

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie  
= Swiss journal of sociology

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

**Band:** 35 (2009)

**Heft:** 3

**Artikel:** Die fatale Korrespondenz zwischen Desintegration in pädagogischen Kontexten und gesellschaftlicher Dominanz, hin zur Gewalt in der Schule

**Autor:** Kassis, Wassilis

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-815056>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 11.12.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## **Die fatale Korrespondenz zwischen Desintegration in pädagogischen Kontexten und gesellschaftlicher Dominanz, hin zur Gewalt in der Schule**

Wassilis Kassis\*

### **1 Einleitung**

Bereits vorliegende Analysen zur Erklärung von Gewalt in der Schule gehen, wenn sie auf sozialisatorische Zusammenhänge für die Entwicklung der Gewalt rekurrieren, zur Hauptsache auf zwei Ursachen zurück. Diese zwei Ursachen werden dabei weitgehend unverbunden diagnostiziert, sodass sich zwei Theoriestränge entwickelten, die sich bislang nur am Rande trafen. So gilt es einerseits die Studien festzuhalten, welche auf die, für die gesellschaftliche Reproduktion notwendigen aber nicht minder problematischen, hierarchischen Sichtweisen zurückgehen und damit postulieren, dass Dominanzorientierungen als Ausdruck einer strukturell vermittelten Gewaltbereitschaft (Rommelspacher, 1993, 1997, 1998, 2002) die Gewalt in der Schule anheizen.

Auf der anderen Seite wird im Rahmen der Desintegrationsthese, welche sich verallgemeinernd formuliert als Entwicklung von Gewaltbereitschaft auf Grund sozialer Desintegration der Individuen darstellen lässt (Heitmeyer, 1992; Heitmeyer et al., 1995; Heitmeyer und Sander, 1990; Heitmeyer und Imbusch 2005), eine Haltung eingenommen, welche den fehlenden oder schwachen sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft spiegelt.

Obwohl bereits mehrfach der Sinn einer solchen Kontroverse und der damit einhergehenden Polarisierung hinterfragt wurde (vgl. hierzu beispielhaft Heitmeyer et al., 1995), liegen noch keine Entwürfe vor, welche sich nicht in einer müden Kompromissbereitschaft erschöpfen, sondern als ein theoretisch basierter und zugleich empirisch überprüfbarer Versuch der Koppelung von Desintegrations- und Dominanzthese, hin zur Erklärung von Gewalt in der Schule, gewertet werden können.

Die vorliegende Studie überprüft die Annahme, dass die Kopplung des Desintegrations- und Dominanzthese im Hinblick auf die Ausübung physischer Gewalt männlicher Jugendlicher in der Schule eine sinnvolle theoretische und empirische Strategie darstellt.

Es gilt aber vorerst eine Eingrenzung des zu behandelnden Themenbereichs vorzunehmen, welche die geschlechtsspezifische Thematisierung der Gewaltsozi-

---

\* Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Sozialisation, außerschulische Bildung und Erziehung, Universität Osnabrück.

alisation betrifft. Da nicht nur das Ausmaß, sondern auch die Ursachen und der Entwicklungsverlauf von Gewalttätigkeit zwischen den Geschlechtern differieren (vgl. Loeber und Stouthamer-Loeber, 1998a), ist es sinnvoll Gewaltentwicklung und Gewaltphänomene differenziert nach Geschlecht zu bewerten. Somit gilt es sich zu vergegenwärtigen, dass physische Gewalt in der Schule in erster Linie nicht ein Jugend- sondern ein Jungenphänomen ist (vgl. Biedermann und Plaum, 1999, 96). Aus der männlichen Geschlechterrolle heraus gilt die physische Gewalt gewissermaßen als gelebte Männlichkeit (vgl. Wölfl, 2001), weshalb sie in der Schule in erste Linie ein mit der Jungensozialisation zusammenhängendes Phänomen darstellt (vgl. Kassis, 2003a). Zudem wachsen männliche und weibliche Jugendliche zu einem beträchtlichen Teil in einem unterschiedlichen sozialen Umfeld auf (vgl. Maccoby, 1998), was wiederum zu unterschiedlichen Ursachen und Prozessen hin zu Gewalt führt. Bezogen auf Mädchen liegen zugleich zwar interessante aber doch erst fragmentarische Einsichten zu den Gewalt-Sozialisationserfahrungen vor (vgl. Böhnisch, 1999; Kassis, 2003b; Rommelspacher, 2002; Silkenbeumer, 2007; Wölfl, 2001). Aus diesen Gründen fokussieren die folgenden Ausführungen auf die von Jungen ausgehende physische Gewalt in der Schule.

## 2 Theoretische Einführung

### 2.1 Desintegration aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

Die vorzunehmende Fokussierung der Desintegrationsthese auf spezifische Interaktionsqualitäten in Familie und Schule soll dabei nicht fälschlicherweise und vorschnell als «Psychologisieren in der Gewaltdebatte» abgetan werden (vgl. z. B. Rommelspacher, 2002, 148f.). Mit dem hier vertretenen Ansatz wird ein ergänzender aber keineswegs als Ersatz zu wertender Beitrag zu den eher strukturell angelegten Arbeiten der Bielefelder (um Anhut und Heitmeyer) oder Marburger (um Imbusch) Forschungsgruppen (vgl. Heitmeyer und Imbusch 2005) geleistet.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Orte der Feststellung von Sozialisationsdefiziten gewaltbereiter Jungen nicht zwingend als die Orte der Entstehung dieser Problemlagen betrachten lassen. In den familiären und schulischen Kontexten gewaltbereiter männlicher Jugendlicher werden sehr häufig gesamtgesellschaftliche Probleme sichtbar, die ihrerseits in den betreffenden spezifischen familiären und schulischen Sozialisationszusammenhängen eine eigene Interaktionsdynamik entwickeln.

Desintegrationserfahrungen in Elternhaus und Schule als die zwei relevantesten pädagogischen Sozialisationsfelder Heranwachsender haben massive negative Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden. Dies konnte sowohl bezogen auf personale (vgl. Conger et al., 1994; Connell et al., 1994), wie auch soziale (vgl. Albrecht und Howe, 1992; Dodge, Pettit und Bates,

1994; Kassis, 2005a) und fachliche Aspekte (vgl. McGinty, 1999; Randolph, Fraser und Orthner, 2004; Schoon, Parsons und Sacker, 2004) der Entwicklung männlicher Jugendlicher empirisch stimmig aufgezeigt werden. Der Aufeinanderbezug von Desintegrationserfahrungen sowohl im Elternhaus als auch in der Schule ist dagegen weniger intensiv erforscht (vgl. Kassis, 2002, 2005b). Dabei ist es gerade aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zentral zu erfahren, von welcher Art und Qualität eine kombinierte Desintegrationswirkung wäre.

Die optimistische und teils auch naive Annahme, dass Gewalt nur noch an den Rändern der Gesellschaft auftrete/vorkomme, konnte mehrfach erfolgreich hinterfragt werden (Böhnisch, 1999, 128). Diese Erkenntnis ist aus sozialisations-theoretischer Sicht von enormer Relevanz. Es kann durchaus zutreffen, dass die innere Struktur der Gesellschaft bezogen auf Gewalterscheinungen «unglücklich» (Arendt, 1997) und mit einem immer größer werdenden Unbehagen (Freud, 1997 (1930)) in Elternhaus und Schule stabilisiert wird. Diese «unglückliche» Stabilität der Gesellschaft über Verinnerlichung sozialer Normen geht deswegen sehr häufig mit einer Destabilisierung des Innersten der Jungen, ihrer Psyche, einher. Womit die intendierte Gewalthemmung zu verstärkter Gewalt führt (vgl. Gruen, 1998) und damit zusammenhängend zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung der die Jugendlichen mit Argusaugen beurteilenden Gesellschaft (vgl. Wacquant, 2008), die schon immer gewusst haben möchte, dass die Jugendlichen massiv gewalttätig waren und sind. Es handelt sich demnach um eine psychische Desintegration männlicher Jugendlicher aus, im besten Fall gut gemeinter, Stabilisierungs- und Ordnungsabsicht Erwachsener. Damit werden auch Gedanken aktualisiert, die unter Elias' Gewaltmonopoldebatte (Elias, 1997b, 320ff.), Foucaults Analysen zum Disziplinwahn (vgl. Foucault, 1977) und Honneths Erkenntnissen zur «Mikrophysik der Macht» (vgl. Honneth, 1994) eine zentrale Aufmerksamkeit erhielten: Die Disziplinierung des Körpers in der Form von Gewaltdisziplin und damit einhergehend die Disziplin im Erziehungsalltag als die vordringliche Maßnahme im Umgang mit Jugendlichen. Wichtige Mediatoren dieser geglückten «unglücklichen» Stabilisierung und damit Desintegration von Jungen stellen rigide Erziehungsanstrengungen seitens ihrer Eltern und Lehrpersonen dar.

Im Anschluss an Anhut und Heitmeyer (2005) stellen wir die Frage nach der Wirkung der kommunikativ-interaktiven (z. B. der Umgang mit konfligierenden Interessen) und der kulturell-expressiven (z. B. emotionale Beziehungen) Sozialintegration in Elternhaus und Schule auf die Gewaltentwicklung in der Schule. Hierbei geht es einerseits um die Verlässlichkeit von sozialen Bindungen und andererseits um die Qualität dieser Beziehungsstrukturen Jugendlicher zu Erwachsenen in Elternhaus und Schule. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht stellen wir die Frage, welche Kombination familiärer und schulischer Desintegration einen furchtbar fruchtbaren Boden für Gewalt darstellt.

## 2.2 "Coercive Parenting" als desintegrationsfördernde Erfahrung

In Anlehnung an die frühen und leider teilweise auch fast wieder in den Hintergrund getretenen Arbeiten von Patterson et al. (Patterson, DeBaryshe und Ramsey, 1989; 1984) ist festzustellen, dass das "coercive parenting" (ein Erziehungsstil, welcher durch Inkonsistenz, eine hohe Strafintensität und emotional negatives Erziehungsverhalten charakterisiert ist) eine sehr wichtige Vorbedingung der Entwicklung von gewalttätigem Verhalten bei Jungen darstellt.

Die Untersuchung familiärer Erziehungsstile berücksichtigt Faktoren, welche die Interaktionen ihrer Mitglieder abbilden und anhand derer problematisches Verhalten von Heranwachsenden am besten vorhergesagt werden kann. Als Übersetzung der Heitmeyerschen These auf die untersuchte Thematik ist festzustellen, dass infolge der Schwächung des familiären Zusammenhalts über einen inkonsistenten und zugleich kontrollierenden Erziehungsstil (Kassis, 2003b) Desintegrations- und Auflösungsprozesse der familiären Lebenswelt bewirkt werden (vgl. Noack, 2001; Noack und Wild, 1999), die stark mit den gewaltorientierten Einstellungen männlicher Jugendlicher zusammenhängen.

Anhut und Heitmeyer (2005) folgend, werden einerseits die Wirkung der kommunikativ-interaktiven Sozialintegration in der Familie, so z. B. der elterlichen Strafintensität, und andererseits der kulturell-expressiven Integration im Elternhaus, so z. B. den emotionalen Beziehungen zwischen Heranwachsenden und ihren Eltern, als relevante Prädiktoren der Gewaltentwicklung in der Schule aufgefasst.

Demnach würde ein inkonsistenter Erziehungsstil die Verlässlichkeit der Bindungen zwischen Eltern und Heranwachsenden und damit nach Anhut und Heitmeyer die kulturell-expressive Integration in der Familie belasten.

Ein kontrollierender Erziehungsstil würde zusätzlich auf eine problematische kommunikativ-interaktive Sozialintegration (vgl. ebenda) aufmerksam machen und damit eine weitere suboptimale Dimension dieser Beziehungsstrukturen beleuchten. Das gleichzeitige Wirken dieser zwei Faktoren stellt demnach die Sicherung der familiären Integration aus erziehungswissenschaftlicher Sicht in Frage. So geartete familiäre Desintegrationsprozesse fördern ihrerseits disruptives Verhalten der Jungen in der Schule (Kassis, 2003b), welches seinerseits stark mit ausgeübter verbaler Gewalt von Lehrpersonen gekoppelt ist (Krumm, 1997a).

Die im Elternhaus erfahrene Rigidität wird folglich funktional aufgenommen und belastet sowohl das Selbstkonzept der Jungen selbst, wie auch die Beziehungen zu anderen Jugendlichen. Das Selbstkonzept wird dahingehend tangiert, weil ein strafend-inkonsistenter Erziehungsstil keine positive, zukunftsbezogene Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Chancen inner- und außerhalb der Schule zulässt und dadurch eine wichtige Belastung für die Lebensgestaltung der männlichen Jugendlichen darstellt (Guimond, Chatard, Martinot, Crisp und Redersdorff, 2006; Hugh-Jones und Smith, 1999).

Dies bedeutet, dass eine positive familiäre Einbettung eine wichtige und auch wirkungsvolle Ressource der Jungen ist, um soziale Beziehungen, sei es zu Gleichaltrigen oder zu Lehrpersonen, aufzubauen. Die Qualität der innerschulischen sozialen Beziehungen mit anderen Jugendlichen ist somit nicht alleine von den jeweiligen Interaktionen in der Schule abhängig, sondern auch – und dies in einem erheblichen Ausmaß – von den Vorerfahrungen der Jungen in ihrem familiären Umfeld.

### 2.3 "Coercive Teaching": Belastende Erfahrungen mit Lehrpersonen

Im Rahmen schulischer Umwelten werden, der vertretenen Sicht folgend, zentrale Beziehungsaspekte zwischen den Jungen und den Lehrpersonen erkundet, welche die Verlässlichkeit und die Qualität der Interaktionen thematisieren und damit relevante Aspekte eines "coercive teaching" darstellen könnten. Dies erfolgt, wiederum Anhut und Heitmeyer (2005) folgend mit dem Ziel, die psychische Integration der Institution Schule in der Wahrnehmung der männlichen Jugendlichen zu erkennen. Es setzt sich einerseits aus dem Vertrauensverhältnis und damit dem emotional fördernden Beziehungsaspekt der schulischen Sozialbeziehungen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen zusammen, welcher die kulturell-expressive Integration in der Schule darstellt. Im Mittelpunkt dieses Verhältnisses stehen sozial-erzieherische Zielsetzungen: das Akzeptieren der Persönlichkeit des Schülers, das Ernstnehmen seiner Individualität und die Bereitschaft der Lehrpersonen zu Hilfe und Unterstützung angesichts Schwierigkeiten und Problemen des Jungen.

Andererseits und in Anlehnung an die kommunikativ-interaktive Sozialintegration in der Schule soll hier auf eine problematische Qualität von Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen sowie auf die, von Lehrpersonen ausgehende, ausgeübte psychische und/oder physische Gewalt eingegangen werden.

Der Machtmissbrauch durch Lehrpersonen und seine Auswirkungen auf das Klassenklima wurden erst in den letzten Jahren zu einem Thema in der Schulforschung (vgl. Krumm, Lamberger-Baumann und Haider, 1997b). Unter Machtmissbrauch wird das Blamieren, Bloßstellen oder Lächerlichmachen von SchülerInnen durch Lehrpersonen oder auch das Schlagen von SchülerInnen verstanden. Nach Schubarths Review (2000) geben rund ein Drittel aller SchülerInnen an, im vergangenen Monat mehr als einmal durch Lehrpersonen gekränkt worden zu sein, und dies, indem sie blamiert, beschimpft oder beleidigt worden sind (vgl. ebenda, 84).

Im Rahmen schulischer Umwelten sollten somit zentrale Beziehungsaspekte zwischen den Jugendlichen und den Lehrpersonen erkundet werden, welche die Verlässlichkeit und die Qualität dieser Interaktionen thematisieren. Dies erfolgt mit dem Ziel, die psychische Integration der Institution Schule in der Wahrnehmung der Jugendlichen zu erkennen.

## 2.4 Gesellschaftliche Dominanzorientierungen

Die beschriebenen Desintegrationserfahrungen münden, so die hier vertretene Sichtweise, nicht direkt als solche in Gewalthandeln, sondern über die Aufnahme von an die Desintegrationserfahrungen angeschlossenen Dominanzerfahrungen, welche erst zur Gewalt führen. Die kommunikativ-interaktiven Desintegrationserfahrungen haben aus diesem Grunde nicht einzig eine wichtige Bedeutung für den situativen Kontext des Aufwachsens in Elternhaus und Schule, sondern auch bezogen auf die ihnen innewohnenden Kontinuitäten, Transformationen und Folgen. Die Gewaltausübung durch die Jungen wird so als eine individuelle Anpassung an sozial destabilisierende Situationen und damit als eine suboptimale Bewältigungsstrategie gewertet.

Die theoretischen Arbeiten von Sidanius und Pratto (2001) aufnehmend, stellt sich die Frage, auf welche Kriterien zwecks Hierarchisierung sich die desintegrierten (männlichen) Jugendlichen stützen und darüber den Wunsch offenbaren, über andere Menschen dominieren zu dürfen. Diese Lernprozesse hin zu Hierarchisierung legen den unmittelbaren Boden für Gewalthandeln vor. Die Desintegrationserfahrungen haben dagegen die psychische Einstellungsstruktur dafür vorbereitet.

Zu diesem ersten Schritt der Analyse von familiären und schulischen Desintegrationenerscheinungen wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit Rommelspachers (1993, 1997, 1998, 2002) bislang einzig auf theoretischer Ebene formulierte Dominanzthese operationalisiert. Es wurden die zwei darin enthaltenen Unterkategorien «Geschlechterrollenstereotype» und «Gewaltaffinität» eingeführt. Unter Fortführung der bereits bestehenden Vorarbeiten (Kassis, 2005a) soll hier die Operationalisierung der Dominanzthese und ihre Wirkung auf Schulgewaltphänomene überprüft werden.

Dominanzorientierung besteht, der Erkenntnis und den Empfehlungen Rommelspachers (1993, 1998) zufolge, ebenfalls aus Geschlechterrollenstereotypen. Diese stellen nicht einzig einen starken Dominanzanspruch gegenüber Frauen dar, sondern auch eine machtbesetzte Ausblendung von Reflexionsmöglichkeiten des eigenen Handelns. Die Hermeneutik des Selbst der männlichen Jugendlichen im Zeichen des Anderen (vgl. Liebsch, 1999) wird über die verbreiteten Geschlechterrollenstereotype mangelhaft dargestellt. Sie sollten nach Gruen (1998) als ein alltäglicher Verrat am eigenen Selbst gewertet werden.

Im Anschluss an vorangehende Studien (Kassis, 2003b, 2003a) wurden die Prädiktionsstärke von Geschlechterrollenstereotypen und Gewaltaffinität auf die Gewaltentwicklung hin untersucht. Hierbei konnte festgestellt werden, dass sie eine eminente Voraussetzung derselben darstellen. Die «ganz normale Geschlechterrollensozialisation» (Kassis, 2003b, 114 ff.) als eine Artikulation des ganz normalen Wahnsinns stellt wegen ihrer vorurteilshaften Nicht-Beachtung der Realität und ihres machtbeladenen Umgangs mit Menschen des eigenen und fremden Geschlechts einen wichtigen Prädiktor von Gewalt in der Schule dar. Die Jungen entwickeln

eine Haltung, die der Ausübung von Gewalt ambivalent begegnet, diese toleriert oder gar als legitimes Mittel der Konfliktregelung betrachtet und akzeptiert. Diese beunruhigende Normalität (vgl. Heitmeyer, 2003, 299) stabilisiert die gleichzeitig wirkende Ächtung wie auch die Akzeptanz von Geschlechterrollenstereotypen und formt dadurch das Feld für die männlichen Jugendlichen in einer höchst unübersichtlichen Qualität.

Die Muster des Umgangs mit Geschlechterrollenstereotypen durch die Jungen selbst sind, so die an Bourdieu (2005) anknüpfende Annahme, als Aspekt des Lebensstils (ebenda, 2002) und insbesondere als eine Form symbolischer Herrschaft (ebenda, 2005) zu sehen. Folgt man der bourdieuschen Grammatik des Sozialen und wendet diese auf die Gewaltsozialisation an, so müsste ein verinnerlichter, regelrecht inkorporierter Gewalthabitus erwartet werden. Zum Einen, weil der Gewalthabitus nicht einzig ein *modus operandi*, sondern zum Anderen auch – oder insbesondere – ein *opus operatum*, ein Produkt, darstellt, welches man selber «ist» und nicht nur «hat». Dies macht damit ein Sozialisationsprodukt sichtbar, welches den Referenzpunkt für die weiteren Auseinandersetzungen der männlichen Jugendlichen mit Gewalt ausrichtet, oder mit Bourdieu formuliert: Ein so entwickelter Habitus der Verbindung von Ungleichheitsideologie (Geschlechterrollenstereotype) und Gewaltakzeptanz stellt das «Körper gewordene Soziale» (1996, 161) der Gewaltsozialisation dar.

Der spezifische Habitus im Umgang mit Geschlechterrollenstereotypen wird, so die formulierte Annahme, durch den sozialen Umgang in Elternhaus, Schule und mit Gleichaltrigen strukturiert. Er strukturiert seinerseits das Gewalthandeln indem er als Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Klassifikationsschema fungiert. Die Gewaltentwicklung wird damit nicht als rein private Angelegenheit herausgearbeitet und erfolgt entsprechend auch nicht autonom, sondern stellt die Konstitution von Realisationen und Bilanzierungen in Elternhaus, Schule und mit Gleichaltrigen dar.

«Soziale Dominanzorientierung» wird in der Logik von Strukturgleichungsmodellen als ein gedachtes Konstrukt eingeführt, nämlich als eine endogene latente Variable, welche sich aus zwei manifesten Variablen, der «Gewaltakzeptanz» und den «Geschlechterrollenstereotypen», zusammensetzt. Dieses Konstrukt wird aus diesem Grunde bewusst anders konzipiert als bei Sidanius und Pratto (2001).

### 3 Empirische Untersuchung

#### 3.1 Hypothesen

Die beschriebene unheilvolle Verbindung zwischen familiärer und schulischer Desintegration ergibt, so die zu untersuchende These, einen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht furchtbar fruchtbaren Boden für gewalt- und machtorientierte Dominanzorientierungen und in der Folge auch für Gewalthandeln.

Im Modell soll untersucht werden, in welcher Beziehung bei männlichen Jugendlichen strafend-inkonsistenter Erziehungsstil, schulisches Selbstkonzept, Erfahrungen mit Lehrpersonen, Umgang mit Gleichaltrigen und Dominanzorientierung mit Gewalterfahrungen in und außerhalb der Schule stehen. Die im Mittelpunkt des Modells stehende und damit als zu erklärend gesetzte Variable der «in der Schule ausgeübten physischen Gewalt» durch männliche Jugendliche, kann nicht in einer eindimensionalen Beziehungsstruktur erklärt werden. Auf der Grundlage des vorgelegten theoretischen Modells lauten die Hypothesen ( $H_1$ – $H_{11}$ ) (vgl. Abb. 1) im Rahmen unserer explorativen Überprüfung folgendermaßen:

Ein rigider und zugleich inkonsistenter Erziehungsstil beeinflusst ( $H_1$ ) das schulische Selbstkonzept und damit den Glauben an die eigenen Fähigkeiten bzw. Zukunftsaussichten negativ, weil er den ihnen keine soziale und emotionale Sicherheit bietet. Zugleich ( $H_2$ ) führt ein solch gearteter Erziehungsstil dazu, dass die erfahrene Rigidität im Elternhaus die Akzeptanz anderer Gleichaltriger negativ beeinflusst. Diese Tendenz, in non-kommunikativer Form auf die eigenen Vorteile bedacht zu sein, wird über problematische Erfahrungen der männlichen Jugendlichen mit ihren Lehrpersonen verstärkt ( $H_3$ ). Diese Jugendlichen werden auch eher bereit sein, diese Rigidität in der Form von psychischer Gewalt an die MitschülerInnen weiter zu geben ( $H_4$ ).

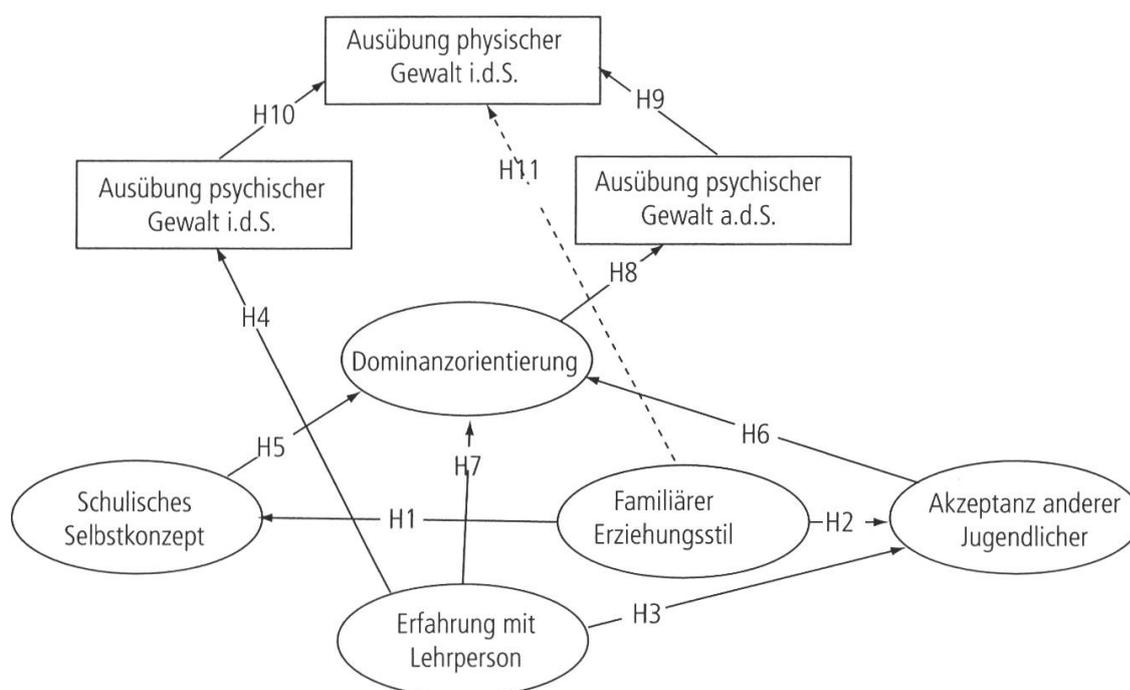
Weiter wird davon ausgegangen, dass männliche Jugendliche eher dann bereit sein werden, Dominanzorientierungen aufzunehmen, wenn sie ein eher niedriges schulisches Selbstkonzept haben ( $H_5$ ), sie Gleichaltrige nicht auch als Gleichwertige akzeptieren können ( $H_6$ ) und ihre Erfahrungen mit den Lehrpersonen alles andere als von Gleichwertigkeit geprägt sind ( $H_7$ ).

Die Dominanzorientierung stellt eine wichtige Vorbedingung von Delinquenz außerhalb der Schule dar ( $H_8$ ). Die physische Gewalt in der Schule baut sich einerseits über die Delinquenzneigung außerhalb der Schule auf ( $H_9$ ) und andererseits über die psychische Gewalt in der Schule ( $H_{10}$ ). Dabei werden die gewaltunterstützenden Wirkungen der Dominanzorientierung von außen und somit indirekt (siehe  $H_8$  und  $H_9$ ) auf die ausgeübte physische Gewalt in der Schule geleitet. Die Delinquenzneigung außerhalb der Schule und die in der Schule ausgeübte psychische Gewalt gelten demnach als eine Vorstufe der physischen Gewalt ( $H_9$  und  $H_{10}$ ). Eine weitere zu testende Hypothese betrifft das Nichtvorhandensein einer Beziehung. Dabei geht es ( $H_{11}$ ) um die nichtvorhandene direkte Beziehung zwischen den familiären Desintegrationsvariablen und den Gewalterfahrungen sowie der Annahme, dass die Dominanzorientierungen den Desintegrationserfahrungen, hin zur physischen Gewalt in der Schule, nachgelagert sind.

Der über Strukturgleichungsmodelle zu ermittelnde so genannte wahre Wert der physischen Gewalt in der Schule ist somit nicht einzig ein Wert, der mit der erklärten Varianz unserer Kriteriumsvariablen im Zusammenhang steht, sondern auch ein Konsistenzwert, ein Wert also, der darüber Auskunft gibt, inwiefern die

eingeführten latenten Variablen die «in der Schule ausgeübte physische Gewalt» durch männliche Jugendliche stimmig vorhersagen.

Abbildung 1 Hypothesen



### 3.1.1 Zur Stichprobe und den eingesetzten Messinstrumenten

Die Ergebnisse stützen sich auf eine Fragebogenstudie mit 804 Jugendlichen, die wir in Basel/Schweiz im Jahre 2002 durchgeführt haben. Dieser Fragebogen wurde im Klassenraum unter Leitung einer Person aus der Forschungsgruppe ausgefüllt. Die Lehrpersonen waren während dieser Zeit nicht im Klassenzimmer anwesend. Die Eltern der Jugendlichen wurden um Erlaubnis gefragt, da die Probanden minderjährig waren. Auch die Jugendlichen selber konnten die Teilnahme verweigern. Von dieser expliziten Möglichkeit der Nichtteilnahme hat jedoch niemand Gebrauch gemacht.

Die im Rahmen dieses Beitrags erarbeiteten Analysen nutzten die Daten aus dieser größeren Untersuchung. Diese Teilstichprobe besteht, unserer Fragestellung folgend, aus  $n = 184$  männlichen Jugendlichen aus 24 Klassen der 9. Schulstufe, 15/16 Jahre alt, des Haupt- bzw. Realschulzugs (der organisatorische Zusammenschluss des Haupt- bzw. Realschulzugs wird in Basel-Stadt Weiterbildungsschule genannt). 82 (44.5%) der Jugendlichen waren ausländischer (nicht schweizerischer) Herkunft und 102 (55.5%) kamen aus der Schweiz.

### 3.1.2 Die eingesetzten Messinstrumente

Die Items des Fragebogens sind als Likert-Skala mit vier Ausprägungen formuliert. Es handelt sich ausschließlich um Selbsteinschätzungen der Jugendlichen. Die eingesetzten Skalen (vgl. Tab. 1) wurden aus den Mittelwertscores gebildet und faktorenanalytisch auf Eindimensionalität hin überprüft. Fehlende Werte wurden über den Mittelwert der Skala ersetzt.

Die Skala «inkonsistenter Erziehungsstil», welche in Anlehnung an Krohne und Pulsack (1996) weiterentwickelt wurde, erfasst die Instabilität des elterlichen Erziehungsverhaltens (Kassis, 2003b). Über die Skala «kontrollierend-strafer Erziehungsstil» werden die autoritären Umgangsformen und damit ein stark elternzentriertes Muster der Eltern-Kind-Beziehungen (Fend, 1986) erhoben. Die Skala enthält aber auch psychologische sowie verhaltensmäßige Sanktionsformen.

Die Skala «Zukunftsoptimismus» geht auf Fends (1986, 378) Skala «Kompetenzbewusstsein der Zukunftsbewältigung» zurück. Die Antwortskala wurde von Nominal- auf Intervallskalierung verändert sowie die Items von 8 auf 4 reduziert. Die Skala fragt nach einer zukunftsbezogenen Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Chancen.

Die Skala «Begabungsselbstbild» (Fend 1995) thematisiert die Selbstbeurteilung der Leistungsfähigkeit der männlichen Jugendlichen und damit ihre wahrgenommene Kompetenz Anforderungssituationen bei angemessener Lernanstrengung erfolgreich begegnen zu können.

Die Skala «Akzeptanz Anderer Jugendlicher» entstand in Anlehnung an die von Schütz (2000) im Anschluss an Bergemann und Johann (1985) verwendete Skala «Akzeptanz Anderer». Die Einstellung eigene Ziele auch zum Nachteil anderer durchzusetzen, wird auf der Skala durch niedrige Werte dargestellt.

Die Skala «Gewalt durch Lehrpersonen» ist eine Eigenentwicklung von Kassis (2003b) in Anlehnung an Krumm (Krumm, Lamberger-Baumann und Haider, 1997c) und thematisiert die von Lehrpersonen ausgehende verbale und physische Gewalt gegen SchülerInnen.

Die Skala «Beziehung zu den Lehrpersonen» geht zurück auf die Skala «Anerkennung durch Lehrpersonen» von Fend (1995) und wurde leicht modifiziert. Sie thematisiert die Qualität der persönlichen Beziehung zu den Lehrpersonen.

Die Skala «Geschlechterrollenstereotype» wurde von Kassis in Zusammenarbeit mit dem Gleichstellungsbüro Basel-Stadt (2000) entwickelt. Die alles andere als reizvolle Einschnürung in ein Rollenkorsett (vgl. Endrikat, 2003) zeigt, inwieweit männliche Jugendliche ein eher traditionelles Rollenverständnis aufweisen, in dem der Mann der Frau als überlegen angesehen wird.

Die Skala «Gewaltakzeptanz» ist eine Eigenentwicklung von Kassis (2003b), welche zudem einzelne Items aus Heitmeyer et al. (1995) beinhaltet. Die zu untersuchenden Einstellungen thematisieren vorgefasste Meinungen der Jugendlichen,

die den Einsatz von Gewalt und Gegengewalt gutheißen, rechtfertigen oder entschuldigen.

Die Skalen «Psychische Gewalt ausüben» und «Physische Gewalt ausüben» sind Eigenentwicklungen von Kassis (2003b). Sie erfassen einerseits die Ausübung psychischer respektiv sozialer Gewalt, worunter hier das Ausschließen oder Formen des Ärgerns von MitschülerInnen verstanden wird. Andererseits wird die Ausübung von körperlichen Angriffen gegen MitschülerInnen thematisiert. Die Items beider Skalen sind geschlechtsspezifisch formuliert worden.

Die Skala «Delinquentzäter» erfasst Gewaltvorkommnisse, welche außerhalb der Schule vorkommen und sich gegen andere Jugendliche richten. Die Skala ist eine Weiterentwicklung von Kassis (2003b) auf der Grundlage von Heitmeyer et al. (1995).

Tabelle 1 Kennwerte eingesetzter Skalen

Skala	Anzahl Items	Kennwert Cronbach's Alpha	Indikatives Item
Physische Gewalt in der Schule ausüben	6	0.88	Ich habe Schüler geschlagen oder sonst wie körperlich angegriffen.
Psychische Gewalt in der Schule ausüben	4	0.82	Ich habe Schüler gehänselt, hochgenommen oder sonst wie geärgert.
Delinquentzäter (außerhalb der Schule)	5	0.90	Du wolltest andere Jugendliche mit einem Messer, einer Pistole oder einer anderen Waffe einschüchtern.
Akzeptanz anderer Jugendlicher	3 Einzel-items	-	Ich versuche, auf die eine oder andere Art zu erreichen, dass die Leute das tun, was ich möchte.
Persönliche Beziehung zu Lehrpersonen	4	0.81	Ich kann bei uns den meisten Lehrpersonen vertrauen.
Gewalt durch Lehrpersonen	4	0.72	Du wurdest von einer Lehrperson beleidigt oder mit groben Worten beschimpft.
Geschlechterrollenstereotype	5	0.84	Der alte Ausspruch «die Frau gehört ins Haus und zur Familie» ist im Grund richtig, und es sollte auch so bleiben.
Gewaltakzeptanz	5	0.77	Wer nicht zurückschlägt oder sich nicht zur Wehr setzt, ist ein Feigling.
Begabungsselbstbild	4	0.78	In der Schule habe ich oft das Gefühl, dass ich weniger zustande bringe als die anderen.
Zukunftsoptimismus	4	0.74	Ich sehe ziemlich schwarz, wenn ich an meine Zukunft denke.
Kontrollierender Erziehungsstil	5	0.72	Meine Eltern dulden oft keinen Widerspruch.
Inkonsistenter Erziehungsstil	5	0.79	Ich habe das Gefühl, daß ich es meinen Eltern eigentlich nicht recht machen kann.

### 3.1.3 Zum formulierten Strukturgleichungsmodell

Über das Strukturgleichungsmodell werden anhand empirischer Daten a priori formulierte Hypothesen zur Erklärung von Merkmalszusammenhängen zum Thema Gewalt in der Schule überprüft.

Als Analysestrategie wurde das von Jöreskog (1993) als «Model generating» vorgeschlagene Vorgehen gewählt. Darin wird versucht, ein Modell zu generieren, das sich sowohl gut an die Daten anpasst, als auch mit der Theorie übereinstimmt. Dabei wird die Frage der Kausalität nicht als vorrangig für den Einsatz dieses Rechenverfahrens bewertet. Aus wissenschaftstheoretischen und methodischen Gründen, die im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht weiter expliziert werden können (vgl. zur methodologischen Diskussion der Kausalitätsfrage Kassis, 2004 bzw. die methodisch-empirische Auseinandersetzung hierzu in Maruyama, 1997), wird die Annahme von Kausalität in den Sozialwissenschaften als mehrfach ungesichert erachtet.

Das Strukturgleichungsmodell wurde mit dem Programm MPlus 4.0 gerechnet. Die MPlus Entwickler (Muthén und Muthén, 1998–2006) konzentrierten sich unter anderem darauf, die in der Rechenpraxis sehr häufig nicht zu erfüllende Forderung nach multivariat normalverteilten Daten bei der Schätzung von Strukturgleichungsmodellen mit der Maximum-Likelihood-Methode (ML) zu überwinden. Auch unsere Daten erfüllen diese Forderung nicht. Im Rahmen von MPlus kann in diesem Fall die ML-robust-Variante verwendet werden. Zugleich wird der Vorteil, der erst durch die neuartige MPlus-Programmierung gegeben wird, genutzt, um auch latente mit manifesten Variablen in Beziehung zu setzen und nicht wie noch bei AMOS einzig latente mit latenten Variablen über Regressionspfade zu verbinden. Dadurch entsteht die Möglichkeit «Einvariable-Messmodelle» einzubringen. Die Stichprobe (N=184) kann mit 47 zu schätzenden Parametern stabil analysiert werden.

Die Beschreibung des Modells soll über die Definition der latenten Variablen vorgenommen werden. Die latenten Variablen werden über zwei oder drei manifeste Variablen gemessen. Im Folgenden werden diese Variablen vorgestellt.

- Die latente exogene Variable «strafend-inkonsistenter Erziehungsstil» gemessen über die manifesten Variablen inkonsistenter und kontrollierend-straftender Erziehungsstil. (Messmodell 1)
- Die latent exogene Variable «Erfahrungen mit Lehrpersonen» wird aus den manifesten Variablen «Persönliche Beziehung zu Lehrpersonen» und «Gewalt durch Lehrpersonen» gebildet. (Messmodell 2)
- Die latent endogene Variable «schulisches Selbstkonzept» setzt sich aus den manifesten Variablen «Begabungsselbstbild» und «Zukunftsoptimismus» zusammen. (Messmodell 3)
- Die latente endogene Variable «Akzeptanz anderer Jugendlicher» besteht aus drei Einzelitems (Messmodell 4).

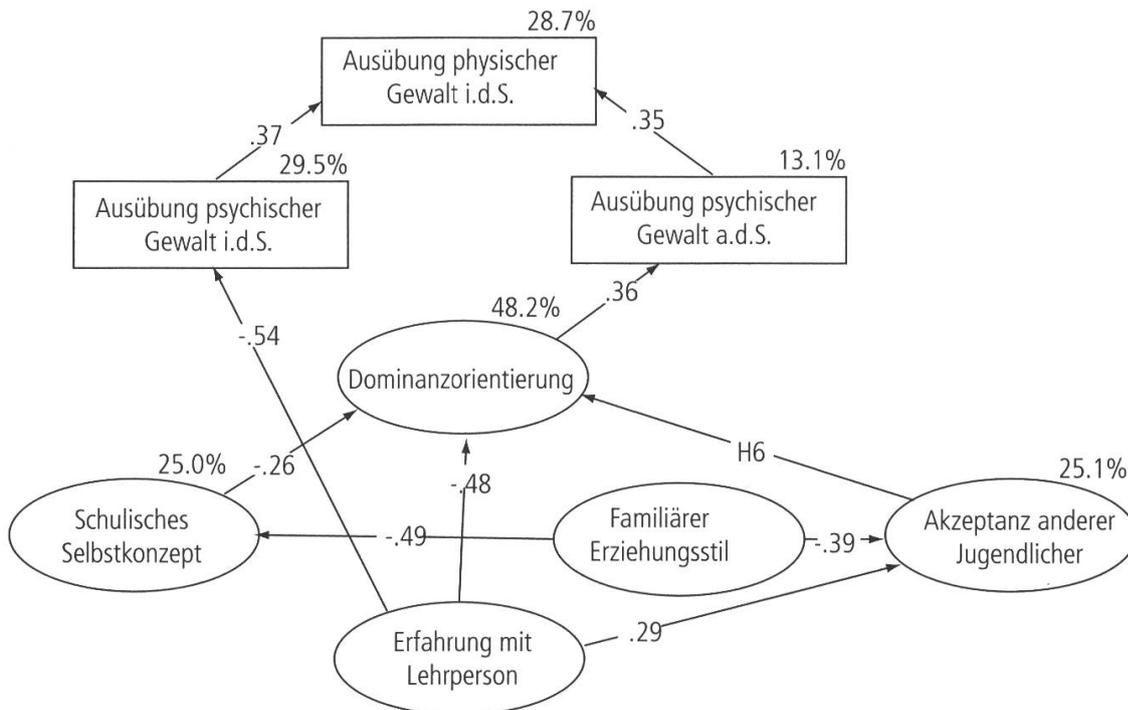
- Die latente endogene Variable «Dominanzorientierung» gemessen über die manifesten Variablen «Geschlechterrollenstereotype» und «gewaltaffine Einstellungen». (Messmodell 5)
- Die manifeste Variable «ausgeübte psychische Gewalt in der Schule» besteht aus dem gleichnamigen Faktor.
- Die manifeste Variable «Delinquentztäter außerhalb der Schule» gebildet aus dem gleichnamigen Faktor.
- Die manifeste Variable «ausgeübte phychische Gewalt in der Schule», die anzupeilende Effektvariable des Gesamtmodells besteht aus dem gleichnamigen Faktor.

#### 4 Ergebnisse zum entwickelten Strukturgleichungsmodell

Der R<sup>2</sup>-Wert (28.7%) kann durchaus als hoch gewertet werden (vgl. Abb. 2). Er weist aber auch darauf hin, dass wichtige Faktoren im Modell fehlen, die in weiteren Analysen ermittelt werden müssen.

Zur Struktur und den Passungen des Gesamtmodells siehe die dazugehörige Measures of Local Fit-Tabelle (vgl. Tab. 2 ).

Abbildung 2 Jungen-Strukturgleichungsmodell „Physische Gewalt in der Schule“ Modell für Jungen



$\chi^2 = 78.182; df = 71; p = .261; \chi^2/df = 1.148, N = 184; CFI = .982; TLI = .977; RMSEA = .023; R^2 = 28.7$  (Physische Gewalt in der Schule). (Messfehler wurden ausgeblendet, nur signifikante und standardisierte Pfade).

Um die Stabilität des ermittelten Strukturgleichungsmodells zu prüfen und den häufig anzutreffenden Kurzgriff von datenangepassten Modellen zu vermeiden, haben wir unser Modell sowohl mit einer 95%igen als auch mit einer 90%igen Zufallsteilstichprobe gerechnet (vgl. Tab. 3). Das Modell blieb stabil und alle Fit-Werte sind weiterhin im erlaubten Bereich.

Tabelle 3 Rechenvarianten des Modells: Zufallsteilstichproben

Berücksichtigte % aus der Stichprobe	N	Chi <sup>2</sup> -Wert	df	p-Wert	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
100	184	78.182	71	0.2614	0.982	0.977	0.023	0.060
95	177	78.167	71	0.2618	0.981	0.976	0.024	0.060
90	167	84.117	71	0.1368	0.968	0.958	0.033	0.064

Zugleich haben wir mit der Prozedur «Cluster» von Mplus geprüft, inwiefern das Modell klassensensitiv ist. Ob also einzelne aus den 24 berücksichtigten Klassen die Struktur des Modells nicht stützen. Auch diese Annahme konnte verworfen werden. ( $\chi^2 = 74.460$ ;  $df = 71$ ;  $p = .366$ ;  $\chi^2/df = 1.048$ ,  $N = 184$ ;  $CFI = .991$ ;  $TLI = .989$ ;  $RMSEA = .016$ ;  $SRMR = 0.060$ ;  $R^2 = 28.7$ ).

Die dritte Überprüfung betraf die Sensitivität des Strukturmodells bezüglich der Nationalität der männlichen Jugendlichen. Die Teilstichprobe mit den 82 ausländischen Jungen (44.5% der Stichprobe) wurde eingebracht und die Modellfitwerte blieben stabil ( $\chi^2 = 78.948$ ;  $df = 71$ ;  $p = .269$ ;  $\chi^2/df = 1.111$ ,  $N = 82$ ;  $CFI = .967$ ;  $TLI = .958$ ;  $RMSEA = .034$ ;  $SRMR = 0.079$ ). Obwohl diese Teilstichprobe für eine definitive Überprüfung dieser Annahme sicherlich zu gering ausfällt, kann gesagt werden, dass sie als Indiz der Strukturgleichheit gewertet werden kann.

Die ermittelte Stabilität des ermittelten Strukturgleichungsmodells über die drei vorangehenden Analysen weist auf eine solide Modellstruktur hin, womit der Weg zur Diskussion der einzelnen Regressionspfade als gut abgesichert erscheint.

Die latente exogene Variable «strafend-inkonsistenter Erziehungsstil» weist einen hoch signifikanten direkten Effekt auf das schulische Selbstkonzept (Hypothese 1) mit einem Pfadkoeffizienten von  $-0.491$  ( $t(71) = -3.193$ ,  $p < .001$ .) nach. Demnach wird das schulische Selbstkonzept zu 24.1% vom strafend-inkonsistenten Erziehungsstil vorhergesagt: Je ausgeprägter also der strafend-inkonsistente Erziehungsstil ausfällt, desto mangelhafter entwickelt sich auch das schulische Selbstkonzept.

Die zentrale Stellung des schulischen Selbstkonzepts in diesem Modell kann auch dadurch dargestellt werden, dass dieses (H5) eine negative Beziehung (Pfadkoeffizient  $-0.265$  ( $t(71) = -1.706$ ,  $p < .005$ .) zum Vorliegen von Dominanzorientierung aufweist. Je belasteter also das schulische Selbstkonzept von den einerseits rigiden und andererseits inkonsistenten elterlichen Erziehungsanstrengungen ist, desto eher sind die entsprechenden Jugendlichen bereit, sich Gewaltakzeptanz und Geschlech-

Tabelle 2 Measures of Local Fit für die Messmodelle, die aus mehr als einer Variablen bestehen

Modell	Item	Indicator reliability
Coercive Parenting (Messmodell 1)		
	Faktor Strafend-kontrollierender Erziehungsstil	.686
	Faktor Inkonsistenter Erziehungsstil	.733
Coercive Teaching (Messmodell 2)		
	Faktor Gewalt durch Lehrpersonen	.529
	Faktor Persönliche Beziehung zu Lehrpersonen	.520
Schulisches Selbstkonzept (Messmodell 3)		
	Faktor Zukunftsoptimismus	.600
	Faktor Begabungsselbstbild	.674
Akzeptanz anderer Jugendlicher (Messmodell 4)		
	Einzelitem: Ich versuche, auf die eine oder andere Art zu erreichen, dass die Leute das tun, was ich möchte	.721
	Einzelitem: Wenn ich etwas unbedingt erreichen will, verhalte ich mich ab und zu rücksichtslos	.707
	Einzelitem: Wenn ich etwas Wichtiges vorhabe, nehme ich auf die Gefühle anderer normalerweise keine Rücksicht.	.821
Dominanzorientierung (Messmodell 5)		
	Faktor Geschlechterrollenstereotype	.624
	Faktor Gewaltakzeptanz	.746

terrollenstereotype anzueignen und damit auch die Bereitschaft aufzubauen, ihre Interessen mit Gewalt einzufordern.

Der zweite direkte Pfad von der latenten exogenen Variable «strafend-inkonsistenter Erziehungsstil» weist mit einer Stärke von  $-0.395$  ( $t(71) = -2.587$ ,  $p < .001$ .) zur endogenen latenten Variablen «Akzeptanz anderer Jugendlicher» (Hypothese 2). Je ausgeprägter der kontrollierend-inkonsistente Erziehungsstil ausfällt, desto eher vermögen die betreffenden Jungen nicht, andere Jugendliche dahingehend zu akzeptieren, dass sie auch andere Meinungen zulassen.

Die Wirkungen der in der Familie erlebten Rigidität werden, so ein weiteres Ergebnis, von dem pädagogischen Feld Schule sekundiert. Belastende Erfahrungen mit Lehrpersonen in der Form von Gewalt und einer belasteten persönlichen Beziehung führen ebenfalls zu geringerer Akzeptanz anderer Jugendlicher (H3). Der dazugehörige Regressionspfad beträgt  $0.292$  und ist signifikant ( $t(71) = 2.313$ ,  $p < .001$ ). Hierzu gilt es somit auf den kombinierten Effekt der belastenden Erfahrungen in Elternhaus und Schule auf die Akzeptanz anderer Jugendlicher aufmerksam zu machen ( $R^2 = 25.6\%$ ). Zugleich führen die beschriebenen Erfahrungen mit den

Lehrpersonen zu einer erhöhten Bereitschaft sich Dominanzorientierung anzueignen (H7). Die Stärke des diesbezüglichen Regressionspfades mit  $-0.483$  als auch die diesbezüglichen Prüfwerte ( $t(71) = 2.806$ ,  $p < .001$ ) lassen an der Stärke dieser Beziehung keine Zweifel bestehen.

Die bereits ausgeführten Analysen zum Aufbau der Bereitschaft, Konflikte unter Gleichaltrigen nicht über die Missachtung der Bedürfnisse der anderen Jugendlichen durchzusetzen (Faktor «Akzeptanz anderer Jugendlicher») führen uns zum nächsten Analyseschritt: In Falle der Hypothese 6 ist zu erkennen, dass höhere Werte bezüglich der angesprochenen Akzeptanz anderer Jugendlicher mit niedrigeren Werten (Pfadkoeffizient:  $-0.278$ ) an Dominanzorientierung in Verbindung zu bringen sind ( $t(71) = 1.998$ ,  $p < .005$ ). Einen ersten zusammenfassenden Schritt der vorgenommenen Analyse wägend, kann festgehalten werden, dass die Desintegration in den Interaktionsbedingungen des Aufwachsens in Elternhaus und Schule starke 48,5% der Varianz von Dominanzorientierung erklärt. Wer somit Gewaltakzeptanz und Geschlechterrollenstereotype bei männlichen Jugendlichen als ein Problem wertet, dem ist geboten, Sozialisationserfahrungen in Elternhaus und Schule mit zu moderieren.

Von der Dominanzorientierung ausgehend, ist zu beachten, dass die latente Variable Dominanzorientierung aus den zwei Skalen «Geschlechterrollenstereotype» und «Gewaltakzeptanz» zusammengesetzt worden ist, welche dann auch gleichmäßig ( $0.624$  zu  $0.746$ ) auf die gebildete latente Variable «Dominanzorientierung» laden. Zugleich ist festzuhalten, dass es weder über die latente Variable «Dominanzorientierung» noch über die zwei Desintegrationsvariablen («Erfahrungen mit Lehrpersonen» und «elterlicher Erziehungsstil») einen direkten Pfad zur Kriteriumsvariablen des Gesamtmodells, der «ausgeübten physischen Gewalt in der Schule», gibt, sondern ihre Wirkungen sich erst über weitere latente oder manifeste Variablen aufbauen (Hypothesen 8, 9 und 10). Dominanzorientierungen und Desintegrationserfahrungen sind demnach keineswegs mit ausgeübter physischer Gewalt in der Schule gleichzusetzen, stellen aber wichtige Entwicklungsbedingungen dieser dar.

Der im Rahmen des Strukturgleichungsmodells errechnete standardisierte Regressionspfad von der Dominanzorientierung zur Variablen «Delinquenztäter außerhalb der Schule» (Hypothese 8) beträgt  $.363$  ( $t(71) = 2.895$ ,  $p < .001$ ), Adjusted  $R^2 = 13.2\%$ . Je stärker somit die Dominanzorientierung ausfällt, desto wahrscheinlicher ist auch die Tatsache, dass die betreffenden männlichen Jugendlichen außerhalb der Schule als Delinquenztäter auffallen.

Die Jungen, die als Delinquenztäter zu bezeichnen sind, werden auch mit einer großen Wahrscheinlichkeit in der Schule physische Gewalt ausüben (Hypothese 9). Der hierzu gehörende standardisierte Regressionspfad beträgt  $.351$  ( $t(71) = 2.982$ ,  $p < .001$ ).

Die unter der Hypothese 3 beschriebenen negativen Effekte belastender Erfahrungen mit Lehrpersonen werden unter der Hypothese 4 weiterführend getestet.

In diesem Fall geht es um die Auswirkungen auf die ausgeübte psychische Gewalt durch die männlichen Jugendlichen. Auch dieser Effekt lässt an Deutlichkeit nicht zu wünschen übrig: Der Pfad beträgt  $-.536$  ( $t(71) = -3.878$ ,  $p < .001$ ). Hohe 28.7% der ausgeübten psychischen Gewalt in der Schule können durch diese Form von misslichen Erfahrungen mit Lehrpersonen erklärt werden. Die besondere Wichtigkeit dieses Ergebnisses hin zur ausgeübten psychischen Gewalt lässt sich auch dadurch untermauern, dass diese Gewaltform, die allzu häufig bagatellisiert wird, da sie ja keine «richtige» Gewalt, lies keine physische, darstellt, in einer starken und zugleich direkten Beziehung zur ausgeübten physischen Gewalt steht (H10). Der dazugehörige standardisierte Regressionspfad beträgt  $0.367$  und ist hochsignifikant ( $t(71) = 3.705$ ,  $p < .001$ ). Die Ausübung psychischer Gewalt in der Schule stellt demnach eine wichtige und damit auch notwendige Vorbedingung physischer Gewalt in der Schule dar, wenngleich sie keine hinreichende Bedingung für diese darstellt.

## 5 Zusammenfassung und Diskussion

Der Ermahnung von Loeber und Stouthamer-Loeber (1998a, 250) folgend, wurde bei den vorgestellten Analysen zur Erklärung von Gewalt in der Schule versucht nicht einzig möglichst reliabel und valide gewalttätiges Verhalten aus der Tätersicht einzufangen. Dies ist und war sicherlich eine notwendige, aber weitaus nicht hinreichende Bedingung, um Gewalterfahrungen zu verstehen. Es braucht aber zugleich, so Loeber und Stouthamer-Loeber (1998a), die Berücksichtigung von emotionalen, kognitiven und sozialen Faktoren der Täterjungen. Ohne dieses «Set», wie Loeber und Stouthamer-Loeber es formulierten, den Zusammenschluss dieser verschiedenen Faktoren, wird Gewalt rein behavioristisch gedeutet. Infolgedessen haben wir die kommunikativ-interaktiven Bedingungen des Aufwachsens männlicher Jugendlicher mit Indikatoren aus den Bereichen Erfahrungen mit Lehrpersonen, Selbstkonzept und Gleichaltrigenumfeld in Verbindung gesetzt, um Gewalterfahrungen nicht einzig über einen semiotischen Blick als Oberflächenphänomene zu erkennen, sondern sie aus dem Gesamtzusammenhang des Alltags der männlichen Jugendlichen als vernetzte Tiefen- und Oberflächenphänomene zu verstehen.

Das Querschnittsdesign und die Stichprobengröße gewähren durchaus interessante Einsichten in die Gewalt-Sozialisationsprozesse von Jungen, müssten allerdings über umfangreichere Längsschnittstudien bestätigt werden, um Entwicklung im eigentlichen Sinne aufzeigen zu können.

Im Rahmen der vorgenommenen Analysen konnte aufgezeigt werden, dass die Korrespondenz zwischen der Desintegration in pädagogischen Sozialisationsfeldern und den gesellschaftlichen Dominanzorientierungen zu physischer Gewalt männlicher Jugendlicher in der Schule führt. Physische Gewalt in der Schule kann

demnach als ein Phänomen bezeichnet werden, welches wohl nur in den seltensten Fällen primär als situative Entladung in der Schule gewertet werden kann, sondern viel eher als ein Verhalten, welches sich im Rahmen eines komplexen und multifaktoriellen Gewaltsozialisationsprozesses erworben und damit auch regelrecht eingeübt werden konnte.

Die Akteure dieses Prozesses sind nebst den männlichen Jugendlichen selber, ihre Eltern, ihre Lehrpersonen sowie aber auch unsere Gesellschaft mit den stark verbreiteten Dominanzorientierungen, die demnach als überindividuellen geistiges Risikoverhalten hin zu Gewalt definiert werden können.

Als fatal bezeichnen wir dabei die sehr hohe Wahrscheinlichkeit des Auftretens mehrerer Gewaltphänomene (psychische Gewalt, Delinquenzneigung und physische Gewalt) unter dieser Aufschaukelungsdynamik wie aber auch die aus erziehungswissenschaftlicher Sicht erschreckende Passung zwischen Desintegrationserfahrungen und Dominanzorientierungen.

Aufbauend auf den durchgeführten empirischen Analysen über Strukturgleichungsmodelle erkennen wir, dass die gesellschaftlichen Dominanzorientierungen, die einen Herrschaftsanspruch auf andere Menschen legitimieren nicht zwangsläufig übernommen werden. Erst unter der belastenden Bedingung der kommunikativ-interaktiven Desintegration (vgl. Anhut und Heitmeyer 2005) in Elternhaus und Schule baut sich unter den männlichen Jugendlichen die Bereitschaft auf, den Allmachtsanspruch der Dominanzorientierungen ihr Eigen zu nennen. So postulieren wir demnach, dass infolge der Schwächung der familiären Bindemittel über einen inkonsistenten und zugleich kontrollierenden Erziehungsstil (Kassis, 2003b) Desintegrationsprozesse der familiären Lebenswelt bewirkt werden. Die Mechanismen und die konkret ablaufenden Prozesse in Elternhaus, Schule und Gleichaltrigenbeziehungen konstituieren somit erst das Koordinatengefüge der kommunikativ-interaktiven Desintegration und pflastern damit den Weg hin zu Gewalt in der Schule.

Wir können festhalten, dass die Täterjungen auch bei der zweiten relevanten Erwachsenengruppe, den Lehrpersonen, keine Ressourcen finden, um ihre persönlichen und schulischen Probleme anzugehen. Sie erleben ebenfalls überdurchschnittlich häufig, dass Lehrpersonen sie verbal angreifen.

Hierbei halten wir nochmals fest: Die Entwertung männlicher Jugendlicher im Elternhaus, im Umgang mit den Gleichaltrigen und in der Schule mündet mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit (49%!) darin, andere Menschen gering zu schätzen.

Die pädagogisch-psychologische «Kälte» in den Kontexten des Aufwachsens männlicher Jugendlicher (vgl. Eisenberg, 2002) ist somit in relevanter Weise mit- aber keineswegs alleine verantwortlich für die Erosion der Sozialisationsbedingungen Heranwachsender. Zuwendung und kritische Akzeptanz bleiben dadurch auch im frühen 21. Jahrhundert eminent für eine gelungene soziale Entwicklung von männlichen Jugendlichen.

Im Rahmen der vorgestellten Ergebnisse wurde deutlich, dass einer Gesellschaft, der eine präventive Herangehensweise an das Gewaltproblem sehr wichtig ist, sowohl den Erziehungsstil der Eltern als auch der Umgang in der Schule alles andere als egal sein kann. Wenn aber zwischen Elternhaus und der Schule weder über Erziehungsziele und schon gar nicht über Erziehungsstile eine Diskussion stattfindet, muss die Frage nach einer effizienteren Koppelung von Elternhaus und Schule gestellt werden. Die getragenen Gewalt-Sozialisationslasten unserer psychischen Brücken bleiben damit so lange unerkannt, wie die fein und ungleich verteilten Spannungen der Bedingungen des Aufwachsens von Jungen unerforscht bleiben. Die Toleranz hingegen der beschriebenen pädagogischen Desintegrationserfahrungen lässt sich als ein riskantes und nicht-empfehlenswertes Spiel mit der Ungleichheitsakzeptanz (vgl. Heitmeyer, 2003, 302) von Sozialisationsbedingungen männlicher Jugendlicher darstellen.

## 6 Literatur

- Albrecht, Günter and Carl-Werner Howe. 1992. Soziale Schicht und Delinquenz. Verwischte Spuren oder falsche Fährte? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44(4): 697–730.
- Albrecht, Helfried T. and Rainer K. Silbereisen. 1993. Risikofaktoren für Peerablehnung im Jugendalter: Chronische Belastungen und akute Beeinträchtigungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25(1): 1–28.
- Angehrn, Emil. 1999. «Selbstverständigung und Identität. Zur Hermeneutik des Selbst». In Burkhard Liebsch (Ed.), *Hermeneutik des Selbst – Im Zeichen des Anderen. Zur Philosophie Paul Ricoeurs*. Freiburg, München: Alber.
- Anhut, Reimund and Wilhelm Heitmeyer. 2005. «Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse». In Wilhelm Heitmeyer & Peter Imbusch (Eds.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arendt, Hannah. 1997. *Rahel Varnhagen*. München: Piper.
- Bergemann, N. and G. K. Johann. (1985). *Zur Erfassung von Selbstakzeptanz und Akzeptanz Anderer: Eine deutschsprachige Version der Berger-Skalen*. Unpublished manuscript.
- Biedermann, Thomas and Ernst Plaum. 1999. *Aggressive Jugendlichen: Fakten, Theorien, Hintergründe und methodische Zugangsweisen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Böhnisch, Lothar. 1999. *Abweichendes Verhalten*. Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, Pierre. 2002. *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2005. *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre and Loic Wacquant. 1996. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Conger, Rand D., Xiaojia Ge, Glen H. Elder, Frederick O. Lorenz and Roland L. Simons. 1994. Economic Stress, Coercive Family Process, and Developmental Problems of Adolescents. *Child Development*, 65: 541–561.
- Connell, James Patrick, Margaret Beale Spencer and Lawrence J. Aber. 1994. Educational Risk and Resilience in African-American Youth: Context, Self, Action, and Outcomes in School. *Child Development*, 65: 493–506.

- Dodge, Kenneth A., Gregory S. Pettit and John E. Bates. 1994. Socialization Mediators of the Relation between Socioeconomic Status and Child Conduct Problems. *Child Development*, 65: 649–665.
- Eisenberg, Götz. 2002. *Gewalt, die aus der Kälte kommt. Amok – Progom – Populismus*. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Elias, Norbert. 1997b. *Ueber den Prozess der Zivilisation, Band 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Endrikat, Kirsten. 2003. «Ganz normaler Sexismus. Reizende Einschnürung in ein Rollenkorsett». In Wilhelm Heitmeyer (Ed.), *Deutsche Zustände, Folge 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fend, Helmut. 1986. 6 Ego-Strength Development and Pattern of Social Relationship. *Child Development*: 86–108.
- Fend, Helmut. 1995. *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz : Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Fend, Helmut and Hans-Georg Prester. 1986. Dokumentation der Skalen des Projekts «Entwicklung im Jugendalter». Universität Konstanz, Konstanz.
- Foucault, Michel. 1977. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freud, Sigmund. 1997 (1930). «Das Unbehagen in der Kultur». In Sigmund Freud (Ed.), *Das Unbehagen in der Kultur und andere kulturtheoretische Schriften*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Gruen, Arno. 1998. *Der Verrat am Selbst*. München: dtv.
- Guimond, Serge, Armand Chatard, Delphine Martinot, Richard J. Crisp and Sandrine Redersdorff. 2006. Social Comparison, Self-Stereotyping, and Gender Differences in Self-Construals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2): 221–242.
- Hefler, Gerd, Klaus Boehnke and Petra Butz. 1999. Zur Bedeutung der Familie für die Genese von Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 19(1): 72–87.
- Heitmeyer, Wilhelm. 1987. *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen*. Weinheim: Juventa.
- Heitmeyer, Wilhelm. 1992. Desintegration und Gewalt. *Deutsche Jugend*, 40(3): 109–122.
- Heitmeyer, Wilhelm (Ed.). 2003. *Deutsche Zustände 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heitmeyer, Wilhelm, Heike Buhse, Joachim Liebe-Freund, Kurt Möller, Joachim Müller, Helmut Ritz, Gertrud Siller and Johannes Vossen. 1993. *Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie*. Weinheim: Juventa.
- Heitmeyer, Wilhelm, Birgit Collmann, Jutta Conrads, Ingo Matuschek, Dietmar Kraul, Wolfgang Kühnel, Renate Möller and Matthias Ulbrich-Herrmann. 1995a. *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim: Juventa.
- Heitmeyer, Wilhelm, Jutta Conrads, Dietmar Kraul, Renate Möller and Matthias Ulbrich-Herrmann. 1995. Gewalt in sozialen Milieus. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15(2): 145–167.
- Heitmeyer, Wilhelm and Uwe Sander. 1990. «Individualisierung und Verunsicherung». In Wilhelm Heitmeyer & Thomas Olk (Eds.), *Individualisierung von Jugend*. Weinheim / München: Juventa.
- Honneth, Axel. 1994. *Desintegration; Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Hugh-Jones, Siobhan and Peter K. Smith. 1999. Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69: 141–158.
- Hügli, Anton. 1998a. «Damit ein Anfang sei...». Eine philosophische Reflexion über Sinn und Bedeutung der Elternschaft». In Dieter Bürgin (Ed.), *Triangulierung. Der Übergang zur Elternschaft*. Stuttgart.
- Jöreskog, K. G. 1993. «Testing structural equations models». In Kenneth A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equations models*. Newbury Park, CA: Sage.

- Kassis, Wassilis. 2002a. Erziehungswissenschaftliche Prädiktoren zum Thema «Gewalttätige Jungen in der Schule». Worin unterscheiden sich Täter von Nicht-Tätern? *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 16(4): 453–480.
- Kassis, Wassilis. 2002b. Gewalttäter in der Schule: Das Produkt ihres Selbst und ihres sozialen Umfelds. *Bulletin der Arbeitsgemeinschaft LehrerInnen für Geistigbehinderte*, 2002(4): 21–27.
- Kassis, Wassilis. 2003a. Die Wirkungsweise von Geschlechterrollenstereotypen auf die Gewaltentwicklung männlicher Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24(1): 143–160.
- Kassis, Wassilis. 2003b. *Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext*. Bern: Haupt.
- Kassis, Wassilis. 2003c. *Wie kommt Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext*. Bern: Haupt Verlag.
- Kassis, Wassilis. 2003a. Die Wirkungsweise von Geschlechterrollenstereotypen auf die Gewaltentwicklung männlicher Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24(1): 143–160.
- Kassis, Wassilis. 2004. Begutachtungsverfahren positiv abgeschlossen. Komplexität und Kausalität in der erziehungswissenschaftlich motivierten Gewalt-Sozialisationsforschung. *Erscheint im Jahr 2004 in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 2004: 1–24.
- Kassis, Wassilis. 2005a. Ausländerfeindlich motivierte Gewaltakzeptanz Jugendlicher zwischen gesellschaftlichen Dominanz- und schulischen sowie familiären Desintegrationserfahrungen: Eine Annäherung über Strukturgleichungsmodelle. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, im Erscheinen, Begutachtungsverfahren positiv abgeschlossen: 1–20.
- Kassis, Wassilis. 2005b. «Über die verschlungenen Beziehungen zwischen Erziehungsstil und Gewalterfahrungen männlicher Jugendlicher». In Joachim Küchenhoff, Anton Hügli & Ueli Mäder (Eds.), *Gewalt: Ursachen, Formen, Prävention*. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Krohne, Heinz Walter. 1996. *Das Erziehungsstil-Inventar: ESI : Manual / von Heinz W. Krohne und Andreas Pulsack*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krumm, Volker. 1997b. Gewalt in der Schule. *Empirische Pädagogik*, 11(2): 111–116.
- Krumm, Volker. 1997d. Antwort auf Peter Posch. *Empirische Pädagogik*, 11(2): 285–294.
- Krumm, Volker, Birgit Lamberger-Baumann and Günter Haider. 1997c. Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik*, 11(2): 257–274.
- Loeber, Rolf and Magda Stouthamer-Loeber. 1998a. Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53: 242–259.
- Maccoby, E. Eleanor. 1998. *The two sexes: growing up apart, coming together*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- McGinty, Sue. 1999. *Resilience, Gender, and Success at School* (Vol. 1). New York: Lang.
- Muthén, Linda K. and Bengt O. Muthén. 1998–2006. Mplus. Statistical Analysis With Latent Variables (Version 4). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Noack, Peter. 2001. Fremdenfeindliche Einstellungen vor dem Hintergrund familialer und schulischer Sozialisation. *Politische Psychologie*, 9(1): 67–80.
- Noack, Peter and Elke Wild. 1999. «Ueberlegungen zur Entwicklung von aggressiven und rechtsextremen Einstellungen». In Mechthild Schäfer & Dieter Frey (Eds.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Patterson, G. R., Barbara D. DeBaryshe and Elizabeth Ramsey. 1989. A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, 44(2): 329–335.
- Patterson, Gerald R. and Magda Stouthamer-Loeber. 1984. The Correlation of Family Management Practices and Delinquency. *Child Development*, 55: 1299–1307.
- Randolph, Karen A., Mark W. Fraser and Dennis K. Orthner. 2004. Educational Resilience Among Youth at Risk. *Substance Use and Misuse*, 39(5): 747–267.

- Rommelspacher, Birgit. 1993. «Männliche Gewalt und gesellschaftliche Dominanz». In Hans-Uwe Otto & Roland Merten (Eds.), *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rommelspacher, Birgit. 1997. «Identität und Macht. Zur Internalisierung von Diskriminierung und Dominanz». In Heiner Keupp & Renate Höfer (Eds.), *Identitätsarbeit heute*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rommelspacher, Birgit. 1998. *Dominanzkultur*. Berlin: Orlanda.
- Rommelspacher, Birgit. 2002. *Anerkennung und Ausgrenzung : Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus.
- Schoon, Ingrid, Samantha Parsons and Amanda Sacker. 2004. Socioeconomic Adversity, Educational Resilience, and Subsequent Levels of Adult Adaption. *Journal of Adolescent Research*, 19(4): 383–404.
- Schubarth, Wilfried. 2000. *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe*. Neuwied: Luchterhand.
- Schütz, Astrid. 2000. *Psychologie des Selbstwertgefühls*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sidanius, Jim and Felicia Pratto. 2001. *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wölfl, Edith. 2001. *Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten?* München: Ernst Reinhardt.