

DIRK BAIER  
CHRISTIAN PFEIFFER

# Wenn Opfer nicht zu Tätern werden

## Beeinflussen Bedingungen der Schulklasse den Zusammenhang von innerfamiliären Gewalterfahrungen und eigener Gewalttäterschaft?

### Zusammenfassung

*Ausgehend von dem empirisch vielfach bestätigten Zusammenhang zwischen dem Erleben innerfamiliärer Gewalt und dem eigenen Gewaltverhalten geht der Beitrag der Frage nach, ob es Faktoren gibt, die diesen Zusammenhang moderieren. Die vorliegende Studie konzentriert sich dabei auf einen im Jugendalter wichtigen Sozialisationskontext: die Schule. In Anlehnung an das Konzept des autoritativen Erziehungsstils wird erwartet, dass in Schulklassen, in denen die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern emotionale Zuwendung entgegenbringen und deren Verhalten kontrollieren, erstens seltener Gewaltverhalten auftritt und zweitens der Zusammenhang zwischen dem Erleben innerfamiliärer Gewalt und der schulischen Gewaltbereitschaft abgeschwächt wird. Diese Annahmen werden anhand einer deutschlandweiten Repräsentativbefragung unter 40 638 Schüler/innen aus 2113 Klassen der neunten Jahrgangsstufe geprüft. Die Ergebnisse bestätigen diese Annahmen für die Lehrerkontrolle, teilweise auch für die emotionale Zuwendung. Zudem zeigt sich für das innerschulische Gewaltklima, dass es den Zusammenhang von innerfamiliärer Gewalt und Schulgewalt moderiert. Alles in allem belegen die Analysen damit, dass es Faktoren gibt, die zu verhindern helfen, das Opfer zu Tätern werden.*

### Schlüsselbegriffe

*Gewaltopfer, Gewalttäter, Schule, Lehrer, innerfamiliäre Gewalt*

### Einleitung

Zahlreiche empirische Studien belegen, dass die Erfahrung von innerfamiliärer Gewalt im Kindes- und Jugendalter das Risiko erhöht, selbst gewalttätig zu werden (u. a. Pfeiffer et al., 1999; Smith & Thornberry, 1995; Yexley et al., 2002). Opfer werden also zu Tätern, wobei diese Beziehung keinesfalls deterministisch, wohl aber kausal ist: Es werden also nicht alle Opfer innerfamiliärer Gewalt zu Tätern, die Opferschaft ist aber, wie längsschnittlich angelegte Untersuchungen zeigen, eine echte Ursache und nicht nur ein Korrelat der eigenen Gewaltdelinquenz (vgl. Maas et al., 2008). Dass es einen solchen Zusammenhang gibt, erscheint auf den ersten Blick paradox, da die Opfer am eigenen Leib erfahren haben, welche negativen Auswirkungen die Gewaltanwendung hat. Sie müssten also wissen, was sie, wenn sie zu Tätern werden, ihrem Gegenüber antun. Sie scheinen es aber häufig nicht zu wissen. Eine Erklärung dafür, warum sich der Opfer-Täter-Statuswechsel vollzieht, ist, dass die elterliche Gewaltanwen-

dung zu Schäden in Bereichen des Gehirns führt, die u. a. für das Empfinden von Empathie verantwortlich sind (Teicher, 2002). Bei geschlagenen Kindern und Jugendlichen erhöht sich deshalb nicht die Sensibilität für das Leiden von Opfern, sondern sie reduziert sich. Solche Persönlichkeitsveränderungen betreffen nicht allein das Empathieempfinden: Wie Wilmers et al. (2002, S. 225 ff) zeigen können, sinken mit der Erfahrung innerfamiliärer Gewalt die Selbstkontroll- und Konfliktlösefähigkeiten einer Person, gleichzeitig werden gewaltaffine Einstellungen aufgebaut. Diese beinhalten die Überzeugung, dass die eigene Gewaltanwendung ein mögliches Mittel ist, seine Ziele zu erreichen. Das Lernen am elterlichen Vorbild ist für den Aufbau solcher Einstellungen mitverantwortlich. Neben dem Verweis auf die Veränderung von Persönlichkeitseigenschaften und das Vorbildlernen wird als weitere Erklärung für den Zusammenhang von Opfer- und Täterschaft auf psychische Dynamiken verwiesen (vgl. Sutterlüty, 2007): Wenn Kinder und Jugendliche über längere Zeit hinweg nur Erfahrungen der Missachtung und der Ohnmacht in der Familie gemacht haben, kann dies zur Folge haben, dass sie sich Achtung durch Machtausübung über Andere verschaffen möchten. Die Gewaltausübung wird zur Quelle der Anerkennung, vor allem dann, wenn keine anderen Quellen zur Verfügung stehen.

Bislang gibt es keinen Mangel an Studien, die sich den Folgen innerfamiliärer Gewalterfahrungen insbesondere für das eigene Gewaltver-

halten widmen. Zu den konkreten Mechanismen, die für diesen Zusammenhang verantwortlich sind, gibt es, wie skizziert, verschiedene Überlegungen. Erste systematisch vergleichende Untersuchungen der Erklärungsansätze finden sich bereits in der Literatur (vgl. Herrenkohl et al., 2003; Schulz et al., 2010), wobei in diesem Bereich sicherlich noch weiterer Forschungsbedarf besteht. Bislang kaum untersucht ist demgegenüber die Frage, welche Faktoren den Zusammenhang moderieren. Gibt es also Faktoren, die begünstigen, dass sich elterliche Gewalterfahrungen in eigenes Gewaltverhalten übersetzen bzw. können bestimmte Umstände dies verhindern? Angesprochen sind damit sogenannte Resilienzfaktoren, die zwischen Opfern innerfamiliärer Gewalt, die zu Tätern werden und solchen, für die das nicht gilt, diskriminieren. Anliegen des Beitrags ist es, den Einfluss eines im Jugendalter sehr zentralen Kontexts und dessen moderierende Wirkung zu untersuchen: die Schulklasse. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob hier vorliegende Bedingungen den Zusammenhang von innerfamiliären Gewalterfahrungen und eigener Gewalttäterschaft beeinflussen oder nicht.

### **Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Wirkung von schulischen Bedingungen auf das Gewaltverhalten**

Die Schule ist für Kinder und Jugendliche ein besonderer sozialer Raum. Sie halten sich hier einen nicht unwesentlichen Teil des Tages auf, sind meist mit Altersgleichen zusammen,

unterstehen aber dennoch einer intensiven Aufsicht durch Erwachsene. Primäres Ziel des Schulbesuchs ist die Bildung und damit die Vorbereitung auf das spätere Berufsleben. Ohne Zweifel laufen neben der Wissensvermittlung aber noch zahlreiche andere Prozesse innerhalb der Schule ab; Schule bildet nicht nur, sondern sie erzieht und sozialisiert. Nicht die Prozesse der Wissensvermittlung, sondern die sozialen Prozesse werden daher meist mit der Gewaltentstehung innerhalb der Schule in Verbindung gebracht.

Ein theoretischer Ausgangspunkt dafür, dass die Schul- bzw. Klassenumwelt mit dem hier gezeigten Gewaltverhalten in Beziehung stehen kann, ist die Desorganisationstheorie. Diese wurde von Shaw und McKay (1969) ursprünglich für die Erklärung differierender Jugendkriminalitätsraten von Stadtteilen entwickelt, kann aber durchaus auch auf andere Kontexte übertragen werden. Entsprechend der Desorganisationstheorie können strukturelle Gegebenheiten eines bestimmten Ortes zu abweichenden Verhaltensweisen motivieren. Als problematisch wird dabei einerseits eine sehr heterogene Zusammensetzung der Bevölkerung betrachtet, die bspw. ihren Ausdruck in einem hohen Migrantenanteil findet. Andererseits sind Zusammenballungen von belasteten Kindern und Jugendlichen problematisch, weil es dadurch zur gegenseitigen Ansteckung kommen kann. Übertragen auf schulische Rahmenbedingungen bedeutet dies, dass bspw. davon auszugehen ist, dass eine ethnisch heterogene Schülerschaft mit erhöhten Gewaltraten einhergehen kann, dass Gleiches für einen hohen

Anteil an männlichen Schülern (die stärker zu Gewalt neigen) oder für einen hohen Anteil an Schülern mit innerfamiliären Gewalterfahrungen gilt. Die bisherigen Forschungsbe-funde stützen diese Annahmen teilweise: Für Grundschul-kinder berichten Baier und Windzio (2006), dass mit einem erhöhten Migrantenanteil in der Klasse die Bereitschaft zur Ausübung von Schulgewalt steigt, für den Anteil an Jungen gilt dies jedoch nicht. Fuchs und Schmalz (2010) belegen, dass ein höherer Anteil an Schülern einer Klasse, die innerfamiliäre Gewalterfahrungen aufweisen, die eigene Gewaltbereitschaft erhöht.

Bereits Shaw und McKay (1969) gehen aber davon aus, dass es weniger die strukturellen Eigenschaften eines Gebiets sind, die die Kriminalitätsbereitschaft beeinflussen, sondern dass dies vielmehr für die sozialen und kulturellen Eigenschaften gilt, die wiederum von den Eigenschaften der hier lebenden Menschen abhängig sind. Schlechte strukturelle Voraussetzungen in einem Stadtteil erschweren ihrer Ansicht nach die Entwicklung sozialer Bindungen und sozialer Kontrollen. Die Einwohner in diesen Gebieten haben kein großes Interesse aneinander; sie greifen nicht ein, wenn Kinder und Jugendliche delinquente Taten begehen. Die zentrale Ursache dafür, warum desorganisierte Stadtteile höhere Kriminalitätsraten aufweisen, liegt also darin, dass die Anwohner es nicht schaffen, einen Zusammenhalt aufzubauen, gemeinsame Werte zu etablieren und effektive Kontrollin-

stanzen ins Leben zu rufen (vgl. auch Sampson et al., 1997).

Schulen bieten hierfür nun besondere Voraussetzungen. Zwar können sie kaum beeinflussen, wie sich die Schülerschaft strukturell zusammensetzt. Die Schul- oder Klassenkultur ist aber nicht allein davon abhängig, welche Schüler die Schule besuchen bzw. dass diese Schüler von selbst einen Zusammenhalt aufbauen und sich gegenseitig kontrollieren. Die Kultur wird mindestens genauso stark durch die unterrichtenden Lehrkräfte beeinflusst. Die Schule ist im Gegensatz zu Stadtteilen ein abgegrenzter, überschaubarer Kontext. Die Lehrkräfte können in diesem Bereich als Verhaltensvorbilder dienen, an denen sich die Schüler in ihrem eigenen Verhalten orientieren. Daneben können die Lehrkräfte auch diejenigen Personen stellen, die die soziale Kontrolle praktizieren, d. h.

das Fehlverhalten von Kindern und Jugendlichen entdecken und sanktionieren. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass einige Studien einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Lehrerverhalten und dem Gewaltverhalten der Schüler berichten. So belegen Wilmers et al. (2002, S. 149ff), dass in Schulen, in denen die Interventionsbereitschaft der Lehrkräfte bei Gewaltvorfällen höher ist, seltener Gewalt auftritt. Gottfredson et al. (2005) zeigen, dass sich ein »positives Schulklima« gewaltmindernd auswirkt; gleiches wird von Sprott (2004) für einen »emotionally supportive classroom« belegt. Solomon et al. (1996) berichten, dass Lehrer, die Schüler unterstützen und Kooperation unter den Schülern fördern, zu prosozialem Verhalten motivieren.

Ein negativer Einfluss der schulischen Bedingungen zeigt sich hingegen dann, wenn die Lehrkräfte nicht aktiv gegen Gewalt und Abweichung vorgehen. In verschiedenen Studien erweist sich vor allem das Gewaltniveau einer Schule oder Klasse als ein problemverstärkender Faktor. So belegen Kellam et al. (1998), dass ein erhöhtes Aggressionsniveau innerhalb einer Klasse das Gewaltverhalten von Schülern begünstigt. Auch Werthamer-Larsson et al. (1991) bestätigen, dass das Niveau an Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten in einer Klasse positiv mit der Häufigkeit des ag-



Foto: © Herzau/laif

Kriminalprävention durch familiäre Unterstützung.

gressiven Verhaltens korreliert. Pritsch (2010) weist nach, dass die durchschnittliche Devianz einer Klasse einen wichtigen kontextuellen Einflussfaktor des schulischen Gewaltverhaltens darstellt.

Dem Lehrerverhalten kommt daher ein wichtiger Stellenwert für die Entstehung von Gewalt innerhalb der Schule zu. Die Funktion der Lehrer gleicht dabei in gewisser Weise der Funktion von Eltern. Die elterliche Erziehung erzeugt dann am wenigsten Verhaltensprobleme, wenn – wie dies Baumrind (1966) herausgearbeitet hat – ein autoritativer Erziehungsstil verfolgt wird. Dieser Erziehungsstil beinhaltet, dass die Eltern einerseits das Verhalten ihrer Kinder kontrollieren, also bspw. wissen, wo es sich in der Freizeit mit wem aufhält; neben dieser Kontrolle geben sie dem Kind aber auch emotionale Zuwendung, sie trösten es, nehmen es in den Arm usw. Dem autoritativen Erziehungsstil werden andere Erziehungsstile gegenübergestellt, die häufiger zu Verhaltensproblemen führen (z.B. autoritärer Erziehungsstil). Auch für Lehrkräfte kann angenommen werden, dass ihr Verhalten entlang dieser beiden Erziehungsstildimensionen variiert, dass sie also emotionale Unterstützung (Zuwendung) geben, zugleich aber auch Regeln setzen und das Einhalten der Regeln fordern, überwachen und Regelübertritte gegebenenfalls konsequent sanktionieren.

Lehrer, die das Verhalten der Schüler kontrollieren und ihren Schülern emotionale Zuwendung entgegenbringen, dürften dabei zum einen verhindern, dass die Schüler gewalttätiges Verhalten im Schulkontext zeigen. Zum anderen könnte

ein solches Verhalten auch Einfluss darauf haben, ob sich vorhandene Risikofaktoren in Gewaltverhaltensweisen übersetzen. Die Grundthese des Beitrages ist daher, dass ein autoritatives Lehrerkollektiv verhindern kann, dass Opfer elterlicher Gewalt innerhalb der Schule zu Tätern werden. Insgesamt werden für die empirischen Auswertungen folgende Hypothesen formuliert:

These 1: Schüler, die Opfer elterlicher Gewalt geworden sind, begehen häufiger Gewalttaten innerhalb der Schule. Der vielfach belegte Opfer-Täter-Statuswechsel wird also auch in Bezug auf das Schulverhalten angenommen.

These 2: Wenn Lehrer eine hohe Kontrolle des Schülerverhaltens zeigen bzw. wenn sie den Schülern eine hohe Zuwendung entgegenbringen, dann reduzieren sie schulisches Gewaltverhalten.

These 3: Der Zusammenhang zwischen dem Erleben elterlicher Gewalt und dem schulischen Gewaltverhalten variiert zwischen den Schulklassen.

These 3a: Wenn Lehrer eine hohe Kontrolle des Schülerverhaltens zeigen, dann verringern sie die Wahrscheinlichkeit, dass Opfer innerfamiliärer Gewalt zu Tätern schulischer Gewalt werden.

These 3b: Wenn Lehrer den Schülern Zuwendung entgegenbringen, dann verringern sie die Wahrscheinlichkeit, dass Opfer innerfamiliärer Gewalt zu Tätern schulischer Gewalt werden.

Die Thesen 3a und 3b können nicht unmittelbar aus vorhandenen Forschungsbefunden abgeleitet werden. Wir gehen aber davon aus, dass a) kontrollierende Lehrkräfte die Möglichkeiten zum Begehen von Gewalttaten reduzieren, weshalb auch die Schüler mit innerfamiliären Gewalterfahrungen seltener Gelegenheit haben, Übergriffe auf andere Schüler auszuführen. Zudem kann b) vermutet werden, dass emotional engagierte Lehrer für Schüler Ansprech- und Vertrauenspersonen darstellen. Eine emotionale Bindung

zwischen Lehrern und Schülern kann dazu führen, dass die Probleme der Schüler schnell und richtig erkannt werden und die notwendige Unterstützung zur Problembewältigung bereitgestellt wird. Schüler, die eine solche Behandlung erfahren, werden dann seltener Kompensationshandlungen in Form von Gewaltverhalten ausführen.

## Stichprobe und Messinstrumente

Für die empirischen Auswertungen soll auf eine Schülerbefragung zurückgegriffen werden, die in den Jahren 2007 und 2008 in 61 Landkreisen bzw. kreisfreien Städten Deutschlands durchgeführt wurde und die sich schwerpunktmäßig der Untersuchung von Gewaltverhaltensweisen widmete (vgl. Baier et al., 2009). Die Verteilung auf zwei Erhebungsjahre war notwendig, weil in einigen Bundesländern die Kompromissfindung bzgl. der Wahrung des Datenschutzes mehr Zeit in Anspruch nahm als in anderen Bundesländern. Die Gebiete wurden per Zufall derart bestimmt, dass die Stichprobe Repräsentativität für die gesamte Bundesrepublik Deutschland beanspruchen kann und dass Auswertungen für verschiedene Regionen (Ost/West, Nord/Süd, Stadt/Land) möglich sind. Methodisch wurde auf dem Weg der schulklassenbasierten Befragung vorgegangen, d.h. die Befragungen wurden in den Gebieten in ca. jeder zweiten bzw. (in Großstädten) jeder sechsten zufällig ausgewählten Schulklasse

durchgeführt, jeweils im Klassenverband und in Gegenwart eines Lehrers und eines eigens geschulten Testleiters. Befragt wurden dabei nur Klassen der neunten Jahrgangsstufe.

Insgesamt wurden im Rahmen dieser Schülerbefragung 44 610 Jugendliche in 2131 Klassen aus 1207 Schulen befragt, wobei eine Rücklaufquote von 62,1 % erreicht wurde. Das Verhältnis von Klassen zu Schulen zeigt, dass pro Schule im Schnitt weniger als zwei Klassen befragt worden sind. Mit den Daten lässt sich damit nur sehr wenig über Schulspezifika aussagen, wohl aber über Eigenschaften von Klassen bzw. von in den Klassen unterrichtenden Lehrkräften. Nachfolgend wird deshalb die Ebene der Klasse zusätzlich zur Individualebene als Analyseeinheit genutzt. Verschiedene Studien belegen, dass Schüler stärker von Klassen- als von Schuleigenschaften beeinflusst werden (vgl. u. a. Barth et al., 2003), was ein zusätzliches Argument für die Konzentration auf die Klassenebene darstellt.

Nicht zu allen Schülern bzw. Klassen liegen vollständige Angaben zu den im Fokus stehenden Variablen vor. Deshalb wird der Datensatz auf jene Schüler bzw. Klassen mit vollständigen Angaben beschränkt. Zudem werden nur Klassen einbezogen, in denen mindestens fünf Schüler befragt worden sind, damit die aus den Schülerangaben zu aggregierenden Klasseneigenschaften einigermaßen verlässlich geschätzt werden können. Insgesamt gehen 40 638 Schüler aus 2113 Klassen in die Aus-

wertungen ein.<sup>1</sup> Bei diesen Schülern handelt es sich zu 49,9 % um männliche Befragte, 26,4 % haben einen Migrationshintergrund. Bei 31,7 % der Klassen handelt es sich um Förder- und Hauptschulklassen<sup>2</sup>, 41,7 % sind Real- bzw. Gesamtschulklassen, 26,6 % Gymnasialklassen. Die Anzahl an befragten Schülern pro Klasse beträgt zwischen 5 und 43 (Mittelwert 21,1). In Förder- und Hauptschulklassen liegt die durchschnittliche Klassengröße mit 16,0 Schülern deutlich unter der Klassengröße von Real- und Gesamtschulen (22,7 Schüler) bzw. Gymnasien (24,5 Schüler).

Tabelle 1 stellt die Messinstrumente sowie die deskriptiven Statistiken zu diesen Instrumenten vor. Die Verteilung des Geschlechts und der Herkunft wurde bereits erwähnt. Zu beiden Variablen wurden auch die Klassenanteile berechnet. Diese variieren zwischen 0 und 1, d. h., es gibt Klassen, in denen keine Jungen bzw. Migranten befragt worden sind, und es gibt Klassen, in denen 100 % der Befragten Jungen bzw. Migranten sind.

Die elterliche Gewalt wurde mittels drei Items, die schwere elterliche Übergriffe beinhalten, erfasst.

<sup>1</sup> Nicht in allen Gebieten stellte die realisierte Stichprobe ein genaues Abbild der Grundgesamtheit dar, wenn die Verteilung über die Schulformen betrachtet wird. Aus diesem Grund wurde ein Gewichtungsfaktor gebildet, der die Repräsentativität der Befragung für die einzelnen Gebiete und für Gesamtdeutschland sicherstellt (vgl. Baier et al., 2009, S. 31f). Da das Anliegen dieses Beitrags in der Untersuchung von Zusammenhängen besteht und nicht in der Schätzung von Prävalenzraten und da ein Teil der Befragten aufgrund fehlender Angaben gelöscht werden musste, wird hier auf die Gewichtung der Daten verzichtet.

<sup>2</sup> Bei den Förderschulen wurden nur solche Schulen mit dem Schwerpunkt Lernen einbezogen.

Diese sollten mit Blick auf die Zeit vor dem zwölften Lebensjahr beantwortet werden, so dass die Gewalterfahrungen zeitlich tatsächlich vor dem eigenen Gewaltverhalten liegen und damit trotz Querschnittscharakters der Studie tendenziell kausale Wirkrichtungen angenommen werden können. Die Einschätzungen sollten für Mutter und Vater getrennt abgegeben werden. Aus diesen Angaben wurde der Maximalwert codiert, d. h., wenn ein Schüler mindestens eine der Gewaltformen von mindestens einem Elternteil erlebt hat, geht er entsprechend der angegebenen Häufigkeit als Schüler mit elterlichen Gewalterfahrungen in die Analysen ein. Ursprünglich konnten die Schüler die Häufigkeit auf einer Skala bis »mehrmals pro Woche« einschätzen. Da die Antworten »mehrmals pro Monat«, »einmal pro Woche« und »mehrmals pro Woche« aber relativ selten benutzt worden sind, werden sie zu einer Kategorie zusammengefasst, so dass die Häufigkeit der Erfahrung schwerer elterlicher Gewalt zwischen 0 und 3 variiert (1 = »1- oder 2-mal«, 2 = »3- bis 12-mal«). Der Mittelwert zeigt, dass nur ein kleiner Teil der Befragten schwere elterliche Gewalt berichtet. Insgesamt gaben 14,8 % an, mindestens einen der elterlichen Übergriffe mindestens einmal erlebt zu haben. Jungen unterscheiden sich bezüglich der Gewalterfahrungen nicht signifikant von Mädchen. Nichtdeutsche Befragte haben aber deutlich häufiger als deutsche Befragte schwere elterliche Gewalt in der Kindheit erlebt (Mittelwert deutsche Befragte: 0.17, nichtdeutsche Befragte: 0.42;

variable	Items	Antwortrange	Schüler		Klassen			
			Mittelwert	Std. abw.	Mittelwert	Std. abw.	Min.	Max.
Geschlecht männlich	–	–	0.50	0.50	0.52	0.16	0.00	1.00
Herkunft nichtdeutsch	eigenes Geburtsland/eigene Staatsangehörigkeit bzw. Geburtsland/Staatsangehörigkeit der leiblichen Eltern	–	0.26	0.44	0.28	0.21	0.00	1.00
schwere elterliche Gewalt	vor dem 12. Lebensjahr von Vater oder Mutter: a) mit Gegenstand geschlagen, b) mit Faust geschlagen/getreten, c) geprügelt/zusammengeschlagen	0 = »nie« bis 3 = »mindestens mehrmals pro Woche«	0.24	0.64	0.25	0.20	0.00	1.67
Schulleistungen	Note a) Deutsch, b) Mathematik, c) Geschichte	1 bis 6 (Schulnoten)	3.00	0.73	–	–	–	–
wahrgenommene Lehrerkontrolle	a) Die meisten Lehrkräfte greifen ein, wenn es unter Schülern zu Gewalt kommt. b) Die meisten Lehrkräfte gucken am liebsten weg, wenn es Schlägereien zwischen Schülern gibt. (–)	1 = »stimmt nicht« bis 4 = »stimmt genau«	3.22	0.73	3.19	0.30	1.40	4.00
wahrgenommene Lehrerzuwendung	Einschätzung a) der Gerechtigkeit und b) der Unterstützung des Deutsch-, Mathematik-, Sport- und Geschichtslehrers	1 bis 6 (umgekehrte Schulnoten)	4.26	0.94	4.27	0.40	2.79	5.75
wahrgenommenes Gewaltniveau	a) An unserer Schule gibt es viel Gewalt. b) Bei mir in der Schule gibt es unter den Schülern oft Streit und Ärger.	1 = »stimmt nicht« bis »4 = »stimmt genau«	2.16	0.71	2.21	0.40	1.27	3.79
Schulgewalt	a) Ich habe einen anderen Schüler absichtlich geschlagen oder getreten. b) Ich habe einen anderen Schüler erpresst und gezwungen, Geld oder Sachen herzugeben.	0 = »nie« bis 3 = »mindestens mehrmals pro Woche«	0.35	0.71	–	–	–	–

Anmerkungen: (–) Umkehrtem; bei der Zusammenfassung der Items zu einer Skala wurden die Antworten umkodiert

Tabelle 1: Messinstrumente und deskriptive Statistiken der Untersuchungsvariablen

$t = -28.5, p < .001$ ). Die Variable »elterliche Gewalt« wurde ebenfalls auf Klassenenebene gemittelt, um die durchschnittliche Belastung einer Klasse zu bestimmen. Auch dabei wird eine hohe Spannweite deutlich: Klassen, in denen kein Schüler elterliche Gewalt erfahren hat (Klassenmittelwert 0.00) stehen Klassen gegenüber, in denen der Mittelwert 1.67 beträgt. Gleichwohl wird nicht

die gesamte Spannweite genutzt: Klassen, in denen alle Schüler mindestens mehrmals pro Monat schwere elterliche Gewalt in der Kindheit erfahren haben (was einem Klassenmittelwert von 3.00 entspricht), gibt es nicht.

Als eine Kontrollvariable wird das Leistungsniveau eines Schülers mit in die Analysen einbezogen. Bisherige Studien zeigen, dass schlechtere Schulleistungen die Gewaltbereitschaft erhöhen (vgl. u.a. Rabold &

Baier, 2007). Die Frustration über den schulischen Misserfolg schlägt in Aggression gegenüber den erfolgreicheren Mitschülern um. Die Berücksichtigung von Schulnoten in Erklärungsmodellen hilft dabei auszuschließen, dass Zusammenhänge zwischen schulbezogenen Variablen und der Gewalttäterschaft allein darauf zurückzuführen sind, dass schlechtere Schüler negativere Ein-

schätzungen ihrer Schulumwelt vornehmen. Erfasst wurden die Schulnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Geschichte anhand der etablierten Notenskala. Wie Baier et al. (2006, S. 89ff) zeigen, kann die Selbstauskunft zu den eigenen Noten als verlässlich eingestuft werden.

Die abhängige Variable der Untersuchung ist die Gewalttäterschaft im Schulkontext, die mittels zwei Aussagen (schlagen/treten und erpressen/berauben) in Bezug auf das letzte Schulhalbjahr gemessen wurde. Auch hier wurde, wie bei der Erfassung der elterlichen Gewalt, die Häufigkeit des Ausübens ursprünglich sechsstufig abgefragt. Da die letzten drei Antwortvorgaben selten benutzt worden sind, werden sie zu einer Kategorie zusammengefasst, so dass eine vierfach gestufte Kurzskaala vorliegt. Kodiert wurde dabei ebenfalls der Maximalwert; sobald ein Schüler eine der beiden Taten ausgeführt hat, wird er als Schulgewalttäter eingestuft. Der Mittelwert ist dabei recht niedrig. Insgesamt gaben 24,9% der Schüler an, mindestens eine der beiden Taten mindestens einmal ausgeführt zu haben.

Die drei weiteren, in Tabelle 1 aufgeführten Variablen betreffen die Einschätzung zu den Lehrern bzw. zum Gewaltniveau. Diese Variablen wurden auf Individualebene erhoben, konzeptionell betrachtet liegt ihr Erklärwert aber auf der Aggregatebene. Entscheidend ist also weniger, was der einzelne Schüler über die Lehrer und die Klasse bzw. Schule denkt, sondern wie die Schüler einer Klasse im Durchschnitt die Lehrer und Schüler wahrnehmen. Diese durchschnittliche Einschät-

zung lässt sich dann mit dem Verhalten des einzelnen Schülers in Beziehung setzen. Die Lehrerkontrolle wurde dabei mittels zwei Aussagen zum Eingreifen bei Gewaltvorfällen erfasst. Die Korrelation zwischen beiden Items beträgt  $r = -.49$ . Der Mittelwert belegt, dass die Schüler eine überdurchschnittliche Lehrerkontrolle wahrnehmen, d.h. deutlich mehr Schüler der Meinung sind, dass die Lehrer eingreifen als dass sie es nicht tun. Allerdings gibt es zwischen den Klassen bezüglich dieser Einschätzung eine hohe Varianz. Klassen, in denen die Lehrer das Verhalten eher gering kontrollieren, stehen Klassen gegenüber, in denen die Kontrolle sehr hoch ausfällt.

Diese Unterschiede auf Klassenebene finden sich auch bei der Zuwendung. Die Schüler sollten jeweils getrennt für vier Fachlehrkräfte einschätzen, wie gerecht sie von diesen behandelt und wie stark sie unterstützt werden. Beide Einschätzungen korrelieren pro Lehrkraft zu mindestens  $r = .62$  miteinander, weshalb sie gemittelt wurden. Aus den vier Mittelwertsskalen wurde eine neue Mittelwertsskala »Lehrerzuwendung« gebildet, deren Reliabilität akzeptabel ist (Cronbachs Alpha = .66).

Für die Einschätzung des schulischen Gewaltniveaus wurden zwei Aussagen genutzt, die zu  $r = .52$  miteinander korrelieren. Der Mittelwert liegt mit 2.16 unterhalb des theoretischen Mittelwerts; es nehmen also weniger Jugendliche ein hohes Gewaltniveau wahr als umgekehrt. Allerdings gibt es mindestens eine Klasse, in der der Mittelwert 3.79 beträgt, wo also eine deutliche Mehrheit ein hohes Gewaltniveau wahrnimmt. Das Gewaltniveau haben wir

deshalb zusätzlich mit aufgenommen, weil sich in vorangegangenen Studien ein starker Einfluss des Gewaltklimas einer Schule bzw. Klasse auf das individuelle Verhalten gezeigt hat (s. o.).

Tabelle 2 zeigt die Korrelationen, die zwischen den Untersuchungsvariablen bestehen, wobei sowohl die Aggregate- als auch die Individualkorrelationen dargestellt sind. Nahezu jeder Zusammenhang wird als signifikant ausgewiesen, was angesichts der hohen Fallzahl nicht überrascht. Aus diesem Grund sollte stärker auf die Höhe der Korrelationen geachtet werden. Auf Individual-ebene findet sich dabei der höchste Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Schulgewalt: Jungen begehen mehr Schulgewalttaten als Mädchen. Ebenfalls in einer engen Beziehung stehen die Schuleinschätzungen: Wer eine hohe Lehrerkontrolle wahrnimmt, schätzt die Zuwendung der Lehrer höher und das Gewaltniveau niedriger ein. Schlechte Schulleistungen korrelieren zudem negativ mit der Lehrerzuwendung.

Auf Aggregatebene fallen die Zusammenhänge in den meisten Fällen enger aus. Dabei korreliert vor allem das durchschnittliche Gewaltniveau mit anderen Variablen. Besonders eng ist der Zusammenhang mit der Lehrerkontrolle ( $r = -.51$ ): In Klassen mit starker Lehrerkontrolle ist das Gewaltniveau deutlich niedriger. In Klassen mit hohem Jungen- und Migrantenanteil bzw. in Klassen mit Schülern, die häufiger elterliche Gewalt erfahren haben, ergeben sich ebenfalls erhöhte Gewaltniveaus. Die Lehrerkontrolle korreliert zu

		Geschlecht männlich	Herkunft nicht-deutsch	schwere elterliche Gewalt	Schul- leistungen	Lehrer- kontrolle	Lehrer- zuwendung	Gewalt- niveau
Herkunft nichtdeutsch	Schüler	-.03***						
	Klasse	.07**						
schwere elterliche Gewalt	Schüler	.01	.17***					
	Klasse	.10***	.36***					
Schulleistungen	Schüler	.06***	.10***	.09***				
Lehrerkontrolle	Schüler	-.04***	-.03***	-.10***	-.08***			
	Klasse	-.16***	-.21***	-.23***				
Lehrerzuwendung	Schüler	-.01	-.04***	-.11***	-.29***	.26***		
	Klasse	.01	-.06**	-.08***		.30***		
Gewaltniveau	Schüler	.03***	.09***	.11***	.11***	-.28***	-.13***	
	Klasse	.25***	.41***	.37***		-.51***	-.13***	
Schulgewalt	Schüler	.30***	.07***	.16***	.12***	-.14***	-.14***	.22***

Anmerkungen: \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Tabelle 2: Korrelationen (Pearsons r) der Untersuchungsvariablen

r = .30 mit der Lehrerzuwendung, Kontrolle und Zuwendung sind also, wie wir das bereits von den familiären Erziehungsstilen her wissen, nicht unabhängig voneinander.

Um zu prüfen, welchen Einfluss die Schulfaktoren haben, werden nachfolgend die Ergebnisse von Mehrebenenanalysen präsentiert, wobei das Programm HLM 6 (Raudenbush et al., 2004) genutzt wurde. Mehrebenenanalysen erlauben es, gleichzeitig Individual- und Klassenfaktoren zu prüfen (vgl. z.B. Ditton, 1998), wobei sie berücksichtigen, dass die Angaben von Schülern einer Klasse statistisch nicht unabhängig voneinander sind, was OLS-Regressionsanalysen voraussetzen. Mittels Mehrebenenanalysen können deshalb Signifikanzen korrekt berechnet werden. Aufgrund der hohen Fallzahlen der Schülerbefragung 2007/2008 wäre es richtig, nur jene Koeffizienten zu interpretieren, die auf dem 0,1%-Niveau signifi-

kant werden. Da aber zumindest in die Berechnung der Signifikanzen von Kontextfaktoren nur 2 113 Fälle (Klassen) eingehen, erscheint es durchaus gerechtfertigt, auch Koeffizienten, die auf dem 5,0%-Niveau signifikant sind, im Lichte der aufgestellten Hypothesen zu betrachten.

### Ergebnisse

Tabelle 3 (Seite 14) berichtet die Ergebnisse von verschiedenen linearen Mehrebenenanalysen mit der abhängigen Variablen »Schulgewalt«. Das Nullmodell zeigt zunächst, dass sich die Schulklassen signifikant hinsichtlich der Gewaltbereitschaft der Schüler unterscheiden. Die Intra-Klassen-Korrelation beträgt 0.056, was bedeutet, dass maximal 5,6 % der Varianz der Gewalttäterschaft auf Klassenfaktoren zurückgeführt werden kann. Die Klasse spielt also durchaus eine Rolle, wenn es darum geht, das schulische Gewaltverhalten zu erklären.

In Modell I wird die Variable »schwere elterliche Gewalt« eingeführt. Der Koeffizient zeigt, dass mit Erhöhung der elterlichen Gewalterfahrungen das Risiko der Gewalttäterschaft um 0.160 Punkte anwächst. Dieser Effekt wird als signifikant ausgewiesen. Elterliche Gewalterfahrungen sind also ein Einflussfaktor der Schulgewalt, womit These 1 bestätigt wird. Die erklärte Varianz der Schulgewalt beträgt 5,8 %. Auch dies verdeutlicht, dass elterliche Gewalterfahrungen relevant für das eigene Verhalten sind. Zugleich belegt das Modell, dass der Zusammenhang zwischen der elterlichen Gewalt und dem Gewaltverhalten signifikant über die Klassen variiert, wie in These 3 vermutet wird. Nicht in allen Klassen schlägt sich die Erfahrung elterlicher Gewalt in gleicher Weise in der eigenen Gewalttäterschaft nieder. Dieser Befund stützt das Anliegen, nach moderierenden Einflussfaktoren dieses Zusammenhangs zu suchen.



	Nullmodell	Modell I	Modell II	Modell III	Modell IV
Konstante	0.356 ***	0.353 ***	0.218 ***	0.219 ***	0.219 ***
<i>Fixe Effekte: Individualebene</i>					
schwere elterliche Gewalt (z)		0.160 ***	0.143 ***	0.144 ***	0.136 ***
Geschlecht männlich			0.399 ***	0.399 ***	0.396 ***
Herkunft nichtdeutsch			0.052 ***	0.050 ***	0.052 ***
Schulleistungen (z)			0.065 ***	0.065 ***	0.061 ***
wahrgenommene Lehrerkontrolle (z)			-	-	-0.095 ***
<i>Fixe Effekte: Kontextebene</i>					
Anteil männlich (z)			0.065 *	0.066 *	0.072 *
Anteil nichtdeutsch (z)			-0.029	-	-
Klassendurchschnitt schwere elterliche Gewalt (z)			0.050 †	-	-
Klassendurchschnitt Lehrerkontrolle (z)			-0.117 ***	-0.125 ***	-0.030 †
Klassendurchschnitt Lehrerzuwendung (z)			-0.028 *	-0.029 *	-0.031 **
Förder-/Hauptschule			<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>
Real-/Gesamtschule			-0.084 ***	-0.085 ***	-0.086 ***
Gymnasium			-0.135 ***	-0.137 ***	-0.140 ***
Klassendurchschnitt Lehrerkontrolle * schwere elterliche Gewalt (z)				-0.055 *	-0.055 *
Klassendurchschnitt Lehrerzuwendung * schwere elterliche Gewalt (z)				0.000	-
<i>Zufällige Effekte</i>					
$\sigma_{u1}$ (schwere elterliche Gewalt)		0.041 ***	0.036 ***	0.036 ***	0.035 ***
$\sigma_{u0}$ (Konstante)	0.028 ***	0.025 ***	0.011 ***	0.011 ***	0.012 ***
Erklärte Varianz in %		5,8	16,4	16,4	17,1

Anmerkungen: z-Variablen am Gesamtmittelwert (grand mean) zentriert †  $p < .10$ , \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

Tabelle 3: Einflussfaktoren der Schulgewalt (lineare Mehrebenenanalyse; 40 638 Befragte in 2113 Klassen; abgebildet: unstandardisierte Effektkoeffizienten)

Die Befunde bleiben unverändert, wenn weitere Einflussfaktoren des Gewaltverhaltens auf Individual- wie Klassenebene eingeführt werden (Modell II). In Modell II wird zudem These 2 bestätigt: Klassen, in denen die Lehrerkontrolle und die Lehrerzuwendung als hoch eingestuft werden, motivieren den Einzelnen signifikant seltener zu schulischer Gewalt als Klassen für die das nicht gilt. Der Einfluss der Lehrerkontrolle ist dabei etwas stärker als

der Einfluss der Zuwendung. Modell II belegt außerdem, dass Jungen und nichtdeutsche Befragte signifikant häufiger Gewaltverhalten zeigen als Mädchen und deutsche Befragte. Schüler mit schlechten Schulnoten begehen ebenfalls häufiger Schulgewalt. Auf Klassenebene ergeben sich zusätzlich Effekte des Schulfachniveaus: Real- und Gesamtschüler begehen seltener Schulgewalt als Haupt- und Förderschüler; noch einmal niedriger fällt die Gewalttäterschaft in Gymnasien aus. Die strukturelle Zusammensetzung steht demgegenüber kaum in Beziehung mit dem Gewaltverhalten: Klassen mit einem höheren Jungenanteil

neigen etwas häufiger zu Gewaltverhalten (d. h. auch bei Mädchen); in Klassen, in denen die Schüler häufiger elterliche Gewalt erlebt haben, ergeben sich vergleichbare Effekte (nur auf 10-%-Niveau signifikant). Der Migrantenanteil einer Klasse steht nicht mit dem individuellen Gewaltverhalten in Beziehung. In Modell III werden die in den Thesen 3a und 3b angesprochenen Interaktionen spezifiziert, wobei die nicht-signifikanten Variablen des

Modells II nicht mehr berücksichtigt wurden.<sup>3</sup> Die Ergebnisse zeigen erstens, dass die Koeffizienten zu den anderen Variablen unverändert bleiben, wenn die Interaktionen ins Modell aufgenommen werden. Zweitens ergibt sich zumindest ein signifikanter Effekt für die Lehrerkontrolle: Das negative Vorzeichen belegt dabei, dass die Lehrerkontrolle, wie vermutet, eine hemmende Wirkung entfaltet. Je höher die Lehrerkontrolle ist, umso geringer fällt der (positive) Zusammenhang zwischen dem Erleben elterlicher Gewalt und der eigenen Gewalttäterschaft aus. Für die Lehrerrückmeldung lässt sich ein vergleichbarer Zusammenhang nicht finden. Die Hypothese 3a wird damit bestätigt, die Hypothese 3b nicht.

Das Modell IV prüft zuletzt, ob die Ergebnisse auch dann noch gelten, wenn die wahrgenommene Lehrerkontrolle auf Individualebene einbezogen wird. Die Interaktionsvariable bleibt davon völlig unberührt, d. h., die hemmende Wirkung der Lehrerkontrolle ist als robust anzusehen. Eine Veränderung betrifft aber den direkten Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Lehrerkontrolle der Klasse und dem Gewaltverhalten, der nunmehr als nicht signifikant ausgewiesen wird. Auf Indivi-

dualebene ist dies hingegen der Fall. Die eigene Wahrnehmung, so die Schlussfolgerung, ist für das eigene Verhalten also noch wichtiger als die tatsächlich vorhandene, über die Angaben mehrerer Schüler ermittelte Kontrollkultur einer Klasse. In Modell IV wird, ebenso wie in den Modellen II und III ein Großteil der Varianz nicht erklärt. Anliegen der Modelle ist es aber nicht, eine möglichst hohe Varianzaufklärung zu erreichen, weshalb die Modelle nicht durch weitere Variablen angereichert werden. In den Modellen zeigt sich weiterhin, dass weder die Varianz auf Klassenebene noch die Varianz des Zusammenhangs zwischen elterlicher Gewalt und Gewaltverhalten vollständig erklärt wird. Dies sollte Anlass dafür sein, in Folgestudien die Wirkung weiterer Klassen- und Schulvariablen zu untersuchen.

Abbildung 1 veranschaulicht den Effekt der Lehrerkontrolle auf den Zusammenhang zwischen elterlicher Gewalt und eigenem Gewaltverhalten. Deutlich wird zunächst der Ein-

fluss der elterlichen Gewalt: Werden alle Befragten betrachtet, so sind die Schüler ohne schwere Gewalterfahrungen zu 21,6% als Schulgewalttäter in Erscheinung getreten (2,6% Mehrfachgewalttäter), bei den mindestens mehrmals monatlich geschlagenen Schülern steigt die Quote auf 47,1% (17,0% Mehrfachgewalttäter). Betrachten wir die Schüler differenziert nach dem Ausmaß der Lehrerkontrolle in der Klasse<sup>4</sup>, so fällt erstens auf, dass in Schulen mit hoher Lehrerkontrolle auf allen vier Stufen der Eltern Gewalt geringere Gewalttäterquoten vorhanden sind: Schüler, die nie schwere elterliche Gewalt erlebt haben, gehören in den Klassen mit niedriger Kontrolle zu 26,3% zu den Gewalttätern, in den Klassen mit hoher Kontrolle nur zu 17,6%. Zudem steigt die Gewalttäterquote in den Klassen mit hoher Lehrerkontrolle weniger stark an. Deutlich wird dies im Vergleich der beiden letzten Gruppen der elterlichen Gewalt: Schüler, die 3- bis 12-mal schwere

<sup>3</sup> In Mehrebenenmodellen werden die Interaktionen nicht im herkömmlichen Sinne durch Multiplikation zweier unabhängiger Variablen gebildet, sondern der Regressionskoeffizient (Slope) als Ausdruck des Zusammenhangs zwischen unabhängiger und abhängiger Variable wird zum Gegenstand der Erklärung durch eine Kollektivvariable gemacht. An dieser Stelle wird dennoch am Begriff der Interaktionsvariable festgehalten.

<sup>4</sup> Hierfür wurden auf Klassenebene für die Variable Lehrerkontrolle Terzile gebildet.

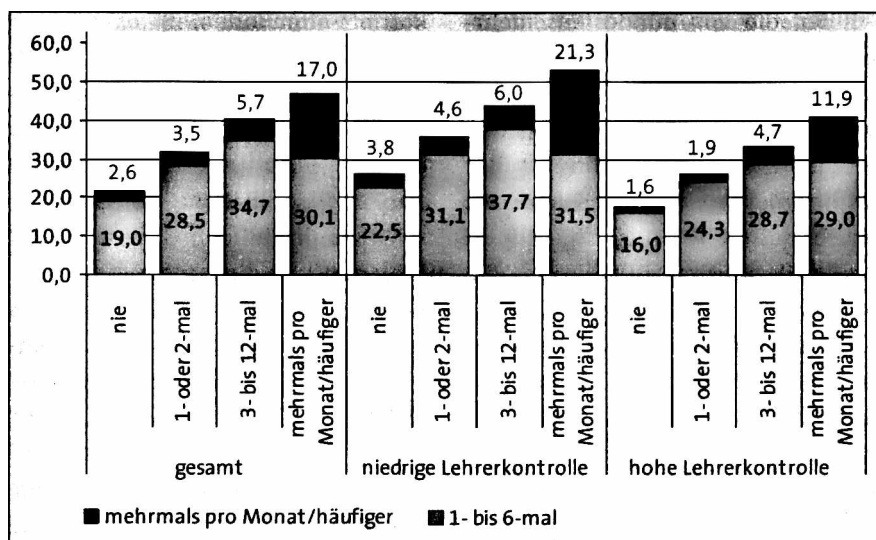


Abbildung 1: Zusammenhang zwischen elterlicher Gewalt und Schulgewaltverhalten nach Klassendurchschnitt Lehrerkontrolle

	Modell V
Konstante	0.175 ***
<i>Fixe Effekte: Individualebene</i>	
schwere elterliche Gewalt (z)	0.129 ***
Geschlecht männlich	0.402 ***
Herkunft nichtdeutsch	0.051 ***
Schulleistungen (z)	0.060 ***
wahrgenommenes Gewaltniveau (z)	0.176 ***
<i>Fixe Effekte: Kontextebene</i>	
Anteil männlich (z)	0.032
Klassendurchschnitt Gewaltniveau (z)	-0.008
Klassendurchschnitt Lehrerkontrolle (z)	-0.028
Klassendurchschnitt Lehrerzuwendung (z)	-0.021 *
<i>Referenz</i>	
Förder-/Hauptschule	
Real-/Gesamtschule	-0.057 ***
Gymnasium	-0.061 ***
Klassendurchschnitt Gewaltniveau * schwere elterliche Gewalt (z)	0.079 ***
Klassendurchschnitt Lehrerkontrolle * schwere elterliche Gewalt (z)	-0.014
<i>Zufällige Effekte</i>	
$\sigma_{u1j}$ (schwere elterliche Gewalt)	0.034 ***
$\sigma_{u0j}$ (Konstante)	0.010 ***
Erklärte Varianz in %	18,7

Anmerkungen: z - Variablen am Gesamtmittelwert (grand mean) zentriert † p < .10, \*\*\* p < .001, \*\* p < .01, \* p < .05

Tabelle 4: Einflussfaktoren der Schulgewalt (lineare Mehrebenenanalyse; 40 638 Befragte in 2113 Klassen; abgebildet: unstandardisierte Effektkoeffizienten)

elterliche Gewalt erfahren haben, sind in der Gruppe »niedrige Lehrerkontrolle« zu 6,0 % Mehrfachgewalttäter im schulischen Kontext, Schüler, die von mindestens mehrmals monatlichen elterlichen Übergriffen berichten, zu 21,3 %, also 3,6-mal so häufig. In der Gruppe »hohe Lehrerkontrolle« sind die Schüler mit den häufigsten Erfahrungen elterlicher Gewalt »nur« 2,5-mal so häufig Mehrfachgewalttäter wie die Schüler, die 3- bis 12-mal elterliche Gewalt erlebt haben. Die Lehrerkontrolle hat demnach vor allem darauf Einfluss, ob ein Schüler mit häufigen schweren Gewalterfahrungen im Elternhaus zum Mehrfachtäter

von Schulgewalt wird. Sie kann also zumindest teilweise verhindern, dass die in dieser Hinsicht belasteten Jugendlichen in eine Gewalttäterkarriere einmünden.

Ein letztes Modell V (Tabelle 4) geht der Frage nach, welchen Einfluss das schulische Gewaltniveau ausübt. Hierzu wurden zusätzlich auf Individualebene die eingeschätzte Wahrnehmung und auf Klassenebene die aggregierte Wahrnehmung aufgenommen sowie ein Interaktionseffekt zwischen der aggregierten Wahrnehmung und der elterlichen Gewalt. Die Aufnahme dieser Faktoren verändert die Ergebnisse substanziell, insbesondere mit Blick auf die Lehrerkontrolle. Zwischen dem Klassendurchschnitt der Lehrerkontrolle und dem Ge-

waltverhalten besteht kein signifikanter Zusammenhang mehr, wobei die Richtung des Koeffizienten weiterhin anzeigt, dass mit steigender Kontrolle die Gewalttäterschaft zurückgeht. Ebenfalls als nicht signifikant wird der Interaktionsterm ausgewiesen. Stattdessen ergibt sich nun ein signifikanter Effekt für das Gewaltniveau: In Klassen mit hohem durchschnittlichen Gewaltniveau ist der Zusammenhang zwischen der elterlichen Gewalt und dem Gewaltverhalten enger; Opfer werden unter solchen Umständen also besonders häufig Täter. Gleichwohl zeigt sich unter Kontrolle der individuellen Wahrnehmung des Gewaltniveaus kein eigenständiger Effekt des aggregierten Gewaltniveaus. Auch hier gilt also, dass die individuelle Wahrnehmung scheinbar wichtiger ist als die objektive Realität, insofern man die durchschnittliche Wahrnehmung der Schüler als solche bezeichnen möchte. Diese Zusatzauswertung widerspricht nun nicht den bisherigen Ergebnissen zum Einfluss der Lehrerkontrolle, und zwar aus zwei Gründen: Erstens belegt sie mittels einer anderen Variablen, dass schulische Bedingungen moderierend wirken können (in diesem Fall begünstigend). Zweitens ist zu berücksichtigen, dass die Lehrerkontrolle und das Gewaltniveau auf Klassenebene sehr hoch miteinander korrelieren. Da, wo die Lehrerkontrolle niedrig ist, ist das Gewaltniveau hoch, und da, wo das Niveau hoch ist (und die Kontrolle niedrig), übersetzen sich die innerfamiliären Opfererfahrungen stärker in Täterschaften.

## Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Auswertungen bestätigen vier der fünf aufgestellten Thesen. Elterliche Gewalt ist ein wichtiger Einflussfaktor schulischen Gewaltverhaltens. Lehrer, die das Verhalten der Schüler kontrollieren und ihnen emotionale Zuwendung entgegenbringen, senken das Risiko, dass Jugendliche zu Gewalttätern werden, unabhängig davon, welche sonstigen Eigenschaften diese Jugendlichen haben. Zudem gilt, dass Lehrer, die eine engmaschige Verhaltenskontrolle praktizieren, die Wirkung des Erlebens elterlicher Gewalt abschwächen können: Vor allem der Übergang zur Mehrfachgewalttäterschaft wird unter den Bedingungen einer hohen Lehrerkontrolle bei Jugendlichen mit häufigen elterlichen Gewalterfahrungen verhindert. Es gibt also schulische Bedingungen, die verhindern, dass Opfer (innerfamiliärer Gewalt) zu Tätern (der Schulgewalt) werden. Eine entgegengesetzte Wirkung entfaltet ein hohes schulisches Gewaltniveau: Gerade die Schüler mit der Vorbelastung der innerfamiliären Opferchaft werden unter solchen Bedingungen dazu motiviert, Gewalttaten auszuführen.

Die Schule kann, so belegen die Befunde zur Wirkung der Lehrerkontrolle, ein Ort sein, der Kinder stärkt und bestehende Probleme abzuschwächen hilft. Die praktischen Implikationen dieses Ergebnisses dürften auf der Hand liegen. Gleichwohl ist zu beachten, dass der Einfluss der Schulvariablen im Vergleich zu den Individualvariablen eher gering ist.

Dies konnte durch den Vergleich der individuellen Wahrnehmungen und der »objektiven« Gegebenheiten (Klassendurchschnitt der Wahrnehmungen) herausgearbeitet werden:

Ein signifikanter Einfluss geht, wenn beide Variablen in Modelle aufgenommen werden, dann nur von den individuellen Wahrnehmungen aus. Die Schulen haben es also nicht allein in der Hand, der Gewaltentstehung vorzubeugen. Sie können aber einen Beitrag zur Gewaltprävention leisten und ebenso dazu, dass Opfer nicht zu Tätern werden.

Eine protektive Wirkung geht dabei im Wesentlichen von der Kontrolle, nicht von der Zuwendung der Lehrer aus. Die Hypothese, dass die Zuwendung der Lehrer zu verhindern hilft, dass Opfer zu Tätern werden, konnte als einzige nicht bestätigt werden. Dies kann einerseits daran liegen, dass die Operationalisierung der Zuwendung nicht optimal ist. Die Zustimmung dazu, dass man gerecht behandelt und unterstützt wird, erfasst möglicherweise noch nicht die Dimension der emotionalen Geborgenheit, auf die das Konzept der Zuwendung abzielt. Andererseits zeigen Studien, dass, die familiäre Erziehung betrachtet, die elterliche Zuwendung grundsätzlich weniger zu verhindern hilft, dass Kinder und Jugendliche zu Gewalttätern werden (vgl. u. a. Baier et al., 2006, S. 93ff). Eine Ansprechperson zu haben, durch diese emotionale Anerkennung zu erfahren usw. scheint also generell weniger ein Schutzfaktor für Gewaltverhalten zu sein. Ent-

scheidend ist vielmehr, dass eine Bezugsperson klare Verhaltenserwartungen formuliert, deren Einhaltung kontrolliert und gegebenenfalls auch Sanktionen ausspricht.

**Elterliche Gewalt ist ein wichtiger Einflussfaktor schulischen Gewaltverhaltens. Zudem senken Lehrer das Risiko, dass Jugendliche zu Gewalttätern werden, wenn sie deren Verhalten kontrollieren und ihnen emotionale Zuwendung entgegenbringen.**

Die Ergebnisse signalisieren aber nicht nur im Hinblick auf die Rolle der emotionalen Zuwendung von Lehrern weiteren Forschungsbedarf. Ein solcher besteht auch hinsichtlich der Frage, welche schul- und klassenbezogenen Faktoren die Gewaltentstehung über die hier betrachteten Variablen hinaus beeinflussen. Gezeigt werden konnte, dass neben den bereits erwähnten Klassenfaktoren nur der Anteil an Jungen in einer Klasse einen (gewaltsteigernden) Einfluss hat. Die Klassen unterscheiden sich aber auch nach Berücksichtigung der Geschlechterzusammensetzung und der Lehrerkontrolle bzw. -zuwendung signifikant voneinander; die Intraklassenkorrelation liegt bei ca. 3%. Ein Faktor, der zu-

künftig untersucht werden könnte, ist der soziale Zusammenhalt. Die Weiterentwicklung der Desorganisationstheorie durch Sampson et al. (1997) hat gezeigt, dass die soziale Kohäsion innerhalb eines Stadtteils die Bereitschaft eines Einzelnen, delinquente Taten zu begehen, beeinflusst. Dies mag für Schulen in ähnlicher Weise gelten. Ebenfalls wichtig dürfte es sein, in Auswertungen zu berücksichtigen, welche gewaltpräventiven Maßnahmen in Schulen und Klassen durchgeführt worden sind (vgl. Baier et al., 2010, S. 217 ff). Für solche Analysen ist es aber noch entscheidender als für die hier vorgelegte Studie, dass längsschnittliche Forschungsdesigns gewählt werden, um falsche Schlüsse bzgl. der kausalen Wirkung zu vermeiden. Nicht überraschen könnte bspw., wenn die Gewaltbereitschaft in Schulen mit Präventionsmaßnahmen höher ausfällt als in Schulen ohne entsprechende Maßnahmen – dies aber nicht deshalb, weil die Maßnahmen kontraproduktiv wirken, sondern weil sie vor allem in Schulen durchgeführt werden, in denen sie notwendig sind.

Sich weiteren schul- und klassenbezogenen Einflussfaktoren der Schulgewalt zu widmen, erscheint zuletzt auch deshalb notwendig, weil die Frage, warum Opfer nicht zu Tätern werden, empirisch nur teilweise geklärt werden konnte. Der Zusammenhang zwischen der elterlichen Gewalt und dem schulbezogenen Gewaltverhalten variiert in allen Modellen weiterhin signifikant zwischen den Klassen. Die Untersuchung von Resilienzfaktoren

sollte daher in Zukunft noch stärker in den Vordergrund der empirischen Gewaltforschung rücken.

### When Victims Do Not Become Perpetrators – Do the conditions prevailing in a class at school have an impact on the connection between exposure to parental violence and later violence on the part of the victims?

#### Summary

*The article proceeds from the empirically established connection between exposure to parental violence and later violent behaviour on the part of the victims and inquires where there are factors that can have a mitigating impact on this »cycle of violence« nexus. The inquiry concentrates on one of the most important socialisation settings in childhood and adolescence: school. The concept of authoritarian upbringing leads us to expect that (a) violent behaviour will be less frequent and (b) the connection between exposure to parental violence and the readiness to display violent behaviour in school will be weakened in classes where the teachers give their pupils/students emotional support and also control their behaviour. These assumptions were tested by means of a representative self-report survey covering the whole of Germany and questioning 40,368 ninth-grade schoolchildren from 2,113 classes. The results confirm the hypothesis in connection with teacher control and provide partial confirmation with regard to emotional support. In terms of the atmosphere at school (violent/non-violent), the survey indicates that a non-violent atmosphere has a moderating effect on the connection between exposure to parental violence and school violence. All in all, the analyses confirm that there are indeed factors that help to prevent today's victims from becoming tomorrow's perpetrators.*

#### Keywords

*violence victims, perpetrators, school, teachers, parental violence*

#### Zur Person



*Dirk Baier, Dipl.-Soz., seit 2005 wiss. Mitarbeiter am Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen in Hannover. Forschungsschwerpunkte: Deviantes Verhalten, Ausländerfeindlichkeit und Rechtsextremismus, Jugendsoziologie*

#### Zur Person



*Christian Pfeiffer, Prof. Dr., seit 1988 alleiniger Direktor des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen in Hannover; von 2000 bis 2003 Niedersächsischer Justizminister. Forschungsschwerpunkte: Gewaltkriminalität, Strafzumessung, Prävention.*

#### Kontaktadresse

*Prof. Dr. Christian Pfeiffer  
Kriminologisches Forschungsinstitut  
Niedersachsen, Lützerodestr. 9,  
30161 Hannover  
pfeiffer@kfn.uni-hannover.de*

## Literatur

- Baier, D., Pfeiffer, C., Windzio, M. & Rabold, S. (2006). Schülerbefragung 2005: Gewalterfahrungen, Schulabsentismus und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen. Abschlussbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern der 4. und 9. Jahrgangsstufe. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN).
- Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J. & Rabold, S. (2009). Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. KFN: Forschungsbericht Nr. 107.
- Baier, D. & Windzio, M. (2006). Gewalt unter Kindern im Kontext der Grundschule. *Praxis der Rechtspsychologie*, 16, 53–81.
- Barth, J. M., Dunlap, S.T., Dane, H., Lochman, J.E. & Wells, K. C. (2003). Classroom Environment Influences on Aggression, Peer Relations, and Academic Focus. *Journal of School Psychology*, 42, 115–133.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control and Child Behavior. *Child Development*, 37, 887–907.
- Ditton, H. (1998). Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells. Wienheim: Juventa.
- Fuchs, M. & Schmalz, S. (2010). Gewalt an Schulen. Eine Mehrebenen-Analyse zum Einfluss von Sozialisationsbedingungen und Klassenkomposition. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30, 134–148.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. & Gottfredson, N.C. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412–444.
- Herrenkohl, T. I., Huang, B., Tajima, E. A. & Whitney, S. D. (2003). Examining the Link Between Child Abuse and Youth Violence. An Analysis of Mediating Mechanisms. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 1189–1208.
- Kellam, S.G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H. & Jalongo, N. (1998). The Effect of the Level of Aggression in the First Grade Classroom on the Course and Malleability of Aggressive Behavior into Middle School. *Development and Psychopathology*, 10, 165–185.
- Maas, C., Herrenkohl, T. I. & Sousa, C. (2008). Review of Research on Child Maltreatment and Violence in Youth. *Trauma, Violence & Abuse: A Review Journal*, 9, 56–67.
- Pfeiffer, C., Wetzels, P. & Enzmann, D. (1999). Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen. KFN: Forschungsbericht Nr. 80.
- Pritsch, J. (2010). Gesunde Lernumgebung oder »Höhle des Löwen«? Auswirkungen des Devianzniveaus einer Schulklasse auf das delinquente Verhalten von Schülern: Eine Mehrebenenanalyse. Unveröffentlichte Diplomarbeit im Studiengang Sozialwissenschaften der Universität zu Köln.
- Rabold, S. & Baier, D. (2007). Delinquentes Verhalten von Jugendlichen – Zur differentiellen Bedeutsamkeit verschiedener Bedingungs-faktoren. Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst Kriminalsoziologie und Rechtssoziologie, 2/2007, 9–42.
- Raudenbush, S., Bryk, A., Cheong, Y. F., Congdon, R. & du Toit, M. (2004). HLM 6: Linear and Nonlinear Modeling. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Solomon, D., Battistich, V., Kim, D.-I. & Watson, M. (1996). Teachers Practices Associated with Students' Sense of the Classroom as a Community. *Social Psychology of Education*, 1, 235–267.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W. & Earls, F. (1997). Neighborhoods and Violent Crime: A Multilevel Study of Collective Efficacy. *Science*, 277, 918–924.
- Schulz, S., Eifler, S. & Baier, D. (2010). Wer Wind sät, wird Sturm ernten. Die Transmission von Gewalt im empirischen Theorienvergleich. Manuskript in Begutachtung.
- Shaw, C. R. & McKay, H. D. (1969). *Juvenile Delinquency and Urban Areas: A Study of Rates of Delinquency in Relation to Differential Characteristics of Local Communities in American Cities (Revised Edition)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Smith, C. & Thornberry, T. P. (1995). The Relationship between Childhood Maltreatment and Adolescent Involvement in Delinquency. *Criminology*, 33, 451–481.
- Sprott, J. B. (2004). The Development of Early Delinquency: Can Classroom and School Climates Make a Difference? *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 46, 553–572.
- Sutterlüty, F. (2007). Lerntheoretische Fehlschlüsse in Aggressionsforschung und Gewaltprävention. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 75–88). Göttingen: Hogrefe.
- Teicher, M. (2002). Hirnschäden durch Kindesmisshandlung: Wunden, die nicht verheilen. *Spektrum der Wissenschaft*, 7/2002, 78–85.
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S. G. & Wheeler, L. (1991). Effect of First-Grade Classroom Environment on Shy Behavior, Aggressive Behavior, and Concentration Problems. *American Journal of Community Psychology*, 19, 585–602.
- Wilmers, N., Brettfeld, K., Enzmann, D., Schaefer, D., Herbers, K., Greve, W. & Wetzels, P. (2002). Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse wiederholter, repräsentativer Dunkelfelduntersuchungen zu Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen 1998–2000. Baden-Baden: Nomos.
- Yexley, M., Borowsky, I. & Ireland, M. (2002). Correlation between Different Experiences of Intrafamilial Physical Violence and Violent Adolescent Behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 17, 707–720.