

Schule vs. Familie und Medien – Zur Bedeutung verschiedener Sozialisationsinstanzen für das Gewaltverhalten von Förderschülern mit Lernbehinderung

Dirk Baier, Susann Rabold

Gewalt innerhalb der Schule gehört zu den Themen, an denen das wissenschaftliche Interesse seit Jahrzehnten nicht abklingt. Ganz im Gegenteil scheint dieses in den letzten Jahren noch weiter anzusteigen, vergegenwärtigt man sich die zahlreichen Veröffentlichungen neueren Datums zum Thema. Dies kann u.a. darauf zurückgeführt werden, dass die Öffentlichkeit ein immer stärkeres Bedürfnis zeigt, über die Vorgänge an Schulen, die Hintergründe von Übergriffen sowie die Möglichkeiten für ein friedvolles Miteinander der Schüler informiert zu werden. Die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit wird dabei in erster Linie durch die Aufbereitung spektakulärer Einzelfälle im Rahmen der Medienberichterstattung gelenkt; die Auseinandersetzung mit dem »Rütli-Hilferuf« und die sich daran anschließende Sorge um Deutschlands Schulen sind nur ein Beispiel hierfür. Ungeachtet dessen, dass die während derartiger medialer Diskurse häufig implizit oder explizit geäußerte Annahme, Gewalt an deutschen Schulen würde beständig zunehmen, durch wissenschaftliche Studien eher widerlegt als bestätigt wird (vgl. FUCHS/LAMNEK/LUEDTKE/BAUR 2005; BAIER/WINDZIO 2007), ist im Rahmen der Berichterstattung erstaunlich selten von Förderschulen die Rede. An Hauptschulen, Realschulen und selbst an Gymnasien oder Berufsschulen haben sich in der Vergangenheit bedeutsame Gewaltvorfälle ereignet, an Förderschulen scheinbar nicht. Die geringe Auffälligkeit dieser Schulform ist teilweise damit zu erklären, dass es sich um Schulen handelt, in denen Kinder mit ganz besonderem Förderbedarf unterrichtet werden: Blinde/Sehbehinderte, Gehörlose/Schwerhörige, Körperbehinderte oder Geistigbehinderte. Nichtsdestotrotz wird etwa jeder zweite Förderschüler an Schulen für Lernbehinderte unterrichtet, ist also auf Grund von Lernproblemen und nicht auf Grund von körperlichen Defiziten in diesem Schulzweig gelandet. Im Jahr 2004 wurde immerhin jeder vierzigste Schüler des Primar-



bzw. Sekundarbereichs I an Förderschulen für Lernbehinderte unterrichtet (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER 2006). Berücksichtigt man zudem die besondere Zusammensetzung der Schülerschaft in dieser Schulform, die sich u.a.

als sozial benachteiligt erweist (vgl. EDELSTEIN 2006; KLEIN 2001), ist die geringe mediale Auffälligkeit von Förderschulen durchaus überraschend.

Anliegen dieses Beitrags soll es daher sein, erstens Informationen über die Verbreitung von Gewalterfahrungen an Förderschulen zu liefern. Die Grundlage hierfür bietet eine Befragung unter Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der Stadt Hannover aus dem Jahr 2006. Da sich im Hinblick auf die Gewaltbereitschaft zeigt, dass sich Förderschüler keineswegs als völlig unbelastet erweisen, wird es im zweiten Schritt darum gehen, Erklärungsfaktoren für deren gewalttätiges Verhalten zu untersuchen. Dabei konzentrieren wir uns entsprechend sozialisationstheoretischer Überlegungen auf drei zentrale Ursachenbereiche: Was tragen Faktoren der Schule selbst, was tragen Faktoren des Elternhauses sowie schließlich des Medienkonsums zur Erklärung von Gewaltverhalten bei? Die Betrachtung der Ursachenfaktoren erfolgt dabei für einzelne Schulformen getrennt, sodass die Besonderheiten von Förderschulen im Vergleich zu Hauptschulen, Gymnasien usw. herausgearbeitet werden können.

Gewalt an Förderschulen und mögliche Ursachen

Empirische Studien zum Gewaltverhalten von Förderschülern sind ausgesprochen selten, was sicherlich damit in Zusammenhang steht, dass das Paradigma der standardisierten Befragung, das den meisten Studien im Themenfeld »Schule und Gewalt« zu Grunde liegt, bei Lernbehinderten an seine Grenzen stößt.

Eine Untersuchung von WETZELS, ENZMANN, MECK-

LENBURG und PFEIFFER (2001) ist eine der wenigen, die mit Hilfe einer standardisierten Befragung von lernbehinderten Schülern (N=82) in München Informationen über die Verbreitung von Gewalt an Förderschulen gewinnt. Förderschüler nehmen bei der Prävalenz von Schulgewalt, also dem Anteil an Schülern, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums mindestens eine Tat verübt bzw. erlebt haben, die Spitzenposition ein, da fast 57 % im zurückliegenden Schulhalbjahr eine Gewalttat begangen haben. Beim Schlagen und Zerstören von Eigentum sind sie besonders in Erscheinung getreten. Zugleich werden Förderschüler überdurchschnittlich oft Opfer von Gewalttaten innerhalb der Schule. Mehr als jeder Zweite (52 %) hat innerhalb des letzten Schulhalbjahres eine Gewalttat erlebt, alle anderen Schulformen liegen deutlich darunter. Massive (d. h. mindestens wöchentliche) Gewalt berichten sie ebenfalls häufiger als Schüler anderer allgemein bildender Schulen.

Andere Studien werten nicht Selbstauskünfte zum eigenen Gewaltverhalten, sondern Aussagen zur Beobachtung von Schulgewalt aus, wobei sowohl die Schüler selbst als auch weiteres Schulpersonal um Einschätzungen gebeten werden. SCHWIND, ROITSCH und GIELEN (1997) berichten, dass Gewalt unter Förderschülern in ähnlichem Ausmaß vorkommt wie unter Schülern anderer Schulformen, allerdings basieren die Auswertungen nur auf 23 befragten Förderschülern. MELZER und SCHUBARTH (1996) berichten hiervon deutlich abweichende Ergebnisse und beziehen sich dabei auf Befragungen von Schulleitern. Bei allen einzuschätzenden Gewalthandlungen weisen Förderschulen sehr hohe Delinquenzniveaus auf, die teilweise erheblich über denen anderer Schulformen liegen. Vor allem im Bereich des Diebstahls, der Körperverletzungen, der Nötigung/Erpressung und des Raubs heben sich die Förderschulen von anderen Schulformen ab. Auch KUSCHE (2000) kann in einer Befragung unter bayerischen Förderschullehrern die hohe Gewaltbelastung dieser Schulform bestätigen. Kritisch bleibt zu den bisherigen Studien allerdings anzumerken, dass sie – wenn sie überhaupt als Täter- oder Opferbefragungen angelegt sind – nur geringe Befragtenanzahlen aufweisen, dass sie die Wahrnehmungen Dritter berichten, die sicherlich nur in eingeschränktem Umfang über die sich tatsächlich in der Schülerschaft abspielenden Gewaltübergriffe informiert sein dürften, und dass sie – vor allem auf Grund der beschränkten Befragtenanzahl – keine multivariaten Ursachenanalysen durchführen können und diesbezüglich auch keine systematischen Vergleiche mit anderen Schulformen präsentieren.

Im Hinblick auf die Ursachen schulischen Gewaltverhaltens wird, unabhängig davon, ob Gewalt an Förderschulen oder an anderen Schulen betrachtet wird, meist auf sozialisationstheoretische Überlegungen zurückgegriffen (vgl. u.a. TILLMANN/HOLLER-NOWITZKI/HOLTAPPELS/MEIER/POPP 1999). Insofern dieses Verhalten innerhalb der Schule erfolgt, scheint es zunächst nahe liegend, auch schulische Faktoren zu

untersuchen. Das Verhalten der Lehrkräfte ist dabei von besonderem Interesse. Aus kontrolltheoretischer Perspektive kann vermutet werden, dass das Kontroll- und Sanktionierungsverhalten der Lehrer gewaltträchtiges Verhalten im Schulkontext verringert (vgl. u.a. HIRSCHI 1969; SAMPSON/LAUB 1995). Entsprechend berichten WILMERS, ENZMANN, SCHAEFER, HERBERS, GREVE und WETZELS (2002, 149ff.), dass in Schulen, in denen eine »Kultur des Hinschauens« existiert, das Gewaltniveau niedriger ist. Eine zu untersuchende Hypothese lautet deshalb: Wenn das Interesse der Lehrer an den Schülern groß ist, was sich u.a. daran zeigt, dass sie bei Gewaltvorfällen im Schulkontext einschreiten, dann verdeutlichen sie für alle Schüler, welche Verhaltenserwartungen bestehen und verhindern dadurch weiteres Gewalthandeln. Für diese wie für alle weiteren aufgestellten Hypothesen gilt dabei, dass keine Einschränkung für die einzelnen Schulformen erfolgt; es wird davon ausgegangen, dass die Hypothesen in Förderschulen genauso Gültigkeit besitzen wie in anderen Schulformen.

An – bezogen auf die Schülerzahl – kleineren Schulen sollten das Kontrollverhalten und das Interesse der Lehrer an den Schülern eher gegeben sein als an großen Schulen, weshalb weiterhin die These geprüft wird, dass an zahlenmäßig großen Schulen die Schüler häufiger zu Gewalt greifen als an zahlenmäßig kleinen Schulen. Dies lässt sich auch stresstheoretisch begründen, da in größeren Schulen mehr Schüler auf engerem Raum unterrichtet werden. Mit größerer Enge steigt die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens, insbesondere dann, wenn auch subjektiv dieser Zustand als unangenehm empfunden wird (MUMMENDEY 1996, 436f.). Das Problem, dass die Schulgröße stark mit dem Schulniveau variiert, Förder- und Hauptschulen also sehr viel kleiner sind als Gesamtschulen oder Gymnasien, wird im Folgenden dadurch gelöst, dass eine am schulformspezifischen Durchschnitt relativierte Größenangabe in die Analysen eingeht.

Andererseits wird ein Schulklima nicht allein durch die Lehrkräfte oder die strukturellen Umstände der Schule erzeugt, sondern dieses konstituiert sich auf Basis der Interaktionen aller Personen. In diesem Sinne berichten NUNNER-WINKLER, NIKELEM und WOHLRAB (2005), dass sich eine pazifistische Schulkultur gewaltmindernd auswirkt; ähnliche Ergebnisse werden von GOTTFREDSON, GOTTFREDSON, PAYNE und GOTTFREDSON (2005) für ein positives Schulklima präsentiert. Dort, wo Jugendliche friedlich miteinander umgehen, sind delinquente Verhaltensmodelle selten, das Erlernen konformen Verhaltens wahrscheinlicher. Wenn also Schüler ihrer Schule ein geringes Gewaltniveau attestieren, sollte das die eigene Gewaltbereitschaft senken.

Ein weniger die Schule als Institution, sondern eher die persönliche Einstellung zu ihr umfassender Faktor ist die Schulbindung bzw. das Schulcommitment. Diese Bindung an die Schule ist keineswegs unabhängig von den vorgefundenen Bedingungen, wie bspw. dem

Lehrer-Schüler-Verhältnis, dem Umgang der Schüler untereinander oder vorhandenen Angeboten (z. B. Freizeitmöglichkeiten). Es stellt aber eine individuelle Bewertung dieser Umstände dar. Je höher die Bindung an die Schule ausfällt, umso stärker fühlt sich ein Schüler den dort geltenden Verhaltenserwartungen verpflichtet und umso seltener ist er bereit, gewalttätiges Verhalten auszuführen (vgl. JENKINS 1997).

Da es ein Anliegen dieses Beitrags ist, den Stellenwert unterschiedlicher Sozialisationskontexte für die Genese von Gewaltverhalten zu vergleichen, untersuchen wir neben schulbezogenen Einflüssen auch familiäre Faktoren bzw. Faktoren des Medienkonsums, wobei damit zugleich geprüft wird, inwieweit Problemverhaltensweisen innerhalb der Schule durch »mitgebrachte« Eigenschaften der Schüler entstehen und Präventionsbemühungen kontextübergreifend zu konzipieren sind. In der Vergangenheit konnte der Zusammenhang zwischen familialen Bedingungen und delinquentem Verhalten vielfach empirisch bestätigt werden. Diese Bedingungen lassen sich entlang von zwei Dimensionen beschreiben: Erziehungsstile und soziale Lage. In Bezug auf die Erziehungsstile postuliert u. a. die Selbstkontrolltheorie von GOTTFREDSON und HIRSCHI (1990), dass elterliches Kontrollverhalten (monitoring), vermittelt über ein höheres Ausmaß an Selbstkontrolle, die Wahrscheinlichkeit des Ausübens delinquenten Verhaltens senkt. Kontrolle meint, dass Eltern ein Interesse an den Tätigkeiten, Aufenthaltsorten und Freunden der Kinder zeigen und auf Grund dieses Wissens Fehlverhalten sanktionieren können. Dementsprechend lässt sich die Hypothese formulieren, dass hohe elterliche Kontrolle mit geringer Gewaltbereitschaft einher geht (vgl. BAIER 2005; PETTIT/LAIRD/DODGE/BATES/CRISS 2001). Neben dem Kontrollverhalten wird im Bereich der Erziehungsstile auch dem elterlichen Gewalteinsatz eine herausgehobene Bedeutung attestiert. Eltern, die ihren Kindern Gewalt antun, erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind später selbst zu Gewalt greift (vgl. SMITH/THORNBERRY 1995; WETZELS et al. 2001; YEXLEY/BOROWSKY/IRELAND 2002). Diese Eltern liefern einerseits Verhaltensvorbilder, wie in Konfliktsituationen zu reagieren ist und erzeugen den Eindruck, dass Gewalt ein legitimes Verhalten darstellt. Andererseits führt wiederholte Gewaltanwendung auch zu Schädigungen in der sozio-emotionalen Entwicklung; sie verhindert bspw. die Ausbildung von empathischen Kompetenzen sowie von Fähigkeiten der Perspektivenübernahme.

Neben den Erziehungsstilen scheint auch die soziale Lage der Familie mit der Gewaltbereitschaft in Beziehung zu stehen, worauf bereits MERTON (1995) in seiner Deprivationstheorie hingewiesen hat. Deprivation liegt vor, wenn für Teile der Bevölkerung einer Gesellschaft die mehrheitlich geteilten Ziele (z. B. Arbeitsplatz finden, Wohlstand erwirtschaften, über adäquate Wohnbedingungen verfügen) auf Grund struktureller Benachteiligung nicht erreichbar sind. Geringe Bil-

dungsmöglichkeiten oder armutsnahe Lebenslagen auf Grund von Arbeitslosigkeit oder Sozialhilfebezug sind ein Ausdruck dieser Benachteiligung. Die Diskrepanz zwischen den Möglichkeiten und den Ansprüchen erhöht die Bereitschaft, illegale Mittel zur Zielerreichung einzusetzen. Die Hypothese, dass mit einem geringem Sozialstatus das Ausmaß delinquenten Verhaltens im Allgemeinen, gewalttätigen Verhaltens im Besonderen steigt, ist vor diesem theoretischen Hintergrund plausibel. Die empirischen Befunde sind allerdings weniger eindeutig: Vor allem jene Studien, die in einem multivariaten Design verschiedene Einflussfaktoren testen, kommen zu dem Ergebnis, dass die soziale Lage von nachgeordneter Bedeutung für das Gewaltverhalten ist (WETZELS et al. 2001, 212ff.). Dies lässt sich möglicherweise damit erklären, dass die soziale Lage nur einen distalen Einfluss hat, also bestimmte Erziehungsstile und Persönlichkeitsvariablen formt, die selbst stärker mit Gewaltverhalten korrelieren (BAIER 2005).

Im Gegensatz zum Einfluss des Elternhauses und hier insbesondere der Erziehungsstile gehen die Meinungen und Befunde zum Stellenwert der Medien im Verursachungsprozess gewalttätigen Verhaltens weit auseinander. Wir haben uns an dieser Stelle dennoch dafür entschieden, Medieneinflüsse zu untersuchen, weil erstens neuere Studien in ihren Ergebnissen dahingehend konvergieren, dass gewalthaltigen Medien – vor allem aus dem Bereich der Computer- und Videospiele – keine generelle Unbedenklichkeit attestiert werden kann (vgl. KUNCZIK/ZIPFEL 2004; ANDERSON/BUSHMAN 2001). Zweitens beinhaltet die Schülerbefragung in Hannover 2006 zahlreiche Indikatoren des Medienkonsums, sodass sich diese Studie in besonderer Weise zur Untersuchung des Zusammenhangs von Medienkonsum und Gewaltverhalten eignet und zugleich differenziert Auskunft über die Medienumgangsweisen von Förderschülern gibt.

Ein möglicher Zusammenhang zwischen dem Konsum von medial dargestellter Gewalt und delinquentem Verhalten wird mit unterschiedlichen Theorien zu erklären versucht. Die Habitualisierungsthese nimmt bspw. an, dass durch regelmäßigen Konsum von medialer Gewalt die Sensibilität gegenüber realer Gewalt abnimmt und Aggression langfristig als Alltagsphänomen betrachtet wird (vgl. KUNCZIK/ZIPFEL 2004). Lerntheorien, die auf die Arbeiten von BANDURA (1977) zurückgehen, basieren darüber hinaus auf der Annahme, dass sich Menschen Handlungsmuster aneignen, indem sie das Verhalten anderer Personen nachahmen (Lernen am Modell). Ob mediale Handlungsvorbilder tatsächlich imitiert werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab, so z. B. von der Ähnlichkeit der Situation, vom Vorhandensein entsprechender Kompetenzen, insbesondere aber von den Konsequenzen des beobachteten Verhaltens (Erfolg vs. Misserfolg, Belohnung vs. Bestrafung). Bei männlichen Jugendlichen, die häufig gewalthaltige Medien konsumieren und die gleichzeitig auf Grund familiärer und sozialer Faktoren besonders belastet

sind, kann vermutet werden, dass Gewaltszenen unmittelbar als Handlungs- und Identifikationsmuster fungieren. Identische Inhalte wirken sich also nicht gleichermaßen auf alle Rezipienten aus, sondern entfalten im Zusammenwirken mit bestimmten anderen Faktoren negative Auswirkungen auf das Verhalten. Dennoch lässt sich vermuten, dass im Durchschnitt aller Befragten gezeigt werden kann, dass mit häufigem Sehen bzw. Spielen gewalthaltiger Medieninhalte tendenziell eine erhöhte Bereitschaft verbunden ist, sich selbst gewalttätig zu verhalten. Obwohl anhand des querschnittlichen Designs der Stichprobe, die im Folgenden ausgewertet wird, eine empirisch begründete Aussage über die Wirkrichtung medialer Gewalt nicht möglich ist, wird an dieser Stelle davon ausgegangen, dass Mediengewalt tendenziell ein zeitlich vorgelagerter Ursachenfaktor ist. Aktuelle Längsschnittstudien geben zu dieser Sichtweise Anlass (u. a. MÖLLER 2006). Damit ist keinesfalls ausgeschlossen, dass rekursive Beziehungen existieren, dass also die Ausübung von realer Gewalt wiederum das Bedürfnis erhöhen kann, sich verstärkt Gewaltmedien zuzuwenden.

Neben den bislang genannten, die Schule, die Familie und den Medienkonsum betreffenden Thesen sollen abschließend noch zwei weitere Annahmen über die Wirkung sozio-demographischer Faktoren getroffen werden: Erstens wird in Übereinstimmung mit einer Vielzahl vorhandener Untersuchungen davon ausgegangen, dass Jungen deutlich häufiger als Mädchen gewalttätiges Verhalten zeigen, was sowohl mit biologischen, insbesondere aber auch mit Unterschieden in der Erziehung in Verbindung gebracht wird (vgl. BRUHNS/WITTMANN 2003; HADJAR/BAIER/BOEHNEKE/HAGAN 2007). Zweitens kann vermutet werden, dass Jugendliche nichtdeutscher Herkunft in allen Schulformen häufiger zu Gewaltverhalten neigen als Jugendlicher deutscher Herkunft. BAIER und PFEIFFER (2007) zeigen, dass dies für alle Gruppen nichtdeutscher Jugendlicher gilt, türkische und jugoslawische Jugendliche aber besonders auffällig sind. Bezüglich der Ursachen der höheren Auffälligkeit dieser Jugendlichen wird sowohl auf ihre soziale Schlechterstellung als auch auf die häufigere Konfrontation mit innerfamiliärer Gewalt und, darauf aufbauend, auf die häufigere Zustimmung zu Gewaltnormen verwiesen.

Stichprobenbeschreibung

Das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) führt seit 1998 in regelmäßigen Abständen Schülerbefragungen durch, in deren Rahmen neben der allgemeinen Delinquenzbereitschaft (z. B. Ladendiebstahl, Sachbeschädigung) auch die Gewalterlebnisse *innerhalb der Schule* erfasst werden – aus Opfer- wie aus Täterperspektive. Im Jahr 2006 wurde in Hannover im Zeitraum Januar bis März eine solche schriftliche Befragung mit 3661 Schülern der neunten Jahrgangsstufe durchgeführt, wobei auch Förderschulen in die Stichprobe

aufgenommen wurden. In den vorangegangenen Schülerbefragungen wurde weitestgehend darauf verzichtet, in dieser Schulform Befragungen durchzuführen, da Schwierigkeiten der Schülerschaft beim Beantworten standardisierter Fragen zu erwarten waren. Diesen besonderen Ansprüchen von Förderschülern wurde in Hannover 2006 dadurch begegnet, dass erstens ein um 15 % gekürzter Fragebogen zum Einsatz kam und dass zweitens der gesamte Fragebogen während der regulären Unterrichtszeit auf Folie aufgelegt und Stück für Stück vorgelesen und gemeinsam bearbeitet wurde.

In Hannover wurde im Schuljahr 2005/2006 jeder zwanzigste Schüler in Förderschulen Schwerpunkt Lernen unterrichtet, jeder siebente in Hauptschulen, jeder fünfte in Realschulen und jeder dritte im Gymnasium (Rest: Gesamtschulen). Da die Befragung als Vollerhebung unter allen Hannoveraner Schülern und Schülerinnen geplant war, sollten ursprünglich fast 250 Jugendliche der Förderschulen befragt werden. Auf Grund von Absagen einzelner Schulen, der Abwesenheit von Schülern am Tag der Befragung sowie der Teilnahmeverweigerung konnten tatsächlich 166 Förderschüler befragt werden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 62,2 %; in den anderen Schulformen fiel diese etwas höher aus (höchste Quote: Realschulen mit 83,4 %). Einige wenige Förderschulklassen waren entgegen der ursprünglichen Einordnung Klassen für körperbehinderte Jugendliche und werden deshalb in den nachfolgenden Auswertungen nicht berücksichtigt. Es stehen damit insgesamt 151 Förderschüler mit Lernbehinderung für differenzierte Analysen zur Verfügung. Obwohl sich im Vergleich zur Grundgesamtheit in der Stichprobe etwas zu wenig Förderschüler befinden, wird an dieser Stelle darauf verzichtet, die Daten zu gewichten, d. h. die Antworten der Förderschüler etwas stärker zu berücksichtigen als bspw. die Antworten der Realschüler, da es nicht Anliegen des Textes ist, exakte Schätzungen zur Gewaltbelastung von Hannoveraner Schulen zu berichten, sondern Vergleiche zwischen verschiedenen Schulformen anzustellen. Alle Auswertungen werden deshalb für jede Schulform einzeln ausgewiesen.

Tabelle 1 gibt die Zusammensetzung der Schülerschaft der verschiedenen Schulformen wieder, wobei die Gruppe der Waldorfschüler (N=95) den Gymnasiasten zugeordnet wurde. Auffallend ist zunächst das durchschnittlich höhere Alter der Förderschüler in der neunten Jahrgangsstufe, das mit durchschnittlich 15,4 Jahren fast ein Dreivierteljahr über dem Alter der Gymnasiasten liegt. Dies dürfte auf diskontinuierliche Schulbiografien von Förderschülern zurückzuführen sein, die in aller Regel zuerst andere Schulformen besuchen. Die Lernschwierigkeiten offenbaren sich z. T. erst nach der Einschulung und schlagen sich u. a. in einer niedrigeren Versetzungswahrscheinlichkeit nieder. Damit übereinstimmend gab mehr als jeder zweite Förderschüler an (56,8 %), bereits einmal eine Klasse wiederholt zu haben. Anscheinend sind es aber nicht allein die Förderschüler, die Lernschwierigkeiten aufweisen, da auch in der Gruppe der

Hauptschüler das Durchschnittsalter höher ausfällt und bereits jeder zweite Schüler sitzen geblieben ist.

	Förder- schule	Haupt- schule	Real- schule	Gesamt- schule	Gym- nasium/ Waldorf
Anzahl Befragte	151	505	899	674	1417
Alter in Jahren (Mittelwert)	15,4	15,5	15,2	15,0	14,7
Klasse wieder- holt (in %)	56,8	49,2	34,0	21,9	11,1
Geschlecht: männlich (in %)	63,3	56,5	51,5	53,4	45,0
Herkunft: nicht- deutsch (in %)	42,0	61,8	57,5	39,0	32,5

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe nach Schulform

Neben dem höheren Altersdurchschnitt zeigt sich in Förderschulen ebenfalls ein weit überdurchschnittlicher Anteil an männlichen Schülern. Fast zwei von drei Schülern an Förderschulen sind männlichen Geschlechts (63,3 %), an Gymnasien trifft dies auf weniger als jeden zweiten Schüler zu (45,0 %). Auch für Hauptschulen findet sich eine ungleiche Geschlechterzusammensetzung mit einer Dominanz der Jungen. Jugendliche mit einer nichtdeutschen Herkunft sind – entgegen den Erwartungen – an Förderschulen hingegen nicht überdurchschnittlich häufig anzutreffen. Als nichtdeutsch werden diejenigen Jugendlichen bezeichnet, die selbst aktuell eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder von deren Eltern mindestens ein Elternteil mit einer nichtdeutschen Staatsangehörigkeit geboren wurden. In Hannover trifft dies auf 44,3 % aller Schüler zu, wobei türkische (11,8 %), russische (9,1 %) und polnische Jugendliche (5,5 %) die größten Gruppen stellen. Da insbesondere bei den Förderschülern zu wenige Fälle für Analysen zur Verfügung stehen, die gleichzeitig nach ethnischer Herkunft und Schulform differenzieren, wird an dieser Stelle nur zwischen deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen unterschieden. Das Ergebnis, dass in Förderschulen weit weniger nichtdeutsche Jugendliche unterrichtet werden als an Haupt- bzw. an Realschulen, ist deshalb unerwartet, weil in der Literatur von einem im Vergleich zu anderen Schulformen erhöhten Anteil an Nichtdeutschen in Förderschulen ausgegangen wird (vgl. DIEFENBACH/KLEIN 2002; POWELL/WAGNER 2002). Möglicherweise geht dieser Befund auf die hier gewählte umfassendere Bestimmung des Status als Nichtdeutscher zurück, da nicht nur Schüler mit einer aktuell nichtdeutschen Staatsangehörigkeit als nichtdeutsch ausgewiesen werden, sondern die Staatsangehörigkeiten der Eltern bei deren Geburt entscheiden. Möglich ist auch, dass der Befund eines höheren Ausländeranteils an Förderschulen deshalb zustande kommt, weil in der Vergangenheit Vergleiche mit der gesamten Schülerschaft und nicht mit der Schülerschaft einzelner Schulformen gezogen wurden. Dass es sich bei diesem Befund um eine Besonder-

heit Hannovers handelt, kann ausgeschlossen werden, da sich auch in einer Befragung in Oldenburg ähnliche Verteilungen gezeigt haben (RABOLD/BAIER 2007).

Ergebnisse

Die Ergebnisse werden zunächst in Form deskriptiver Auswertungen vorgestellt. Daran schließt sich die Prüfung der Hypothesen anhand multivariater Analysen an. Tabelle 2 zeigt die Häufigkeit des Vorkommens verschiedener Gewaltformen differenziert für die einzelnen Schulformen. Wir beschränken uns dabei auf einen engen, physische Übergriffsformen umfassenden Gewaltbegriff. Mit BÖTTGER (1998, 23) ist damit der intentionale Einsatz »physischer oder mechanischer Kraft durch Menschen, der sich unmittelbar oder mittelbar gegen andere Personen richtet, sowie die ernsthafte Androhung eines solchen Krafteinsatzes« gemeint. Um diese Gewalt aus Opfer- wie aus Täterperspektive zu erfassen, wurden die Jugendlichen gefragt, wie oft sie im zurückliegenden Schulhalbjahr von anderen Schülern absichtlich geschlagen oder getreten wurden bzw. dies selbst getan haben, wie häufig Bedrohungen mit Waffen vorkamen und wie oft erpresst und gezwungen wurde, Geld oder Sachen herzugeben. Drei zentrale Ergebnisse sind dabei festzuhalten: Erstens sind leichtere Gewaltformen an allen Schulen deutlich häufiger anzutreffen als schwere Gewaltformen. Insofern stellen eher das Schlagen und Treten und weniger die Waffengewalt oder die Erpressung die Wirklichkeit an Hannoveraner Schulen dar. Zugleich ist von diesen Übergriffen auch nur ein kleinerer Teil der Schülerschaft betroffen, wobei sich zweitens zeigt, dass die Differenzierungslinie nicht zwischen Förder- und anderen Schulen, sondern zwischen Gymnasien und anderen Schulen verläuft; d.h. an Gymnasien kommen alle Gewaltformen sehr viel seltener vor. So gaben hier nur 15,1 % der Schüler an, Opfer einer Gewalttat geworden zu sein, in Förder- und Gesamtschulen sind dies acht Prozentpunkte mehr. Als Täter sind hier nur 13,2 % in Erscheinung getreten, in den anderen Schulen liegt diese Quote in etwa doppelt so hoch. Die Unterschiede zwischen den Schulformen sind dabei hochsignifikant. Allerdings ist auf die eingeschränkte Aussagekraft von Signifikanztests hinzuweisen, da Ergebnisse einer Vollerhebung präsentiert werden und ein Schluss von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit aller in Hannover beschulten Neuntklässler per se mit geringer Unsicherheit behaftet ist. Aus diesem Grund werden im Folgenden auch Ergebnisse interpretiert, die nicht in jedem Fall die gewählten Signifikanzniveaus erreichen. Drittens liegt mit der Ausnahme der Gymnasien der Täteranteil jeweils über dem Opferanteil, was möglicherweise damit zu erklären ist, dass viele Übergriffe aus Gruppen heraus begangen werden und sich gegen einzelne Schüler richten. Besonders deutlich ist dieser Unterschied an Hauptschulen, wo es neun Prozentpunkte mehr Täter als Opfer gibt.

	Förderschule (N _{min} =136)	Hauptschule (N _{min} =480)	Realschule (N _{min} =891)	Gesamtschule (N _{min} =666)	Gymnasium/Waldorf (N _{min} =1407)
Opfer: geschlagen/getreten (V = .079 ^{***})	22,1	17,6	18,9	22,6	14,7
Opfer: mit Waffe bedroht (V = .077 ^{***})	4,4	2,3	1,8	1,9	0,5
Opfer: erpresst/beraubt (V = .088 ^{***})	5,1	2,3	0,7	1,9	0,7
Gewaltopfer-Prävalenz (V = .085 ^{***})	23,5	19,3	19,9	23,7	15,1
Täter: geschlagen/getreten (V = .155 ^{***})	24,1	26,3	24,2	27,5	13,0
Täter: mit Waffe bedroht (V = .084 ^{***})	5,4	4,4	2,7	2,9	1,1
Täter: erpresst/beraubt (V = .083 ^{***})	4,8	3,5	1,2	2,1	0,9
Gewalttäter-Prävalenz (V = .163 ^{***})	23,6	28,3	24,5	28,4	13,2

N_{min} = Mindestanzahl an Fällen, die in die Analysen eingegangen sind; V = Cramers V; *** p < .001

Tab. 2: Prävalenz von Schulgewalt nach Schulform (in %)

Fasst man die deskriptiven Befunde mit Blick auf die Förderschulen zusammen, so ergibt sich, dass zwar im Vergleich zu den Gymnasien von einer höheren Gewaltbelastung auszugehen ist, dass aber die Unterschiede zu den anderen Schulformen eher gering ausfallen. Besonders die Opferrate von Schulgewalt ist an Förderschulen weit überdurchschnittlich, Täter gibt es hingegen weniger als an Haupt- oder Gesamtschulen. Zugleich belegen die Auswertungen, dass die schwereren Gewaltformen (Bedrohung mit Waffe, Erpressung) sowohl in Opfer- als auch in Täterperspektive an Förderschulen häufiger vorkommen als an allen anderen Schulen. Eine Erpressung haben hier bspw. 5,1 % der Schüler erlebt; dies sind sieben Mal mehr als an Gymnasien und immerhin doppelt so viele wie an Hauptschulen. Ein zusätzlicher Befund ist, dass die multiple Opferschaft an Förderschulen weiter verbreitet ist: Zwei oder drei der aufgeführten Taten haben hier 5,9 % der Schüler erlebt, in allen anderen Schulen sind es höchstens halb so viele.

Zwei Einschränkungen müssen allerdings gemacht werden: Erstens stehen mit 151 Förderschülern immer noch verhältnismäßig wenig Schüler zur Auswertung der z. T. sehr selten vorkommenden Gewaltdelikte zur Verfügung; dies hat u. a. zur Folge, dass Auswertungen bezüglich der Häufigkeit von Gewalterfahrungen (Mehrfachopfer bzw. -täter) nicht durchgeführt werden können. Wichtig ist zugleich, sich zu vergegenwärtigen, dass der Stellenwert eines einzelnen Schülers bei diesen geringen Fallzahlen höher ist als bei den anderen Schulformen: So stellt ein einzelner Förderschüler immer 0,7 % der gesamten Förderschulstichprobe dar (1/151), bei Hauptschülern – der zweitkleinsten Stichprobe – sind dies nur 0,2 % (1/505). Ein Ausreißerwert in Förderschulen erhält dadurch ein höheres Gewicht als in anderen Schulen. Zweitens fällt die Rate fehlender Werte in Förderschulen besonders hoch aus, d. h. hier haben im Höchstfall zehn Prozent der Schüler eine Antwort darauf, ob sie Opfer oder Täter geworden sind, verweigert. In Hauptschulen trifft dies nur auf höchstens fünf Prozent, in Gymnasien gar nur auf weniger als ein Prozent zu. Über die Ursachen der differenziellen

Antwortbereitschaft kann nur spekuliert werden: Möglicherweise war an der Stelle im Fragebogen, an der sich die Fragen zur Schulgewalt befanden (letztes Drittel des Fragebogens), die Motivation zu antworten bei Förderschülern im Vergleich zu Schülern anderer Schulformen bereits deutlich reduziert. Möglicherweise handelt es sich aber auch um eine bewusste Nicht-Angabe von Gewalterlebnissen bzw. -täterschaften, sodass die wahren Gewalttaten noch etwas höher ausfallen würden, wenn tatsächlich alle Schüler geantwortet hätten. Die erhöhte Anzahl an Missingwerten hat u. a. zur Folge, dass die Gewalttäter-Prävalenz in Tabelle 2 geringer ausfällt als die Prävalenz des Schlagens bzw. Tretens, da über das Schlagen/Treten weniger Schüler Angaben machten als zu mindestens einem der drei Delikte: 137 von 151 Förderschülern erteilten Auskunft darüber, ob sie bereits einen Schüler geschlagen oder getreten hätten, wobei dies 33 Schüler bejahten. Zu mindestens einem der drei Gewaltdelikte machten 148 Förderschüler Angaben – 35 davon haben auch mindestens ein Delikt begangen.

Ein detaillierteres Bild zum Gewaltgeschehen an Förderschulen bietet die simultane Betrachtung von Täter- und Opferperspektive. In Abbildung 1 sind deshalb die Anteile an Jugendlichen dargestellt, die Opfer und/oder Täter gewesen sind. An Förderschulen sind demnach genauso viele Schüler in Gewaltvorfälle verwickelt wie an Haupt- oder Gesamtschulen: Jeweils 62 % aller Schüler haben gar keine Erfahrungen mit Gewalt machen müssen, 38 % sind als Opfer und/oder Täter in Erscheinung getreten. Den höchsten Anteil an unbeteiligten Schülern stellen die Gymnasien, an denen fast 80 % nicht mit Gewalt in Berührung gekommen sind. Erneut bestätigt wird, dass der Opferstatus an Förderschulen weiter verbreitet ist als an anderen Schulformen. Vor allem der Anteil an Jugendlichen, die ausschließlich Opfererfahrungen machen mussten, ist im Vergleich zu anderen Schulen erhöht: Dies trifft für 12,5 % der Förderschüler, aber nur für acht bis neun Prozent der Schüler anderer Schulformen zu. An Hauptschulen ist hingegen der Anteil an reinen Gewalttätern erhöht und fällt hier fast drei

Mal so hoch aus wie an Gymnasien. Sowohl Täter als auch Opfer ist im Durchschnitt jeder dritte Jugendliche, der im letzten Schulhalbjahr mit Gewalt in Berührung gekommen ist. Insofern bestärigt sich, dass Gewaltopfererfahrungen auch dazu führen, selbst zum Täter zu werden bzw. dass Täter auch Opfer sind (vgl. für diesen Zusammenhang auch FUCHS et al. 2005, 292 ff.).

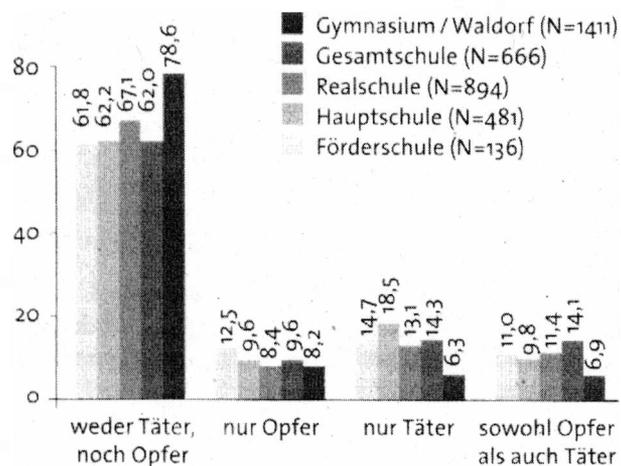


Abb. 1: Verteilung des Opfer- und Täterstatus nach Schulform (in %)

Nachdem gezeigt werden konnte, dass Schulgewalt an Förderschulen in ähnlichem Ausmaß vorkommt wie an anderen Schulen (mit der Ausnahme von Gymnasien), bleibt die Frage zu beantworten, ob dies für die Ursachenfaktoren ebenfalls gilt, d.h. ob in Förderschulen die gleichen Risikofaktoren zur Vorhersage von Schul-

gewalt beitragen. Hierfür sind zunächst in Tabelle 3 die Indikatoren dargestellt, die in die multivariaten Modelle eingehen sollen.

Das Interesse der Lehrer an den Schülern setzt sich aus der Zustimmung zu folgenden Aussagen zusammen: »Unsere Lehrer greifen ein, wenn es unter Schülern zu Gewalt kommt« und »Lehrer bei uns merken, wenn es einem Schüler schlecht geht«. Diesen Aussagen konnte von »1 – stimmt genau« bis »4 – stimmt nicht« zugestimmt werden. Die Antworten zu beiden Aussagen wurden zu einer Mittelwertsskala zusammengefasst; auf Basis einer Gruppentrennung am theoretischen Mittelwert von 2,5 können Schüler, die den Lehrern ein hohes Interesse attestieren, von jenen Schülern getrennt werden, die den Lehrern ein niedriges Interesse zuschreiben. Die Antworten auf diese Aussagen korrelieren zu mindestens $r = .33$ miteinander (Förderschulen); in Realschulen beträgt die Korrelation sogar $r = .45$. Zwischen den einzelnen Schulformen existieren im Hinblick auf diesen Indikator keine Unterschiede, da jeweils ca. zwei Fünftel aller Schüler ihren Lehrern ein geringes Interesse attestieren. Interessant ist diesbezüglich, dass sich bei einer Auswertung der beiden Einzelitems zeigt, dass Förderschüler ihren Lehrern sogar am häufigsten zugestehen, dass diese merken würden, wenn es ihnen schlecht geht: 67,9 % der Förderschüler stimmten dieser Aussage zu, aber nur 52,4 % der Gymnasiasten. Die Ursache hierfür dürfte in der kleineren Klassengröße und dem damit verbundenen engeren Betreuungsverhältnis gesehen werden. Die Interventionsbereitschaft scheint an Förderschulen hingegen geringer ausgeprägt zu sein: Mit 72,9 % stimmten dieser Aussage weit weniger Förderschüler zu als Gymnasiasten (83,4 %).

	Förderschule (N _{min} =136)	Hauptschule (N _{min} =480)	Realschule (N _{min} =891)	Gesamtschule (N _{min} =666)	Gymnasium/Waldorf (N _{min} =1407)
Opfer: geschlagen/getreten (V = .079***)	22,1	17,6	18,9	22,6	14,7
Opfer: mit Waffe bedroht (V = .077***)	4,4	2,3	1,8	1,9	0,5
Opfer: erpresst/beraubt (V = .088***)	5,1	2,3	0,7	1,9	0,7
Gewaltopfer-Prävalenz (V = .085***)	23,5	19,3	19,9	23,7	15,1
Täter: geschlagen/getreten (V = .155***)	24,1	26,3	24,2	27,5	13,0
Täter: mit Waffe bedroht (V = .084***)	5,4	4,4	2,7	2,9	1,1
Täter: erpresst/beraubt (V = .083***)	4,8	3,5	1,2	2,1	0,9
Gewalttäter-Prävalenz (V = .163***)	23,6	28,3	24,5	28,4	13,2

N_{min} = Mindestanzahl an Fällen, die in die Analysen eingegangen sind; V = Cramers V; F = F-Wert (Einfaktorielle Varianzanalyse); *** $p < .001$

Tab. 3: Ursachenfaktoren von Schulgewalt nach Schulform (in %)

Das wahrgenommene schulische Gewaltniveau wurde über die beiden Aussagen »Bei mir in der Klasse gibt es unter den Schülern sehr oft Streit und Ärger« sowie »An unserer Schule gibt es viel Ärger und Gewalt« gemessen ($r = .33$ bis $.50$). Hier konnte von »1 – stimmt nicht« bis »4 – stimmt genau« zugestimmt werden. Auf Basis

einer Mittelwertsskala wurde eine Gruppenteilung entlang dem theoretischen Mittelwert vorgenommen. An Förder- und Hauptschulen sind die Schüler am häufigsten der Meinung, dass in der Schule ein Gewaltklima herrscht; von den Gymnasiasten stimmt hingegen nur jeder Fünfzehnte zu. In die gleiche Richtung zeigen die

Unterschiede bei der Schulbindung: Während 47,1 % der Förderschüler eine ablehnende Haltung gegenüber der Aussage »An meiner Schule gefällt es mir wirklich gut« äußert, sind dies bei den Gymnasiasten nur 20,2 %. Förderschüler weichen in ihrer negativen Sichtweise sogar noch deutlich von den Hauptschulen ab, von denen fast zehn Prozentpunkte weniger eine solche Ansicht teilen. Insgesamt betrachtet tritt bei den Förderschülern also ein eher negatives Verhältnis zur Schule zu Tage, mit der Ausnahme, dass den Lehrkräften ein ähnlich hohes bzw. niedriges Interesse wie an anderen Schulen bescheinigt wird. Die Ergebnisse zur Schüleranzahl zu deuten, ist an dieser Stelle nicht sinnvoll, da die Unterteilung in kleine und große Schulen relativ zur durchschnittlichen Schüleranzahl einer Schule (Mediansplit) je Schulform erfolgte. Am Beispiel: In Hannover wurden an zehn Förderschulen Befragungen durchgeführt. An sieben dieser Schulen werden laut Angaben der befragten Lehrkräfte 100 bis 200 Schüler unterrichtet, an drei Schulen 200 bis 300 Schüler. Die ersten sieben Schulen wurden als eher kleine Schulen klassifiziert, in denen laut Tabelle 3 64,9 % aller Förderschüler unterrichtet werden, die anderen drei Schulen als eher groß. Genauso wurde bei den anderen Schulen verfahren.

Um die elterlichen Kontrollstrategien zu erheben, wurden insgesamt fünf Aussagen zur Beantwortung vorgelegt. Die Schüler sollten getrennt für Mutter und Vater und im Hinblick auf die Zeit vor dem 12. Lebensjahr (Kindheit) einschätzen, ob die Eltern wussten, wo sie sich aufgehalten haben, mit wem sie befreundet waren, wann sie abends nach Hause gekommen sind, welche Filme sie gesehen haben und ob sie für die Schule gelernt haben oder nicht. Die Kenntnis der Eltern konnte dabei von »1 – oft« bis »4 – nie« eingeschätzt werden. Der Reliabilitätskoeffizient zu dieser insgesamt zehn Items umfassenden Skala (jeweils fünf Items für Mutter und Vater) unterschreitet in keiner Schulform $\alpha = .82$. Da deutlich mehr Jugendliche eine hohe als eine niedrige Kontrolle berichteten, wurde die Skala nicht an ihrem theoretischen Mittelwert, sondern beim Wert von 3,0 getrennt, d. h. nur Jugendliche, die durchschnittlich mehr als »manchmal« antworteten, wurden zur Gruppe der Schüler mit hoher Kontrolle zusammengefasst. Empirisch zeigt sich auch in diesem Bereich der familiären Erziehung eine höhere Problembelastung der Förderschüler, insofern fast die Hälfte aller Befragten (49,3 %) angegeben hat, von ihren Eltern nie oder selten kontrolliert worden zu sein. Sie standen also weit seltener als Gymnasiasten unter elterlicher Aufsicht; die Möglichkeiten, delinquente Handlungen auszuführen, waren mithin größer. Dass dieses unzureichende Monitoring mit anderen, gewaltverursachenden Erziehungspraktiken einher geht, verdeutlichen die Befunde zur elterlichen Gewaltanwendung: Jeder vierte Förderschüler, aber nur jeder zwölfte Gymnasiast musste erleben, dass die eigenen Eltern ihn zumindest selten mit einem Gegenstand geschlagen und/oder mit der Faust geschlagen/getreten und/oder geprügelt/zusammengeschlagen haben – so der Wortlaut der drei Items im Fragebogen. Deutlich wird zugleich, dass auch Hauptschüler in ähnlichem Ausmaß Opfer elterlicher Übergriffe waren wie Förderschüler.

Förderschüler und Hauptschüler ähneln sich ebenso in Bezug auf die soziale Lage, wobei Förderschüler sogar noch etwas schlechter gestellt sind als Hauptschüler: Während 33,9 % der Förderschüler angegeben haben, dass sie bzw. die Eltern derzeit Sozialhilfe/Arbeitslosengeld II beziehen, sind es bei den Hauptschülern 29,6 %. Einen geringen Bildungsstatus im Elternhaus (höchstens Hauptschulabschluss) berichten 44,8 % der Förder-, aber 37,4 % der Hauptschüler. Bei den Gymnasiasten hingegen bestätigt sich deren privilegierte Lage: Nur 8,0 % leben in Haushalten, die derzeit Sozialhilfe beziehen; nur in 5,5 % der Fälle entstammen die Eltern einer niedrigen Bildungsschicht. Allerdings ist der Sozialstatus des Elternhauses entweder etwas, worüber Jugendliche nur ungern sprechen oder aber etwas, das nicht mit hinreichender Sicherheit berichtet werden kann: Die geringe, in Tabelle 3 im Vergleich zur Gesamtzahl an befragten Jugendlichen je Schulform ausgewiesene Anzahl gültiger Fälle, geht überall auf fehlende Werte bei diesen beiden Indikatoren zurück.

Im Bereich der Mediennutzung erweisen sich schließlich erneut die Förder- und Hauptschüler als besonders problembelastet, die Unterschiede zu Real- und Gesamtschülern fallen aber eher gering aus; d. h. auch hier scheint die wesentliche Differenzierungslinie zwischen Gymnasiasten und allen anderen Schülern zu verlaufen. Der Zugang zur Mediennutzung wird dabei durch die Verfügbarkeit über entsprechende Geräte ermöglicht. Der gleichzeitige Besitz von Spielkonsole und Fernseher hat sich in vorangegangenen Analysen als besonders folgenreich für bestimmte Konsumstile erwiesen (BAIER/PFEIFFER/WINDZIO/RABOLD 2006), wobei von der Ausstattung allein – zumindest im Jugendalter – weitestgehend keine weiteren verhaltensleitenden Wirkungen zu beobachten waren. Über die Hälfte der Jugendlichen in Förder-, Haupt- und Realschulen besitzt beide Geräte im Zimmer, kann also ungehindert fernsehen und spielen. Bemerkenswert sind die Geschlechterunterschiede, die in jeder Schulform nahezu identisch sind: Jungen sind mindestens zwei Mal häufiger im Besitz beider Medien; in Förderschulen haben 23,6 % der Mädchen, aber 68,1 % der Jungen beide Geräte im Zimmer stehen. Diese höhere Verfügbarkeit schlägt sich in längeren Konsumzeiten nieder, da männliche Förderschüler täglich neun Stunden fernsehen/spielen, weibliche Förderschüler hingegen nur sechseinhalb Stunden. Die Zeiten wurden dabei offen erhoben, d. h. die Schüler sollten einschätzen, wie lange sie im Durchschnitt an einem Schultag medienbezogenen Tätigkeiten nachgehen. Auch wenn die These vertreten werden kann, dass Schüler höherer Schulformen eher dazu befähigt sind, diesbezüglich eine

profunde Schätzung abzugeben und die Antworten von Schülern niedrigerer Schulformen eher eine Überschätzung darstellen, dürften die in Tabelle 3 präsentierten Unterschiede der Gesamtstichproben nicht allein auf derartige Kompetenzunterschiede zurückzuführen sein: Förder- und Hauptschüler verbringen ca. ein Drittel eines gewöhnlichen Schultags mit Medienaktivitäten, bei Gymnasiasten ist die Zeit nur halb so lang.

Entscheidender als die Verfügbarkeit oder die Konsumdauer sind aber letztlich die präferierten Inhalte. Um diese zu erfassen wurden die Schüler gebeten anzugeben, wie häufig sie Horrorfilme/sonstige Filme (Actionfilme, Thriller) verschiedener Altersfreigaben (ab 16/18) sehen bzw. wie häufig sie Egoshoooter/andere Kampfspiele spielen. In die Auswertungen geht der jeweils höchste Wert ein, d.h. wenn ein Befragter angegeben hat, dass er oft Kampfspiele, aber selten Egoshoooter spielt, wird die Antwort zu den Kampfspielen ausgewertet. Dieses Vorgehen erscheint gerechtfertigt, weil die Präferenz für das eine Genre stark mit der Präferenz für das andere Genre korreliert ($r = .51$ für die verschiedenen Schulformen). Gleiches gilt für die Filmgenres. Die Gruppierung erfolgte wiederum theoretisch, d.h. Schüler, die angegeben haben, mindestens mehrmals pro Woche Gewaltfilme zu sehen, oder oft/sehr oft Gewaltspiele zu spielen, wurden der Gruppe der häufigen Konsumenten zugeordnet. Förderschüler weisen bei beiden Indikatoren die höchsten Konsumraten auf. Nicht überraschend ist, dass erneut Jungen sehr viel stärker den Gewaltmedien zugeneigt sind als Mädchen, vor allem bei den Computerspielen: Während nur 13,2 % der Förderschülerinnen häufiger Egoshoooter oder Kampfspiele spielen, sind es bei den Förderschülern 64,4 %. Männliche Schüler anderer Schulformen werden z.T. noch stärker in den Bann dieser Spiele gezogen: Von den männlichen Gesamtschülern berichteten 70,2 % einen häufigen Gewaltspielkonsum (männliche Gymnasiasten: 54,0 %).

Insofern erweist sich der Gewaltmedienkonsum ganz allgemein als Ausdruck der Krise der Jungen, nicht als Ausdruck der Krise einer bestimmten Schulform.

Inwieweit die verschiedenen Faktoren tatsächlich dazu beitragen, Gewaltverhalten innerhalb der Schule vorherzusagen, zeigt Tabelle 4. Berechnet wurden logistische Regressionsanalysen (BACKHAUS/ERICHSON/PLINKE/WEIBER 2003, 417 ff.), mit deren Hilfe Aussagen darüber gemacht werden können, ob bei Vorhandensein bestimmter Konstellationen das Risiko steigt (Koeffizienten über 1000) oder fällt (Koeffizienten unter 1000), zu den Schulgewalttätern zu gehören; die abhängige Variable bildet dabei die Gewalttäter-Prävalenz aus Tabelle 2. Zwei Vorbemerkungen sind an dieser Stelle notwendig: Erstens wurden bereits jene Variablen ausgeschlossen, die in keiner Schulform das Risiko der Gewalttäterschaft signifikant beeinflussen. Hierzu zählen beide Indikatoren der sozialen Lage (Sozialhilfebezug, Bildungsniveau der Eltern) sowie zwei Indikatoren aus dem Bereich des Medienkonsums (Verfügbarkeit über Fernseher und Spielkonsole, durchschnittliche Medienkonsumdauer). Durch Verzicht auf diese Variablen stehen mehr Fälle für die Analyse zur Verfügung. Zweitens sind alle Einflussfaktoren insofern standardisiert, als sie in Form dichotomer Variablen in die Analysen eingehen. Dies bedeutet, dass alle Variablen nur zwei Ausprägungen annehmen: »Null« bedeutet »liegt nicht vor«, »eins« bedeutet »liegt vor«. Durch diese Transformation geht zwar Information verloren, da nicht die gesamte Varianz der Variablen ausgeschöpft wird; sie bietet zugleich aber den Vorteil, dass der Einfluss aller Variablen sowohl senkrecht als auch waagrecht verglichen werden kann. Es lässt sich damit die Frage beantworten, was innerhalb einer Schulform die entscheidenden Einflussfaktoren sind und ob diese Einflussfaktoren über die verschiedenen Schulen hinweg die gleiche Wirkung entfalten.

	Förderschule	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Gymnasium
Geschlecht: männlich	3.455*	2.105**	4.606***	2.324***	6.886***
Herkunft: nichtdeutsch	2.842 ¹	1.561 ¹	1.166	1.080	1.293
geringes Interesse der Lehrer an Schüler	0.972	2.036**	1.469*	1.217	1.209
Wahrnehmung hohen schulischen Gewaltniveaus	3.595*	1.045	1.624*	1.777**	2.554**
geringe Schulbindung	1.950	1.318	1.588*	1.563*	1.975**
hohe Schüleranzahl an Schule	0.927	1.022	0.974	0.905	1.374 ¹
geringe elterliche Verhaltenskontrolle in Kindheit erlebt	1.816	0.944	1.612**	1.230	2.247***
schwere Elterngewalt in Kindheit erlebt	1.665	1.782*	1.852**	2.021**	2.261**
häufiger Konsum von Horror-/Actionfilmen, Thrillern	1.776	1.520 ¹	1.307	0.906	1.359
häufiges Spielen von Egoshoootern, Kampfspielen	0.797	1.975**	1.631*	1.539 ¹	1.512*
N	126	464	875	657	1381
Nagelkerkes R ²	.231	.189	.259	.148	.286

¹ p < .10, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tab. 4: Einflussfaktoren von Schulgewalt nach Schulform (binäre logistische Regression, abgebildet: Exp[B])

Mit Blick auf die Förderschulen lassen sich folgende Erkenntnisse festhalten: Erstens erweist sich der Einfluss der Schule als besonders wichtig. Schüler, die an Förderschulen ein hohes Gewaltniveau wahrnehmen, empfinden dies möglicherweise als Legitimation dafür, selbst Gewalt auszuüben. Allerdings sind auch alternative Deutungen dieses Effekts denkbar: So ist z. B. nicht auszuschließen, dass gewalttätige Schüler das Ausmaß schulischer Gewalt anders wahrnehmen als nicht gewalttätige Schüler. Dennoch ist an keiner anderen Schulform der Einfluss des schulischen Gewaltniveaus vergleichbar groß. Die Förderschulen haben damit einen echten Ansatzpunkt für gewaltpräventive Maßnahmen. Dass Schulfaktoren an Förderschulen tendenziell wichtiger sind als an anderen Schulformen, wird zweitens durch den Einfluss der geringen Schulbindung unterstrichen. Obwohl auf Grund der kleinen Fallzahl der Koeffizient nicht als signifikant ausgewiesen wird, fällt er höher aus als an anderen Schulformen und erreicht fast das gleiche Niveau wie an Gymnasien; d. h. Schüler, denen es an der Schule gefällt, sind seltener zu Gewalttaten bereit als Schüler, die ein solches Commitment nicht ausgebildet haben. Der Einfluss der Schulbindung wird nur, so das dritte Ergebnis, durch zwei soziodemographische Faktoren übertroffen: Jungen gehören, wie an anderen Schulformen auch, besonders häufig zur Gruppe der Schulgewalt-Täter. Interessant diesbezüglich ist der starke Einfluss der Geschlechtszugehörigkeit an Gymnasien, an denen das Risiko eines Jungen, zu den Gewalttätern zu gehören, das der Mädchen um fast das Siebenfache übersteigt. Zudem findet sich an Förderschulen ein im Vergleich mit anderen Schulen besonders starker Einfluss der ethnischen Herkunft: Nichtdeutsche gehören hier fast drei Mal häufiger zu den Tätern als deutsche Jugendliche. Nur noch bei Hauptschulen erweist sich die ethnische Herkunft als signifikanter Prädiktor von Schulgewalt. Ein viertes Ergebnis ist, dass an Förderschulen familiäre Faktoren und Faktoren der Medienkonsumgewohnheiten eine eher untergeordnete Rolle zu spielen scheinen. Zwar gilt auch hier, dass Jugendliche mit geringer Verhaltenskontrolle, mit elterlicher Gewalterfahrung und häufigem Gewaltfilmkonsum tendenziell eher zu den Schulgewalt-Tätern gehören, an anderen Schulformen fällt der Einfluss dieser Variablen aber z. T. höher aus. Das Spielen von gewalthaltigen Computerspielen steht in Förderschulen zudem in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem Gewaltverhalten; der Effekt liegt zudem sehr nahe bei 1, weshalb er inhaltlich nicht weiter interpretiert werden soll. In Hauptschulen ist das Spielen dieser Computerspiele demgegenüber einer der wichtigsten Ursachenfaktoren. Die Schüleranzahl in der Schule hat, so ein letzter Befund, keine Auswirkungen auf das Gewaltverhalten von Förderschülern. Nur an Gymnasien lässt sich die entsprechende These bestätigen, d. h. hier fällt die Gewaltbereitschaft an Schulen mit hoher Schüleranzahl tatsächlich etwas höher aus als an Schulen mit niedriger Schüleranzahl.

Zusammenfassung und Diskussion

Förderschulen, so kann aus den präsentierten Befunden gefolgert werden, sind im Hinblick auf Schulgewalt ähnlich hoch belastet wie Haupt- oder Gesamtschulen. Nur im Vergleich mit Gymnasien ergeben sich deutlich höhere Gewalttaten, was jedoch in gleicher Weise für die anderen Schulformen zutrifft. Insofern bleibt als eine entscheidende zukünftige Forschungsfrage zu klären, was die Gründe für die niedrigere Belastung von Gymnasiasten sind. Ein erster Hinweis auf eine mögliche Antwort findet sich bereits in den multivariaten Modellen: Scheinbar sind es vor allem die weiblichen Gymnasiasten, die für die geringen Gewalttaten dieser Schulform verantwortlich sind. Während Förderschülerinnen zu 14,5 % eine Gewalttat in der Schule begangen haben, sind es bei den Hauptschülerinnen sogar 15,9 %, bei den Gymnasiastinnen hingegen nur 3,5 %. Männliche Förderschüler haben zu 29,3 % mindestens eine solche Tat ausgeführt, männliche Gymnasiasten zu 25,0 % (männliche Hauptschüler: 37,6 %). Warum die Gewaltbereitschaft von Mädchen so stark zwischen den einzelnen Schulformen variiert, kann bislang nicht beantwortet werden.

Die deskriptiven Auswertungen weisen zudem darauf hin, dass im Bereich des Opferschutzes an Förderschulen durchaus Handlungsbedarf besteht: Der Anteil an Schülern, die ausschließlich Übergriffe anderer Schüler erfahren haben, liegt in Förderschulen mit 12,5 % drei Prozentpunkte und damit um ein Viertel höher als an Haupt- oder Gesamtschulen. Zugleich sind die Förderschulen im Bereich der Täterraten in geringerem Maße auffällig: Hier sind es deutlich weniger Schüler als an Haupt- oder Gesamtschulen, die als Täter in Erscheinung getreten sind.

Ein Blick auf die untersuchten Ursachendimensionen zeigt, dass Förderschüler in allen drei Sozialisationsbereichen problembelastet sind. Ihre Einschätzung schulischer Umstände sowie ihre Einstellung zur Schule selbst, ihre familiäre Erziehung und ihre familiäre Sozillage sowie zuletzt ihre Medienumgangswesen zeigen durchgängig in eine negative Richtung im Vergleich mit Schülern anderer Schulformen und hier natürlich insbesondere im Vergleich mit Schülern an Gymnasien. Dennoch sind diese negativen Sozialisationserfahrungen nicht gleichermaßen folgenreich: Anhand der multivariaten Analysemodelle konnte belegt werden, dass vor allem schulische Bedingungen bzw. die Einschätzung schulischer Bedingungen einen starken Einfluss auf die Gewaltbereitschaft ausüben. Ergänzt um zwei weitere Befunde lässt sich damit die Zielgruppe von gewaltpräventiven Maßnahmen an Förderschulen recht gut benennen: Jungen mit nichtdeutscher Herkunft und einer eher anomischen Wahrnehmung der eigenen Schule. Welche konkreten Maßnahmen für diese Gruppe in gewaltpräventiver Hinsicht erfolgsversprechend sind, kann an dieser Stelle nicht vertieft werden. Empfehlenswert dürften

aber sicherlich jene Maßnahmen sein, die versuchen, bei diesen Schülern eine verbesserte schulische Integration herbeizuführen.

Eine letzte Einschätzung gilt abschließend den eingangs aufgestellten Thesen. Mit der Ausnahme der Geschlechterthese findet sich für alle Thesen, dass sie nicht durchweg in allen Schulformen bestätigt werden konnten. In dieser Hinsicht stellt es eine Aufgabe zukünftiger Forschung dar, die Randbedingungen zu spezifizieren, unter denen die prinzipiell allgemein gültigen Thesen unter besonderen Bedingungen (hier: der Schulformzugehörigkeit) empirische Gültigkeit beanspruchen können oder nicht. Dabei kommt dem Einsatz von mehreren Ebenen umfassenden Analysen (Individuum, Klasse, Schule) eine besondere Bedeutung zu, da dadurch mögliche Interaktionseffekte zwischen individuellen Einflussfaktoren schulischer Gewalt und kontextuellen

Bedingungen herausgearbeitet werden können. Am wenigsten Unterstützung erfährt die These, dass mit einer erhöhten Schüleranzahl eine verstärkte Gewaltneigung einher geht. Eine Begründung hierfür könnte darin liegen, dass die rein objektiven Umstände wenig darüber aussagen, wie die Situation subjektiv empfunden wird. Zudem ließ sich mit den Daten nicht kontrollieren, ob zahlenmäßig große Schulen auch tatsächlich pro Person weniger Platz zur Verfügung stellen und damit eher beengte Verhältnisse bieten. Mit der Ausnahme der Gymnasien ist die These aggressionsfördernder Be-

Der Sozialstatus der Familie steht in keinem direkten Zusammenhang mit der Gewaltbereitschaft.

dingungen großer Schulen damit zu verwerfen.

In den meisten Fällen nicht signifikant, in vier von fünf Fällen aber zumindest in die erwartete Richtung zeigend, ist der Einfluss des Gewaltfilmkonsums. Die These, dass die häufige Nutzung von Gewaltmedien durchschnittlich zu erhöhter Gewaltbereitschaft führt, erfährt allerdings vor allem bei den Gewaltspielen empirische Bestätigung. Das Gefahrenpotenzial scheint damit bei Computerspielen besonders hoch zu sein, was möglicherweise mit der erhöhten Interaktivität dieses Mediums in Zusammenhang steht. Zugleich zeigt sich aber auch bei diesem Faktor, dass nicht alle Schüler gleichermaßen betroffen sind, da bei den Förderschulen ein nicht erwartungskonformer Effekt der Spielgenre Präferenz zu beobachten ist.

Weitestgehend bestätigt wurden die Thesen bezüglich des Einflusses der Schule und der familiären Erzie-

hungsstile, auch wenn nicht immer signifikante Effekte berichtet werden konnten. Der Sozialstatus der Familie steht in keinem direkten Zusammenhang mit der Gewaltbereitschaft. Im Vergleich der Effekte dieser beiden Variablengruppen (Schule vs. Familie) lässt sich im Großen und Ganzen die Schlussfolgerung vertreten, dass Schulfaktoren mindestens genauso wichtig wie Familienfaktoren für die Vorhersage von Gewaltverhalten sind. Dies dürfte für die schulische Gewaltprävention ein durchaus Mut machendes Ergebnis darstellen.

Literatur

- ANDERSON, C.A./BUSHMAN, B.J.: Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior, Aggressive Cognition, Aggressive Affect, Physiological Arousal and Prosocial Behavior. In: *Psychological Science* 12 (2001) 353-359
- BACKHAUS, K./ERICHSON, B./PLINKE, W./WEIBER, R.: *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin 2003
- BAIER, D.: Abweichendes Verhalten im Jugendalter. Ein empirischer Vergleich verschiedener Erklärungsansätze. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25 (2005) 381-398
- BAIER, D./PFEIFFER, C.: *Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention*. KFN-Forschungsbericht Nr. 100, Hannover 2007
- BAIER, D./PFEIFFER, C./WINDZIO, M./RABOLD, S.: *Schülerbefragung 2005: Gewalterfahrungen, Schulabsentismus und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen*.

- Abschlussbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern der 4. und 9. Jahrgangsstufe*. Hannover 2006
- BAIER, D./WINDZIO, M.: *Zur Entwicklung der Jugendgewalt seit 1998 in den Städten München, Stuttgart, Hannover und Schwäbisch Gmünd*. Manuskript im Erscheinen 2007
- BANDURA, A.: *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs (Prentice Hall) 1977
- BRUHNS, K./WITTMANN, S.: Mädchenkriminalität – Mächengewalt. In: Raithel, J./Mansel, J. (Hrsg.): *Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich*. Weinheim 2003, 41-63
- BÖTTGER, A.: *Gewalt und Biografie. Eine qualitative Analyse rekonstruierter Lebensgeschichten von 100 Jugendlichen*. Baden-Baden 1998
- DIEFFENBACH, H./KLEIN, M.: *Bringing Boys Back In*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2002) 938-958
- EDELSTEIN, W.: *Bildung und Armut. Der Beitrag des Bil-*

- dungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26 (2006) 120-134
- FUCHS, M./LAMNEK, S./LUEDTKE, J./BAUR, N.: Gewalt an Schulen. 1994 - 1999 - 2004. Wiesbaden 2005
- GOTTFREDSON, G.D./GOTTFREDSON, D.C./PAYNE, A.A./GOTTFREDSON, N.C.: School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. In: Journal of Research in Crime and Delinquency 42 (2005) 412-444
- GOTTFREDSON, M.R./HIRSCHI, T.: A General Theory of Crime. Stanford (University Press) 1990
- HADJAR, A./BAIER, D./BOEHNEKE, K./HAGAN, J.: Juvenile Delinquency and Gender Revisited: The Family and Power-Control Theory Reconceived. In: European Journal of Criminology 4 (2007) 33-58
- HIRSCHI, T.: Causes of Delinquency. Berkeley (University of California Press) 1969
- JENKINS, P.H.: School Delinquency and the School Social Bond. In: Journal of Research in Crime and Delinquency 34 (1997) 337-367
- KLEIN, G.: Förderschule. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied 2001, 548-561
- KUNCZIK, M./ZIPFEL, A.: Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998. Projektbericht für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Mainz 2004
- KUSCHE, G.: Aggressionen und Gewalt an Schulen zur individuellen Lernförderung. Theorien und empirische Befunde zu einem aktuellen Thema. Münchner Beiträge zur Sonderpädagogik, Band 22. Frankfurt am Main 2000
- MELZER, W./SCHUBARTH, W.: Zur Studie. In: Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H. (Hrsg.), Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern. Opladen 1996, 21-28
- MERTON, R.K.: Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin 1995
- MÖLLER, I.: Mediengewalt und Aggression: Eine längsschnittliche Betrachtung des Zusammenhangs am Beispiel des Konsums gewalthaltiger Bildschirmspiele. Potsdam 2006
- MUMMENDEY, A.: Aggressives Verhalten. In: Stroebe, W./Hewstone, M./Stevenson, G.M. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin 1996, 421-452
- NUNNER-WINKLER, G./NIKELEM, M./WOHLRAB, D.: Jugendgewalt und pazifistisches Schulumilieu. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung 7 (2005) 123-146
- PEFIT, G.S./LAIRD, R.D./DODGE, K.A./BATES, J.E./CRISS, M.M.: Antecedents and Behavior-Problem Outcomes of Parental Monitoring and Psychological Control in Early Adolescents. In: Child Development 72 (2001) 583-598
- POWELL, J.W./WAGNER, S.J.: Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991. In: Gemeinsam Leben 10 (2002) 66-71
- RABOLD, S./BAIER, D.: Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 118-141
- SAMPSON, R.J./LAUB, J.H.: Crime in the Making. Pathways and Turning Points Through Life. Cambridge (Harvard University Press) 2003
- SCHWIND, H.-D./ROITSCH, K./GIELEN, B.: Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung zu Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim 1997, 81-100
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (Hrsg.): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1994-2005. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 179. Bonn 2006
- SMITH, C./THORNBERRY, T.P.: The Relationship between Childhood Maltreatment and Adolescent Involvement in Delinquency. In: Criminology 33 (1995) 451-481
- TILLMANN, K.-J./HOLLER-NOWITZKI, B./HOLTAPPELS, H.G./MEIER, U./POPP, U.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim 1999
- WETZELS, P./ENZMANN, D./MECKLENBURG, E./PFEIFFER, C.: Jugend und Gewalt: Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht anderen deutschen Städten. Baden-Baden 2001
- WILMERS, N./ENZMANN, D./SCHAEFER, D./HERBERS, K./GREVE, W./WETZELS, P.: Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Baden-Baden 2002
- YEXLEY, M./BOROWSKY, I./IRELAND, M.: Correlation between Different Experiences of Intrafamilial Physical Violence and Violent Adolescent Behavior. In: Journal of Interpersonal Violence 17 (2002) 707-720

Zusammenfassung

Obwohl über Ausmaß und Ursachen von Schulgewalt in Wissenschaft und Öffentlichkeit viel diskutiert wird, existieren bislang nur wenige Erkenntnisse über die Verbreitung und die Ursachenfaktoren von Gewalt an Förderschulen. In einer als Vollerhebung konzipierten schriftlichen Befragung von Schülern der neunten Jahrgangsstufe in der Stadt Hannover im Jahr 2006 zeigt sich, dass etwa ein Viertel aller Förderschüler im letzten Schulhalbjahr mindestens einmal gewalttätiges Verhalten im Schulkontext gezeigt hat und etwa ebenso viele Opfer schulischer Gewalt geworden sind. Damit weisen Förderschulen vor allem gegenüber Gymnasien eine sehr hohe Problembelastung auf. Schulische Bedingungen wie die Wahrnehmung eines hohen Gewaltklimas tragen neben familialen Faktoren in besonderer Weise zur Erklärung von Gewaltverhalten von Förderschülern bei.

Anschrift der Verfasser:

Dirk Baier, Diplom-Soziologe
 Susann Rabold, Soziologin M.A.
 Kriminologisches Forschungsinstitut
 Niedersachsen e.V.
 Lützerodestraße 9
 30161 Hannover
 E-Mail: baier@kfn.uni-hannover.de
 E-Mail: susann.rabold@kfn.uni-hannover.de