

Gewalt unter Kindern im Kontext der Grundschule

Dirk Baier & Michael Windzio

1 Problemstellung

Gewalt unter Kindern und Jugendlichen ist ein Thema mit dauerhafter Konjunktur, sowohl in der öffentlichen Debatte als auch in der Forschung. Dabei gerät insbesondere die Schule als Sozialisationsinstanz in den Fokus der Aufmerksamkeit. Das mäßige Abschneiden Deutschlands bei den international vergleichenden PISA-Studien 2000 und 2003 wurde dahingehend interpretiert, dass die Schule ihre funktionalen Anforderungen der Bildung und Erziehung nicht in gewünschtem Maße erfüllt. Stattdessen steht vor allem im Grundschulbereich die Einübung sozialer Kompetenzen im Vordergrund, nicht mehr die Wissensvermittlung.

In der Delinquenzforschung sind theoretische Ansätze etabliert, denen zufolge die Weichen für gewalttätiges Handeln bereits in der Kindheit bzw. im Grundschulalter gestellt werden (Gottfredson & Hirschi, 1990; Moffitt, 1993). Zumindest für den deutschen Sprachraum gilt allerdings, dass die empirische Forschung zur Prävalenz von verbaler und nonverbaler Gewalt unter Kindern noch nicht sehr weit entwickelt ist. Kinder- und jugendpsychiatrische Untersuchungen sind eher auf die Frühauffälligkeit von Kindern gerichtet (Brown, 2000), selten jedoch auf alltägliche Konflikte unter Kindern im Schulalltag. Es besteht somit eine Diskrepanz zwischen der Aufmerksamkeit, die das Thema Kinder- und Jugenddelinquenz derzeit genießt, und einer mangelnden empirischen Forschung, die bereits „früh“, also schon in der Kindheit ansetzt.

In der folgenden Untersuchung sollen auf Basis einer groß angelegten, bundesweiten Befragung von Grundschulern sowohl deskriptive Befunde zur Prävalenz von gewalttätigen Handlungen von Kindern im Schulkontext geliefert als auch Erklärungsmöglichkeiten dieser Handlungen aufgezeigt werden. Von Interesse sind dabei Faktoren, die erstens auf die ethnische und soziale Herkunft der Kinder bezogen sind, zweitens auf Faktoren der häuslichen Situation wie Freizeitverhalten, Erfahrungen von Elterngewalt und elterliches Monitoring sowie drittens auf Faktoren des Klassenkontextes wie den Anteil nicht-deutschstämmiger Kinder oder den Anteil Kinder aus benachteiligten Familien.

Gewalt soll an dieser Stelle recht weit gefasst werden, d. h., es werden sowohl körperliche als auch verbale Formen untersucht. Wie Scheithauer (2003) zeigt, steht außer Zweifel, dass es sich bei den letztgenannten Formen um aggressives Verhalten handelt, das auch von Kindern als solches erlebt wird (vgl. auch Ittel & v. Salisch, 2005).

Die internationale Forschung zu Gewalt und Kriminalität hat in den letzten Jahren einen Fortschritt gemacht, indem sie ihren Fokus auf die gesamte

Lebensspanne ausgeweitet hat. Stand früher hauptsächlich das späte Jugendalter im Mittelpunkt, in welchem die „age-crime-curve“ ihren Höhepunkt hat, verlagert sich das Interesse immer stärker auf frühe Fehlanpassungen und Auffälligkeiten einerseits. Andererseits wird aber auch der Entwicklung Erwachsener stärker Aufmerksamkeit geschenkt, wobei u. a. die „turning points“ (Laub & Sampson, 2003) untersucht werden. Wichtige Argumente für die Erweiterung der Perspektive ins Kindesalter liefert u. a. Moffitt (1993) mit ihrer Unterscheidung von frühen und späten Startern. Die frühen Starter zeigen bereits als Kind ein schwieriges Temperament, das sich in Bindungsproblemen und Trotzverhalten niederschlägt. Antisoziale Verhaltensweisen haben bei diesen Kindern eine hohe Kontinuität. Diese Auffassung deckt sich mit Befunden von Längsschnittuntersuchungen, die zeigen, dass die Täterrolle eine hohe Stabilität aufweist (u. a. Schäfer & Korn, 2005).

Auf die Frage, ob Kindergewalt in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten zugenommen hat, lässt sich keine einfache Antwort finden. Daten der Polizeilichen Kriminalitätsstatistik sind, worauf Pfeiffer und Wetzels (1997) aufmerksam machen, nur unter großen Vorbehalten nutzbar, da von Kindern ausgeführte Delikte generell selten von Opfern oder Zeugen zur Anzeige gebracht werden bzw. auch von der Polizei mit geringerer Intensität bearbeitet werden. Demnach kann sich bereits eine kleinere Erhöhung des Anzeigeverhaltens oder aber des polizeilichen Kontrollverhaltens in deutlichen Zuwächsen in der registrierten Kindergewalt niederschlagen. Eingedenk dieser Vorbehalte zeigt sich, dass in den letzten 20 Jahren die Gewaltkriminalität von Kindern zugenommen hat, wobei dieser Anstieg geringer ausfällt als bei den Jugendlichen (Pfeiffer & Wetzels, 1997). Körperverletzungen und Raub sind gestiegen, allerdings von einer sehr geringen Basisrate aus. Leider lassen sich diese Befunde bislang nicht mit Dunkelfelderhebungen vergleichen, da es bislang keine entsprechenden Untersuchungen gibt. Erste Trendvergleiche liegen nur für Jugendliche vor, die zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Beispielsweise finden Mansel und Hurrelmann (1998) einen Anstieg der Jugendgewalt (auch Lösel et al., 1999). Andere Studien neueren Datums hingegen attestieren einhellig rückläufige Tendenzen in der Gewaltbelastung (u. a. Baier & Wetzels, 2006; Boers & Reinecke, 2004; Bundesverband der Unfallkassen, 2005; Oberwittler & Köllisch, 2004; Dünkel & Geng, 2002).

Die Untersuchung von Kindergewalt im Dunkelfeld sieht sich methodisch der Herausforderung gegenüber, die die Befragbarkeit dieser Altersgruppe mit sich bringt. Befunde können durchaus mit der gewählten Informationsquelle variieren (vgl. u. a. Scheithauer, 2003), was nicht notwendig der geringeren Verlässlichkeit von Einschätzungen bspw. der Eltern oder der Lehrer geschuldet ist, sondern dem Umstand, dass diese Informanten jeweils andere Ausschnitte des Kinderlebens beurteilen (Lösel et al., 2005). Insofern ist ein sinnvoller Weg, die Kinder selbst ihr Verhalten einschätzen zu lassen, ähnlich wie dies auch in Jugendstudien getan wird. Wenn Kinder die hierfür notwendigen Kompetenzen besitzen, und dies dürfte für die im Folgenden untersuchte Altersgruppe der vierten Jahrgangsstufe gelten, dann sind Selbstauskünfte ein

valider Weg der Erfassung der Gewaltbelastung, die altersangemessene Gestaltung und Darbietung von Fragebögen vorausgesetzt.

Für Kinder der zu betrachtenden Altersgruppe ist vor allem die Schule der Ort, in dem Sozialverhalten eingeübt und routinisiert wird (Krappmann & Oswald, 1995). Die Kinder müssen lernen, ihre Interessen mit denen anderer Kinder zu koordinieren. Dabei kann aggressives Verhalten situativ entstehen; andererseits kann es ganz gezielt eingesetzt werden. Nicht alle aggressiven Verhaltensweisen sind notwendig „pathologisch“, sondern sie können auch als Taktiken aufgefasst werden, „die aufgrund von sozialen Erfahrungen entwickelt wurden und oft sehr kompetent eingesetzt werden“ (Schenk & Krappmann, 2005, S. 39; vgl. auch Scheithauer, 2005). Andere Sozialisationsbereiche bieten für die Kinder weniger Raum der Einübung von Sozialverhalten, sei es, weil es klarere Rollenzuweisungen gibt (z. B. in der Familie), sei es, weil sie entsprechend entwicklungspsychologischer Forschung noch nicht die Relevanz haben, die sie in späteren Lebensaltern besitzen (z. B. die Freundesgruppe). Da also Kinder in diesem Alter einen Großteil ihrer Zeit, die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten unterliegt, in der Schule verbringen, ist dieser der zentrale Kontext für die Untersuchung von Gewalt (vgl. Holtappels et al., 1997). Aus diesem Grund beschäftigen sich die nachfolgenden Auswertungen mit Opfer- und Tätererfahrungen innerhalb der Schule. In einem ersten Schritt werden deskriptive Auswertungen zur Gewaltbelastung vorgestellt. Daran schließt sich die Prüfung von möglichen Ursachenfaktoren an. Die zu testenden Thesen werden dabei z. T. aus der Literatur zur Jugendgewalt abgeleitet, z. T. kann aber bereits auf Befunde der Kindheitsforschung zurückgegriffen werden.

2 Stichprobe

Im Februar bis April 2005 wurden in ausgewählten Städten bzw. Regionen in den alten Bundesländern Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe allgemein bildender Grundschulen befragt (vgl. Tabelle 1). Die letztlich realisierte Stichprobe variiert entlang von zwei Dimensionen: Zum einen wurde in Gebieten unterschiedlicher sozialer Größe und Dichte befragt. So finden sich eher kleinstädtische Gebiete (Wallenhorst/Belm) bzw. Landkreise (Peine und Soltau-Fallingb.ostel) ebenso in der Stichprobe wie Städte mittlerer Größe (Schwäbisch Gmünd) und Großstädte (Kassel, Oldenburg), bis hin zu hochverdichteten Agglomerationsräumen (Dortmund, München, Stuttgart). Es kann vermutet werden, dass das Gewalt- und Devianzniveau in städtischen Gebieten größer ist als in ländlichen. In drei der neun Gebiete konnten aufgrund geringerer Schülerzahlen bzw. vorhandener Fördermittel Vollerhebungen durchgeführt werden. In den anderen sechs Gebieten wurden hingegen nur Stichproben gezogen, die zwischen 60 % (Oldenburg) und 6 % (München) der Grundgesamtheit erreicht haben.

Die Befragungen fanden sämtlich während des Schulunterrichts statt und nahmen im Mittel 83 Minuten in Anspruch. Dabei kam ein 16-seitiger Fragebogen zum Einsatz, der den Kindern von einem geschulten Interviewer auf

Overhead präsentiert und Frage für Frage vorgelesen wurde. Der Fragebogen orientiert sich im Bereich der Gewaltviktimsierung bzw. -ausübung an Instrumenten, die in früheren Befragungen in der 9. Jahrgangsstufe zum Einsatz gekommen sind (vgl. Wetzels et al., 2001; Wilmers et al., 2002).

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, unterscheiden sich die Stichproben in den Städten im Wesentlichen in Bezug auf den Anteil an Schülern, die in freien Schulen unterrichtet werden und in Bezug auf den Anteil nicht-deutscher Schüler. Beide sind in den städtischen Gebieten höher. In München findet sich der höchste Anteil an Schülern in freien Schulen, in Stuttgart der höchste Anteil nicht-deutscher Schüler. Ebenfalls tendenziell höher in den Großstädten sind die Raten unterprivilegierter Kinder (Ausnahme München). Der Status bestimmt sich dabei in erster Linie aus einem niedrigeren Bildungsniveau im Elternhaus (unterhalb Realschulabschluss), das über die Einschätzung der Klassenlehrer erhoben wurde. Da aber in fast einem Viertel aller Fälle vom Klassenlehrer keine Angabe zum Bildungsniveau gemacht wurde, wurde auf Basis von zwei im Kinderfragebogen erhobenen Statusangaben eine Proxyvariable konstruiert: Wenn die Kinder angaben, dass sie sowohl kein eigenes Zimmer zu Hause hätten, als auch, dass ihre Eltern arbeitslos wären, wurden sie als unterprivilegiert eingestuft.

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung nach Erhebungsgebiet

	Anzahl Befragte	Schulform (Anteil frei)	Geschlecht (Anteil männlich)	Alter in Jahren	Herkunft (Anteil nicht-deutsch)	Status (Anteil unterprivilegiert)
Dortmund	590	4,7	50,4	10,3	35,1	22,7
Kassel	522	5,7	50,6	10,3	33,9	18,0
München	482	16,8	49,0	10,3	22,8	11,8
Oldenburg	826	13,7	49,9	10,3	15,5	19,0
LK Peine	488	0,0	43,3	10,3	11,1	18,7
Schwäbisch-Gmünd (VE)	499	7,6	52,1	10,2	27,0	25,9
LK Soltau-Faltingbostel (VE)	1217	1,2	50,8	10,3	10,0	14,7
Stuttgart	535	12,0	50,5	10,3	40,2	23,1
Wallenhorst/ Belm (VE)	370	0,0	52,3	10,3	13,2	10,0
Gesamt	5529	6,7	49,9	10,3	21,6	18,1
F		38,9***	1,5	3,1**	52,0***	9,7***

** $p < .01$, *** $p < .001$; LK = Landkreis, VE = Vollerhebung

Die den folgenden Analysen zugrunde gelegte Stichprobe umfasst 5529 Kinder. Davon wurden 6,7 % in Schulen in freier Trägerschaft befragt (3,9 % in Waldorfschulen, 1,7 % in konfessionellen Schulen, 1,1 % in anderen freien Schulen). Jeder zweite Befragte ist männlich. Das mittlere Alter beträgt 10;3 Jahre. Jedes fünfte Kind hat eine nicht-deutsche Herkunft, wobei türkische Kinder die Mehrheit stellen (7,2 %), gefolgt von Kindern aus der GUS (4,1 %) und aus dem ehemaligen Jugoslawien (2,6 %). Fast jedes fünfte Kind wächst in einer Familie auf, die als sozialstrukturell benachteiligt bezeichnet werden kann. Es ist davon auszugehen, dass die Stichproben weitestgehend die Verhältnisse in der Grundgesamtheit widerspiegeln.

3 Deskriptive Befunde

3.1 Gewalt an Schulen in der Opferperspektive

Jugendbefragungen haben ergeben, dass etwa ein Viertel der Schüler im vergangenen Schulhalbjahr Opfer von Gewalthandlungen geworden sind (Wetzels et al., 2001). Für Kinder im Grundschulalter ist bislang wenig über das Ausmaß an Viktimisierung bekannt. Die Erfassung hält zudem einige Probleme bereit, insbesondere mit Blick auf den in den Fragen spezifizierten Zeitraum. Um diesen der Vorstellungswelt eines Kindes anzupassen, wurde in der vorliegenden Befragung nicht nach den Erfahrungen im letzten Schulhalbjahr, sondern innerhalb der letzten vier Wochen gefragt. Dabei zeigt sich (Tabelle 2), dass die Mehrheit der Kinder keine entsprechenden Erlebnisse hatte. Allerdings wurde fast jeder fünfte Schüler mindestens einmal geschlagen. Verbale Angriffe hat sogar ein Drittel der Kinder erlebt.¹ Die Zerstörung von Eigentum oder erpresserische Handlungen berichteten acht von hundert bzw. drei von hundert Kindern.²

¹ Atria et al. (2005) berichten niedrigere Opferraten (10,0 % schlagen, 20,8 % beleidigen). Allerdings basieren die Ergebnisse auf einer kleineren Stichprobe von 18 Klassen.

² Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind alles in allem gering ausgeprägt, wobei Jungen in allen Bereichen signifikant häufiger Opfererfahrungen berichten. So gaben 25,3 % der Jungen an, geschlagen oder getreten worden zu sein, aber nur 17,6 % der Mädchen (Hänseln: 35,9 % zu 31,1 %, Eigentum zerstören: 8,8 % zu 6,8 %, Erpressen: 3,6 % zu 2,2 %).

Tabelle 2: Viktimisierung durch Schulgewalt im letzten Monat (in %)

	gar nicht	1- oder 2-mal	3- bis 6-mal	noch häufi- ger	Gülti- ge N
Ich wurde von Schülern geschlagen oder getreten, und zwar nicht aus Spaß.	78,5	16,5	3,0	2,0	5487
Schüler haben mich gehänselt oder hässliche Dinge über mich gesagt.	66,5	22,4	5,9	5,2	5493
Schüler haben mit Absicht meine Sachen kaputtgemacht.	92,2	6,3	0,6	0,9	5483
Schüler haben mich gezwungen, Geld oder Sachen herzugeben.	97,1	1,9	0,3	0,7	5476

Der Prozentsatz an Kindern mit Gewalterfahrungen ist dennoch höher, als die Auswertungen zu den Einzelindikatoren sichtbar machen, da es nicht dieselben Kinder sein müssen, die geschlagen oder gehänselt werden. Schäfer und Korn (2005) berichten für verschiedene Studien Prävalenzraten von 15 bis 35 %. In der hier vorgestellten Studie liegt die Gesamtprävalenzrate bei 43,1 %, d. h., zwei von fünf Kindern haben mindestens eines der vier Erlebnisse gemacht; nur bei 57 % aller Viertklässler war der Schulalltag mithin im letzten Monat nicht durch irgendeine Art von Gewalt gekennzeichnet.

Trägt man dem Umstand Rechnung, dass Hänseln scheinbar ein verbreitetes, jedoch wenig problematisches Phänomen ist, wenn es nur sehr selten vorkommt, und berechnet eine bereinigte Gesamt-Opferrate, bei der Hänseln erst dann einbezogen wird, wenn es mehr als zweimal geschehen ist, dann sinkt diese auf 29 %. Diese Quote liegt aber dennoch über den Quoten, die für Jugendliche berichtet werden, wobei sich die Befunde zu Jugendlichen z. T. sogar noch auf einen deutlich längeren Berichtszeitraum beziehen (z. B. letztes Schulhalbjahr). Dies ist insbesondere der höheren Prävalenz von Schlagen/Treten bei Kindern geschuldet, was mehrere Deutungen zulässt: Entweder handelt es sich bei körperlicher Gewalt um ein Phänomen, das Alterungsprozessen unterliegt, mit zunehmendem Alter geht die Gewalt also zurück u. a. aufgrund des Erlernens von Selbstkontrolle und von Fähigkeiten der gewaltfreien Konfliktlösung. Insofern wäre der stärkere Körperbezug gepaart mit einer höheren Aktivität eine Ursache von personaler Gewalt, die im Kindesalter häufig anzutreffen ist. Andererseits kann sich dahinter auch ein Kohorteneffekt verbergen, was bedeuten würde, dass entsprechend der vielfach öffentlich geäußerten Befürchtung Gewalt tatsächlich zunimmt. Mit einem Querschnittsdatensatz lässt sich nicht entscheiden, welche dieser beiden Deutungen die richtige ist. Zieht man aber in Betracht, dass gemäß einigen Befunden aus der Dunkelfeldforschung die personale Gewalt von Jugendlichen leicht rückläufig ist (s. o.) und dass die Stabilität von Opfererfahrungen im

Grundschulalter sehr gering ist (Schäfer & Korn, 2005), dann spricht mehr für die alters- und damit reifungsbezogene Interpretation.

Ingesamt geben 1,3 % der Kinder an (das sind 70 Fälle), dass sie in den letzten vier Wochen sämtliche Erfahrungen mindestens 1- bis 2-mal gemacht hätten.³ Immerhin 6,5 % der Kinder berichten davon, dass sie eines der vier Delikte häufiger als 6-mal erlebt hätten; d. h., jedes 15. Kind ist Opfer dauerhafter Übergriffe seitens der Mitschüler. Weitere 7,5 % haben eine der vier Taten 3- bis 6-mal gemacht. Auch wenn dieses dauerhafte Schikanieren weitestgehend im verbalen Bereich existiert, sind doch negative Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung des Kindes nicht auszuschließen.

Im Vergleich der einzelnen Städte existieren deutliche Unterschiede (Tabelle 3). Die Überlegung, dass städtische Umwelten ein höheres Gewaltniveau erzeugen, lässt sich dabei nicht aufrechterhalten. Zwar weist bei allen Indikatoren Dortmund die höchste Belastung auf, die niedrigsten Quoten sind aber sowohl in städtischen als auch in eher ländlichen Gebieten zu beobachten. Insbesondere der Landkreis Peine, Oldenburg, München und die Gemeinden Wallenhorst und Belm besitzen bei einigen Indikatoren signifikant niedrigere Opferraten. Ansonsten sind die Gebiete recht homogen. Die Grundschulumwelt scheint also deutschlandweit recht ähnlich zu sein. Allerdings fällt die hohe Rate von häufigen Opfern in Dortmund auf: Jedes achte Kind gab hier an, 6-mal und häufiger eines der vier Gewaltdelikte in den letzten vier Wochen erlebt zu haben. In Peine ist es nur jedes 29. Kind.

Tabelle 3: Opferraten im letzten Monat nach Erhebungsgebiet (in %)

	geschla- gen	gehän- selt	Eigentum zerstört	erpresst	Gesamt
Dortmund	28,5	39,0	9,7	5,1	49,8
Kassel	21,5	33,9	8,2	2,4	44,3
München	15,9	34,0	7,7	2,3	39,7
Oldenburg	21,1	28,9	6,0	1,5	39,8
Peine	18,3	<u>26,6</u>	<u>4,7</u>	2,5	<u>35,9</u>
Schwäbisch-Gmünd	19,9	35,4	8,5	3,2	42,7
Soltau-Fallingb.ostel	23,4	35,2	8,5	3,2	45,3
Stuttgart	22,0	36,1	8,2	3,9	45,7
Belm	<u>15,7</u>	30,7	9,4	3,9	37,8
Wallenhorst	18,9	32,1	7,8	<u>0,4</u>	44,0
Prävalenz	21,5	33,5	7,8	2,9	43,1
Cramers V	.081**	.075**	.052	.069**	.077**

Fett – höchster Wert aller Gebiete, unterstrichen – niedrigster Wert aller Gebiete, * $p < .05$, ** $p < .01$

³ 3,3 % der Kinder haben in drei, 11,9 % in zwei und 26,3 % in einem Bereich Gewalt erfahren.

3.2 Gewalt an Schulen in der Täterperspektive

Der Vergleich mit Befragungen an Jugendlichen enthüllt auch in der Täterperspektive interessante Abweichungen der Kinderbefragung. Zeigt sich bei Jugendlichen mit der Ausnahme der Zerstörung persönlichen Eigentums, dass es immer mehr Personen gibt, die angeben, Täter als Opfer gewesen zu sein (Wetzels et al., 2001; Wilmers et al., 2002), so findet sich bei Kindern durchweg, dass sie z. T. deutlich seltener angeben, Täter zu sein. Jedes siebente Kind berichtet, in den letzten vier Wochen ein anderes Kind geschlagen zu haben, jedes fünfte Kind hat in diesem Zeitraum gehänselt. Nur mehr eins von hundert bzw. eins von zweihundert Kindern sagt, eines anderen Kindes Eigentum zerstört oder es erpresst zu haben.⁴

Tabelle 4: Aktive Schulgewalt im letzten Monat (in %)

	gar nicht	1- oder 2-mal	3- bis 6-mal	noch häufiger	Gültige N
Ich habe einen Schüler geschlagen oder getreten, und zwar nicht aus Spaß.	86,0	11,9	1,3	0,9	5501
Ich habe einen Schüler gehänselt oder hässliche Dinge über ihn gesagt.	81,1	17,0	1,1	0,8	5506
Ich habe Sachen von einem Schüler mit Absicht kaputtgemacht.	98,9	0,9	0,1	0,1	5503
Ich habe einen Schüler gezwungen, Geld oder Sachen herzugeben.	99,6	0,3	0,0	0,1	5502
Ich habe mich mit Schülern geprügelt.	83,3	13,3	1,8	1,7	5506
Ich habe einen gefährlichen Gegenstand mit in die Schule gebracht.	97,9	1,6	0,2	0,3	5499

Diese Divergenzen in der Einschätzung von Opfer- und Tätererfahrungen⁵ lassen sich mindestens in zweierlei Weise erklären. Die erste lehnt sich an Befunde der Jugendforschung an: Diese besagen, dass Jugendliche häufig aus Gruppen heraus Taten begehen, die sich auf Einzelpersonen richten (Warr,

⁴ Bei der Befragung von Atria et al. (2005) zeigt sich die Opfer-Täter-Asymmetrie nur in Bezug auf verbale Gewalt (5,6 % Täter), nicht in Bezug auf Schlagen (12,3 %).

⁵ Die Opferraten sind beim Schlagen um das 1,5fache, beim Hänseln um das 1,8fache, beim Eigentum-Zerstören um das 7,1fache und beim Erpressen um das 7,3fache höher als die Täterraten.

2002). Möglicherweise spielt die Gruppe für das Begehen gewalttätiger Akte im Kindesalter noch eine untergeordnete Rolle und die Taten werden hauptsächlich von Einzeltätern begangen. Eventuell äußert sich darin aber auch eine moralische Komponente. Kinder in diesem Alter haben, wie Nunner-Winkler (1998) zeigt, sehr wohl ein ausgeprägtes moralisches Wissen. Allerdings fehlt ihnen zum Großteil noch eine entsprechende moralische Motivation, d. h., sie handeln ohne weiteres gegen ihr moralisches Wissen. Standardisierte Erhebungsinstrumente aktivieren dann gerade die Wissensdimension und Kinder schätzen ihr Verhalten eher so ein, wie es sein sollte, als so, wie es wirklich war. Wir hätten es demnach mit kindertypischen Formen der sozialen Erwünschtheit zu tun.⁶ Aus diesem Grund ist es wünschenswert, aggressives und gewalttätiges Verhalten auch auf anderen Wegen als über Selbstauskünfte zu messen. Diese stehen in der hier berichteten Untersuchung allerdings nicht zur Verfügung.

Neben den bereits aus den Ergebnissen zu den Opfererfahrungen bekannten Items wurden in der Täterperspektive zwei weitere Verhaltensweisen abgefragt. Die Prävalenz des Sich-Prügelns mit anderen Kindern erreicht dabei ein ähnliches Niveau wie die des Schlagens: 16,7 % der Schülerinnen gaben an, dieses in den letzten Wochen getan zu haben. Wiederum sehr selten ist hingegen das Mitbringen von Waffen bzw. gefährlichen Gegenständen, die nur jedes 50. Kind schon mindestens einmal in der Schule bei sich getragen hat. Da es sich bei diesen beiden Verhaltensweisen weniger um eine eindeutige Täterschaft handelt (Prügeln) bzw. die Gewalt weder einer anderen Person noch ihrem Eigentum angetan wurde (gefährlicher Gegenstand), werden sie in den nachfolgenden Auswertungen nicht weiter berücksichtigt.⁷

Die zusammengefasste Täterrate beträgt bei den Viertklässlern 26,9 %, d. h., etwa jedes vierte Kind ist als Täter irgendeines Gewaltdelikts in Erscheinung

⁶ Zwei zusätzliche Erklärungen können hier eher vernachlässigt werden: Die erste würde besagen, dass die Kinder von klassenfremden, hauptsächlich älteren Kindern Gewalt erfahren. Da wir aber Schüler/innen der 4. Jahrgangsstufe an Grundschulen befragt haben, ist diese Altersgruppe die älteste an ihrer Schule; dass ihnen Gewalt durch jüngere zugestoßen ist, scheint zweifelhaft. Ausgenommen sind dabei jene Klassen, die sich in einem Schulzentrum befinden, was für jede fünfte der befragten Klassen zutrifft. Hier sind Interaktionen mit älteren Kindern und Jugendlichen häufiger möglich. Die Auswertungen zeigen aber, dass die Kinder in Schulzentren keine signifikant höheren Opferprävalenzen haben. Die zweite Erklärung hebt darauf ab, dass die Gewalterfahrung außerhalb der Schule gemacht und dann durchaus wieder durch ältere Kinder verursacht wurde. Diese Erklärung ist wiederum unzureichend, weil die Frageformulierung explizit auf den Schulkontext rekurriert hat („Wie oft hast du so etwas in der Schule gemacht?“) und nicht auf den Schulweg o. Ä.

⁷ Im Bereich der Täterangaben zeigt sich ebenfalls eine Geschlechterdifferenz. So gaben 20,4 % der Jungen an, in den letzten vier Wochen mindestens 1-mal ein anderes Kind geschlagen oder getreten zu haben, aber nur 7,7 % der Mädchen (Hänseln: 23,1 % zu 14,9 %, Eigentum zerstören: 1,5 % zu 0,8 %, Erpressen: 0,7 % zu 0,2 %, Prügeln: 26,2 % zu 7,2 %, Gegenstand mitbringen: 3,8 % zu 0,5 %).

getreten. Korrigiert man diese Rate wieder um jene, die nur 1- oder 2-mal einen anderen Schüler gehänselt haben, dann sinkt sie auf 15,1 %.

Als massive Täter, die solche Taten mehr als 6-mal begangen haben, können 1,5 % der Befragten bezeichnet werden, 2,1 % haben dies 3- bis 6-mal gemacht. Zudem gaben insgesamt nur sieben Kinder an, dass sie alle vier Taten begangen hätte, 29 haben drei der vier Taten begangen. 19,7 % der als Täter in Erscheinung getretenen Kinder haben nur eine der vier zur Auswahl stehenden Dinge getan.

Der in Tabelle 5 dargestellte Städtevergleich zeigt im Großen und Ganzen recht ähnliche Ergebnisse wie bei den Opferangaben. Eine Stadt-Land-Differenzierung mit höherer Belastung im urbanen Raum ist nicht eindeutig zu erkennen, besteht wohl aber der Tendenz nach. Dortmund weist im Bereich des Schlagens und Hänselns wiederum sehr hohe Prävalenzen auf, wobei in den Landkreisen Soltau-Fallingb. und Peine sowie in Oldenburg erneut niedrigere Belastungen erkennbar sind. Dazwischen finden sich mit recht ähnlichen Raten die anderen Großstädte. Die Differenzen in Bezug auf die Zerstörung von Eigentum bzw. das Erpressen zu deuten, ist vor dem Hintergrund der extrem niedrigen Prävalenzraten wenig sinnvoll. Die Gesamtrate verdeutlicht, dass jeder dritte Dortmunder Schüler der vierten Jahrgangsstufe bereits mindestens eine der vier Gewalttaten begangen hat, in Peine ist es nur jeder sechste. Ebenfalls recht hoch ist in Dortmund der Anteil der Intensivtäter, also der Kinder, die mindestens eine der vier Taten mehr als 6-mal begangen haben: Er ist in Dortmund (3,2 %) viermal so hoch wie in Peine (0,8 %) oder Soltau-Fallingb. (0,7 %).

Tabelle 5: Täterrate im letzten Monat nach Erhebungsgebiet (in %)

	schlagen	hänseln	Eigentum zerstören	erpressen	Gesamt
Dortmund	18,9	24,4	1,7	0,7	34,6
Kassel	19,8	22,6	1,9	0,2	33,0
München	12,9	20,8	2,3	0,4	28,1
Oldenburg	12,3	16,9	1,1	0,4	24,5
Peine	13,1	<u>10,5</u>	0,8	<u>0,0</u>	<u>18,5</u>
Schwäbisch-Gmünd	14,6	20,4	0,6	1,4	27,9
Soltau-Fallingb.ostel	11,4	17,2	<u>0,4</u>	0,3	23,9
Stuttgart	16,1	19,3	1,3	0,4	27,5
Belm	12,6	15,7	1,6	1,6	22,8
Wallenhorst	<u>7,8</u>	24,7	<u>0,4</u>	<u>0,0</u>	29,2
Täterrate	14,0	18,9	1,1	0,4	26,8
Cramers V	.091**	.096**	.059*	.061*	.100**

Fett – höchster Wert aller Gebiete, unterstrichen – niedrigster Wert aller Gebiete, * $p < .05$, ** $p < .05$

Der Anteil an Tätern variiert beträchtlich zwischen den insgesamt 294 Klassen. Allerdings gibt es nur fünf Klassen, in denen kein Kind als Täter in Erscheinung getreten ist. In 17 Klassen ist der Anteil an Tätern 50 % oder noch höher.⁸ Den Anteil an Tätern in einer Klasse prädiziert am stärksten der Anteil nichtdeutscher Schüler: Je mehr Schüler mit Migrationshintergrund in einer Klasse sind, desto mehr Täter gibt es. Auch hier ist die Deutung nicht einfach, da es sich um eine Aggregatkorrelation handelt, die nicht eins zu eins auf die Individualebene übertragen werden kann (ökologischer Fehlschluss). Möglicherweise steht ein größerer Anteil nichtdeutscher Schüler in der Klasse mit höheren Täterraten nicht aufgrund von Persönlichkeitsfaktoren dieser Kinder in Verbindung, sondern er erhöht die Wahrscheinlichkeit interethnischer Konflikte. Diese, so ist aus Jugendbefragungen bekannt, haben ein höheres Eskalationspotenzial, sie werden bspw. häufiger vom Opfer zur Anzeige gebracht. Dies ist wiederum darauf zurückzuführen, dass die Möglichkeiten der Deeskalation und der gegenseitigen Verständigung im Wesentlichen aufgrund sprachlicher Probleme beschränkt sind. Die soziale Informationsverarbeitung verläuft in Konfliktsituationen, bei denen Kinder unterschiedlicher ethnischer Herkunft beteiligt sind, anders als in intraethnischen Situationen. Ein zweiter Prädiktor für den Anteil an Tätern in einer Klasse ist der Anteil männlicher Kinder. Dort, wo mehr Jungen in einer Klasse sind, gibt es auch mehr gewalttätige Auseinandersetzungen. Dies dürfte im Wesentlichen mit Temperamentsunterschieden zwischen den Geschlechtern zusammenhängen, die z. T. angeboren sein dürften, z. T. auch in sozialen Interaktionen verstärkt werden (Hadjar et al., 2003). Ein letzter wichtiger Indikator ist die Klassengröße, da in großen Klassen tendenziell mehr Gewalttäter existieren. Dies ist einerseits ein rein struktureller Effekt (in großen Klassen befinden sich mehr Schüler und damit notwendigerweise auch mehr gewalttätige Schüler). Andererseits erzeugen große Klassen unabhängig von den Eigenschaften der Kinder auch mehr Stresssituationen, die dann über Gewalt verarbeitet werden.

Bevor im Folgenden detailliert mögliche Ursachen der Gewalttäterschaft im Kindesalter untersucht werden, sollen zuvor noch die Angaben der Opfer- und Täterperspektive miteinander in Beziehung gesetzt werden. Damit wird zugleich deutlich, inwieweit Kinder, die Opfer sind, auch als Täter in Erscheinung treten und vice versa. Hierzu wird auf eine gebräuchliche Unterscheidung von Olweus (1996) zurückgegriffen, der drei verschiedene Stadien der Opfer- und Täterschaft unterscheidet: die Kinder, die nie etwas erleben oder tun; diejenigen, die gelegentlich, und die, die öfter Opfer- oder Tätererfahrungen berichten. Letztere werden als Bully-Opfer bzw. -Täter bezeichnet. Beide Gruppen stellen Problemgruppen dar, insofern sowohl wiederholtes Opfersein als auch häufige Täterschaft im Kindesalter die weitere Entwicklung beeinträchtigen kann.

⁸ Zugrunde gelegt ist die Täterrate ohne Korrektur beim Hänkeln, d. h., es werden auch jene Kinder einbezogen, die nur 1- bis 2-mal gehänselt haben.

Für die kombinierte Auswertung wurden die vier einzelnen Opfer- bzw. Tätervariablen trichotomisiert: (gar nicht=nie Opfer/Täter, 1- oder 2-mal=gelegentlich Opfer/Täter, 3- bis 6-mal/noch häufiger=Bully-Opfer/Täter). Diese Ordnung erscheint vor dem Hintergrund der oben genannten Prävalenzraten, aber insbesondere auch des kurzen Zeitraums, für den die Taten eingeschätzt werden sollten, sinnvoll. Im anschließenden Schritt wurden zwei Indexvariablen gebildet, die den höchsten von einem Befragten bei einem der vier Einzelitems erzielten Wert codieren (getrennt für Opfer und Täter); d. h., wenn ein Kind angegeben hat, dass es mehr als 2-mal geschlagen wurde, bei den anderen drei Opferitems aber „gar nicht“ angekreuzt hat, so wird es dennoch als Bully-Opfer klassifiziert. Insofern enthalten die Indexvariablen nur Informationen über die Häufigkeit, nicht aber die Art des Erlebnisses bzw. der Tat. Die Ergebnisse der kombinierten Auswertung sind in Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6: Überlappung der Täter- und Opfererfahrungen bei Schulgewalt (Tabelleprozent)

	nie Opfer	gelegentlich Opfer	Bully-Opfer	Gültige N
nie Täter	49,3 % (N=2705)	17,8 % (N=975)	6,2 % (N=343)	4023
gelegentlich Täter	6,7 % (N=369)	10,7 % (N=590)	5,8 % (N=316)	1275
Bully-Täter	0,9 % (N=47)	0,8 % (N=46)	1,8 % (N=98)	191
gültige N	3121	1611	757	5489

Die Mehrheit der befragten Kinder ist im Berichtzeitraum weder als Opfer noch als Täter in Erscheinung getreten: 84,5 % gaben an, höchstens gelegentlich (also 1- bis 2-mal) Opfererfahrungen gemacht oder Taten begangen zu haben. Für Jugendliche liegt diese Quote etwas niedriger (vgl. Wilmers et al., 2002), wobei zu beachten ist, dass der erfragte Zeitraum dort meist ein Schulhalbjahr abdeckt. Dennoch kann gefolgert werden, dass das Täter- und Opfererleben bei Kindern weniger intensiv ist bzw. nur bei wenigen Kindern tatsächlich eine dauerhafte Qualität besitzt (vgl. Schäfer & Albrecht, 2004). Kinder, die im Wesentlichen nur Opfererfahrungen (Bully-Opfer) gemacht haben, sind deutlich häufiger zu finden (12,0 %) als solche, die nahezu ausschließlich als Täter in Erscheinung getreten sind (1,7 %). Dies konnte nach den vorangegangenen deskriptiven Analysen bereits vermutet werden und steht in deutlichem Kontrast zu Befunden von Jugendbefragungen, in denen der reine Täteranteil fast doppelt so hoch ist wie der reine Opferanteil. Es zeigt sich aber, dass Kinder, die als intensive Bully-Täter bezeichnet werden können, zugleich überzufällig häufig selbst Bully-Opfer sind (1,8 % aller Kinder). Die Hälfte aller Bully-Täter ist also nur Täter und übt an einer größeren Anzahl anderer Kinder Gewalt aus. Die andere Hälfte der Täter sucht sich

ebenfalls mehrere andere Opfer, ist aber zugleich auch häufig Opfer wiederholter Übergriffe Dritter. Der größte Teil der Bully-Opfer hingegen verarbeitet die Erfahrungen nicht dadurch, dass er andere Kinder angreift, zumindest nicht in unmittelbarer zeitlicher Nähe zur Opfererfahrung.

4 Modelle zur Vorhersage der Gewalttäterschaft

4.1 Forschungsstand und Hypothesen

Studien zum Gewalthandeln Jugendlicher liefern vielfach den Befund einer höheren Gewaltneigung nicht-deutscher, insbesondere türkischstämmiger Jungen. In der theoretischen Diskussion werden diese Befunde unter anderem durch gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen (Enzmann et al., 2003) und mangelnde Selbstkontrolle erklärt (Gottfredson & Hirschi, 1990). In beiden Ansätzen finden sich Argumente dafür, dass bereits die frühe kindliche Sozialisation die individuelle Gewaltaffinität Jugendlicher stark beeinflusst. Zwar wurde in den Befragungen keines der beiden Konstrukte erfasst, da bislang keine angepassten Instrumente für Kinder vorliegen, dennoch helfen die theoretischen Annahmen dabei, eine Hypothese über den Einfluss der *Ethnienzugehörigkeit* auf kindliches Gewalthandeln zu plausibilisieren.

Bei den gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen handelt es sich um normative Orientierungen, deren kultureller Ursprung in historisch gewachsenen, sozial-geographischen Bedingungen bestimmter Herkunftsländer von Immigranten liegt. Diese Normen können sich über die Einwanderergenerationen reproduzieren oder im Falle ausbleibender Integration reaktiviert werden. In sogenannten „Herdengesellschaften“ mit schwacher Infrastruktur und zum Teil schwer zugänglichen Territorien entsteht die Notwendigkeit, stets Bereitschaft zur Selbstverteidigung von Familie und Eigentum zu signalisieren. Nisbett und Cohen (1996) gehen davon aus, dass in diesen Kulturen bei der Sozialisation der Jungen schon früh darauf geachtet wird, dass sie auf den Erhalt ihrer Ehre bedacht sind und diese ohne Zögern verteidigen. Enzmann, Brettfeld und Wetzels (2003) haben gezeigt, dass die höhere Gewaltprävalenz bei jungen Türken durch das Konzept der Kultur der Ehre gut zu erklären ist. Folgt man der These von Nisbett und Cohen, dass die Übernahme dieser Normen bei Jungen bereits in der früheren Kindheit beginnt, wäre auch bereits bei türkischen Grundschulern eine höhere Gewaltprävalenz zu erwarten.

Auf schon während der Kindheit erfolgende Weichenstellungen verweist ebenso die Selbstkontrolltheorie von Gottfredson und Hirschi (1990, S. 97). Nach diesem Ansatz ist eine „ineffiziente“ Kindererziehung ursächlich für mangelnde Selbstkontrolle, die sich zu einem Persönlichkeitsmerkmal verfestigt und von den Betroffenen tendenziell ein Leben lang beibehalten wird. Gerade Gewaltdelikte werden in der Regel spontan verübt, so dass die Affekt- bzw. Selbstkontrolle als Erklärungsfaktor eine Rolle spielt. Um einem Kind die Kompetenz zur Selbstkontrolle zu vermitteln, müssen Eltern ihr Kind aufmerksam beobachten („monitoring“), abweichendes Verhalten erkennen und angemessen sanktionieren. Auch nach der Selbstkontrolltheorie ist es daher naheliegend, bereits das kindliche Gewalthandeln entweder als Folge eines

unzureichenden Monitorings oder eines völlig unangemessen harten Sanktionsstils der Eltern anzusehen. Eine protektive Wirkung kann gewissermaßen nur ein Monitoring von „hoher Qualität“ entfalten: Das richtige Erkennen abweichenden Verhaltens muss konsistent erfolgen (Havers, 2001), die Sanktion muss situationsadäquat sein und darf in der Härte keinesfalls übertrieben werden. In Familien nicht-deutscher Herkunft werden entsprechend diversen empirischen Studien häufiger gewalttätige Erziehungsformen praktiziert (Wetzels et al., 2001). Diese verhindern die Ausbildung eigener Selbstkontrolle und erhöhen die Vulnerabilität für eigene Gewalttätigkeit.

Gewalt in der Erziehung hat aber auch unabhängig von der Ethnienzugehörigkeit Auswirkungen auf das eigene Gewalthandeln (Resch & Parzer, 2005). Schlagen oder Prügeln, sind Sanktionen, die beim Kind das Zugehörigkeitsempfinden zu der sanktionierenden Gemeinschaft beeinträchtigen. Dadurch können sie ein stigmatisierendes Schamgefühl auslösen (Braithwaite, 1989), indem das Kind das von den Eltern entgegengebrachte Vertrauen in seine moralische Qualifizierung für die Gemeinschaft entzogen sieht. Im Gegensatz dazu bezieht sich reintegrative Scham auf die begangene Schuld und auf die Möglichkeiten der Wiedergutmachung mit dem Ziel, die Bindung des Täters an die Gemeinschaft wieder zu stärken. Falsche, übertriebene bzw. „stigmatisierende“ Sanktionen können kriminogene Wirkungen entfalten. Dies lässt sich auch aus einer sozial-psychologischen Perspektive begründen: Wenn Kinder geschlagen werden, dann erzeugt dies den Eindruck der Legitimität von Gewalt als Mittel der Konfliktlösung. Zudem senkt es die Empathiefähigkeit. Es sollte also ein deutlicher Effekt der erfahrenen Elterngewalt auf die Täterprävalenz beobachtbar sein.

Ein weiterer Faktor, dessen gewaltfördernde Wirkung jedoch umstritten ist, stellt die häufige *Nutzung von Computerspielen* dar. Dabei geht es nicht nur um die Frage, ob gewalthaltige Computerspiele Gewalt von Kindern und Jugendlichen fördern, sondern auch darum, ob bereits die Affinität zu erlebnis- und actionorientierten Inhalten der Freizeitgestaltung sowie zu kurzfristigen Erregungszuständen, die der Großteil der Computerspiele vermittelt, mit Defiziten der Selbst- und Affektkontrolle und darum auch mit Gewalthandeln korrespondieren. Tatsächlich werden in der empirischen Forschung Befunde berichtet, die auf einen Zusammenhang von intensivem Computerspielen mit Verhaltensproblemen hindeuten (Havers, 2001, S. 165; Anderson & Bushman, 2001; von Salisch et al., 2005). Möchte man den Effekt des Computerspielens auf das Gewalthandeln modellieren, ergibt sich weniger das Problem der Fehlspezifikation von Ursache und Wirkung beider Konstrukte, sondern vor allem die Schwierigkeit der unbeobachteten Heterogenität bzw. der Scheineffekte: Es ist zwar nicht plausibel anzunehmen, dass die ausgeübte Gewalt im Schulkontext ursächlich für die häufige und intensive Nutzung von Computerspielen sei. Andererseits ist es durchaus naheliegend, dass ein latentes, auf der Persönlichkeitsebene des Kindes zu verortendes Merkmal „hinter“ beiden Variablen steht und somit sowohl die Gewaltbereitschaft als auch das Involvement in die Computerspiele fördert. Aus diesem Grund wäre ein positiver Effekt der Computerspielnutzung auf das Gewalthandeln auch als ein Indika-

tor für ein Syndrom von Problemzusammenhängen zu betrachten. Deshalb ist es notwendig, bei der Untersuchung der Wirkungen von Computerspielen nicht auf bivariater Ebene stehen zu bleiben, sondern mögliche Persönlichkeits- als auch Umweltvariablen simultan einzubeziehen, was im Folgenden geschehen soll.

Auf Individualebene sind noch mindestens zwei weitere Faktoren zu berücksichtigen. Einerseits handelt es sich dabei um das *Geschlecht*. Verschiedene Studien belegen, dass Jungen z. T. eine deutlich höhere Affinität zu physisch gewalttätigen Verhaltensformen besitzen (Haffner et al., 2001). Bei den unprototypischen Formen der Aggression, wozu auch die verbale Gewalt gerechnet werden kann, zeigt sich hingegen eine annähernde Gleichverteilung der Geschlechter, wobei jüngere Mädchen öfter dazu neigen als Jungen (Scheithauer, 2005). Wie die deskriptiven Auswertungen bereits gezeigt haben, wurden in der hier berichteten Studie alle Gewaltformen von Jungen häufiger ausgeübt als von Mädchen. Die Frage ist, ob dieser Befund in den multivariaten Analysen Bestand hat.

Neben dem Geschlecht ist eine vornehmlich in der soziologischen Forschung untersuchte Variable der *Sozialstatus* der Familie. Deprivationstheoretische Überlegungen (vgl. Fuchs et al., 1996) führen zu der These, dass benachteiligte Kinder häufiger zu Gewalt greifen. Dies liegt u. a. daran, dass sie in ihren Familien Gewalt häufiger erleben bzw. durch die Eltern vorgelebt bekommen, dass sie z. T. die sprachlichen Fähigkeiten für alternative Interaktionen nicht besitzen oder erlittene Frustrationen abbauen wollen. Der Sozialstatus ist eine Variable, die verschiedenste Formen von Benachteiligungen bzw. Risikofaktoren zusammenfasst. Solch ein Risikofaktor ist zudem die Unvollständigkeit von Familien, die in benachteiligten Sozialschichten häufiger zu finden ist. Haffner et al. (2001) zeigen bspw. in ihrer Längsschnittuntersuchung von Grundschulern, dass die Abwesenheit des Vaters einen Effekt auf aggressive Verhaltensweisen hat. Deshalb wird vermutet, dass vollständige Familien vor allem aufgrund der besseren Möglichkeiten des adäquaten Monitorings einen gewaltmindernden Effekt haben sollten.

Zu erwarten ist schließlich, dass auch *schulbezogene Variablen* mit der individuellen Gewalttätigkeit in Verbindung stehen. Dies ist auf zwei Ebenen zu vermuten: erstens auf der Ebene des Kindes, zweitens auf der Ebene der Schule bzw. der Klasse selbst.

Erfolgt die Codierung im Funktionssystem der Erziehung als soziale Selektion (Luhmann, 1987, S. 187), also durch positive oder negative Bewertungen, die in ihrem Zusammenhang karrierewirksam sind, dann sind Schulnoten ein Indikator für das relative Niveau der Integration bzw. Inklusion in das Erziehungssystem. Vom Kind selbst muss dies zwar nicht zwangsläufig so wahrgenommen werden, doch es ist davon auszugehen, dass auch bereits 10-jährige

Kinder die Selektionsentscheidungen der Lehrer⁹ mit einer dahinter liegenden Prestigehierarchie „guter“ und „schlechter“ Kinder in Verbindung bringen. Ein möglicherweise positiver Zusammenhang zwischen schlechten Schulleistungen im Klassenvergleich und einer erhöhten Gewaltwahrscheinlichkeit ist zu erwarten, lässt allerdings unterschiedliche Erklärungen zu: So können die negativen Selektionsentscheidungen der Lehrer mit Hilfe eines einfachen Frustrations-Aggressionsmodells beschrieben werden. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit besteht darin, dass ein Kind angesichts negativer Selektionsentscheidungen der Lehrer sich alternative Felder der Anerkennung sucht, da es im Rahmen der schulleistungsbezogenen Prestigeordnung keine positive Identität entwickeln kann. Eines dieser Felder könnte die körperliche Auseinandersetzung und Dominanz über Mitschüler sein, sofern die physiologischen Voraussetzungen dafür gegeben sind. Oder aber, die schlechte Schulleistung stellt nur eine Proxyvariable für ein unbeobachtetes Merkmal dar, welches sowohl mit der Gewaltneigung als auch mit der Schulleistung korreliert. Beispielsweise existiert ein Zusammenhang zwischen dem sogenannten Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätssyndrom mit Lernstörungen (Tannock & Brown, 2000), zugleich aber auch mit aggressiven Verhaltensauffälligkeiten (Newcorn & Halperin, 2000). Ist dies der Fall, müsste ein eigenständiger Einfluss der Schulnote nach Kontrolle anderer Variablen nicht mehr bestehen. Zwar wurde an dieser Stelle ADHS nicht erfasst, wohl aber Variablen wie der Sozialstatus oder das Ausmaß elterlicher Gewalt.

Negative Selektionsentscheidungen der Lehrer bedeuten aber nicht notwendigerweise, dass ein Kind den Aufenthalt und das subjektive Erleben des Ortes Schule stets als belastend empfindet. Gerade in Grundschulen, in denen im günstigen Fall der Pausenhof z. B. als Spielfläche gestaltet ist, können auch weniger leistungsfähige Schüler eine Bindung an die Schule entwickeln, die auf den Aspekt der Freude und des Erlebens gerichtet ist. Interpretiert man diese soziale, nicht unmittelbar leistungsbezogene Bindung als „social bond“ im Sinne von Laub und Sampson (1993, S. 18), also als soziales Kapital, welches das Kind nicht gefährden möchte und sich darum an den normativen Erwartungen des entsprechenden Netzwerkes orientiert, ist ein negativer Effekt dieser Bindungen auf die Gewaltwahrscheinlichkeit zu erwarten.

Hinzu kommt, dass die Schulklasse für viele Kinder eine soziale Ressource darstellt, dass sich über die Schule soziale Kontakte und z. B. Einladungen zu Kindergeburtstagen ergeben. Um diesen Aspekt der social bonds nicht durch missbilligtes Verhalten zu gefährden, müsste die Gewaltneigung bei jenen Kindern geringer ausfallen, die die Klasse nicht als soziale Ressource nutzen, die also weniger integriert sind. Darüber hinaus werden Kinder möglicherweise gerade deshalb nicht eingeladen, weil sie durch aggressives Verhalten auffallen.

⁹ Diese „(...) sind Lob und Tadel (oder auf ein Minimum reduziert: Kopfnicken/Kopfschütteln, Kommentierung einer Antwort im Unterricht), ferner Zensuren (...)“ und weitere eher formelle Entscheidungen (Luhmann, 1987, 190).

Die Schule bzw. die Klasse bilden auch eine Einheit eigener Art. So finden Schäfer und Korn (2005), dass sich die Sozialbeziehungen innerhalb eines Klassenverbandes, die weniger oder stärker hierarchisch strukturiert sein können, auf die Existenz und die Stabilität von Opfererfahrungen auswirken können. Strohmeier et al. (2005) zeigen, dass sich die Zusammensetzung der Schulklassen auf gewalttätiges Verhalten auswirkt. Multikulturelle Schulklassen bieten andere Verhaltensmöglichkeiten bzw. –anlässe, u. a. für assistisches oder diskriminierendes Verhalten. Hierbei ist aber zu beachten, dass die Ebene der Klasse für die Erklärung des Verhaltens innerhalb der Schule künstlich ist, insofern Interaktionen nicht allein zwischen Angehörigen einer Klasse stattfinden. Um (gewalttätige) Interaktionen initiieren zu können, müssten die Schüler allerdings ihre Klassen verlassen, was besonders in der Grundschule selten ist und i. d. R. nur beim Wechsel von Klassenräumen bzw. in den großen Pausen geschieht. Da für die nachfolgenden Analysen keine Informationen über die Zusammensetzung der Schulen zur Verfügung stehen, wird deshalb auf Klassenvariablen zurückgegriffen. Auf der Ebene des Klassenkontextes wird dabei der Anteil an nicht-deutschen Schülern, an Jungen und an sozial benachteiligten Familien einbezogen. Mit der Aufnahme aller drei Indikatoren verbindet sich die These, dass es bei erhöhten Anteilen zu erhöhter individueller Gewalt kommt. Die Begründung hierfür ist in erster Linie eine strukturelle, da sich die Ausgangsbedingungen für Interaktionen mit steigenden Anteilen von Jungen, Migranten und Benachteiligten verändern. Damit wird zugleich die Hypothese untersucht, dass es einen Unterschied macht, ob ein Junge bspw. in einer zahlenmäßig eher durch Mädchen oder eher durch Jungen dominierten Klasse beschult wird. Im ersten Fall wird sich sein Verhalten stärker dem des eher gewöhnlichen, (physisch) gewaltlosen Mädchen annähern, im zweiten hingegen dem des typischen Jungen.

4.2 Operationalisierung

Die in die Analyse eingegangenen Konstrukte wurden folgendermaßen operationalisiert:

Gewalt in der Schule: Als abhängige Variablen werden die Prävalenzen der beiden Aussagen „Ich habe einen Schüler geschlagen oder getreten, und zwar nicht aus Spaß“ (14,0 %) sowie „Ich habe einen Schüler gehänselt oder hässliche Dinge über ihn gesagt“ (18,9 %) analysiert.

Ethnische Zugehörigkeit: Auf Basis der Aussagen der Kinder auf die Frage, aus welchem Land die Mutter und der Vater stammen, wurde die ethnische Herkunft codiert. Wenn ein Elternteil deutsch war, wurde eine deutsche Herkunft unterstellt. Wenn sich die nicht-deutsche Herkunft der Eltern unterschied, ging die Herkunft der Mutter in die Variablenbildung ein.

Elterngewalt: Folgende drei Items konnten auf einer vierstufigen Skala beantwortet werden: „In den vergangenen vier Wochen haben meine Eltern ... mir eine runtergehauen; mich mit der Faust geschlagen oder mich getreten; mich richtig verprügelt“. Daraus wurden drei Dummyvariablen gebildet: nie Eltern-

gewalt erlebt; leichte Züchtigung (1- bis 2-mal eine runtergehauen); mehr als leichte Züchtigung. Die Referenzkategorie ist „nie Elterngewalt erlebt“.

Positives elterliches Monitoring: Die Kinder gaben ihre Zustimmung auf vierstufigen Skalen zu Items wie „Meine Mutter geht sehr lieb mit mir um“, „Ich kann mit meinem Vater über alles reden“ oder „Meine Eltern wissen, wo ich in meiner Freizeit bin“ an. Die Indexwerte wurden umgepolt, so dass hohe Werte ein intensives positives elterliches Monitoring anzeigen.

Häufigkeit des Computerspielens: Aus den beiden Fragen nach der ungefähren durchschnittlichen Dauer des Computerspielens an Schultagen und am Wochenende wurde die wöchentliche Spieldauer in Stunden berechnet. Diese Werte sind jedoch nicht normalverteilt, da immerhin 11 % der Kinder nie Computer spielen. Darum wurden drei Dummyvariablen gebildet: Nichtspieler; gemäßigte Spieler (weniger als zehn Stunden pro Woche) sowie häufige Spieler (zehn Stunden und mehr pro Woche). Referenzkategorie sind die Nichtspieler.

Soziale Benachteiligung des Elternhauses: Die dichotome Variable erhielt den Wert 1, wenn der von den Lehrern vermutete höchste Bildungsabschluss der Eltern geringer war als ein Realschulabschluss, sonst den Wert 0. Bei fehlenden Lehrerangaben zur Bildung der Eltern wurde dieser Wert ersetzt durch eine Proxyvariable (s. o.).

Vollständige Familie: Die Familienstruktur wurde durch eine Dummyvariable gemessen mit dem Wert 1 für Kinder, die mit zwei Elternteilen zusammenleben (84 %), und dem Wert 0 für alle anderen Familienformen.

Schulnote: Für Noten wurden Angaben der Klassenlehrer über die Fächer Deutsch, Sachkunde und Mathematik verwendet. Ausgenommen sind Fälle mit fehlenden Lehrerangaben, bei denen auf die Schülerangaben zurückgegriffen wurde. Jede Notenangabe wurde um den Klassenmittelwert zentriert und aus den drei Angaben der Mittelwert gebildet, so dass hohe Werte eine geringe Schulleistung bedeuten.

Positive Einstellung zur Schule: Dieses Konstrukt wurde über folgende Items erfasst: „Ich gehe gern zur Schule“ und „Ich finde Schule langweilig“. Das letzte Item wurde umgepolt, so dass hohe Werte für ein hohes Commitment stehen.

Selbsteinschätzung der Schulkompetenz: Hohe Werte bedeuten eine hohe subjektive Kompetenz. Die Skala besteht aus vier Items: „In den meisten Schulfächern komme ich gut zurecht“, „Ich habe oft Schwierigkeiten, mich an das zu erinnern, was ich in der Schule lerne“, „Ohne mich anzustrengen kann ich leicht gute Noten bekommen“ und „Es fällt mit schwer, mich im Unterricht zu konzentrieren“. Die Items laden auf einem Faktor und die Reliabilität ist mit $\alpha=0.62$ akzeptabel.

Kindergeburtstage: Die Kinder sollten Angaben über ihre Freunde und Freundinnen machen, bei denen sie die letzten drei Male auf einem Kindergeburtstag waren. Die Angabe „Ich war nicht bei Geburtstagen“ wurde als Indikator für mangelnde soziale Integration verwendet (1=war nicht auf Geburtstagen, 0=war auf Geburtstagen).

Kontextvariablen auf Klassenebene: Diese (Anteil Migranten, Jungen, Benachteiligter) wurden aus den Individualdaten aggregiert und um den Gesamtmittelwert zentriert. Hinzu kommt eine Variable, die ausdrückt, ob das Erhebungsgebiet eher städtisch oder eher ländlich ist. Sie stellt eine Dummyvariable dar, die für Orte mit mehr als 30.000 Einwohnern den Wert 1 annimmt, ansonsten den Wert 0 hat.

Als Kontrollvariable wird schließlich noch das Alter des Kindes berücksichtigt, das auf den Tag genau bestimmt werden kann, da das Geburtsdatum erhoben wurde, um die Angaben von Kindern und Lehrern bzgl. der Zeugnisnoten zuordnen zu können.

4.3 Ergebnisse

In Tabelle 7 sind die Ergebnisse logistischer Mehrebenenmodelle dargestellt, in dem Prädiktoren des Gewalthandelns der Kinder in Form von Schlägen oder Treten bzw. Hänkeln von Mitschülern (innerhalb der letzten vier Wochen) geschätzt wurden. Das zweite Modell mit der abhängigen Variablen Schlägen oder Treten (mittlere Spalte) enthält als zusätzlichen Prädiktor der Ebene 2 eine Dummyvariable, die anzeigt, ob die Klasse einer Privatschule entstammt oder nicht. Hinsichtlich dieses Merkmals wurden im Sample kleinere Abweichungen gegenüber der Grundgesamtheit festgestellt. Anstelle einer Gewichtung wurde das Merkmal als erklärende Variable aufgenommen, hat jedoch keinen signifikanten Einfluss und belässt die geschätzten Koeffizienten nahezu unverändert. Der weiteren Interpretation liegt daher das Modell in der ersten Spalte der Tabelle 7 zu Grunde.

Zu sehen ist, dass Mädchen gegenüber Jungen ein um 59 % geringeres Risiko aufweisen, gegen andere Kinder mit physischer Gewalt vorzugehen [$(\exp(-0.903)-1) * 100 = -59\%$]. Bei älteren Kindern, die den anderen Kindern einerseits physisch überlegen sein müssten, andererseits aber eine besondere Gruppe darstellen, da sie möglicherweise aufgrund kognitiver Entwicklungsdefizite später eingeschult wurden, ist hingegen keine erhöhte Gewaltneigung festzustellen.

Tabelle 7: Einflussfaktoren auf das Gewalthandeln von Kindern, Logistische Regressionen, Mehrebenenanalysen

	Treten/ Schlagen		Treten/ Schlagen		Hänseln	
<i>Fixe Effekte</i>						
Konstante	0.262		0.258		0.102	
Mädchen (1=ja, 0=nein)	-0.903	***	-0.904	***	-0.334	***
Alter (Jahre)	0.124		0.125		0.160	*
Ethnische Herkunft						
Deutsch	Referenz		Referenz		Referenz	
Ehemalige SU	0.091		0.092		0.213	
Türkisch	0.065		0.065		0.296	
Sonstige	0.022		0.023		0.327	*
Familie und Schule						
Soz. Benachteiligung EH (1=ja, 0=nein)	-0.040		-0.041		-0.099	
War nicht auf Kindergere- burtstagen (1=trifft zu)	-0.414	*	-0.416	*	-0.175	
Mittlere Schulnote (z)	0.174	*	0.174	*	-0.179	*
Positive Einstellung zur Schu- le	-0.270	***	-0.270	***	-0.174	***
Selbsteinschätzung der Schul- kompetenz	-0.311	***	-0.312	***	-0.359	***
Vollständige Familie	-0.126		-0.127		-0.047	
Elterngewalt: nie	Referenz		Referenz		Referenz	
Elterngewalt: manchmal	0.388	**	0.389	**	0.587	**
Elterngewalt: oft	0.703	***	0.705	***	0.693	***
Positives elterliches Monito- ring	-0.571	***	-0.572	***	-0.591	***
Häufiges PC-Spielen (10+ h/ Woche)	0.438	***	0.437	***	0.280	**

	Treten/ Schlagen		Treten/ Schlagen		Hänseln	
Kontexteffekte						
% Jungen in Klasse (z)	0.005		0.006		0.003	
% nicht-deutsche Kinder in Klasse (z)	0.012	***	0.012	***	0.003	
% sozial benachteiligte Kinder in Klasse (z)	-0.000		-0.001		-0.003	
Privatschule	--		-0.111			
Städtisch (< 30.000 EW=1, sonst 0)	0.245		0.255		0.154	
<i>Zufällige Effekte</i>						
$\sigma^2 (u_{0i})$ (Konstante)	0.465	***	0.469	***	0.325	***
$\sigma^2 (u_{8i})$ (mittlere Schulnote)	0.418	***	0.417	***	0.163	*
corr (u_{0i} , u_{7i})	-0.398	*	-0.400	*	-0,118	
extra-dispersion	0.825	***	0.825	***	0,901	***
Pseudo R^2 a)	19,5 %		19,4 %		15,0 %	
N Klassen	288		288		288	
N Schüler	4941		4941		4941	

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

a) für das jeweils korrespondierende random intercept model ohne extra-dispersion vgl. Snijders/Bosker (1999, 225 f.)¹⁰

Interessanterweise finden sich auf der individuellen Ebene keine signifikanten Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen. Vor dem Hintergrund bisheriger Befunde zur Gewaltbelastung Jugendlicher, in denen sich herausstellte, dass insbesondere 15-jährige Türken aufgrund von intergenerational vermittelten oder reaktivierten Normen der Ehre und der Selbstverteidigung eine stark erhöhte Gewaltneigung aufweisen, ist dieser Befund bemerkenswert. Wenngleich keine der Untersuchungen auf individuellen Längsschnittdaten basierte, deutet sich an, dass sich die interethnischen Differenzen der Gewaltneigung erst mit dem Übergang in die Jugendphase (Übergang in die weiterführende Schule ab der 5. Jahrgangsstufe) herausbilden. Diese Überlegung

¹⁰ Die Varianz des linearen Prädiktors anhand der fixen Effekte des random intercept models für Schlagen/Treten: $(0.93132)^2 = 0.867$. Das ergibt eine erklärte Varianz von $R^2 = 0.867 / (0.867 + 0.299 + 3.29) = 0.195 = 19,5 \%$. Analog wurde die Modellanpassung für das Modell mit der abhängigen Variablen „Hänseln“ berechnet.

passt zu den Effekten der schulbezogenen Individualmerkmale: Je schlechter die Noten eines Kindes sind, desto höher ist die Gewaltneigung. Mit einer Verschlechterung der Note um eine Einheit erhöht sich das Risiko des Gewalthandelns um immerhin 19 % [$(\exp(0.174) - 1) * 100 = 19\%$]. Des Weiteren finden wir deutliche negative Effekte sowohl einer positiven Einstellung zur Schule als auch einer besseren Selbsteinschätzung der Schulkompetenz auf die Gewalt¹¹, während Kinder aus vollständigen Familien sich diesbezüglich nicht von anderen Kindern unterscheiden. Diese Resultate nähren Spekulationen darüber, dass eine Sortierung und Konzentration von Kindern mit schlechten Noten, fehlender positiver Schuleinstellung und negativer Selbsteinschätzung der Schulkompetenz nach dem Übergang in die Hauptschule tendenziell stigmatisierende Erfahrungen auslösen könnte, auf die mit einer (Re-)Aktivierung von Normen sozialer Ehre reagiert wird, die in der Kultur ihres Herkunftslandes verbreitet sind (Nisbett & Cohen, 1996). In den Hauptschulen dürfte auch der Kontextfaktor des fehlenden oder geringen kulturellen Kapitals eine Rolle spielen. Längsschnittuntersuchungen zu den Folgen der Übergänge in die weiterführenden Schulen, insbesondere in die Hauptschule, sind darum dringend angeraten.

Entgegen unserer Vermutung finden wir keinen signifikant positiven Effekt des Indikators für fehlende soziale Integration („war nicht auf Geburtstagen“). Im Modell zeigt sich nach Kontrolle der schul- und familienbezogenen Variablen sogar ein signifikant negativer Effekt, der möglicherweise dadurch erklärt werden kann, dass der Integrationsindikator auf eine geringere Interaktionshäufigkeit mit anderen Schülern hindeutet und dadurch die Gelegenheitsstrukturen für eigenes Gewalthandeln begrenzt.

Im Gegensatz dazu entsprechen die Effekte der familienbezogenen Variablen den Erwartungen. Gegenüber jenen Kindern, die angaben, in den letzten vier Wochen „nie“ Elterngewalt erlebt zu haben, erhöht die Angabe, „manchmal“ oder „oft“ Elterngewalt erlebt zu haben, höchst signifikant das Risiko des Gewalthandelns. Elterngewalt „oft“ erlebt zu haben erhöht das Risiko eigener Gewalt gegen Mitschüler oder Mitschülerinnen um 102 % [$(\exp(0.703) - 1) * 100 = 102\%$] und ist damit doppelt so hoch wie bei Kindern, die niemals Elterngewalt erlebt haben.

Präventiv wirkt ein positives elterliches Monitoring: Erhöht sich dieses um eine Standardabweichung (= 0.38037), geht das Risiko des Gewalthandelns um 19,5 % zurück [$(\exp(-0.571 * 0.38037) - 1) * 100 = -19,5\%$]. Während dieser Zusammenhang in der Forschung relativ unumstritten ist, sind Befunde über gewaltfördernde Effekte häufigen Computerspielens der Gegenstand

¹¹ Die Standardabweichungen der Variablen „positive Einstellung zur Schule“ und „Selbsteinschätzung der Schulkompetenz“ betragen 0.91458 bzw. 0.61550. Erhöht sich die „positive Einstellung zur Schule“ um eine Standardabweichung, reduziert sich das Risiko des Gewalthandelns um ca. 22 % [$(\exp(-0.270 * 0.91458) - 1) * 100 = -21,9\%$]. Nimmt die „Selbsteinschätzung der Schulkompetenz“ um eine Standardabweichung zu, geht das Gewalttrisiko um ca. 17 % zurück [$(\exp(-0.311 * 0.61550) - 1) * 100 = -17,4\%$].

zahlreicher Debatten. Im hier präsentierten Modell finden wir einen höchst signifikant positiven Effekt häufigen Computerspielens: Gegenüber jenen, die nicht Computer spielen, haben jene Kinder, die wöchentlich zehn Stunden und mehr spielen, ein um 55 % erhöhtes Gewaltrisiko $[(\exp(0.438)-1) * 100 = 55 \text{ \%}]$. Im Rahmen der theoretischen Überlegungen wurde argumentiert, dass ein auf Grundlage unserer Querschnittsdaten ermittelter positiver Effekt des Computerspielens auf das Gewaltrisiko zumindest auf ein Syndrom von Problemzusammenhängen etwa im Sinne geringer Selbstkontrolle und Affinität zu action- und erlebnisorientierten medialen Inhalten sowie einer Neigung zu kurzfristigen Erregungszuständen hindeutet. Da diese Variablen nicht erfasst wurden und bei Kindern auch nicht leicht zu erfassen sind, sind weitere Forschungen in diesem Bereich dringend erforderlich.

Neben den individuellen Merkmalen wirken sich auch Kontexteffekte der Schule und der Klasse auf das Risiko des Gewalthandelns aus. Die Analyse ergibt einen höchst signifikanten Effekt des Anteils nicht-deutscher Schüler und Schülerinnen in der Klasse. Erhöht sich dieser Anteil um eine Standardabweichung (=21.625), erhöht sich das Risiko gewalttätigen Handelns der Kinder um ca. 30 % $[(\exp(0.012 * 21.625)-1) * 100 = 29,6 \text{ \%}]$. Zu bedenken ist dabei, dass die ethnische Herkunft auf der Individualebene des einzelnen Kindes keinen Effekt auf das Risiko des Gewalthandelns hatte! Demzufolge entsteht eine erhöhte Gewaltbelastung in ethnisch heterogenen Klassen gleichsam nur als „emergenter“ Kompositionseffekt (Ditton, 1998, S. 92), der möglicherweise erst durch Formen der Interaktion von Individuen und Gruppen untereinander im Kontext der Schulklasse bedingt ist, nicht aber durch feststehende persönliche oder kulturelle Dispositionen der Kinder.

Außerdem existieren weitere, bisher nicht näher präzierte Kontextmerkmale, durch die sich die Gewaltwahrscheinlichkeit der Kinder erhöht. Darauf weist die signifikante Varianz des zufälligen Effekts der Konstanten hin. Zudem zeigt auch der Einfluss einer schlechten Schulnote einen signifikanten zufälligen Effekt, was bedeutet, dass er in manchen Klassen stärker, in anderen hingegen geringer ausgeprägt ist – und in einigen Klassen sogar ein negatives Vorzeichen hat. Schließlich ist die Korrelation der beiden Zufallseffekte negativ (-0.398), was bedeutet, dass der gewaltfördernde Effekt einer schlechten Schulnote umso schwächer ausgeprägt ist, je höher die Gewaltbelastung in der Klasse ist. Das bedeutet: In der Tendenz sind „gute“ Schüler zwar durchaus zugleich die „braven“. Dies gilt jedoch nicht in Klassen mit hoher Gewaltbelastung, in denen „gute“ Schüler nicht weniger gewalttätig sind als „schlechte“ Schüler.

Betrachten wir das zweite Modell mit der abhängigen Variablen „Hänseln“, finden wir insgesamt ähnliche Einflusskonstellationen, allerdings mit einigen Ausnahmen. Mit höherem Alter nimmt auch das Risiko verbalen Gewalthandelns zu. Überdies ist nun auch ein positiver Effekt der „sonstigen“ ethnischen Herkunft festzustellen, der im Modell der physischen Gewalt nicht signifikant war. Auffällig ist, dass Kinder mit schlechteren Noten sogar ein geringeres Risiko der verbalen Gewaltausübung aufweisen. Somit verhalten sich die

Effekte der Schulnote – als Indikator der kognitiven Kompetenz – genau spiegelbildlich.

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

In vielen Theorien abweichenden Verhaltens wird die Kindheit als ein Lebensabschnitt beschrieben, in dem die Weichen für deviante oder konforme Karrieren gestellt werden. Angesichts der hohen Bedeutung der Intensivtäter für die gesellschaftliche Kriminalitätsbelastung ist es folgerichtig, wenn schwerwiegende Verhaltensprobleme bereits früh diagnostiziert und möglichst behandelt werden. Allerdings wird durch einen kinder- und jugendpsychiatrischen Fokus auf früh auffällige Härtefälle die alltägliche verbale und physische Gewalt im Schulkontext, die auch von psychiatrisch unauffälligen Kindern ausgeübt wird, tendenziell ausgeblendet. Dagegen zielen soziologische Theorien darauf ab, allgemeine soziale Kontextbedingungen von devianten Verläufen zu erfassen. In Form von sozialem Kapital oder „social bonds“, wie Sampson und Laub (1993) formuliert haben, beeinflussen schon während der Kindheit soziale Beziehungsnetzwerke die Entwicklung von Verhaltensroutinen und das Gelingen von Statusübergängen. Allerdings hält die Integration von Kindern in soziale Beziehungsgeflechte wie den Schulkontext auch Risikopotenziale bereit: Neben dem Risiko der Viktimisierung erhöht das eigene Gewalthandeln das Risiko sanktionierender Reaktionen, wodurch „stigmatisierendes“ Schamgefühl im Sinne von Reaktanz und Ablehnung etablierter Normen gefördert werden können (Braithwaite, 1989). Sollten Faktoren der Kontextebene, die das Kind in der Schule als gegeben vorfindet, die Risiken eigenen Gewalthandelns erhöhen – und damit zugleich auch das Risiko stigmatisierender Sanktionen –, wären diese sozialen Kontexte an der Generierung abweichenden Verhaltens eindeutig beteiligt. Diese eigenständige kontextorientierte Perspektive stellt die eher psychologischen bzw. psychiatrischen Ansätze, die abweichendes Verhalten unter anderem durch neuronale Dysfunktionen erklären (Moffitt et al., 1994), keinesfalls in Frage. Aber sie ist besonders geeignet, Möglichkeiten der Prävention aufzuzeigen, indem sie Effekte unterschiedlicher Kontextbedingungen identifiziert und auf alternative Gestaltungsformen der schulischen Rahmenbedingungen hinweist.

In der hier vorgestellten Analyse wurde gezeigt, dass die ethnische Herkunft des Kindes keinen Einfluss auf das Gewalthandeln hat und dass nur ein schwacher Effekt der „sonstigen“ ethnischen Herkunftsgruppen auf das Hän-seln festgestellt werden kann. Zugleich fand sich ein deutlich positiver Effekt des Anteils von Kindern nicht-deutscher Herkunft in der Klasse auf das Risiko individueller physischer Gewaltausübung. Ethnische Herkunft erhöht das Gewaltisiko also nicht als individuelles Merkmal an sich, sondern nur als „Kompositionseffekt“, der sich aus den Interaktionen der Kinder innerhalb der Klasse oder Schule ergibt. So kann die ethnische Herkunft leicht als evidentes Merkmal herangezogen werden, anhand dessen sich soziale Gruppen ausdifferenzieren. Die experimentelle sozialpsychologische Forschung über Intergruppenkonflikte lieferte Hinweise darauf, dass bereits „minimale Gruppen“ zu

Intergruppenkonflikten tendieren. „Minimale Gruppen“ sind zwar kategorial differenziert, jedoch durch ein Fehlen sowohl von gemeinsamen Interessen als auch von unmittelbaren Interaktionen der Mitglieder untereinander charakterisiert. In Verbindung mit der Konstruktion positiver Distinktheit, also dem Bestreben, die Eigengruppe in vorteilhafter Weise von der Fremdgruppe abzugrenzen, werden Diskriminierung und Konflikte auch in „minimalen Gruppen“ wahrscheinlich (Brown, 1996, S. 562 ff.; Fischer & Wiswede, 1997, S. 624). Bedenkt man nun, dass Schulkinder in der vierten Klasse komplexere Gruppen bilden, die aufgrund von direkten Interaktionen noch weitaus stärker zu Konflikten neigen können, wird ein Kompositionseffekt, der durch einen hohen Anteil nicht-deutscher Schüler gegeben ist, umso plausibler. Hätte man allein auf der Aggregatebene von der hohen Gewaltbelastung in Klassen mit hohen Anteilen nicht-deutscher Kinder die Schlussfolgerung gezogen, es seien Kinder nicht-deutscher Abstammung, die ein höheres Risiko der physischen Gewaltausübung aufweisen, wäre einem der klassische ökologische Fehlschluss unterlaufen. Künftige Untersuchungen sollten deshalb nicht nur den Anteil nicht-deutscher Schüler, sondern auch die Anzahl ethnisch klassifizierbarer Gruppen berücksichtigen. Für die Praxis bedeutet dieser Befund, dass Kinder aus Migrantenfamilien möglichst gleichmäßig über die Jahrgangsstufe verteilt werden sollten, so dass es innerhalb der Klassen gar nicht erst zur kategorialen Gruppendifferenzierung auf Basis ethnischer Zugehörigkeiten kommen kann.

Obwohl also physische Gewalt auch bereits in dieser Jahrgangsstufe in nennenswertem Umfang auftritt, ist sie im Gesamtmodell über die ethnischen Gruppen hinweg weitgehend gleichverteilt. Bekanntermaßen ist im Gegensatz dazu im Jugendalter die Gewaltbelastung junger Migranten gegenüber einheimischen Deutschen stark erhöht. Dies deutet darauf hin, dass die interethnischen Unterschiede in der Gewaltbelastung nicht „endogen“ gegeben sind, sondern sich erst im Zuge des weiteren Lebenslaufs herausbilden. Der „take-off“ der Ausbildung interethnischer Unterschiede in der Gewaltausübung findet also erst später statt. Es kann vermutet werden, dass hierbei insbesondere der Selektion und Sortierung der Kinder mit dem Übergang in die weiterführende Schule eine hohe Bedeutung zukommt. Denn wie gezeigt werden konnte, ist der Kontext der Klasse, in der sich ein Kind befindet, ein nennenswerter Faktor der Gewaltausübung. Konzentrieren sich viele Problemfälle nach dem Übergang innerhalb einer Hauptschulklasse, könnte die dadurch erzeugte hohe Gewaltbelastung auch bei jenen Kindern Gewalt auslösen, die aufgrund eigener individueller Dispositionen (z. B. guter schulischer Leistungen) bislang nicht zur Gewalt neigten.

Im Vergleich zu Ergebnissen von Jugendbefragungen weisen die hier dargestellten Ergebnisse, die anhand der Befragung von Zehnjährigen gewonnen wurden, auch einige Parallelen auf: So zeigt sich ganz analog der problematische Einfluss der Elterngewalt, die sowohl bei Kindern als auch bei Jugendlichen ein starker Prädiktor eigenen Gewalthandelns ist. Außerdem findet sich bei den Kindern ein protektiver Einfluss des positiven elterlichen Monitorings. Folglich erhärten die gelieferten Befunde ein bekanntes Ergebnis: dass näm-

lich ein intaktes Elterhaus im Sinne aufmerksamer und gewaltvermeidender erwachsener Bezugspersonen das Sozialverhalten von Kindern positiv beeinflusst.

Relativ neu ist der Versuch, die Wirkung häufigen Computerspielens auf die Gewaltwahrscheinlichkeit in das Modell zu integrieren. Tatsächlich zeigen die Befunde auch unter Kontrolle einer Vielzahl relevanter Variablen einen gewaltfördernden Effekt des Spielens. Aus der bereits geführten Diskussion sollte aber deutlich geworden sein, dass eine detaillierte Interpretation dieses Effektes bislang nur begrenzt möglich ist, da noch zu wenig über die kognitiven und emotionalen Voraussetzungen bekannt ist, die Kinder zu häufigem Spielen bewegen. Der Befund deutet aber zumindest darauf hin, dass häufiges Computerspielen mit einem Syndrom von Problemzusammenhängen korrespondiert, welches das Gewalthandeln der Kinder fördert. Aus welchen Elementen dieses Syndrom besteht, bedarf weiterer Untersuchungen.

Literatur

- Anderson, C.A. & Bushman, B.J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior. *Psychological Science*, 12, 353-359.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 189-203). Stuttgart: Kohlhammer.
- Baier, D. & Wetzels, P. (2006). Freizeitverhalten, Cliquenzugehörigkeit und Gewaltkriminalität: Ergebnisse und Folgerungen aus Schülerbefragungen (im Druck).
- Boers, K. & Reinecke, J. (2004). Informationen zur 3. Schülerbefragung in Duisburg 2004. http://www.uni-muenster.de/Jura.krim/Abt_IV/aktuell/schuelerinfo_du_2004.pdf (Zugriff: 26.09.2005).
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame and reintegration*. Cambridge: University Press.
- Brown, R. (1996). Beziehungen zwischen Gruppen. In M. Stroebe, M. Hewstone & G. M. Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S. 545-578). Berlin: Springer.
- Brown, T. (Hrsg.). (2000). *Attention-deficit disorders and comorbidities in children, adolescents, and adults*. Washington D.C.: American Psychiatric Press.
- Bundesverband der Unfallkassen (2005). Gewalt an Schulen. Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachenden Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993-2003. http://www.unfallkassen.de/files/510/Gewalt_an_Schulen.pdf (Zugriff: 26.09.2005).
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. München: Juventa.

- Dünkel, F. & Geng, B. (2002). Gewalterfahrungen, gesellschaftliche Orientierungen und Risikofaktoren bei Jugendlichen in der Hansestadt Greifswald 1998-2002. www.uni-greifswald.de/~ls3 (Zugriff: 28.09.2005).
- Enzmann, D., Brettfeld, K. & Wetzels, P. (2004). Männlichkeitsnormen und die Kultur der Ehre. In D. Oberwittler & S. Karstedt (Hrsg.), *Soziologie der Kriminalität* (S. 240-263). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, L. & Wiswede, G. (1997). *Grundlagen der Sozialpsychologie*. München: Oldenbourg.
- Fuchs, M., Lamnek, S. & Luedtke, J. (1996). *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gottfredson, M.R. & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford: University Press.
- Hadjar, A., Baier, D. & Boehnke, K. (2003). Geschlechtsspezifische Jugenddelinquenz. In J. Mansel, H.M. Griese & A. Scherr (Hrsg.), *Theoriedefizite der Jugendforschung* (S. 174-194). Weinheim: Juventa.
- Haffner, J. et al. (2001). Lebenssituation und Verhalten von Kindern im zeitlichen Wandel. Heidelberg.
- Havers, N. (2001). Verhaltensauffälligkeiten im Grundschulalter. In W. Einsiedler u. a. (Hrsg.), *Handbuch der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 169-269). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtappels, H.G., Heitmeyer, W. & Melzer, W. (1997). *Forschung über Gewalt an Schulen*. Weinheim: Juventa.
- Ittl, A. & von Salisch, M. (2005) (Hrsg.). *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder*. Weinheim: Juventa.
- Laub, J.H. & Sampson, R.J. (2003). *Shared beginnings, divergent lives: Delinquent boys to age 70*. Harvard: University Press.
- Lösel, F., Bliesener, T. & Averbek, M. (1999). Hat die Delinquenz von Schülern zugenommen? Ein Vergleich im Dunkelfeld nach 22 Jahren. In M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 65-90). Göttingen: Hogrefe.
- Lösel, F., Stemmler, M., Beelmann, A. & Jaursch, S. (2005). Aggressives Verhalten im Vorschulalter. Eine Untersuchung zum Problem verschiedener Informanten. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie* (S. 141-167). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Luhmann, N. (1987): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 4* (S. 182-201). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mansel, J. & Hurrelmann, K. (1998). Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. Befunde der ‚Dunkelfeldforschung‘ aus den Jahren 1988, 1990 und 1996. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50, 78-109.

- Moffitt, T.E. (1993). Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, T. E., Lynam, D. R. & Silva, P. A. (1994). Neuropsychological test predicting persistent male delinquency. *Criminology*, 32, 277-300.
- Newcorn, J. H. & Halperin, J. M. (2000). Attention-deficit disorders with oppositionality and aggression. In T. Brown (Hrsg.), *Attention-deficit disorders and comorbidities in children, adolescents, and adults* (S. 171-207). Washington D.C.: American Psychiatric Press.
- Nisbett, R. E. & Cohen, D. (1996). *Culture of honor. The psychology of violence in the south*. Oxford: Westview.
- Nunner-Winkler, G. (1998). Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 133-152). Weinheim: Beltz.
- Oberwittler, D. & Köllisch, T. (2004). Nicht die Jugendgewalt, sondern deren polizeiliche Registrierung hat zugenommen. *Neue Kriminalpolitik*, 16, 144-147.
- Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können*. Bern: Huber.
- Pfeiffer, C. & Wetzels, P. (1997). Kinder als Täter und Opfer. Eine Analyse auf Basis der PKS und einer repräsentativen Opferbefragung. *KFN Forschungsberichte*, Nr. 68.
- Resch, F. & Parzer, P. (2005). Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Psychopathologie. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie* (S. 41-65). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sampson, R.J. & Laub, J.H. (1993). *Crime in the making. Pathways and turning points through life*. Harvard: University Press.
- Schäfer, M. & Albrecht, A. (2004). "Wie du mir, so ich dir?" Prävalenz und Stabilität von Bullying in Grundschulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 136-150.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2005). Gewalt fängt im Kleinen an: Zur Stabilität von Mobbing zwischen Grund- und weiterführender Schule. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie* (S. 88-113). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H. (2005). Lästern, soziale Manipulation, Gerüchte verbreiten, Ausschließen – (geschlechtsspezifische) Formen aggressiven Verhaltens? In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie* (S. 66-87). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schenk, J. & Krappmann, L. (2005). Aggressive Taktiken bei der Verfolgung eines anerkanntenswerten Ziels. Grundschulkindern beschreiben ihr Vorgehen in einem Konflikt im Klassenzimmer. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie* (S. 20-40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Snijders, T. & R. Bosker (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen: Wer ist betroffen? Wie begründen Opfer ihre Erfahrungen? In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 204-219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tannock, R. & Brown T. (2000): Attention-deficit disorders with learning disorders in children and adolescents. In T. Brown (Hrsg.), *Attention-deficit disorders and comorbidities in children, adolescents, and adults* (S. 231-295). Washington D.C.: American Psychiatric Press.
- Von Salisch, M., Kristen, A. & Oppl, C. (2005). Aggressives Verhalten und (neue) Medien. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie* (S. 198-237). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Warr, M. (2002). *Companions in Crime. The social aspects of criminal conduct*. Cambridge: University Press.
- Wetzels, P., Enzmann, D., Mecklenburg, E. & Pfeiffer, Ch. (2001). *Jugend und Gewalt. Eine repräsentative Dunkelfeldstudie in München und acht anderen deutschen Städten*. Baden-Baden: Nomos.
- Wilmers, N., Enzmann, D., Schaefer, D., Herbers, K., Greve, W. & Wetzels, P. (2002). *Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet?* Baden-Baden: Nomos.

Anschrift der Verfasser:

Dirk Baier
Dr. Michael Windzio
Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.
Lützeroder Str. 9
30161 Hannover

baier@kfn.uni-hannover.de
mwindzio@kfn.uni-hannover.de