Die Autoren:

Friedrich Lösel ist Professor für Psychologie und Vorstand am Institut für Psychologie und am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg.

Thomas Bliesener war während der Studie Akademischer Oberrat an der Universität Erlangen-Nürnberg und ist nun Professor für Psychologie und Vorstand am Institut für Psychologie der Universität zu Kiel.

Spektakuläre Fälle der Gewalt an Schulen, Jugendliche mit zahlreichen Straftaten und Kriminalstatistiken haben die Aggression und Delinquenz junger Menschen zu einem wichtigen Thema der öffentlichen Diskussion und Politik gemacht. Angesichts oft unangemessen vereinfachter Phänomene und Erklärungen, liefert die vorliegende Studie hierzu einen differenzierten empirischen Beitrag.

Auf der Basis eines sozial-kognitiven Lern- und Entwicklungsmodells werden die Bedingungen des aggressiven Verhaltens in der Schule (insbesondere Bullying und Viktimisierung), der allgemeinen Delinquenz und des nicht nur strafrechtlich relevanten, dissozialen Verhaltens untersucht. Dies geschieht in zwei Teilstudien: einer querschnittlichen Befragung in 7. und 8. Klassen in Nürnberg und Erlangen sowie einer längsschnittlichen Intensiverhebung an ausgewählten Gruppen von aggressiven, viktimisierten, unauffälligen und sozial relativ kompetenten Schülern. Die multifaktoriellen Analysen betreffen Risiken in der Familie, in der Schule, in der Gruppe der Gleichaltrigen, in der Persönlichkeit, im Konfliktlösungsverhalten, im Medienkonsum und in den Freizeitaktivitäten. Besondere Aufmerksamkeit gilt den Prozessen der sozialen Informationsverarbeitung. Die Datenerhebung erfolgt nicht nur über Fragebögen, sondern auch über Verhaltensbeobachtungen, Experimente, Tests, Konfliktszenarien und Lehrerurteile. Neben den Risiken werden auch protektive Faktoren und Bedingungen der sozialen Kompetenz untersucht.

Die vielfältigen Befunde bestätigen, dass vor allem die Kumulation von Entwicklungsrisiken bedeutsam ist. Je nach Art und Breite des Problemverhaltens ergeben sich zum Teil unterschiedliche Bedingungskonstellationen. Insgesamt lassen sich jedoch große Anteile der Varianz aufklären. Die Ergebnisse werden ausführlich diskutiert und daraus Folgerungen für die Prävention und Intervention abgeleitet.

ISBN: 3-472-05368-2
9 783472 053682

www.luchterhand.de

Lösel/Bliesener Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen

BKA
Polizei + Forschung

Friedrich Lösel
Thomas Bliesener

Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen

Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen

Luchterhand

C M Y CM MY CY CMY

Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen

Schwarz

Polizei + Forschung
Bd. 20
herausgegeben vom
Bundeskriminalamt (BKA)
Kriminalistisches Institut

Beirat:

Prof. Dr. Wolfgang Heinz
Lehrstuhl für Kriminologie und Strafrecht der
Universität Konstanz

Prof. Dr. Hans-Jürgen Kerner
Direktor des Instituts für Kriminologie der Universität Tübingen

Franz-Hellmut Schürholz
Präsident des Landeskriminalamtes Baden-Württemberg

Jörg Ziercke
Ministerialdirigent im Innenministerium des Landes
Schleswig-Holstein

Schwarz

Friedrich Lösel
Thomas Bliesener

Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen

Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen

Luchterhand

BKA

Schwarz

C M Y CM MY CY CMY

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Redaktion:

Heinrich Schielke

Bundeskriminalamt
Kriminalistisches Institut

Alle Rechte vorbehalten
© 2003 Wolters Kluwer Deutschland GmbH, München, Neuwied.
Luchterhand – eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland.
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Umschlaggestaltung: arttec grafik simon & wagner, St. Goar
Satz: Satz Offizin Hümmer, Waldbüttelbrunn
Druck: Druckerei Wilhelm & Adam, Heusenstamm
Printed in Germany, Mai 2003

♾ Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier

Schwarz

Vorwort

Die Idee zur vorliegenden Arbeit bestand darin, das von der damaligen kriminalistisch-kriminologischen Forschungsgruppe des BKA Anfang der 80er-Jahre sehr breit angelegte Forschungsfeld zur Gewaltkriminalität zumindest vorläufig abzuschließen.

Mit dem hier vorgelegten Forschungsbericht wurde ein doppeltes Ziel verfolgt: Zum einen sollte gefragt werden, welche spezifischen Merkmalsmuster jene Jugendlichen aufweisen, die trotz hoher Risikowerte gerade nicht aggressiv geworden sind (sog. Resilience-Ansatz), um diese Erkenntnisse insbesondere zu geeigneten Präventionsmaßnahmen zu nutzen. Zum anderen ging es um die Bedeutung der sozialen Informationsverarbeitung bei der Lösung von Konflikten zwischen den Jugendlichen. Beide Ziele konnten die beiden Autoren ausgesprochen überzeugend erreichen. Dies auch deshalb, weil in den beiden Teilen der umfangreichen empirischen Untersuchung ein hochkomplexes und in sich vernetztes Erhebungsinstrumentarium verwandt wurde. So wurden im Teil 1 des Forschungsprojektes insgesamt zwölf und im Teil 2 sogar 15 unterschiedliche Erhebungsinstrumentarien eingesetzt (von Standardbefragungen bis hin zu Rollenspielen / Szenarios und Verhaltensbeobachtungen).

Der methodische Ansatz führte auch zu entsprechenden inhaltlichen Ergebnissen, die der Praxis (Schule, Polizei, Kriminalpolitik) wohl Veranlassung geben werden, in manchen Punkten umzudenken.

Insgesamt ist es den Verfassern geglückt, mit der erforderlichen wissenschaftlichen Distanz weder die Kriminal- und Schulpolitik zu entmutigen, noch die Probleme der Jugendkriminalität zu bagatellisieren.

Leo Schuster

Erster Direktor im Bundeskriminalamt

Vorwort der Autoren

Das aggressive und delinquente Verhalten junger Menschen nehmen viele Bürger mit großer Besorgnis wahr. Spektakuläre Fälle von schwerster Gewalt an Schulen, massive Ausschreitungen in Gruppen und jugendliche Straftäter mit einer Vielzahl von Delikten sind in den Massenmedien groß herausgestellt worden. Sie prägen in der Öffentlichkeit das Bild einer höchst aggressiven und delinquenten Jugend. Neben den besonders gravierenden Einzelfällen hat in den 1990 er Jahren auch ein zeitweise starker Anstieg der Jugendkriminalität und speziell der Gewaltdelikte in der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) die Gesellschaft für das Thema sensibilisiert. In der Forschung, Praxis und Politik hat man darauf reagiert.

Noch 1990 musste die Anti-Gewaltkommission der Bundesregierung feststellen, dass z. B. zur Aggression an Schulen kaum empirische Untersuchungen vorlagen (Schwind et al., 1990). Wie der damals angeregte und kürzlich publizierte Erste Periodische Sicherheitsbericht der Bundesregierung zeigt, hat sich das Defizit seither verringert (PSB, 2001). Insbesondere sind in der letzten Dekade vermehrt Schülerbefragungen zur innerschulischen oder allgemeinen Aggression und Delinquenz durchgeführt worden (z. B. Arbeitsgruppe Schulevaluation, 1998; Oberwittler et al., 2001; Wetzels et al., 2001; Schwind et al., 1995; PSB, 2001). Parallel dazu bemüht man sich in zahlreichen Praxisprojekten um Prävention und Intervention, z. B. in den Schulen, der Jugendhilfe, der Justiz, der Polizei und durch eine integrative kommunale Kriminalprävention (vgl. Dünkel et al., 1998; Heinz, 1998; Kerner et al., 1999; Kube, 1999; Lösel & Bliesener, 1999). Neben mehr pädagogischen Ansätzen wird in der Kriminalpolitik ein „härteres Durchgreifen" gegen junge Straftäter gefordert, u. a. durch die Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters, die Unterbringung straffälliger Kinder und Jugendlicher in geschlossenen Heimen sowie die vermehrte Anwendung des Erwachsenenstrafrechts auf Heranwachsende (vgl. dazu Kaiser, 2001).

Die aktuellen Probleme der Gewalt und Delinquenz junger Menschen haben dazu geführt, dass der Erste Periodische Sicherheitsbericht hier einen Schwerpunkt setzt (PSB, 2001). In ähnlicher Weise wird dieses Thema in anderen Ländern von der Kriminologie und Kriminalpolitik besonders beachtet (z. B. Loeber & Farrington, 1998, 2001). In den aktuellen Bestandsaufnahmen zeigt sich, dass die empirische Forschung einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, die Diskussion zu versachlichen, d. h. weder unangemessen zu dramatisieren noch zu bagatellisieren. Dabei muss man sich darüber im Klaren sein, dass sich die gravierenden Einzelfälle, wie jener in Erfurt, nie völlig stichhaltig erklären, sondern lediglich im Nachhinein verstehen lassen. Zur Versachlichung der Diskussion gehört es auch, dass sorgfältig nach Erscheinungsformen und Schweregrad der jeweiligen Probleme differenziert wird. Trotz der besonders spektakulären Fälle sollte auch nicht übersehen werden, dass sich die rein quantitative Entwicklung der Kriminalität junger Menschen in jüngster Zeit weniger dramatisch darstellt. Zum Beispiel hat sich in der PKS

der vorher starke Zuwachs der Jugendkriminalität ab 1998 nicht mehr fortgesetzt, bei den Kindern besteht sogar ein leichter Rückgang (PKS, 2001). Ähnliches deutet sich in jüngsten Befragungen an (vgl. PSB, 2001). Andererseits zeigt die PKS in manchen Bereichen der Jugendkriminalität weiterhin steigende Zahlen, z. B. bei der Körperverletzung (PKS, 2001).

Auch wenn die Gewalt junger Menschen ein hochaktuelles Thema ist, sollte die Diskussion nicht zu sehr durch spektakuläre Einzelfälle und kurzzeitige statistische Zahlen geprägt werden. Damit geht leicht ein hektischer Aktionismus einher, der für die langfristige qualitative und quantitative Entwicklung des Problems wahrscheinlich nur geringe Bedeutung hat. Fehlentwicklungen junger Menschen erfordern eine differenzierte Analyse von Ursachen und eine systematische Evaluation der daraus abgeleiteten Präventionsmaßnahmen. Populäre monokausale Ansätze, die nur einzelne Faktoren wie die Gewalt in der Familie, Scheidungsraten, Arbeitslosigkeit oder Migrationsprobleme betonen, werden den komplexen Bedingungskonstellationen der Aggression und Delinquenz junger Menschen kaum gerecht (vgl. Kaiser, 2001; Lösel, 2000).

Vor diesem Hintergrund wurde die vorliegende Studie durchgeführt. Es handelt sich um ein Querschnitts- und Längsschnittprojekt, das wir seit Mitte der 90 er Jahre am Institut für Psychologie und Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg bearbeitet haben. Die Drittmittelförderung erfolgte durch das Bundeskriminalamt. Etliche Ergebnisse wurden bereits publiziert (z. B. Averbeck et al., 1996; Beelmann et al., 2001; Bliesener et al., 1997, 1999; Bliesener & Lösel, 1998, 2001; Lösel & Bliesener, 1998 a, 1998 b, 1999 a, 1999 b; Lösel et al., 1997 a, 1997 b, 1999, 2001, in press). Die vorliegende Arbeit enthält nun einen Gesamtbericht über das Projekt. Dabei handelt es sich überwiegend um bislang unveröffentlichte Ergebnisse. Teilweise werden frühere Befunde in knapper Form einbezogen, zum Teil verweisen wir aber auch nur darauf, um die Darstellung nicht zu überfrachten. Aus diesem Grund wurden auch einige in der Methodik besonders erläuterungsbedürftige, physiologische Untersuchungsteile hier nicht einbezogen. Um die Arbeit für Nicht-Wissenschaftler lesbar zu gestalten, verzichteten wir darauf, in den Auswertungen immer detaillierte Prüfstatistiken und Freiheitsgrade anzugeben. Aus Gründen der Lesbarkeit verwendeten wir auch zumeist keine nach Geschlechtern getrennten Formulierungen. „Schüler“, „Lehrer“ etc. gelten als neutrale Rollenbegriffe.

Der erste Projektteil bestand aus einer repräsentativen Befragung von über elfhundert Jugendlichen der 7. und 8. Klassen in Erlangen und Nürnberg. Dabei ging es um eine komplexe Bedingungsanalyse des aggressiven und gewalttätigen Verhaltens sowie der Delinquenz und anderer Formen dissozialen Verhaltens. Diese Studie diente zugleich als Screening für eine zweite Erhebung. In ihr wurden ausgewählte Gruppen nach fast zwei Jahren erneut und vertieft untersucht. Dabei handelte es sich um Jugendliche, die sich in der ersten Er-

hebung als typische Aggressoren (Bullies), Opfer, sozial besonders kompetente oder unauffällige Schüler erwiesen hatten.

Angesichts der komplexen Thematik mussten inhaltliche, methodische und theoretische Schwerpunkte gesetzt werden: Inhaltlich widmeten wir der Aggression in der Schule und dem in längerfristigen Täter-Opfer-Beziehungen ausgeübten *Bullying* (Mobbing) besonderes Augenmerk. Da sich diese Phänomene mit jenen des allgemein delinquenten und dissozialen Verhaltens überlappen, betrachteten wir aber das Thema „Gewalt an Schulen" nicht isoliert, sondern untersuchten gezielt die Frage der Generalisierbarkeit von Zusammenhängen. Methodisch war es ein wichtiges Anliegen, sich nicht nur auf Fragebogendaten der Schüler zu beschränken. Im Sinne eines *multi-methodalen Ansatzes* führten wir deshalb im zweiten Studienteil Verhaltensbeobachtungen und Interaktionsanalysen, Interviews, Tests und Experimente mit den Jugendlichen durch. In beiden Teilstudien bezogen wir zudem Lehrerangaben ein. Wir beschränkten uns nicht nur auf Querschnittsdaten, sondern verfolgten im zweiten Teil eine *längsschnittliche Perspektive.* Zumindest an Subgruppen konnten so Aussagen zur Stabilität und Prädiktion des Problemverhaltens gemacht werden. Theoretisch und methodisch folgten wir sowohl einer *variablenbezogenen* als auch einer *personenbezogenen Perspektive* (vgl. Magnusson & Bergman, 1989). Auf der Basis eines sozial-kognitiven Lernmodells bezogen wir ein *breites Spektrum von Risikofaktoren* ein, das von der Familie und Schule über die Peer-Gruppe, die Freizeit und den Medienkonsum bis zu Persönlichkeitsmerkmalen und psychischen Prozessen reichte. In diesem Rahmen legten wir einen theoretischen Schwerpunkt auf Prozesse der *sozialen Informationsverarbeitung und Handlungskontrolle*. Denn diese bilden eine zentrale Verknüpfung zwischen den längerfristigen sozialen und individuellen Einflüssen und den situativen Bedingungen aggressiven Verhaltens. Dabei beschränkten wir uns nicht nur auf ein Risiko- oder Defizitmodell des Problemverhaltens. Komplementär dazu fragten wir auch nach Bedingungen *sozial kompetenten Verhaltens* und eventuellen *protektiven Faktoren* in der Entwicklung (vgl. Lösel & Bender, 2002).

Die Untersuchungen hätten nicht ohne die tatkräftige Unterstützung durch zahlreiche Personen und Institutionen durchgeführt werden können. Besonderer Dank gebührt dem Bundeskriminalamt als finanziellem Förderer. Von dort haben uns insbesondere Herr Dr. Ernst-Heinrich Ahlf und Frau Monika Plate bei der Projektkonzeption sachkundig beraten. Als sich durch die Berufung von Thomas Bliesener an die Universität Kiel und andere Aufgaben die Fertigstellung des Bandes verzögerte, haben sie auch große Geduld mit uns bewiesen. Unser Dank gebührt außerdem dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und namentlich Herrn Ministerialdirigent Dr. Hellmuth Amberg und Frau Ministerialrat Helga Hinke für die Genehmigung und Förderung der Studie. Gleiches gilt für die Leiter der Staatlichen Schulämter in Erlangen und Nürnberg, die Rektoren der beteiligten Schulen sowie die Lehrer, die zeitaufwendige Schülerbeurteilungen durchgeführt haben. Den Eltern danken wir für das durch ihre Teilnahmegenehmigungen aus-

gedrückte Vertrauen, den Schülerinnen und Schülern für die engagierte und sorgfältige Mitwirkung an allen Untersuchungsteilen.

In verschiedenen Phasen des Projekts arbeiteten Frau Dr. Mechthild Averbeck, Frau Dipl.-Psych. Anke Liehmann und Herr Dipl.-Psych. Thomas Schneider tatkräftig im Projekt mit. Studentische Hilfskräfte waren Barbara Anwand, Andrea Beetz, Ursula Böhm, Paul Cash, Susanne Gonser, Rico Hylla, Monika Keller, Stefan Koch, Carlos Kölbl, Sigrid Liendl, Beate Lorenz, Petra Maier, Marion Meyerolbersleben, Michaela Nüssel, Agnes Rohay, Kerstin Römer und Anne Scheloske. Prof. Dr. Manfred Stosberg und Frau Heidi Imgrund vom Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum sowie die Lehrstuhlsekretärinnen Frau Doris Disch und Frau Brigitte Dörntlein unterstützten uns bei der Projektverwaltung. Ihnen allen gilt unser herzlicher Dank.

Friedrich Lösel u. Thomas Bliesener

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Formen und Ursachen dissozialen Verhaltens	9
2.1	Jugendtypische Delinquenz	9
2.2	Gravierende und längerfristige Dissozialität	10
2.3	Risiken und protektive Faktoren	18
2.4	Situative Einflüsse	20
2.5	Verarbeitung sozialer Informationen	21
2.6	Bullying an Schulen	25
3	Konzept unserer Studie	30
4	Erste Untersuchung	33
4.1	Methode	33
4.1.1	Stichprobe	33
4.1.2	Instrumente	34
4.2	Ergebnisse der ersten Untersuchung	43
4.2.1	Verbreitung des Problemverhaltens	43
4.2.1.1	Aggressionen in der Schule und auf dem Schulweg	43
4.2.1.2	Allgemeine Delinquenz und Aggressivität	45
4.2.1.3	Vergleich der Geschlechter	49
4.2.1.4	Vergleich der Schultypen	54
4.2.1.5	Altersvergleiche	57
4.2.1.6	Ausländerstatus	58
4.2.2	Bedingungen und Korrelate des Problemverhaltens	61
4.2.2.1	Familienmerkmale	62
4.2.2.2	Persönlichkeit und psychische Probleme	64
4.2.2.3	Verarbeitung sozialer Informationen	66
4.2.2.4	Soziale Kompetenz und Problembewältigung	68
4.2.2.5	Schulische Merkmale	69
4.2.2.6	Peergruppen-Aktivitäten	72
4.2.2.7	Freizeitverhalten	73
4.2.2.8	Medienkonsum	75
4.2.2.9	Substanzengebrauch	76
4.2.3	Integrative Analysen	78
4.2.3.1	Vergleich der Varianzaufklärungen	78
4.2.3.2	Hierarchische Regressionen zum Gesamtzusammenhang	80
4.2.3.3	Zusammenhänge bei Mädchen und Jungen	83
4.2.3.4	Zusammenhänge bei deutschen und ausländischen Jugendlichen	84
4.2.3.5	Zusammenhänge bei verschiedenen Altersgruppen	86
4.2.3.6	Zusammenhänge beim Lehrerurteil als Kriterium	87
4.2.4	Vergleich typischer Gruppen	88
4.2.4.1	Gruppeneinteilung	88
4.2.4.2	Bivariate Gruppenvergleiche	90

4.2.4.3 Integrative Auswertung . . . 96
4.2.4.4 Protektive Faktoren . . . 98

5 Zweite Untersuchung . . . 100
5.1 Methode . . . 100
5.1.1 Untersuchungsteilnehmer . . . 100
5.1.2 Erhebungsmethoden und Instrumente . . . 101
5.1.3 Untersuchungsablauf . . . 113
5.2 Ergebnisse der zweiten Untersuchung . . . 115
5.2.1 Stabilität der Verhaltensprobleme und sozialen Kompetenz 115
5.2.2 Verhaltensanalyse . . . 118
5.2.2.1 Das Verhalten in sozialen Konfliktsituationen . . . 118
5.2.2.2 Das Verhalten an der Buss'schen Aggressionsmaschine . . . 122
5.2.3 Dispositionen zur Handlungskonstruktion . . . 125
5.2.3.1 Intelligenz . . . 125
5.2.3.2 Impulsivität, Aufmerksamkeit, Hyperaktivität . . . 126
5.2.4 Soziale Informationsverarbeitung und Überzeugungen . . . 128
5.2.4.1 Situationswahrnehmung . . . 128
5.2.4.2 Interpretation der Situation . . . 129
5.2.4.3 Zielfestlegung . . . 129
5.2.4.4 Handlungsrepertoire . . . 130
5.2.4.5 Handlungsbewertung und -auswahl . . . 131
5.2.4.6 Werthaltungen . . . 132
5.2.4.7 Neutralisierungstendenzen und Normorientierung . . . 133
5.2.5 Integrative Analysen . . . 134
5.2.5.1 Multivariate Unterscheidung der Gruppen . . . 134
5.2.5.2 Prognose des aktuellen Problemverhaltens . . . 136

6 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse . . . 140
6.1 Formen, Verbreitung und Stabilität des Problemverhaltens 140
6.2 Bedingungsanalysen der ersten Untersuchung . . . 145
6.3 Bedingungsanalysen der zweiten Untersuchung . . . 155

7 Folgerungen für die Prävention und Intervention . . . 162
7.1 Allgemeine Folgerungen . . . 162
7.2 Spezifische Maßnahmen . . . 165

8 Zusammenfassung . . . 173

9 Summary . . . 180

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen . . . 187

Literaturverzeichnis . . . 191

Stichwortverzeichnis . . . 223

1 Einleitung

Die öffentliche Besorgnis um eine zu aggressive, delinquente oder gewalttätige Jugend ist nicht neu. Bereits Sokrates hat beklagt, dass die Kinder ihre Lehrer tyrannisierten, und ähnliche Sorgen ziehen sich wie ein roter Faden durch die Geschichte (vgl. Kaiser, 2001). Zum Beispiel verdankt es unsere Heimatuniversität den Ausschreitungen von Jugendlichen in Bayreuth, dass der dortige Markgraf die neue Universität 1743 fern seiner Residenz in Erlangen gründete (vgl. Wendehorst, 1993). Die Geschichte der zweiten mittelfränkischen Universität, der früheren Hochschule der Freien Reichsstadt Nürnberg in Altdorf, ist ebenfalls mit dem Problem der Jugendgewalt verbunden. Mehr als alle Gelehrsamkeit an der Altdorfer Hohen Schule sind die Gewalttaten des späteren Generalissimus Albrecht von Wallenstein und seiner – nach heutiger Terminologie – „devianten Peergruppe" in Erinnerung geblieben. Auch in der Bundesrepublik standen Aggressionen junger Menschen immer wieder im Blickpunkt der Öffentlichkeit. Man denke an die Halbstarkenkrawalle der 1950 er Jahre, die Studentenunruhen und Ausschreitungen in den 60 ern und 70 ern oder die Aktionen der Autonomen- und Hausbesetzerszene in den 80 er Jahren. Auch wenn es sich dabei jeweils um sehr unterschiedliche Phänomene handelt, verdeutlichen sie, dass die Jugend in besonderer Weise zur Aggression und Delinquenz neigt.

Das zeigen auch die Kriminalstatistiken (vgl. Kaiser, 1997; PKS, 2001; PSB, 2001). Wie in allen Industrieländern sind junge Menschen bei den meisten Delikten am stärksten kriminalitätsbelastet. Dies gilt insbesondere für Gewaltdelikte. In der PKS steigt die Alterskurve der Tatverdächtigenzahlen bezogen auf die altersgleiche Bevölkerung ab 14 Jahren stark an. Sie erreicht je nach Deliktart zwischen 16 und 21 Jahren ihren Höhepunkt und fällt dann kontinuierlich ab. Auch bei den jungen Menschen sind aber Gewaltdelikte wesentlich seltener als Diebstähle, die insgesamt etwa zwei Drittel der offiziellen Kriminalität ausmachen. Innerhalb der Gewaltstraftaten sind die Jugendlichen vor allem bei Raubdelikten und schwerer/gefährlicher Körperverletzung stark belastet; bei den Vergewaltigungs- und Tötungsdelikten besteht kein solcher Alterseffekt. Die Opferraten haben bei den häufigsten Gewaltdelikten ihre höchsten Werte ebenfalls zwischen 14 und 21 Jahren. Überwiegend geschehen die Aggressionen junger Menschen unter ihresgleichen (vgl. PKS, 2001; PSB, 2001).

Neben der erhöhten Deliktrate junger Menschen ist der Geschlechtsunterschied ein zweites „ehernes Gesetz" der Kriminologie. Frauen werden traditionell wesentlich weniger straffällig als Männer. Dies gilt insbesondere für Gewaltdelikte. Die Ursachen der Unterschiede liegen wahrscheinlich in biologischen Faktoren und geschlechtsspezifischen Sozialisationseinflüssen (z. B. Eibl-Eibesfeldt, 1995; Euler, 1997). Sowohl bei den sehr häufigen Diebstählen als auch der selteneren Gewaltkriminalität steigt die Straftatenbelastung bei den Frauen in etwas jüngerem Alter an und fällt eher wieder ab als bei den Männern. Dies ist vermutlich auf die frühere Pubertät und damit zusammen-

hängende Prozesse der Akzeleration bei den Mädchen zurückzuführen (vgl. Stattin & Magnusson, 1990). Vor allem im Dunkelfeld scheinen sich allerdings die Prävalenzunterschiede zwischen den Geschlechtern zu verringern (Moffitt et al., 2001; PSB, 2001).

Bei den jungen Männern ist selbst im Hellfeld die Kriminalität so weit verbreitet, dass etwa ein Drittel zumindest einmal mit dem Strafgesetz in Konflikt kommt (vgl. PSB, 2001; Kaiser, 1997). Dies ist zwar immer noch eine Minderheit, doch weisen die Dunkelfeldbefragungen auf eine viel größere Prävalenz hin (vgl. PSB, 2001; Weiß, 1997). Insofern ist die Rede von der (statistischen) „Normalität" der Jugendkriminalität teilweise nicht unplausibel. Die weite Verbreitung und die oben genannte Alterskurve legen nahe, dass die Straftaten junger Menschen in wesentlichen Aspekten alterstypische Entwicklungsprozesse widerspiegeln (vgl. Kreuzer, 1993; Moffitt, 1993 a). Zumeist handelt es sich um bagatellhafte Eigentumsdelikte und selbst bei der Gewalt sind die Taten in der Regel nicht so gravierend, wie sie das Bild in den Medien prägen. Einen großen Anteil machen der Raub von geringwertigen Gütern unter Jugendlichen sowie die in Gruppen begangene und deshalb schwere Körperverletzung aus (Pfeiffer et al., 1998).

Dies ist auch beim Anstieg der Gewaltdelikte in der PKS in den 90 er Jahren zu berücksichtigen. Der starke Zuwachs ging teilweise mit minderschweren Begehungsformen einher, zum Beispiel mit weniger Verletzungen der Opfer oder Waffengebrauch (PSB, 2001). Allerdings war der Anstieg kein bloßes Artefakt der Registrierung. Teilweise hing er mit den Migrationsprozessen nach dem Fall des Eisernen Vorhangs, dem sozialen Umbruch in den neuen Ländern und Integrationsproblemen von jungen Ausländern (insbesondere aus der Türkei und Ex-Jugoslawien) und Aussiedlern zusammen (vgl. Elsner & Molnar, 2001; Oberwittler & Würger, 1999; Pfeiffer et al., 1998; PSB, 2001; Wetzels et al., 2001). Dabei stellen nicht-deutsche Intensivtäter ein besonders gravierendes Problem dar (Steffen & Elsner, 1999). Trotz solcher spezifischer Faktoren darf allerdings nicht außer acht gelassen werden, dass der Anstieg der Jugendgewalt in der PKS der 90 er Jahre auch junge Deutsche in den alten Bundesländern betraf und hier bereits in den 60 er und 70 er Jahren relativ starke Zuwächse vorlagen (vgl. Kaiser, 1997).

Wegen der bekannten Probleme der PKS und anderer offizieller Statistiken muss Aussagen über die Prävalenz und Entwicklung der Kriminalität junger Menschen mit Vorsicht begegnet werden (vgl. Heinz, 1997; Kerner, 1993; PSB, 2001; Walter, 1996). Es besteht ein großes Dunkelfeld und die Anzeigebereitschaft der Bevölkerung, die Kontrollintensität der Polizei oder privater Institutionen, die Art der Delikte, die Intensität der Ermittlungsarbeit, das Geschick der Täter und andere Faktoren haben darauf Einfluss, ob Taten und Verdächtige der Polizei bekannt werden. Es sind auch Mechanismen anzunehmen, durch die junge Menschen in der PKS besonders repräsentiert sind. Dazu können zum Beispiel die häufigen Primitivdelikte wie Raub und Körperverletzung sowie Kontrolldelikte wie Drogenkriminalität oder Ladendieb-

stahl beitragen. Eine größere Anzeigebereitschaft bei Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Ethnien und die häufigeren Gruppendelikte in den neuen Bundesländern scheinen ebenfalls eine Rolle für die PKS-Daten zu spielen (Pfeiffer et al., 1998; PSB, 2001).

Auf Grund dieser und anderer Probleme greift man international zunehmend auf die Befragung von Jugendlichen zurück. Wenngleich sich diese Methode insgesamt relativ gut bewährt (vgl. Loeber et al., 1998 a), bestehen ebenfalls Probleme (vgl. Krumm, 1997; Lösel, 1975; Weiß, 1997). Zum Beispiel hängen die Ergebnisse von der jeweiligen Itemformulierung, dem Antwortformat, den erfassten Zeiträumen, dem Vertrauen in die Forscher und die Anonymität ab. Die stark normativ bewerteten Inhalte führen nicht nur zu allgemeinen Problemen der sozialen Erwünschtheit und Leugnung, sondern können vielfältige Antworttendenzen hervorrufen (vgl. Lösel, 1992). Zum Beispiel sind bei der Identifikation mit einer devianten Subkultur entsprechende Übertreibungen möglich. Grundsätzlich eignen sich die Selbstberichte vor allem für leichtere und mittelschwere Straftaten, weniger dagegen für schwerwiegende Delikte und bestimmte Tatbestände wie zum Beispiel Sexualdelikte.

Obwohl es nicht spezifisch für Selbstberichte ist, geschieht in diesem Zusammenhang oft eine begriffliche Ausweitung. So legen zum Beispiel die Befragungen zur „Gewalt an Schulen" nahe, dass neben körperlichen Angriffen und Drohungen vor allem verbale Aggressionen und soziale Ausgrenzungen häufig sind (vgl. Hanewinkel & Knaack, 1997 a; Lösel et al., 1997 a; Schwind, 1995; Schubarth, 1997). Selbstverständlich ist auch dies für die betroffenen Schüler sehr unangenehm, der Gewaltbegriff ist hier aber unangemessen. Die pauschale Etikettierung von Aggressionen und Interaktionsproblemen unter Jugendlichen mit „Gewalt" ist eine Folge der allgemeinen Ausweitung und Unschärfe dieses Begriffs (vgl. Neidhardt, 1986). Die Zuschreibungen hängen im Alltag vom Bezugssystem des Beurteilers sowie situativen und normativen Kriterien der Angemessenheit des Verhaltens ab (Mummendey, 1984). Auch in der Wissenschaft existiert keine einheitliche Definition der Gewalt (vgl. Baurmann et al., 1988; Mummendey, 1984; Selg et al., 1997). Zumeist gilt sie als spezielle Form der Aggression. Unter dieser wird im Kern das intendierte (gerichtete) Austeilen schädigender Reize gegenüber anderen verstanden (Lösel et al., 1990; Mummendey & Otten, 1993). Als „Gewalt" gelten dann intensive Formen der Aggression, insbesondere körperliche Angriffe und Zwangsanwendungen oder vergleichbar schwerwiegende psychische Aggressionen (Schwind et al., 1990).

Aggression hat viele „Gesichter". Sie kann zum Beispiel spontan oder reaktiv, direkt oder indirekt, ernst oder spielerisch, expressiv oder instrumentell, körperlich oder psychisch sein (Bierhoff & Wagner, 1998; Lösel et al., 1990). Teilweise wird als Oberbegriff auch der des dissozialen oder antisozialen Verhaltens gebraucht. Er beschreibt Verletzungen altersentsprechender sozialer Normen (Coie & Dodge, 1998). Die konkreten Ausformungen gewalttätigen, aggressiven oder dissozialen Verhaltens können aber je nach Alter und sozia-

lem Kontext so vielfältig sein, dass eine allgemeine Sammelbezeichnung oft zu unspezifisch ist (vgl. Bandura, 1973; Coie & Dodge, 1998; Tremblay, 2000).

Subjektive Bezugssysteme und situative Bewertungskriterien sind nicht nur bei Selbstberichten der Jugendlichen bedeutsam, sondern auch bei Befragungen von Lehrern, Eltern oder anderen Informanten (z. B. Dettenborn, 1993; Ferstl et al., 1993; Fuchs et al., 1996; Killias, 1995; Schubarth, 1995; Schwind et al., 1995). Unter anderem können Erinnerungsfehler, soziale Erwünschtheit, Stereotype und einstellungsabhängige Über- oder Untertreibungen eine Rolle spielen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die Angaben durch Reaktionen auf die öffentliche Diskussion beeinflusst werden. Zum Beispiel schätzen Lehrer Raufereien als gravierender ein als Schüler (Schäfer & Smith, 1996). Sie scheinen ein weitergehenderes Gewaltverständnis zu haben (Melzer, 1998), wobei vor allem jüngere Lehrer mehr Schülergewalt wahrnehmen (Greszig et al., 1995). Es ist aber auch mit Verharmlosungen zu rechnen, zum Beispiel um die eigene Schule nicht in ein schlechtes Licht zu rücken. Direkte Verhaltensbeobachtungen der Schüler werden viel zu selten durchgeführt (vgl. Krappmann & Oswald, 1995; Oswald, 1997). Auch sie können aber nur manche Situationen erfassen und müssen berücksichtigen, dass sich die Beobachteten eventuell anders verhalten als sonst.

Auf Grund derartiger Probleme ist es nicht verwunderlich, dass Angaben über individuelle Verhaltensprobleme zwischen verschiedenen Informanten und Kontexten nur mäßig korrelieren. Zumeist liegen die Übereinstimmungen zwischen Selbstberichten, Lehrer- und Elternangaben oder direkten Beobachtereinschätzungen um $r = .30$ (Achenbach et al., 1987; Bliesener & Lösel, 1993). Die querschnittliche Übereinstimmung zwischen verschiedenen Informanten kann sogar geringer sein als die zeitliche Stabilität der Angaben einer Datenquelle (Lösel, 2002). All dies bedeutet nicht, dass die jeweiligen Daten unzuverlässig sind, sondern drückt unter anderem die Kontextabhängigkeit des Verhaltens aus.

Das aggressive, gewalttätige und delinquente Verhalten junger Menschen lässt sich somit nur nach Art eines Mosaiks aus verschiedenen Informationen mehr oder minder adäquat rekonstruieren. Dazu eignen sich insbesondere regelmäßige Repräsentativbefragungen (Crime Surveys), wie sie in den USA und anderen Ländern durchgeführt werden und nun endlich auch für Deutschland geplant werden (vgl. PSB, 2001). Hierzulande liegen bislang nur einige nicht-repräsentative, punktuelle Längsschnittvergleiche vor. Zum Beispiel hat Funk (1995 a, b) in Schülerbefragungen mehr selbstberichtete Aggressionen festgestellt als Holtappels (1985). Tillmann (1997) fand bei Gewalthandlungen und anderer Delinquenz einen Anstieg gegenüber der Studie von Brusten und Hurrelmann (1973), insbesondere bei multipel belasteten Hauptschülern. In beiden Vergleichen handelt es sich allerdings um Daten aus verschiedenen Bundesländern. Dagegen verglichen Mansel und Hurrelmann (1998) nur Schülerbefragungen in Nordrhein-Westfalen. Hier ergab sich gegenüber 1988 ein Anstieg der Gewalthandlungen um etwa ein Drittel, wobei

insbesondere Mehrfachtäter zugenommen haben. Lösel et al. (1998) verglichen nach 22 Jahren die Selbstberichte männlicher Jugendlicher an zwei identischen Hauptschulen in Nürnberg. Hier ergab sich je nach Delikt ein differenziertes Bild, bei Körperverletzungen betrug der Anstieg knapp 20 %. In der Gesamtdelinquenz war der Zuwachs mäßig, wobei ebenfalls eine Tendenz zu gehäuften Delikten bei einer kleinen Subgruppe bestand.

Insgesamt sprechen die Befragungsdaten dafür, dass der längerfristige Anstieg jugendlicher Aggression und Delinquenz kein bloßes Artefakt offizieller Statistiken ist. Auch hinsichtlich der besonderen Problematik multipel belasteter Intensivtäter besteht Übereinstimmung. Insgesamt ist aber der Zuwachs in den Befragungsdaten geringer als in der PKS. In der zweiten Hälfte der 90 er Jahre zeichnet sich auch wie in der PKS eine gewisse Beruhigung ab (vgl. PSB, 2001). So lassen sich aus den Erhebungen des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) in 1998 und 2000 je nach Stadt und Deliktform um 15–30 % gesunkene Prävalenzraten für die jeweils letzten zwölf Monate berechnen (vgl. PSB, 2001, Tabelle 5–27). Der Rückgang ist bei Eigentums- und Gewaltdelikten ähnlich. Er ist insofern nicht nur auf ein verändertes Antwortverhalten zurückzuführen, als sich bei den Lebenszeitprävalenzen kein solcher Trend ergab. Der Rückgang scheint mit weniger gewaltbefürwortenden Einstellungen durch die Jugendlichen und in ihrem sozialen Umfeld zusammenzuhängen. Allerdings ist hinsichtlich der Konsistenz von Einstellung und Verhalten Vorsicht geboten. Inwieweit sich in nur zwei Jahren konkrete Verhaltensbedingungen so stark verändert haben, ist noch klärungsbedürftig. Selbst bei gezielten Maßnahmen zur Prävention und Intervention zeigen sich in kontrollierten Studien eher geringere Effekte (Lipsey & Wilson, 1998; Lösel & Beelmann, 2002; Tremblay et al., 1999). Die Frage der Generalität von Veränderungen stellt sich auch insofern, als sich in der KFN-Studie von 1998 bis 2000 zwar die berichteten Züchtigungen in der Familie verringert haben, nicht aber die gehäuften Misshandlungen (4.8 % vs. 5.0 %).

Wenngleich die familiäre Gewalt eine wichtige Bedingung des Problemverhaltens ist, sollte aber auch dieser Bereich nicht überbetont werden. Internationale Studien zeigen seit langem, dass häusliche Gewalterfahrungen das Risiko aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen deutlich erhöhen, der Kreislauf aber keineswegs geschlossen ist (vgl. Bender & Lösel, 2000; Widom, 1989). Ein Großteil der Menschen mit solchen Erfahrungen wird nicht gravierend auffällig und umgekehrt kommen viele Gewalttäter aus einem nicht besonders aggressiven Milieu. Wie bei der Prävalenz wird die Frage nach den Ursachen der Aggression und Delinquenz oft zu pauschal gestellt und beantwortet. In monokausalen Erklärungen betont man zum Beispiel nicht nur die häusliche Gewalt, sondern zum Beispiel die Arbeitslosigkeit, die ökonomischen Probleme (u. a. gestiegene Raten von jungen Sozialhilfeempfängern); die elterliche Scheidung, Trennung und Alleinerziehung; die Gewaltdarstellung in den Medien; den Leistungsdruck oder eine unzureichende Förderung in den Schulen; die Verwahrlosung von Wohngebieten in Großstädten; die mangelnde Integration von Ausländern; die frühere kollek-

tive Erziehung in der DDR; einen allgemeinen Werteverlust; eine zunehmende Individualisierung in der modernen Gesellschaft usw. Jede dieser Thesen hat eine gewisse Berechtigung. Soweit dazu methodisch stichhaltige Daten vorliegen, reichen sie aber für eine Erklärung der Quantität von Verhaltensproblemen nicht aus. Teilweise werden auch individuelle oder mikrosoziale Erklärungsebenen mit makrosozialen oder Aggregatdaten konfundiert, ohne dass diese konsistent sein müssen (vgl. Lösel & Bender, 2002; Reiss, 1995).

Die engen Grenzen einfacher monokausaler Erklärungen verdeutlichen folgende Beispiele: (a) Junge Straftäter sind zwar häufiger arbeitslos als unauffällige Vergleichsgruppen, doch kann dies nicht nur eine Bedingung, sondern eine Begleiterscheinung oder Folge ihrer Verhaltensprobleme sein (Göppinger, 1997; Lösel et al., 2001; Schumann & Maviak, 1995; Spiess, 1993). Auch Daten zur fremdenfeindlichen Gewalt scheinen das Stereotyp des arbeits- und perspektivlosen Täters nicht zu bestätigen (Willems, 1992). Auf makrosozialer Ebene ist die Jugendkriminalität schon in Zeiten der Vollbeschäftigung deutlich angestiegen. (b) Die These des Integrationsdefizits und Kulturkonflikts junger Ausländer vernachlässigt, dass das Gros dieser Jugendlichen nicht gravierend straffällig wird. Es müssen die spezifischen psychosozialen Prozesse geklärt werden, durch die es zu Straftaten kommt und nicht zur Unauffälligkeit oder zum Beispiel Depression. Zwar werden erhebliche Prävalenzunterschiede zwischen den Ethnien, Generationen oder Regionen beschrieben, doch sind deren Gründe erst ansatzweise geklärt (z. B. PSB, 2001). Dabei scheinen nicht zuletzt soziale und psychische Faktoren eine Rolle zu spielen, wie sie zu den klassischen Erklärungen der Kriminalität Einheimischer gehören (vgl. Albrecht, 2001). (c) Was die Hypothesen zur Familienauflösung betrifft, so stellen die Scheidung oder Trennung der Eltern für die meisten Kinder eine gravierende Belastung dar (Schmidt-Denter, 1997). Der Zusammenhang zwischen „Broken home" und Jugenddelinquenz ist aber quantitativ gering (Lösel, 1972; Wells & Rankin, 1988) und findet sich in ähnlicher Größenordnung bei anderen psychischen Problemen. Das Gros der Scheidungskinder wird nicht ernsthaft straffällig. Auch hier stellt sich somit die Frage komplexerer Verursachungsmuster. (d) Ähnliches gilt für Merkmale der sozialen Schichtung. Die Korrelationen zwischen unterer Sozialschicht und Jugendkriminalität sind in der Regel niedrig (Albrecht et al., 1988; Tittle et al., 1978). Phasen des Kriminalitätsanstiegs in Zeiten der Vollbeschäftigung („Wohlstandskriminalität") verweisen ebenfalls darauf, dass sozio-ökonomische Merkmale und darauf basierende Hypothesen allein nur begrenzte Erklärungskraft haben. (e) Dies gilt auch für die These der gesellschaftlichen Individualisierung als Gewaltursache (vgl. Heitmeyer, 1993). Wie Karstedt (2001) zeigt, weisen so genannte individualistische Gesellschaften keine höhere, sondern sogar eine niedrigere Gewaltprävalenz auf als kollektivistische. Bezieht man sich mehr auf die soziale Desintegration und Deprivation in der Gemeinde, so sind diese makrosozialen Merkmale häufig mit mikrosozialen und individuellen Risiken konfundiert (Eisner, 2001; Loeber et al., 1998 b). Studien, in denen eine me-

thodisch saubere Trennung gelungen ist, sprechen für keine generellen und unabhängigen Effekte. Es deutet sich vielmehr an, dass sich die soziale Deprivation und Desintegration in der Nachbarschaft nur bei bestimmten familiären Risiken und auf spezifische Formen delinquenten Verhaltens auswirkt (vgl. Kupersmidt et al., 1995; Wikström & Loeber, 2000). (f) Was die Wirkung der Gewaltdarstellung in den Medien betrifft, so ist es vermutlich kein Zufall, dass etwa ein Kindesalter nach der massiven Ausweitung des Fernseh- und Videomarkts unsere Gesellschaft mit vermehrten Aggressionsproblemen bei jungen Menschen konfrontiert wird (vgl. Centerwall, 1997). Klare Kausaleffekte lassen sich in diesem Bereich aber schwer nachweisen. Methodisch stichhaltig sind nur mäßige negative Effekte sowie Wechselwirkungen mit dispositionellen und sozialen Merkmalen der jungen Konsumenten (Bushman, 1995; Huesmann & Miller, 1994). Es darf auch nicht übersehen werden, dass es bereits vor den modernen Medieneinflüssen gravierende Aggressionsprobleme junger Menschen gab (Tremblay, 2000).

Rutter (1995) hat etliche der allgemein formulierten, einfaktoriellen Hypothesen zur Jugendkriminalität sorgfältig analysiert. Dabei zeigen sich jeweils deutliche Grenzen in der Erklärung der empirischen Befunde. Die Komplexität der Problematik wird auch darin deutlich, dass zahlreiche soziologische, psychologische, ökonomische und biologische Kriminalitätstheorien vorliegen, die alle eine gewisse empirische Bewährung vorweisen können (vgl. Kaiser, 1997; Lamnek, 1994). Werden deshalb Konstrukte aus verschiedenen theoretischen Kontexten simultan in die Forschung einbezogen, setzen dies manche mit einem eklektischen Mehrfaktorenansatz gleich. Tatsächlich geht es aber um eine angemessen komplexe und differenzierte Erklärung. In letzter Zeit gibt es durchaus integrative Schritte in diese Richtung (vgl. Gottfredson & Hirschi, 1990; Lösel, 1993; Moffitt, 1993 a; Sampson & Laub, 1993), doch sollte nicht voreilig von umfassenden und empirisch gut bewährten Theorien gesprochen werden. Die neuere internationale Forschung zeigt aber, welche Gesichtspunkte dabei zu berücksichtigen sind (vgl. Lösel & Bender, im Druck): (a) In einer fundierten Ursachenanalyse sollte man nicht nur „die" Gewalt und Kriminalität von Jugendlichen thematisieren, sondern zwischen verschiedenen Erscheinungsformen differenzieren. (b) Einzelne Faktoren sind für die Erklärung in der Regel nicht ausreichend, sondern es müssen multiple bio-psycho-soziale Einflüsse berücksichtigt werden. (c) Die Dissozialität junger Menschen ist nicht statisch zu sehen, sondern als ein mehr oder weniger flexibles Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren im Laufe der Entwicklung. (d) Bestimmte Entwicklungsergebnisse wie aggressives Verhalten können ebenso auf unterschiedlichen Bedingungen beruhen (Equifinalität) wie bestimmte Bedingungen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können (Multifinalität). (e) Die jungen Menschen sind nicht nur ein passives Objekt von sozialen Einflüssen, sondern gestalten zugleich ihre Entwicklung und ihre Lebenskontexte mit. (f) Neben dispositionellen und längerfristigen Faktoren spielen auch situative Verhaltensbedingungen eine wesentliche Rolle. (g) In diesem Zusammenhang ist nicht nur das Verhalten der Täter, sondern auch

das der Opfer von Bedeutung. (h) An der Schnittstelle von dispositionellen und situativen Faktoren sind vor allem Prozesse der sozialen Informationsverarbeitung wichtig. Diese Leitgedanken unserer Studie werden im Folgenden konkretisiert.

2 Formen und Ursachen dissozialen Verhaltens

Wie in der Einleitung dargestellt, steigt im Jugendalter die Prävalenz von Straftaten stark an und sinkt im Erwachsenenalter wieder ab. Dieser Altersgipfel ist besonders auf solche Personen zurückzuführen, die nur einmalig auffällig werden (Grundies, 1999; Moffitt, 1993 a). Hinzu kommt eine Gruppe, die zwar wiederholt registriert wird (2–4 mal), aber ihre Delinquenz bald wieder aufgibt. In beiden Fällen handelt es sich um jugendtypische, oft bagatellhafte Erscheinungsformen der Delinquenz (Kaiser, 1997; Kreuzer, 1993). Ab dem Alter von ungefähr 16 Jahren verringert sich aber nicht nur der Anteil der beiden Gruppen an der Gesamtheit der registrierten Straftäter, sondern auch an den polizeilich aufgeklärten Straftaten. Über die Hälfte der Delikte der jeweiligen Altersgruppe entfällt dann auf eine kleine Gruppe von Vielfach-Tätern. Seit der Studie von Wolfgang, Figlio und Sellin (1972) ist dieses Ergebnis international gut repliziert (vgl. Loeber et al., 1998 a). Es zeigt sich auch, dass die Intensivtäter oft bereits in der Kindheit auffallen und in der späten Adoleszenz ihre Delinquenz beibehalten (z. B. Patterson et al., 1998; Moffitt, 1993 a). Daneben gibt es selbstverständlich auch andere Verlaufsformen (vgl. Dahle, 1998; Nagin & Land, 1993), zum Beispiel „Spätstarter", chronische Täter mit geringer delinquenter Aktivität oder früh Auffällige, die ihre Kriminalitätskarrieren bald wieder abbrechen. Wissenschaftlich und kriminalpolitisch am wichtigsten ist jedoch die Unterscheidung der beiden erstgenannten Gruppen, die Moffitt (1993 a) als „adolescence-limited antisociality" und „life-course-persistent antisociality" beschrieben hat. Denn beide Formen basieren sehr wahrscheinlich auf unterschiedlichen Ursachen. Darüber hinaus erfordern sie verschiedene Maßnahmen der Prävention und Intervention.

2.1 Jugendtypische Delinquenz

Die Bedingungen der jugendtypischen Delinquenz liegen nach der Theorie von Moffitt (1993 a) viel weniger in der Persönlichkeit und der Familie als dies bei den längerfristig devianten Intensivtätern der Fall ist. Das delinquente Verhalten ist hauptsächlich ein Ausdruck von Statuspassagen in der Entwicklung. Die Jugendlichen verhalten sich temporär delinquent, weil es sich für sie in subjektiven Kosten-Nutzen-Bilanzen auszahlt. Das abweichende Verhalten hat zum Beispiel dann eine positive Funktion, wenn es dazu beiträgt, sich von den Eltern und anderen Autoritäten zu lösen, den Selbstwert zu bestätigen und jugendtypische Ziele zu erreichen. Da in den Industrieländern eine große Diskrepanz zwischen der biologischen Reife und dem sozialen Status beziehungsweise der geringen Verantwortung der Jugendlichen besteht, versuchen die Jugendlichen, diese „Reifungslücke" zumindest teilweise zu schließen. Nach Moffitt geschieht dies insbesondere dadurch, dass sie sich Peergruppen anschließen, in denen mehr oder weniger deviante Verhaltensweisen zum temporären Lebensstil gehören. Delinquente Jugendliche werden dabei zeitweise nachgeahmt, weil sie Bedürfnisse nach Autonomie, Abenteuer und Statussymbolen ausleben. Das dissoziale Verhal-

ten verliert aber für die meisten Jugendlichen wieder seinen Reiz, weil sich vermehrt Bekräftigungsmöglichkeiten für konformes Verhalten ergeben (Schulabschluss, Beruf, feste Partnerbeziehungen, regelmäßiges Einkommen). Darüber hinaus lernen die seelisch gesünderen Jugendlichen aus einem weniger deprivierten Milieu aus den staatlichen Sanktionen. Bei Jugendlichen, die nicht einmal jugendtypische Auffälligkeiten zeigen, nimmt Moffitt an, dass sie eine verzögerte Pubertät haben, frühzeitig den Erwachsenen entsprechende Rollen einnehmen, im familiären und schulischen Umfeld wenig Lernmöglichkeiten für Delinquenz vorfinden oder persönliche Merkmale aufweisen, die den Anschluss an Cliquen erschweren. Darüber hinaus sind bei ihnen auch protektive Mechanismen und seltenere Tatgelegenheiten anzunehmen (vgl. Lösel & Bender, 2002).

2.2 Gravierende und längerfristige Dissozialität

Während bei der jugendtypischen Dissozialität temporäre Entwicklungsprobleme und Einflüsse der Peer-Gruppe die wichtigsten Ursachen sind, gibt es bei der schwerwiegenden und relativ dauerhaften Form wesentlich mehr Risiken. Diese bestehen insbesondere in Lernbedingungen für aggressives und delinquentes Verhalten sowie in Persönlichkeitsdispositionen und deren Wechselwirkung mit sozialen Erfahrungen. Abbildung 1 zeigt ein Modell, das die wesentlichen Risikofaktoren zusammenfasst. Es basiert insbesondere auf kognitiv-sozialen Lerntheorien und differentialpsychologischen Hypothesen (vgl. Bandura, 1979, 1986; Gottfredson & Hirschi, 1990; Lösel, 1975; Moffitt, 1993 a).

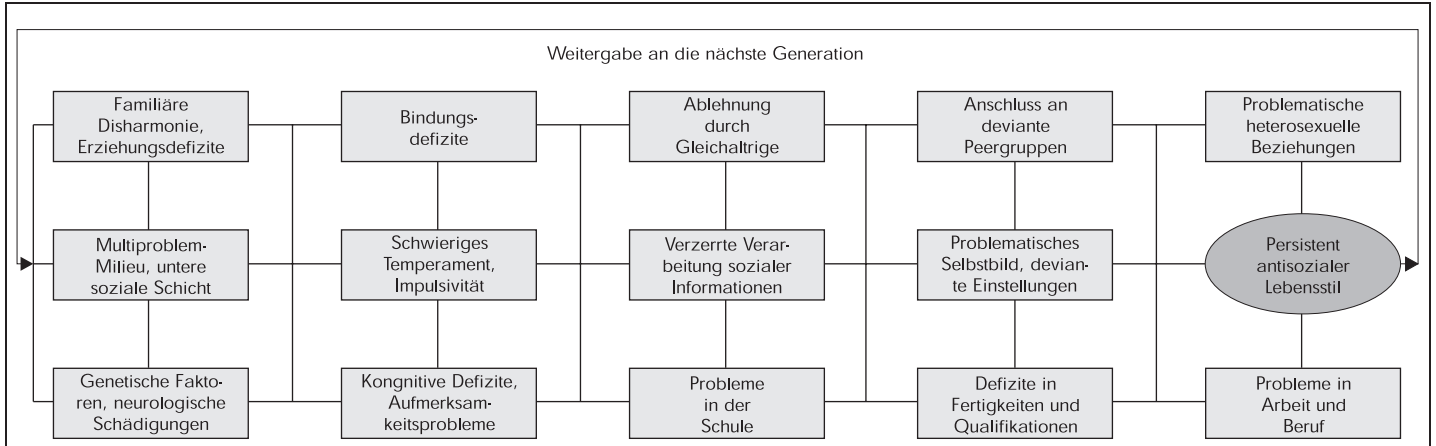
Einzelne Faktoren des Modells spielen auch bei den jugendtypischen und weniger gravierenden Formen der Dissozialität eine Rolle. Schwerwiegendes und längerfristiges aggressives und delinquentes Verhalten ergibt sich aber erst dann, wenn etliche der biologischen, psychologischen und sozialen Risiken kumulieren (Yoshikawa, 1994). Im Sinne einer Kettenreaktion werden dann die sozialen Erfahrungen und psychischen Dispositionen kanalisiert und verfestigt. Zugleich verringern sich die normalen, nicht-devianten Entwicklungschancen der Jugendlichen (Caspi & Moffitt, 1995).

Im Folgenden wird diese prototypische Entwicklungssequenz in knapper Form beschrieben. Eine ausführlichere Darstellung der einzelnen Bereiche mit entsprechenden empirischen Befunden findet sich bei Lösel und Bender (2002).

Familienklima und Erziehung: Wenngleich die Einflüsse der Familie zuweilen in Frage gestellt werden (vgl. Harris, 1995), gehören Erziehungsdefizite und Probleme im familiären Klima nach wie vor zu den am besten bestätigten Risikofaktoren gravierender Delinquenz (Farrington & Loeber, 2001). Zwischen den Eltern besteht oft Disharmonie und Streit. Sie behandeln die Kinder nicht warmherzig und einfühlsam (Kolvin et al., 1990). Die Erziehung ist dagegen teilweise aggressiv oder übermäßig streng, teilweise aber auch zu nachlässig

Abbildung 1:

Kumulation bio-psycho-sozialer Risikofaktoren der Dissozialität (aus Lösel, 1999)



Manifestationen der Antisozialität:

Kindheit	Jugend	Junges Erwachsenenalter
Offen-aggressive oder verdeckte Störungen des Sozialverhaltens, Autoritätsprobleme (z.B.Aggression, Lügen, Stehlen, Wutausbrüche)	Erhebliche Delinquenz und Gewalt, frühe offizielle Straffälligkeit, Syndrom des Problemverhaltens (z.B. Substanz-missbrauch, Risikoverhalten)	Schwere Kriminalität, antisoziale Persönlichkeit

oder inkonsistent (Farrington, 1992; Loeber et al., 1998 b). Überzufällig häufig finden sich Misshandlung, Missbrauch und Vernachlässigung. Wie bereits erwähnt, ist der „Kreislauf der Gewalt" aber nicht geschlossen (Widom, 1989). Nur ein Teil der Kinder aus solchen Familien wird später auffällig und aggressive Jugendliche kommen auch aus Familien, in denen keine Gewalt vorherrscht (Bender & Lösel, 2000). Die skizzierten Merkmale der familiären Erziehung tragen dazu bei, dass dissoziales Verhalten am Modell gelernt und bekräftigt wird. Zugleich werden kognitive Schemata erworben, die aggressives Verhalten begünstigen (Crick & Dodge, 1994; Huesmann, 1997). Durch eine fehlende oder übermäßig starke externe Kontrolle kann sich keine adäquate Selbstkontrolle aufbauen (Lösel et al., 1976). Indem die Eltern wenig Erziehungskompetenz haben, reagieren sie auf frühe Verhaltensprobleme des Kindes wiederum ablehnend, ungeduldig, aggressiv oder inkonsistent (Lytton, 1990; Rutter, 1990). Das Kind verhält sich analog, so dass sich die von Patterson et al. (1992) beschriebenen *Zwangsinteraktionen* aufbauen. In einem solchen Erziehungsklima besteht auch ein erhöhtes Risiko, dass die Kinder keine sichere *emotionale Bindung* entwickeln (Grossmann & Grossmann, 1991). Es kommt dagegen häufiger zu unsicherer Bindung beziehungsweise einem vermeidenden, ängstlichen, zwanghaften oder desorganisierten Bindungsverhalten (Fagot & Pears, 1996). Dies sind wiederum ungünstige Voraussetzungen für spätere soziale Beziehungen und die Bewältigung von Belastungen (Cassidy et al., 1996; Egeland et al., 1993).

Multiproblem-Milieu. Zu den Problemen des familiären Erziehungsklimas kommen weitere Familienmerkmale, die das Risiko dissozialer Entwicklungen beim Kind erhöhen. Dazu gehören unter anderem Scheidung oder Trennung der Eltern, sehr junge alleinerziehende Mütter, geringes Einkommen, langfristige Arbeitslosigkeit, Sozialhilfebezug, schlechte Wohnverhältnisse, Alkoholismus und Kriminalität der Eltern. Einzelne dieser Merkmale klären allein zumeist wenig Varianz des Problemverhaltens auf (vgl. Hawkins et al., 1998; Lipsey & Derzon, 1998). Ihre Kumulation und ihre Wechselwirkung mit den Erziehungsmerkmalen bilden jedoch ein Multiproblem-Milieu, welches das Delinquenzrisiko deutlich erhöht. Zu einem solchen Milieu tragen auch außerfamiliäre Faktoren der Sozialstruktur bei. Dazu gehören insbesondere sozial desintegrierte, verwahrloste und gewalttätige *Nachbarschaften* (vgl. Catalano et al., 1998; Eisner, 2001; Gorman-Smith & Tolan, 1998). In einem solchen Milieu finden sich leicht Lernmodelle für aggressives Verhalten, Schulschwänzen oder Drogenkonsum (Thornberry, 1998). Zwar lassen sich, wie erwähnt, die familiären Merkmale nicht immer klar von den nachbarschaftlichen trennen, doch wurden sowohl unabhängige Effekte als auch Wechselwirkungen nachgewiesen. So zeigte sich zum Beispiel bei Peeples und Loeber (1994) der negative Effekt einer deprivierten Nachbarschaft auch dann, wenn Merkmale der elterlichen Erziehung und des kindlichen Temperaments kontrolliert wurden. Wikström und Loeber (2000) fanden, dass sich durch eine deprivierte Nachbarschaft das Delinquenzrisiko nicht generell erhöht, sondern nur bei Jugendlichen ab zwölf Jahren mit ansonsten ge-

ringem Risiko. Intakte Familienverhältnisse können die negativen Wirkungen eines gewalttätigen Umfelds abpuffern (Richters & Martinez, 1993). Umgekehrt zeichnen sich auch protektive Effekte einer günstigen Umgebung bei Kindern aus schwierigen Familienverhältnissen ab (vgl. Kupersmidt et al., 1995). Vermutlich sind die Einflüsse makrosozialer Milieubedingungen bislang in den USA stärker, da dort die Segregation der Wohnviertel und Slum-Bildung weiter fortgeschritten ist (Reiss, 1995). Aber auch hierzulande scheinen solche Milieufaktoren nicht unbedeutend zu sein (vgl. Oberwittler et al., 2001).

Biologische und biosoziale Faktoren: Bei gravierend delinquentem und vor allem aggressivem Verhalten spielen auch biologische Faktoren eine Rolle (Raine, 1993; Rowe, 1994). Genetische Einflüsse sind für Unterschiede im Temperament und in den kognitiven Funktionen bedeutsam, die wiederum mit dissozialem Verhalten zusammenhängen (Plomin, 1994; Raine, 1997). Solche Dispositionen können auch pränatal zum Beispiel durch Alkoholismus der Schwangeren oder Rauchen, perinatal durch Geburtskomplikationen oder postnatal durch Deprivationen in der emotionalen Zuwendung, Stimulierung und Ernährung des Kleinkindes entstehen (Hodgins et al., 2002; Moffitt, 1993 b; Raine, 1993). Auch hier scheinen nicht isolierte Effekte, sondern vor allem Kombinationen mit sozialen Faktoren bedeutsam zu sein. So haben zum Beispiel Schwangerschafts- und Geburtskomplikationen dann eher Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Kinder, wenn sie zusammen mit sozialen Risiken wie elterlicher Zurückweisung, Unterschichtenmilieu oder familiärer Instabilität auftreten (Brennan et al., 1997). Umgekehrt scheinen auch soziale Risiken wie eine geringe erlebte Zuwendung mit biologischen Faktoren zusammenzuhängen (Plomin, 1994). Zum Beispiel kann eine deprivierende Beziehung zur primären Versorgungsperson die Hirnentwicklung und das Bindungsverhalten des Kleinkindes beeinträchtigen (Kraemer, 1997). Biologische Prädispositionen sind auch dafür bedeutsam, dass die Kinder später impulsiver reagieren und weniger aus negativen Erfahrungen lernen. Aggressive Kinder zeigen zum Beispiel niedrigere Pulsraten und verlangsamte Elektroenzephalogramme (Raine, 1997). Die Untererregung manifestiert sich in einem erhöhten Stimulationsbedürfnis (sensation-seeking, Abenteuerlust), weniger Angst vor Strafe und schlechterem Vermeidungslernen. Die biologischen Dispositionen scheinen vor allem dann bedeutsam zu sein, wenn delinquente Jugendliche aus einem ansonsten intakten Milieu kommen (Lösel et al., 1998; Raine, 1997). Manche Studien berichten auch einen erhöhten Testosteronspiegel sowie niedrigere Serotonin- und Cortisolwerte bei aggressiven Jugendlichen. Die Befunde im Bereich der Hormone und Neurotransmitter sind aber bei jungen Menschen noch zu wenig konsistent (vgl. Stemmler, 2001; Susman & Ponirakis, 1997; Tremblay et al., 1997).

Persönlichkeitsmerkmale des Kindes: Die sozialen und biologischen Einflüsse tragen zu Merkmalen im Temperament und in den kognitiven Funktionen des Kindes bei, die das Risiko für dissoziales Verhalten erhöhen. Dazu gehören Impulsivität, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsprobleme, emotionale Labili-

tät, sprachliche und allgemeine intellektuelle Kompetenzdefizite (Farrington, 1998; Hawkins et al., 1998; Lipsey & Derzon, 1998). Aus den neuropsychologischen Dispositionen resultieren Probleme in den exekutiven Hirnfunktionen, die unter anderem für abstraktes Denken, zielbewusstes Handeln und Selbstkontrolle bedeutsam sind (Moffitt & Henry, 1991). Dabei geht es beim Gros der gefährdeten Kinder nicht um massive Funktionsstörungen oder Minderbegabungen. Die typischen Intelligenzunterschiede zwischen delinquenten und sozial unauffälligen Gruppen betragen im Durchschnitt nur wenige IQ-Punkte (Rutter et al., 1998). Auch das Syndrom der Hyperaktivität-Impulsivität-Aufmerksamkeitsstörung korreliert nur mäßig mit Delinquenz und Aggressivität, wobei aber unterschiedliche Facetten bestehen (Loeber et al., 1998 b). Die Prädispositionen des Kindes müssen wiederum in Wechselwirkung mit den sozialen Milieufaktoren gesehen werden. Während zum Beispiel normalerweise Eltern auch Kindern mit einem schwierigen Temperament, Lernproblemen und leichteren Verhaltensauffälligkeiten gerecht werden, können im Multiproblem-Milieu die oben beschriebenen negativen Kreisläufe in der Erziehung entstehen. Darüber hinaus müssen bei den Persönlichkeitsdispositionen auch differentielle Risikokonstellationen angenommen werden. So postuliert zum Beispiel Frick (1998) neben den typischen Defiziten im Bereich der Sozialisation und kognitiven Kompetenz einen zweiten Entwicklungspfad, der bei der kleinen Gruppe von emotional wenig ansprechbaren, uneinfühlsamen und später soziopathischen Straftätern im Sinne von Hare (2001) vorliegen soll (vgl. auch Lynam, 1996). Eine andere Differenzierung besteht darin, dass manche Aggressionstäter nicht impulsiv und hyperaktiv sind, sondern mehr gehemmt und ängstlich. Bei einer solchen „überkontrollierten" Aggression liegen wahrscheinlich mehr neurotische Bedingungskonstellationen vor (vgl. Blackburn, 1993; Megargee, 1966; White & Heilbrun, 1995). Es kommt in der Regel erst dann zur Gewaltausübung, wenn Konflikte unter starken Affekten eskalieren.

Schulische Faktoren: Die Schule wird vor allem als Ort der Aggressivität diskutiert (siehe Kap. 2.6). Allerdings haben auch schulische Faktoren einen Einfluss in der Entwicklung aggressiven und delinquenten Verhaltens, und zwar auch auf jenes außerhalb des schulischen Kontexts. Entgegen populären Stereotypen sind die Klassenstärke, Schulgröße oder Architektur dafür nur wenig bedeutsam (Olweus, 1995). Als wichtiger erscheinen das Schul- und Klassenklima, ein kompetentes engagiertes, einfühlsames und konsequentes Lehrerverhalten, die Betonung schulischer Werte, angemessene Partizipationsformen und andere Merkmale einer positiven Schulkultur (z. B. Funk & Passenberger, 1997; Melzer et al., 1998; Rutter et al., 1979). Dissoziales Verhalten wird auch gefördert, wenn Kinder ohnedies zur Aggression neigen und sich – wie in „sozialen Brennpunkten" – viele Kinder mit ähnlichen Problemen in der Klasse befinden (Kellam et al., 1998). Derartige Ergebnisse zeigen, dass die schulischen Risiken in Wechselwirkung mit Schülermerkmalen und der bisherigen Sozialisation stehen. Die oben skizzierten Probleme in den kognitiven Kompetenzen und im Temperament sind dabei ungünstige Ein-

gangsvoraussetzungen. Dementsprechend sind eine geringe Bindung an die Schule, Schulschwänzen, schlechte Beziehungen zu den Lehrern, Leistungsschwierigkeiten, Sitzenbleiben und der Abbruch von Schullaufbahnen wichtige Korrelate und Prädiktoren dissozialen Verhaltens (Hawkins et al., 1998; Lipsey & Derzon, 1998; PSB, 2001). Echte Überforderung scheint aber nur bei einem kleinen Teil der Fälle eine Rolle zu spielen. Bedeutsamer sind negative Einstellungen und Werthaltungen der Jugendlichen und Eltern gegenüber der Schule (Jessor et al., 1992; Hawkins et al., 1998).

Peer-Gruppe: Der Einfluss der Peer-Gruppe gilt in der Forschung zur Jugenddelinquenz als besonders bedeutsam (vgl. Elliott et al., 1989; Lösel, 1999; Thornberry, 1998). Viele Delikte werden in Gruppen begangen, teilweise auch in ethnischen Subkulturen (Kaiser, 1997; Pfeiffer et al., 1998). Aggressive und delinquente Jugendliche gehören häufig Cliquen an, in denen deviante Aktivitäten und Einstellungen vorherrschen (z. B. Lösel et al., 1997; PSB, 2001). Die Gleichaltrigen sind Vorbilder und bekräftigen zugleich Aggression, Delinquenz, Substanzenkonsum und einen auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung ausgerichteten Lebensstil (Jessor et al., 1992; Lösel & Bliesener, 1998 a). Eine besondere Rolle spielen delinquente Banden oder Gangs, deren Übergänge zu anderen Gruppierungen (wie Rockern, Skinheads) fließend sind. Während die Bandenkriminalität junger Menschen in Deutschland noch wenig thematisiert wird (z. B. im Zusammenhang mit osteuropäischen oder türkischen Gruppen), ist sie in den USA seit langem und in letzter Zeit zunehmend ein Problem. Es schließen sich besonders solche Jugendliche devianten Cliquen an, die selbst zu aggressivem und delinquentem Verhalten neigen und nicht in andere Gruppen integriert sind (Tremblay et al., 1995). Zugleich besteht aber ein verstärkender Effekt der devianten Gruppe, wobei insbesondere in Gangs die Schwere der Straftaten zunimmt (Thornberry, 1998). Jugendliche schließen sich dann leichter Banden an, wenn sie aus Familien mit multiplen Belastungen und Erziehungsdefiziten kommen, Probleme in der Schule haben, früh dissoziales Verhalten zeigen, von anderen Gleichaltrigen abgelehnt werden, in sozial desorganisierten Wohngegenden leben und Kontakte zu Jugendlichen mit ähnlichen Schwierigkeiten haben (Thornberry, 1997). Erneut zeigt sich somit, dass die sozialen Lernprozesse in einzelnen Bereichen nicht zu isoliert gesehen werden dürfen.

Soziale Informationsverarbeitung: Die Erfahrungen in der Familie und Peer-Gruppe tragen dazu bei, dass die jungen Menschen Schemata der sozialen Informationsverarbeitung entwickeln, die dissoziales Verhalten begünstigen (Crick & Dodge, 1994; Huesmann, 1997; Lösel et al., in press). Aggressive Kinder und Jugendliche zeigen darin andere Tendenzen als unauffällige Gleichaltrige. Zum Beispiel interpretieren sie die Absichten ihrer Interaktionspartner öfter als feindselig; haben Schwierigkeiten, sich in die Motive und Gefühle anderer hineinzuversetzen; sind bei der Wahl ihrer Ziele egozentrischer; haben im Gedächtnis mehr aggressive Reaktionsmuster gespeichert; schätzen die Konsequenzen aggressiver Handlungen positiver ein und verfügen über geringere Fertigkeiten für nicht-aggressive Interaktionen. Durch diese Art

der Informationsverarbeitung sind Aggressionen subjektiv die konsequente Reaktion auf das Verhalten der Umwelt (Crick & Dodge, 1994; Lösel & Bliesener, 1999 a). Im Abschnitt 2.5 wird darauf näher eingegangen.

Medienkonsum: In der Förderung aggressionsgeneigter kognitiver Schemata und Reaktionsbereitschaften dürfte auch der Einfluss von Gewaltdarstellungen in den Medien liegen. Wie oben erwähnt, sind die Effekte insgesamt moderat. Die Forschung spricht aber vor allem dann für einen ungünstigen Einfluss, wenn es sich um psychisch deprivierte Kinder handelt, deren Medienkonsum nicht in das Familienleben integriert ist (Selg et al., 1990, 1997). Dabei geht es nicht primär darum, dass Jugendliche die gezeigte Gewalt direkt nachahmen, auch wenn es solche Fälle bei schweren Straftaten gibt (Glogauer, 1993). Die insgesamt bedeutsamsten negativen Auswirkungen gehäuften Gewaltkonsums sind indirekter Art. Sie bestehen darin, dass sich Kinder an gewalttätige Handlungen gewöhnen, dass sie abstumpfen, Entmenschlichungen erleben, Feindbilder und ein negatives Weltbild vermittelt bekommen (Heath et al., 1989; Selg, 1990; Wood et al., 1991). Kinder, die Gewaltdarstellungen in Filmen und Videos gewöhnt sind, zeigen zum Beispiel bei derartigen Szenen eine geringere physiologische Erregung (Huesmann & Miller, 1994). Untersuchungen weisen auch auf komplexe Wechselwirkungen zwischen Persönlichkeitsdispositionen, dem Konsum gewalthaltiger Medieninhalte und dessen Wirkungen hin. Demnach scheinen besonders Personen mit einer erhöhten Aggressionsneigung eine Affinität für gewalthaltige Inhalte zu entwickeln und diese Medienangebote stärker zu konsumieren. Darüber hinaus weisen die Befunde gerade bei dieser Personengruppe auf eine höhere affektive Beeinflussung durch Mediengewalt hin (Anderson & Bushman, 1997; Bushman, 1995).

Einstellungen und Werthaltungen: Im Zusammenhang mit ihren sozialen Erfahrungen und Prozessen der Informationsverarbeitung entwickeln die Jugendlichen Einstellungen und Werthaltungen, die abweichendes Verhalten fördern. Nach Jessor et al. (1992) billigen sie mehr Devianz als andere Jugendliche, bewerten Autonomie höher und tradierte Leistungsnormen geringer. Sie haben auch negativere Einstellungen gegenüber konformen Institutionen. In ähnlicher Weise hängen Werthaltungen, die aggressives Verhalten befürworten, mit der selbstberichteten Gewalt zusammen (z. B. Funk, 1995 a; PSB, 2001). Die devianten Einstellungen sind aber nicht pauschal negativ zu sehen, da es sich um einen typischen Prozess der beginnenden Ablösung vom Elternhaus handelt. Bei moderater Ausprägung tragen solche Orientierungen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bei (siehe jugendtypische Delinquenz). Es sind aber dann kritische Schwellen anzunehmen, wenn sich Jugendliche ausschließlich mit devianten Gruppen und Subkulturen identifizieren. Die Ursachen für Probleme werden dann sehr einseitig der Umwelt zugeschrieben, was selbstkritische Einsichten verhindert (Averbeck & Lösel, 1994). Die Aggression und Gewalt befürwortenden Einstellungen sind auch nicht nur als Erklärungskonstrukt anzusehen. Denn sie entwickeln sich so proximal zum devianten Verhalten, dass sie zugleich den jeweiligen

Lebensstil ausdrücken und rationalisieren. Ähnlich komplex ist der Zusammenhang zwischen der Selbstbewertung und der Dissozialität. Deviante Einstellungen und Verhaltensweisen können ein Versuch sein, das Selbstwertgefühl zu steigern. Allerdings hat eine Teilgruppe von aggressiven Kindern und Jugendlichen kein negatives, sondern ein unrealistisch überhöhtes Selbstbild (Baumeister et al., 1996). Dessen Kränkung kann wiederum zur aggressionsfördernden Informationsverarbeitung beitragen.

Arbeit und Beruf: Mit fortschreitender Delinquenz kommen gravierende Sanktionen und Ausgrenzungsprozesse hinzu. Diese können im Sinne der Stigmatisierung soziale Chancen verringern, die abweichende Identität verstärken und zur Eigendynamik der Rückfälligkeit beitragen (Hermann & Kerner, 1988). Zugleich haben viele dieser Jugendlichen Schwierigkeiten im Arbeitsleben und im Beruf. Öfter als andere beginnen sie keine berufliche Ausbildung oder brechen Lehren ab (Göppinger, 1997; Sampson & Laub, 1993). Indem sie wenig qualifiziert bleiben, verschlechtern sich ihre ohnedies geringeren Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Nur bei einem Teil der Fälle folgt die Delinquenz der Arbeitslosigkeit, bei anderen ist die Kausalrichtung eher umgekehrt (Farrington, 2000). Gegen einseitige Ursachen und für Wechselwirkungen mit der Motivation der Jugendlichen sprechen auch jene Ergebnisse, wonach Maßnahmen der Arbeitsbeschaffung allein nicht sehr erfolgreich sind (Lipsey & Wilson, 1998). Entscheidend ist vielmehr, ob sich die Jugendlichen in der Arbeit halten können.

Durchläuft ein junger Mensch eine solche prototypische Entwicklung der längerfristigen Dissozialität, so setzt sich das Problemverhalten oft im Erwachsenenalter fort. Zwar werden auch dann mit der Zeit die kriminellen Karrieren aufgegeben, doch bestehen oft die anderen Schwierigkeiten weiter (z. B. Alkoholismus, chronische Arbeitslosigkeit, psychiatrische Probleme und Gewalt in der Familie; Farrington, 1989). Solche Lebensstile und die genetische Informationsübertragung bilden wiederum Risiken für die nächste Generation. Aber auch hierbei besteht keineswegs ein geschlossener Kreislauf (Bender & Lösel, 2000).

Selbstverständlich müssen im Einzelfall nicht alle Glieder in der Entwicklungskette der Abbildung 1 vorliegen. So haben zum Beispiel Lösel et al. (2001) festgestellt, dass manche Gewalttäter aus der Hooligan-Szene nur geringe familiäre oder berufliche Risiken aufwiesen. In diesen Fällen waren aber jeweils Risiken in der Persönlichkeit besonders ausgeprägt. Auch können zusätzliche Faktoren eine Rolle spielen. Dies ist bei der Delinquenz von ethnischen Minderheiten und Migranten anzunehmen. Wenn zum Beispiel Jugendliche aus der Türkei unter den Gewalt- und Intensivtätern stärker repräsentiert sind als junge Deutsche oder andere Ausländer (vgl. PSB, 2001; Steffen & Elsner, 1998), so spielen dabei auch kulturelle Konflikte eine Rolle. Andererseits scheinen aber ähnliche Risikofaktoren vorzuliegen, wie wir sie hier beschrieben haben. Zum Beispiel existieren im familiären Erziehungshintergrund mehr Aggression und rigide Strenge gegenüber den Jungen aber

auch Verwöhnung. Bei hoher Belastung durch die Migration, niedriger Bildung der Eltern und längerfristigen Integrationsproblemen werden wahrscheinlich die Kinder zeitweise inkonsistent oder wenig einfühlsam erzogen, erreichen geringe schulische und berufliche Qualifikationen und schließen sich subkulturellen Gruppen an, die ähnliche Probleme und Einstellungen haben wie sie selbst. Diese Delinquenzrisiken hängen zwar mit der Migration zusammen, sind jedoch nicht für sie spezifisch.

2.3 Risiken und protektive Faktoren

Bei dem in Abbildung 1 beschriebenen Entwicklungsprozess handelt es sich um keine deterministische Abfolge. Die genannten und andere Einflüsse korrelieren in prospektiven Studien jeweils nur niedrig mit der späteren Aggression und Delinquenz (r = .10 bis .20; Hawkins et al., 1998; Lipsey & Derzon, 1998; Lösel, 2002). Trotz dieser statistisch kleinen Effekte erhöhen sie jeweils deutlich das Risiko einer Delinquenzentwicklung, zum Beispiel um das Doppelte bis Vierfache (Odds Ratios). Das Risiko steigt aber vor allem mit der Kumulation verschiedener Prädiktoren an. Prognosen vom Kindesalter bis in die späte Jugend erreichen Trefferraten von etwa 80 %, insbesondere wenn auch frühe Formen dissozialen Verhaltens als Prädiktor einbezogen werden (Hawkins et al., 1998; Lipsey & Derzon, 1998). Die Vorhersage der Delinquenz ist dann etwa 20-mal besser als wenn keine Kenntnis über die Risiken bestünde. Da sich nur ein kleiner Teil der Kinder später längerfristig dissozial entwickelt, bestehen je nach Selektionsrate natürlich erhebliche Anteile an falsch positiven oder falsch negativen Vorhersagen (vgl. Lösel, 2002). Zwar ist dem Ersten Periodischen Sicherheitsbericht insofern zuzustimmen, dass die Gruppe der mehrfach Auffälligen prospektiv „nicht zuverlässig zu identifizieren ist“ (PSB, 2001, S. 482), doch muss man bei derart komplexen und langfristigen Prognosen von realistischen Kriterien ausgehen. Die Trefferraten und auch die Sensitivität und Spezifität sind bei der frühen Prognose dissozialer Entwicklungen für sozialwissenschaftliche Verhältnisse durchaus substantiell und sollten für nicht-stigmatisierende Präventionsmaßnahmen genutzt werden (vgl. Lipsey & Derzon, 1998; Lösel, 2002).

Gleichwohl gilt, dass ein erheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen mit hohem Risiko später nicht längerfristig straffällig wird. Nach Robins (1978) oder Moffitt et al. (1996) entwickelt etwa die Hälfte der Kinder mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen später keine ernsthafte Delinquenz. Auch andere Untersuchungen zeigen, dass ein erheblicher Teil der „Hochrisiko-Kinder“ später nicht gravierend auffällig wird oder eine deviante Karriere rasch wieder aufgibt (Lösel, 2002; Lösel & Bender, 2002). Das heißt, es besteht sowohl Stabilität als auch Flexibilität in der Entwicklung.

Die „false positives“ und „false negatives“ in Prognosen sind Beispiele dafür, wie die negative Kettenreaktion aus Abbildung 1 unterbrochen wird und Wendepunkte in der Entwicklung eintreten können. Neben eventuellen Präventions- und Interventionsmaßnahmen spielen hierbei natürliche Schutzfak-

toren eine Rolle. Diese protektiven Faktoren und Mechanismen gegen Delinquenzentwicklungen wurden bislang wesentlich seltener erforscht als die Risiken (Lösel & Bender, 2002). Werner und Smith (1992) untersuchten zum Beispiel Kinder einer Geburtskohorte bis ins Erwachsenenalter. Sie verglichen jene, die trotz Entwicklungsrisiken zu sozial kompetenten Individuen herangewachsen sind, mit der Gruppe, die risikogemäß erhebliche Verhaltensprobleme zeigte. Außerdem untersuchten sie, welche Faktoren dazu beitrugen, dass es bei bereits delinquent gewordenen Jugendlichen zu positiven Wendepunkten in der Entwicklung kam. Lösel und Bliesener (1994) verglichen Jugendliche aus einem Multiproblem-Milieu, die sich psychosozial relativ gesund entwickelt hatten, mit solchen, bei denen gravierende Verhaltensprobleme aufgetreten waren. Nach diesen und anderen Untersuchungen können insbesondere folgende Merkmale eine protektive Funktion haben (vgl. Lösel & Bender, 2002):

(a) ein einfaches Temperament;

(b) überdurchschnittliche Intelligenz und ein gutes Planungsverhalten;

(c) eine sichere Bindung an eine Bezugsperson (in Multiproblem-Familien eventuell Verwandte, Lehrer, Erzieher);

(d) emotionale Zuwendung und zugleich Kontrolle in der Erziehung;

(e) Erwachsene, die auch unter widrigen Umständen positive Vorbilder sind;

(f) soziale Unterstützung durch nicht-delinquente Personen;

(g) ein mehr aktives und weniger vermeidendes Bewältigungsverhalten;

(h) Erfolg in der Schule und eine Bindung an schulische Werte und Normen;

(i) Zugehörigkeit zu nicht-delinquenten Gruppen oder eine gewisse soziale Isolation;

(j) Erfahrungen der Selbstwirksamkeit in nicht-delinquenten Aktivitäten (z. B. Hobby);

(k) ein positives, aber nicht unrealistisch überhöhtes Selbstwerterleben;

(l) das Gefühl von Sinn und Struktur im eigenen Leben (z. B. sense of coherence).

Ähnlich wie bei den Risiken ist auch bei protektiven Einflüssen die Kumulation mehrerer Faktoren besonders einflussreich (Lösel et al., 1992; Stattin et al., 1996). Die zugrundeliegenden Prozesse und Mechanismen sind aber erst ansatzweise geklärt. Je nach Kombination mit anderen Merkmalen der Jugendlichen können manche Faktoren sowohl eine Risiko- als auch Schutzfunktion haben (Bender & Lösel, 1997).

2.4 Situative Einflüsse

Ob aggressive und delinquente Handlungen begangen werden, hängt nicht nur von längerfristigen Einflüssen ab, sondern auch von situativen Faktoren. Zum Beispiel können viele Eigentumsdelikte als Resultat spontaner Kosten-Nutzen-Bewertungen erklärt werden (Cornish & Clarke, 1986). Straftaten werden eher dann begangen, wenn die Wahrscheinlichkeit erwünschter Ergebnisse und deren Wert hoch eingeschätzt werden, die Wahrscheinlichkeit unerwünschter Konsequenzen und deren negative Valenz dagegen gering. Gerade bei Jugendlichen handelt es sich oft um Impulshandlungen, in denen die möglichen negativen und längerfristigen Folgen nicht beachtet werden. Verführerische Warenpräsentationen, momentan fehlende materielle Ressourcen, Bedürfnisse nach Abenteuer und Gruppenprozesse können einen hohen Tatanreiz ausüben. Hinzu kommt die Erfahrung, dass Delikte oftmals im Dunkelfeld verbleiben. Dies wirkt verstärkend, da weniger das eventuelle Strafmaß abschreckt, sondern mehr ein hohes Entdeckungsrisiko sowie eine negative Reaktion im sozialen Umfeld (Albrecht, 1993). Bei Zerstörungen, Schmierereien und anderen vandalistischen Delikten sind vorgeschädigte Objekte oder fehlende informelle Sozialkontrollen bedeutsam (Streng, 1999). Je nach Stadium eines Konflikts trägt auch die Verfügbarkeit von Waffen zur Gewaltkriminalität bei (Wells & Horney, 2002). Oft stehen Straftaten Jugendlicher im Zusammenhang mit Alkohol- und Drogenkonsum. Viele intensiv delinquente Jugendliche gebrauchen regelmäßig Substanzen (Lösel & Bliesener, 1998 b). Andere Formen rauschhaften Erlebens finden sich zum Beispiel bei Hooligans, die von einem unwiderstehlichen „Kick“ in und nach den Kämpfen berichten (Lösel et al., 2001).

Besonders wichtig sind situative Gruppenprozesse (Lösel, 1999). Zum Beispiel haben die Gleichaltrigen in der Tatsituation Vorbildwirkung. Die Verantwortungsdiffusion in der Gruppe kann Jugendliche enthemmen. Der erlebte Gruppendruck kann das Bedürfnis nach Statussymbolen steigern. Die Suche nach Anerkennung kann ebenfalls zu Delikten motivieren. Führungspersonen können die Tat zur Festigung ihrer Position nutzen. Durch derartige Prozesse entstehen aus der Gruppe heraus Straftaten, die eventuell keiner der Beteiligten allein begangen hätte. Bei Schlägereien zwischen Gruppen kommt es auch leichter zur Eskalation, zu mehr Verletzungen und häufigerem Waffengebrauch als bei Auseinandersetzungen zwischen Einzelnen (vgl. Farrington, 1993).

Die Schemata der sozialen Informationsverarbeitung tragen dazu bei, dass sich die Gewaltbereitschaft in einer konkreten Situation manifestiert. Auslöser für Gewalttaten können wahrgenommene Provokationen, Schädigungen oder Behinderungen durch andere sein. Diese müssen keineswegs real und gravierend sein. Die Gewaltbereitschaft kann bereits durch „falsche“ Blicke oder Worte anderer (z. B. bei Schlägereien), das Aussehen (z. B. bei fremdenfeindlichen Taten) oder triviale Konflikte (z. B. bei innerfamiliären Gewalttaten) zum Handeln führen. Wenn es aus scheinbar nichtigen An-

lässen zu schwersten Gewalttaten kommt, liegen oft langdauernde Konflikte vor, durch die „das Fass zum Überlaufen gebracht wird“ (vgl. Lempp, 1977).

Nach begangener Tat hängt es von den externen und internen Folgen ab, ob sich die Bereitschaft zu weiterer Delinquenz verstärkt oder verringert (Bandura, 1979). Erfolgreiche Taten werden bekräftigt, was durch niedrige Aufklärungsraten oft der Fall ist. Bekräftigend kann es trotz Strafe wirken, wenn ein gewalttätiger Jugendlicher Achtung in der Subkultur erwirbt. Es ist auch von Bedeutung, welche Konsequenzen bei anderen Tätern beobachtet werden. So kann zum Beispiel die Darstellung von Ausschreitungen in den Massenmedien zum Vorbild werden. Bei den fremdenfeindlichen Gewalttaten haben die spektakulären Fälle auf manche Gewaltbereiten so „anregend“ gewirkt, dass die Zahl einschlägiger Delikte unmittelbar danach stark zugenommen hat (Lüdemann, 1992). Soweit deutliche Reaktionen der Justiz erfolgen, geschieht dies zumeist sehr viel später. Ihr Einfluss wird durch Neutralisationen und Rationalisierungen der Täter reduziert (Minor, 1984; Sykes & Matza, 1957). Diese bestehen unter anderem darin, dass die Täter den Tathergang beschönigen, die Folgen bagatellisieren, dem Opfer Schuld zuweisen und es abwerten sowie die eigene Beteiligung herunterspielen. Durch solche Mechanismen werden Denkweisen beibehalten, welche zu weiteren Delikten disponieren (Bandura, 1979; Lösel, 1995).

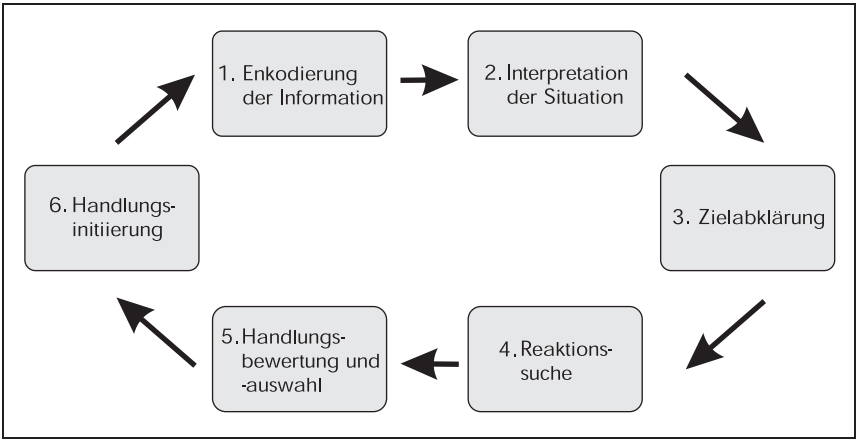
2.5 Verarbeitung sozialer Informationen

Wie wir oben kurz skizziert haben, nimmt das Konstrukt der sozialen Informationsverarbeitung eine wesentliche vermittelnde Stellung zwischen individuellen Dispositionen, sozialen Einflüssen und situativen Bedingungen aggressiven Verhaltens ein. Wir widmen ihm deshalb in unserer Untersuchung besondere Aufmerksamkeit.

Basierend auf den Arbeiten zum sozial-kognitiven Lernen von Mischel (1973) und Bandura (1973) hat die Arbeitsgruppe um Dodge ein Modell entwickelt, das die wichtigsten Prozesse zusammenfasst (vgl. Crick & Dodge, 1994; Dodge & Crick, 1990; Dodge & Schwartz, 1997). In einem früheren Ansatz wurden mit der Enkodierung, Interpretation, Reaktionssuche und Reaktionsauswahl vier Phasen der mentalen Verarbeitung sozialer Informationen unterschieden (Dodge, 1986). Anhand der hierzu erarbeiteten Befunde haben Crick und Dodge (1994) das Modell reformuliert. Ähnliche Ansätze sind auch in anderen Arbeitsgruppen entwickelt worden (vgl. Huesmann, 1997).

Grundannahme ist, dass ein Individuum die Informationen in einer sozialen Situation vor dem Hintergrund der individuellen Lernerfahrung und mit einer biologisch begrenzten Kapazität verarbeitet. Daraus resultieren spezifische Handlungen. Die dabei ablaufenden mentalen Prozesse gliedern Crick und Dodge (1994) in sechs Phasen (vgl. Abb. 2):

Abbildung 2:
Merkmale der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach dem Modell von Crick und Dodge (1994)



1. Enkodierung der Information (encoding of cues): In der ersten Phase werden interne Empfindungen der Person und externe Reize der Situation wahrgenommen und verarbeitet. Die Wahrnehmung und Enkodierung dieser Reize ist durch die individuelle Verarbeitungskapazität beschränkt. Spezifische Lernerfahrungen (z. B. in der Familie) und motivationale Besonderheiten (z. B. Interessen) können einen selektiven Einfluss haben.

2. Interpretation der Situation (interpretation of cues): Für beobachtete äußere und innere Ereignisse werden mögliche Ursachen gesucht. Dem Verhalten der jeweiligen Interaktionspartner schreibt man dabei bestimmte Intentionen zu. Hinweise, die mit dem Erreichen eigener Ziele in der Situation in Beziehung stehen, werden interpretiert und bewertet. Eigenes früheres Verhalten in ähnlichen Situationen wird wachgerufen. Auch wird die Kompetenz des Gegenübers für spezifische Verhaltensweisen abgeschätzt.

3. Zielabklärung (clarification of goals): Nach der Interpretation der Situation entwickelt sich in der dritten Phase der Wunsch nach einem spezifischen Ausgang der sozialen Interaktion. Dabei können bereits vorhandene Ziele aufrechterhalten oder modifiziert werden, es kann aber auch zur Setzung neuer, bisher eventuell nicht erreichbarer Ziele kommen. Bei der Zielsetzung wird insbesondere den affektiven Zuständen des Individuums eine orientierende und regulierende Funktion zugeschrieben.

4. Reaktionssuche (response access and construction): Auf der Basis seiner Ziele ruft das Individuum mögliche Reaktionen aus dem vorhandenen Verhaltensrepertoire geistig ab. Der Zugriff zu den vorhandenen Reaktionsalternativen hängt davon ab, inwieweit die vorliegenden Situationen als ähnlich zu den gespeicherten erlebt werden und wie stark die assoziativen Verknüpfungen der Repräsentationen sind.

5. Handlungsauswahl und -bewertung (response decision and evaluation): In dieser Phase werden die verfügbaren Handlungsalternativen hinsichtlich ihrer Effizienz und Angemessenheit bewertet. Dabei spielen die bisherigen Erfahrungen mit diesen Reaktionen, die subjektive Interpretation der sozialen Situation, Kontrollüberzeugungen, allgemeine Erwartungen zur Selbstwirksamkeit und das Wissen über Regeln des sozialen Umgangs eine entscheidende Rolle. Unklar ist, ob beziehungsweise unter welchen Umständen die gespeicherten Reaktionen parallel oder sequentiell beurteilt werden. Bei einer parallelen Verarbeitung würden gleichzeitig alle verfügbaren Reaktionen geprüft, während bei sequentieller Verarbeitung die Reaktionen in der Reihenfolge ihres Zugriffs solange bewertet werden, bis eine Reaktion einen Schwellenwert der Akzeptanz überschreitet (vgl. Dodge & Crick, 1990).

6. Handlungsinitiierung (behavioral enactment): Im letzten Schritt wird die gewählte Handlungsalternative aktiviert. Hierbei spielen Erwartungen von Handlungskonsequenzen (Mischel, 1973, 1984) und situationsbezogene Überzeugungen der Selbstwirksamkeit eine Rolle. Je nachdem, ob sich diese Erwartungen aktuell bestätigen, wird eine Handlungssequenz aufrechterhalten oder abgebrochen.

Crick und Dodge (1994) nehmen an, dass diese informationsverarbeitenden Prozesse weitgehend automatisch und nicht unter einer reflexiven Kontrolle des Individuums ablaufen. Zusammen mit dem Ausgang der sozialen Interaktion bilden sie wiederum die Grundlage dafür, wie spätere Situationen wahrgenommen und interpretiert werden. Auf diese Weise können sich die Prozesse zyklisch wiederholen und kognitive Schemata und Überzeugungen verfestigen. Es sind aber auch Veränderungen der individuellen Informationsverarbeitung möglich. Dies kann einerseits dadurch geschehen, dass die kognitiven Fähigkeiten in der Entwicklung zunehmen, neue soziale und situative Erfahrungen gesammelt werden, vorhandene Strukturen und erworbenes Wissen feiner klassifiziert und mentale Prozesse differenziert werden. Andererseits wird angenommen, dass sich im Lauf der Entwicklung die Kapazität und Verarbeitungsgeschwindigkeit des kognitiven Systems erhöhen (Crick & Dodge, 1994). Defizite in beiden Entwicklungsbereichen können dazu beitragen, dass sich die Schemata der sozialen Informationsverarbeitung weiter verfestigen.

Untersuchungen zu diesem Modell legen nahe, dass sich Kinder und Jugendliche mit aggressivem Verhalten in ihrer sozialen Informationsverarbeitung von unauffälligen Vergleichsgruppen unterscheiden. Bei der *Wahrnehmung der Situation* scheinen sie selektiv aufmerksamer für feindselige/aggressive Hinweisreize zu sein (Gouze, 1987). Wurden zum Beispiel Kinder aufgefordert, eine zuvor beobachtete Spielszene mit ambivalentem Inhalt nachzuerzählen, fanden sich bei aggressiven Kindern vermehrt Erinnerungen an feindselig/aggressive Hinweisreize (Dodge & Frame, 1982).

Bei der Analyse der *mentalen Repräsentationen und Interpretationen der Situation* zeichnet sich ab, dass aggressive Kinder und Jugendliche weniger fähig sind,

die Gefühlslage des Interaktionspartners zu erkennen und sich in diese hinein zu versetzen (Marcus, 1980). Ähnliche Defizite scheinen sie beim Erkennen der Motive anderer zu haben (Dodge et al., 1984, 1990 a,b). Insbesondere stellte man bei aggressiven Kindern und Jugendlichen fest, dass sie bei mehrdeutigen Handlungen dem Interaktionspartner häufiger feindselige Absichten unterstellen (hostile attributional bias; Coie et al., 1991; Dodge & Tomlin, 1987; Guerra & Slaby, 1990; Feldman & Dodge, 1987, Lochman, 1987; Lochman & Dodge, 1994; Slaby & Guerra, 1988; Steinberg & Dodge, 1983).

Hinsichtlich der *Zielfestlegung* hat man bei aggressiven Jugendlichen beobachtet, dass sie sich vermehrt egozentrische, antisoziale Ziele setzen (Crick & Dodge, 1989; Renshaw & Asher, 1983; Slaby & Guerra, 1988). Bei sozial kompetenten Jugendlichen werden dagegen die Interessen anderer stärker berücksichtigt.

In der Phase der *Reaktionssuche* verfügen nach einigen Untersuchungen aggressive Kinder und Jugendliche über weniger kompetente Lösungen (Asarnow & Callan, 1985; Rubin et al., 1991; Slee, 1993). Dies scheint aber nicht darauf zurückzuführen zu sein, dass sie insgesamt weniger Handlungsalternativen gespeichert haben. Ihre Alternativen sind aber mehr körperlich und verbal aggressiv sowie impulsiv und weniger vielfältig (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1996; Rubin et al., 1991; Slaby & Guerra, 1988). Außerdem scheinen aggressive Jugendliche häufiger atypische und skurrile Reaktionsmuster anzugeben (Ladd & Oden, 1979; Rubin et al. 1991).

Bei der *Handlungsauswahl und -bewertung* legen Theorien zur Selbst- beziehungsweise Handlungskontrolle nahe, dass aggressive Jugendliche ihre Handlungsfolgen weniger langfristig und differenziert abschätzen (Lösel, 1975; Gottfredson & Hirschi, 1990). Außerdem hat sich gezeigt, dass sie eine positivere Erwartung hinsichtlich der Konsequenzen und eventuellen Sanktionen aggressiver Reaktionen haben (Deluty, 1985; Perry et al., 1986; Peters & Bernfield, 1983). Aggressive Jugendliche scheinen auch eine positivere Selbstwirksamkeitserwartung für aggressive Reaktionen zu haben (Garber et al., 1991; Perry et al., 1986) und aggressive Reaktionen moralisch positiver zu bewerten (Asarnow & Callan, 1985; Crick & Ladd, 1990). Boldizar et al., (1989) konnten zeigen, dass aggressive Jugendliche bei der Wahl der besten Handlungsalternative einerseits eher aggressive Reaktionen nennen, andererseits ihre Kompetenz für aggressive Reaktionen höher einschätzen als sozial unauffällige Jugendliche (vgl. auch Slee, 1993).

Auf der Ebene der *Handlungsausführung und -steuerung* deutet sich an, dass aggressive Kinder und Jugendliche weniger alternative Fertigkeiten haben. Zum Beispiel fanden Dodge et al. (1986) bei Kindern, die von ihren Gleichaltrigen als aggressiv eingestuft worden waren, geringere Kompetenzen für die Kontaktaufnahme in sozialen Situationen (siehe auch Gottman & Mettetal, 1986). Derartige Befunde legen nahe, dass sich die für Aggression relevanten Besonderheiten der sozialen Informationsverarbeitung parallel zu Kompetenzdefiziten für weniger aggressive Alternativen entwickeln. Dies steht im

Einklang mit den neuropsychologischen Hypothesen von Moffitt (1993 a) und anderen.

Die dargestellten Prozesse der sozialen Informationsverarbeitung bei aggressiven jungen Menschen sind erst ansatzweise geklärt. Ein Teil der Forschung hat an Kindern stattgefunden, so dass die dort angewandten Erhebungsmethoden und Befunde nicht ohne weiteres auf ältere, mehr reflexive Jugendliche übertragbar sind. Die einzelnen Phasen sind auch unterschiedlich gut erforscht. Es deutet sich jedoch an, dass sie nicht gleichermaßen für das resultierende Verhalten bedeutsam sind (vgl. Lösel et al., in press). Noch kaum geklärt sind die Zusammenhänge mit neuropsychologischen Faktoren, erst ansatzweise die zugrundeliegenden Lernbedingungen. Die lerntheoretischen Modelle nehmen an, dass die aggressionsfördernden Schemata und Überzeugungen durch entsprechende Modelle und Bekräftigungen in der Familie, der Peer-Gruppe, der Schule oder in den Medien entstehen. Zum Beispiel kann eine aggressive und ablehnende Erziehung durch die Eltern als Modell für entsprechende kognitive Schemata dienen (Patterson & Stouthamer-Loeber, 1984). Bei nachlässiger oder inkonsistenter Erziehung kann sich die Erfahrung herausbilden, dass sich Aggressionen lohnen. Zu solchen Prozessen liegen aber nur wenige Untersuchungen vor, die sich speziell auf die soziale Informationsverarbeitung beziehen. Nach Dodge et al. (1995) kann diese auch einen moderierenden Einfluss auf den Zusammenhang zwischen frühen Erfahrungen von körperlichen Misshandlungen und späteren Verhaltensauffälligkeiten haben. Manche Studien legen zudem nahe, dass die Effekte der sozialen Informationsverarbeitung vor allem für proaktive Aggressionen bedeutsam sind. Mehr als bei reaktiven Aggressionen besteht hier ein Zusammenhang zwischen inkonsequenten Reaktionen der Eltern auf das aggressive Verhalten und späteren Erwartungen positiver Konsequenzen beziehungsweise Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich aggressiver Reaktionen (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1991; Dodge et al., 1997).

2.6 Bullying an Schulen

In der bisherigen Darstellung haben wir uns allgemein mit dem aggressiven, gewalttätigen, delinquenten und dissozialen Verhalten von Jugendlichen befasst. Mit der gesellschaftlichen Sensibilisierung für das Thema „Gewalt an Schulen" ist in letzter Zeit mit dem Schul-Bullying eine spezifische Form der Aggression besonders herausgehoben worden. Beim Bullying handelt es sich um eine absichtliche Schädigung anderer Schüler, die wiederholt und über einen längeren Zeitraum innerhalb einer Beziehung ausgeübt wird, die ein Machtungleichgewicht aufweist (Olweus, 1993, 1995). Im Deutschen existiert kein völlig äquivalenter Begriff, teilweise wird deshalb auch von Mobbing gesprochen (vgl. Schuster, 1996). Bullying umfasst eine Vielzahl von aggressiven Verhaltensweisen wie Schlagen, Treten, Bedrohen, Erpressen, Hänseln, Beschimpfen, Schlechtmachen oder Ausgrenzen (Bowers et al., 1994; Lore & Schultz, 1993). Neben den mehr oder weniger gravierenden

physischen Aggressionen werden also auch verbale beziehungsweise relationale Formen darunter zusammengefasst (Lagerspetz & Björkqvist, 1994; Roland, 1989). Nach manchen Auffassungen ist Bullying von anderen Formen jugendlicher Aggression außerdem dadurch zu unterscheiden, dass kein auslösender Konflikt besteht und beim Täter keine aggressive Erregung vorliegt (Kraak, 1997). Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Informationsverarbeitungsprozesse ist allerdings davon auszugehen, dass subjektiv durchaus Konflikte wahrgenommen werden können (Lösel & Bliesener, 1999 b).

Durch die Betonung der längerfristigen Täter-Opfer-Beziehung geraten in der Bullying-Forschung die Prozesse der Viktimisierung besonders in den Blickpunkt (z. B. Kochenderfer & Ladd, 1997; Lowenstein, 1995; Slee, 1995). Allerdings ist auch zu fragen, inwieweit sich Bullies und Opfer klar trennen lassen oder die Grenzen fließend sind (Eron & Huesmann, 1990; Olweus, 1991, 1994 a; Pikas, 1989; Roland, 1989).

Die empirischen Ergebnisse zur Prävalenz von Bullying variieren international zum Teil erheblich (vgl. Smith et al., 1999). Neben echten Verhaltensunterschieden spielen hierfür die jeweiligen Kriterien für Bullying, Itemformulierungen, Erfassungszeiträume, Schulformen, Altersgruppen und andere Faktoren eine Rolle. In Deutschland zeichnet sich folgendes ab (vgl. Lösel & Bliesener, 1999): Werden die Aggressionen nicht nur in leichter, verbaler Form und nicht nur gelegentlich, sondern häufig (wöchentlich) ausgeübt, liegen die Prävalenzraten zwischen 4 und 10 Prozent und überwiegend bei etwa 6–7 % (z. B. Freitag & Hurrelmann, 1993; Hanewinkel & Knaack, 1997 b; Lösel et al., 1997; Melzer & Rostambour, 1996; Schäfer, 1996; Schwind et al., 1995). Diese Daten decken sich mit Angaben von Lehrern zur Zahl der Schüler, bei denen sie eine intensive und den Schulalltag belastende Aggressivität wahrnehmen (z. B. Dann et al., 1994). Was die einzelnen Verhaltensweisen betrifft, überwiegen verbale und relationale Aggressionsformen. Es folgen leichte körperliche Aggressionen; schwere physische Attacken und Waffengebrauch sind selten (vgl. Ferstl et al., 1993; Funk, 1995 a; Lamnek, 1995; Schwind et al., 1995; Todt & Busch, 1996).

Die Prävalenzraten für jene Schüler, die häufig Opfer werden, liegen mit zirka 5–10 % in einer ähnlichen Größenordnung wie beim aktiven Bullying (z. B. Hanewinkel & Knaack, 1997 b; Lösel et al., 1997; Melzer & Rostampour, 1996; Schäfer, 1996). Auch bei den Aggressionsformen scheint die Rangfolge der Viktimisierung ähnlich wie bei der ausgeübten Aggression zu sein. Es überwiegen verbale Provokationen, Attacken und Drohungen, während körperliche Angriffe und insbesondere Bedrohungen mit Waffen seltener erlebt werden (Schwind, 1995). Vergleichsweise selten sind auch physische Formen des sexuellen Missbrauchs unter Schülern, sehr viel häufiger aber verbale sexuelle Belästigungen (Schwind et al., 1995; Tillmann et al., 1999).

Etwa 50–60 % der Schüler, die sich selbst häufig aggressiv verhalten, berichten auch von nicht nur gelegentlicher Viktimisierung (z. B. Dettenborn & Lautsch, 1993; Diehl & Sudek, 1995; Melzer & Rostampour, 1996). Legt man bei der aus-

geübten Aggression und bei der Viktimisierung analoge Häufigkeitskriterien und Schweregrade zugrunde, ist aber nur noch eine Minderheit der Bullies zugleich auch persistentes Opfer (z. B. Lösel et al., 1997; Melzer & Rostampour, 1996). Dies deckt sich mit den Befunden von Olweus (1993, 1994 b) und bestätigt, dass es sich beim Bullying nicht um mehr oder weniger normale, wechselseitige Rangeleien zwischen Gleichaltrigen handelt (dazu Oswald, 1997).

Die Prävalenz von Bullying scheint über die Jahrgangsstufen bis etwa zur 9. oder 10. Klasse anzusteigen (z. B. Hanewinkel & Knaack, 1997 a; Lamnek, 1995). Dabei verändern sich auch die Formen. Während bei den jüngeren Schülern körperliche Auseinandersetzungen im Vordergrund stehen, gewinnt bei den älteren die verbale und relationale Aggression an Bedeutung (Lamnek, 1995; Melzer & Rostampour, 1996). Ähnliches scheint für den Vandalismus zu gelten (Funk, 1995 a). Ab der 11. Klasse werden teilweise wieder niedrigere Prävalenzen berichtet, doch kommt es hierbei darauf an, ob nur Gymnasien oder auch berufliche Schulen einbezogen werden.

Hinsichtlich des Ortes der Aggressionen variieren die vorliegenden Ergebnisse, doch sind sie offenbar am häufigsten innerhalb der Schule und hierbei auf dem Schulhof (z. B. Diehl & Sudek, 1996; Ferstl et al., 1993; Mölleken & Steinke-Schmickler, 1995; Schwind et al., 1995). Teilweise bilden auch die Klassenräume und der Schulweg einen Schwerpunkt (Ferstl et al., 1993; Schäfer, 1996). Es scheint jedoch nicht zuzutreffen, dass auf dem Schulweg mehr Aggressionen stattfinden als auf dem kontrollierbaren Schulgelände.

Insbesondere körperliche Aggression geht meistens von Jungen aus (Funk, 1995 a, b; Lamnek, 1995; Melzer & Rostampour, 1996; PSB, 2001; Todt & Busch, 1996). Die Täter treten dabei oft in der Gruppe auf (Böttger, 1996; PSB, 2001), es scheint sich jedoch selten um organisierte Jugendbanden zu handeln (Mölleken & Steinke-Schmickler, 1995). Nach Angaben von Opfern spielen einzelne Aggressoren eine wichtigere Rolle als Gruppen (Diehl & Sudek, 1995). Bei Aggressionen, die nicht körperlich sind, bestehen geringere Geschlechtsunterschiede. Dies gilt inbesondere für verbale und relationale Formen wie Ausgrenzen, Schlechtmachen, Verbreiten von Lügen (vgl. Popp, 1997; Schwind et al., 1995). Jungen berichten nicht nur häufiger eigene Aggressionen, sondern auch mehr Viktimisierung durch andere (z. B. Funk, 1995 a; PSB, 2001). Sie billigen zudem Aggression mehr als Mädchen und zeigen mehr Verständnis für Mitschüler, die andere drangsalieren (z. B. Schäfer, 1996).

Tendenziell scheinen Bullies etwas älter zu sein als ihre Opfer. Sie kommen aus einem belasteteren Herkunftsmilieu als ihre unauffälligen Klassenkameraden, wobei nicht einzelne Risikofaktoren, sondern deren Kumulation bedeutsam sind (Lösel et al., 1997). Auch der soziale Status der Herkunftsfamilie differenziert allein nur wenig (z. B. Hurrelmann & Pollmer, 1994; Niebel et al., 1993). Die Bullies berichten mehr Schulunlust, sehen weniger Sinn im Lernen und sind tendenziell schlechtere Schüler (Melzer & Rostampour, 1996). Sie ha-

ben ein negativeres Lehrerbild und erleben das soziale Klima in ihrer Klasse und Schule als unbefriedigender (Averbeck et al., 1996; Todt & Busch, 1996). Ihr Verhältnis zu den Eltern scheint ebenfalls negativer zu sein (Melzer & Rostampour, 1996). Sie sind sozial relativ dominant, impulsiv, unaufmerksam und wenig ängstlich (z. B. Krappmann & Oswald, 1995; Todt & Busch, 1996). Bullies tendieren mehr als andere Schüler zu Schemata der sozialen Informationsverarbeitung, die zu aggressivem Verhalten beitragen (siehe oben; vgl. Bliesener & Lösel, 2001; Lösel & Bliesener, 1999). Sie berichten auch eine stärker hedonistische Wertorientierung, sind in ihrer Freizeit stark in Cliquen eingebunden und suchen relativ häufig Jugendklubs, Discotheken und Spielhallen auf (z. B. Kuhnke, 1995). Sie rauchen mehr, trinken mehr Alkohol und konsumieren öfter gewalthaltige Filme als andere Jugendliche (z. B. Kuhnke, 1995; Lösel & Bliesener, 1998 a).

Im Vergleich zu den Bullies wissen wir über viktimisierte Kinder und Jugendliche auch international noch weniger (Olweus, 1994 a, b). Es deutet sich an, dass sie etwas jünger und körperlich schwächer sind als ihre Angreifer. Allerdings klären beide Merkmale nur wenig Varianz auf. Uneinheitlich sind die Befunde zu anderen körperlichen Merkmalen. Während zum Beispiel Lagerspetz et al. (1982) eine erhöhte Rate von Auffälligkeiten wie Fettleibigkeit oder Sprachfehler feststellten, fand Olweus (1978) keine solchen Unterschiede zu nicht-viktimisierten Schülern. Die Opfer sind aber weniger in Gruppen integriert oder öfter soziale Außenseiter (vgl. Perry et al., 1988; Bowers et al., 1994; Melzer & Rostampour, 1996). Sie scheinen ebenfalls aus einem belasteten familiären Milieu zu kommen, wobei sich die Eltern etwas mehr für sie interessieren als bei den Bullies (Melzer & Rostampour, 1996).

Bei der sozialen Informationsverarbeitung gibt es Hinweise, dass auch die viktimisierten Schüler in ambivalenten Interaktionssituationen dazu neigen, anderen feindselige Intentionen zuzuschreiben (Lagerspetz et al., 1982; Lowenstein, 1978). Dies könnte allerdings eine Folge ihrer Opferrolle sein. Es deutet sich auch an, dass sie eigene Ziele und Ansprüche früher aufgeben als andere Schüler (Patterson et al., 1967; Perry et al., 1988). Im Vergleich zu aggressiven oder unauffälligen Schülern generieren sie in Konfliktsituationen weniger Handlungsalternativen (Pettit et al., 1988), erwarten mehr, dass Erwachsene eingreifen (Asher et al., 1980; Rubin, 1982; Wustmans & Becker, 1997) und schätzen ihre Effizienz für selbstsicheres und durchsetzendes Verhalten geringer ein (Crick & Ladd, 1990). Dementsprechend neigen sie auch mehr zu submissiven Reaktionen gegenüber ihren Mitschülern (Deluty, 1981; Rubin, 1982).

Die hier nur kurz skizzierten Ergebnisse zum Schul-Bullying sind noch keineswegs hinreichend repliziert und konsistent. Überwiegend ähneln sie dem, was wir vorher allgemein zum aggressiven und delinquenten Verhalten junger Menschen dargestellt haben. Dies legt nahe, das Thema „Gewalt an Schulen" nicht zu isoliert zu betrachten, sondern in den Kontext der umfassenderen Forschung zur Jugendkriminalität zu stellen. Allerdings mangelt

es an Untersuchungen, die gezielt untersuchen, worin sich die Risikokonstellationen des Schul-Bullying von denen des sonstigen delinquenten und dissozialen Verhaltens unterscheiden. Im Rahmen unserer Studie soll deshalb auch diesem Aspekt nachgegangen werden.

3 Konzept unserer Studie

Unser oben dargestelltes Entwicklungsmodell geht davon aus, dass bereits in der Kindheit kognitive, affektive und verhaltensmäßige Bereitschaften für relativ persistente Aggression, Delinquenz und Gewalt entstehen. Diese basieren auf sozialen Lernprozessen durch Beobachtung und Bekräftigung und deren Interaktion mit Persönlichkeitsdispositionen. Auf Grund der letzteren handeln die jungen Menschen relativ undifferenziert, wenig an langfristigen Folgen orientiert und leicht ihren affektiven Impulsen folgend. Damit fallen ihnen andere, nicht-dissoziale Problemlösungen schwer. Durch soziale Erfahrungen, die das Individuum im Lauf seiner Entwicklung zunehmend selbst mit herbeiführt, werden diese inhaltlichen und prozessualen Handlungsdispositionen für aggressives und delinquentes Verhalten kumulativ verstärkt. Soweit nicht protektive Mechanismen entgegenwirken, verfestigen sich so Schemata der Informationsverarbeitung und Handlungsregulation, welche die Wahrscheinlichkeit dissozialen Verhaltens in konkreten Situationen deutlich erhöhen (vgl. Bandura, 1986; Gottfredson & Hirschi, 1990; Lösel, 1975; Moffitt, 1993 a).

Wenngleich derartige Überlegungen durch Einzelbefunde auf den verschiedenen Ebenen gestützt werden, mangelt es an integrativen Prüfungen. Am besten eignen sich dazu früh in der Entwicklung beginnende, langfristig angelegte, prospektive Längsschnittstudien, die verschiedene Erklärungsebenen und Datenarten einbeziehen und korrelative und experimentelle Methoden kombinieren (vgl. Farrington et al., 1989; Lösel et al., 2000). Unter den gegebenen finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen war dies im hier dargestellten Projekt nicht möglich. Inhaltlich und methodisch setzten wir in unserer Studie aber folgende Akzente:

1. Komplexe multifaktorielle Bedingungsanalyse. Wie unsere Analyse des Forschungsstands gezeigt hat, kann nicht davon ausgegangen werden, dass es „die" Ursache für aggressives und delinquentes Verhalten gibt. Vielmehr ist anzunehmen, dass vor allem bei den persistenten Formen vielfältige soziale und individuelle Faktoren im Sinne unseres Modells der Kettenreaktion zusammenwirken. Unsere Studie zielte deshalb darauf ab, ein breites Spektrum von Entwicklungsrisiken beziehungsweise sozial-kognitiven Bedingungsfaktoren dissozialen Verhaltens integriert zu überprüfen. Dazu gehören insbesondere Merkmale der Familie, der Schule, der Peer-Gruppe, der Persönlichkeit, der handlungsleitenden Kognitionen und des Lebensstils.

2. Multiple Methoden: Da neben offiziellen Kriminalstatistiken vor allem Schülerbefragungen zur Aggression und Delinquenz junger Menschen durchgeführt werden, war es für uns wichtig, den methodischen Zugang zu erweitern. Wir bezogen deshalb nicht nur Selbstberichte ein, sondern auch Fremdbeurteilungen durch die Lehrer sowie Verhaltensbeobachtungen, Interaktionsanalysen, Interviews, Tests und Experimente.

3. Quer- und längsschnittliche Perspektive. Die meisten deutschen Studien zur Aggression und Delinquenz junger Menschen sind querschnittlich angelegt. Längsschnittliche Ansätze betreffen überwiegend Aktendaten oder Jahrgangskohorten ohne individuelle Wiederholungsmessung. Vor diesem Hintergrund zielten wir darauf ab, zumindest an einer Teilstichprobe die Stabilität und Prädiktion des Problemverhaltens zu untersuchen.

4. Variablen- und personenbezogener Ansatz. Entsprechend der methodologischen Grundlagendiskussion in der Entwicklungspsychopathologie (Bergman, 1998; Bergman & Magnusson, 1988) beschränkten wir uns nicht auf eine variablenbezogene Analyse. Parallel dazu verfolgten wir auch einen auf das Individuum beziehungsweise Typen bezogenen Ansatz. Dadurch können Befunde wechselseitig validiert und besser für die fallbezogenen Fragen der Praxis genutzt werden.

5. Generalisierbarkeit über verschiedene Formen und Kontexte des Problemverhaltens. Das Thema „Gewalt an Schulen" wird teilweise ziemlich isoliert vom Verhalten in anderen Kontexten untersucht. Sowohl die Phänomene als auch die Ursachen scheinen sich aber erheblich mit jenen des allgemein delinquenten und dissozialen Verhaltens zu überlappen. Unsere Studie widmete sich deshalb einerseits dem Phänomen des Schul-Bullying, überprüfte aber andererseits gezielt die Frage der Generalisierbarkeit des Problemverhaltens und der jeweiligen Zusammenhänge.

6. Täter- und Opferperspektive. Wie dargestellt, findet die Aggression unter Schülern teilweise in längerfristigen Täter-Opfer-Beziehungen statt (Bullying, Mobbing). Gleichwohl werden die Bedingungen des aggressiven Verhaltens überwiegend auf der Täterseite untersucht. Unsere Studie befasste sich deshalb auch detailliert mit den Korrelaten der Viktimisierung und den Entstehungsbedingungen solcher Täter-Opfer-Konstellationen.

7. Prozesse der Informationsverarbeitung. Unsere Ursachenanalyse hatte gezeigt, dass mehr oder weniger statische Aggressionsbedingungen und situative Faktoren zu berücksichtigen sind. Prozesse der sozialen Informationsverarbeitung und damit zusammenhängende Handlungsregulationen spielen wahrscheinlich eine vermittelnde Rolle zwischen beiden Einflussbereichen. Wir setzten deshalb in diesem Bereich in unseren Untersuchungen einen speziellen Schwerpunkt.

8. Soziale Kompetenz und protektive Faktoren. Naturgemäß konzentriert sich das Gros der Arbeiten über jugendliche Aggression und Delinquenz auf das Problemverhalten und seine Risiken. Vor dem Hintergrund der Forschungen zur Flexibilität und Resilienz in dissozialen Entwicklungen (vgl. Lösel & Bender, 2002) zielten wir darauf ab, das traditionelle Defizitmodell zu erweitern. Wir fragten deshalb nicht nur nach den Bedingungen und Korrelaten der Dissozialität, sondern auch jenen sozial kompetenten Verhaltens.

Auf der Basis dieser Zielsetzungen konzipierten wir unser Projekt in Form zweier aufeinander folgender Teilstudien. Die erste Untersuchung bestand

aus einer umfangreichen schriftlichen Befragung von über elfhundert Jugendlichen in Erlangen-Nürnberg. Dabei wurde zum einen die Prävalenz des aggressiven und delinquenten Verhaltens ermittelt und die Übereinstimmung der Schülerangaben mit Lehrereinschätzungen überprüft. Zum andern ging es um die Zusammenhänge der sozialen und individuellen Erklärungskonstrukte mit dem dissozialen Problemverhalten, der Viktimisierung und der sozialen Kompetenz. Dabei wurden sowohl variablenbezogene als auch individuumsbezogene Analysen durchgeführt. Der typologische Teil der ersten Untersuchung diente zugleich als Screening für die Auswahl kleinerer Teilstichproben von Bullies, Opfern, sozial unauffälligen und besonders kompetenten Jugendlichen. Diese wurden in einer knapp zwei Jahre später durchgeführten zweiten Teilstudie vertieft untersucht. Hierbei widmeten wir den sozial-kognitiven Prozessen der Informationsverarbeitung und Handlungsregulation besondere Aufmerksamkeit. Darüber hinaus untersuchten wir die Stabilität und Prognose des Problemverhaltens. Durch die ausgewählten Teilstichproben war es möglich, in der zweiten Studie ein breites Spektrum von Methoden einzusetzen. Der Ablauf der beiden Studien und die verwendeten Instrumente werden in den Kapiteln 4 und 5 jeweils detailliert beschrieben.

4 Erste Untersuchung

4.1 Methode

4.1.1 Stichprobe

Der erste Untersuchungsteil war eine schriftliche Erhebung in den Schulen. Als Population wählten wir die 7. und 8. Klassen, da nach internationalen Ergebnissen die Aggressionsprobleme hier relativ ausgeprägt sind. Außerdem ist die Altersstreuung nicht so groß, dass verschiedene Instrumente eingesetzt werden müssten. Nachdem wir die Genehmigung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus eingeholt hatten, kontaktierten wir Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien in den Städten Nürnberg und Erlangen. Auf die Untersuchung von Förder- und Sonderschülern wurde wegen der zu erwartenden Probleme bei einer schriftlichen Befragung verzichtet. Gesamtschulen bezogen wir nicht ein, da sie sich in Bayern nur auf wenige Modellprojekte beschränken. Nach telefonischen und persönlichen Gesprächen mit jenen Schulleitungen, die grundsätzlich zur Teilnahme ihrer Schulen bereit waren, wurden 52 Klassen aus elf Schulen in die Erhebung einbezogen. Dabei zielten wir zwar auf Repräsentativität hinsichtlich der Schultypen, doch war dieser Aspekt nicht zentral, da es in unserer Studie weniger um die Prävalenz als die Erklärung von Phänomenen geht. Es ist allerdings anzunehmen, dass sich bei manchen Variablen (z. B. im kognitiven Bereich) wahrscheinlich etwas größere Varianzen und höhere Korrelationen ergäben, wenn auch Sonderschulen einbezogen würden.

Die Eltern der Jugendlichen wurden in einem Anschreiben über die Studie informiert und um schriftliche Einverständniserklärung gebeten. Die Teilnahmequote in den einzelnen Klassen variierte zwischen 71 % und 100 % und lag im Durchschnitt bei 91.5 %. Bei den nicht ausgeschöpften 8.5 % der Schüler handelte es sich nur in wenigen Fällen um echte Verweigerungen. Die meisten Ausfälle waren auf Krankheit oder zum Erhebungszeitpunkt stattfindende klassenübergreifende Aktivitäten wie Sportwettkämpfe oder Orchesterproben zurückzuführen. Manchmal ist auch Schulschwänzen anzunehmen.

An der Untersuchung nahmen insgesamt 1.163 Schülerinnen und Schüler teil (52.8 % Jungen und 47.2 % Mädchen). Das durchschnittliche Alter betrug 14.01 Jahre (SD = 0.89). Die Geschlechterverteilung bei den untersuchten Schularten und Jahrgangsstufen zeigt Tabelle 1.

Tabelle 1:
Verteilung der Schüler nach Geschlecht, Schulart und Jahrgangsstufe

	Hauptschule		Realschule		Gymnasium	
	7. Kl.	8. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	7. Kl.	8. Kl.
Jungen	98	135	76	96	113	95
Mädchen	78	129	70	66	125	82

74.4 % der Schüler sind deutscher Nationalität. Von den übrigen Schülern stammen 8.5 % aus der Türkei, 6.8 % aus Südosteuropa (insbesondere Ex-Jugoslawien), 2.9 % aus Südeuropa, 1.9 % aus Osteuropa und 0.4 % aus Nordwesteuropa oder den USA. 37.9 % der Jugendlichen gehen in die Hauptschule, 26.5 % in die Realschule und 35.6 % in das Gymnasium. Diese Verteilung entspricht weitgehend der altersgemäßen Schülerpopulation in beiden Städten: Hauptschule 39.9 %, Realschule 22.2 %, Gymnasium 37.9 % (Quelle: Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg und Schulverwaltungsamt der Stadt Erlangen). 21.7 % der Jugendlichen haben bereits einmal oder mehrmals eine Klasse wiederholt.

Laut Angaben der Jugendlichen lebt der Großteil in Familien mit beiden Elternteilen (91.9 % bei der Mutter und 76.6 % beim Vater). Die Mütter sind durchschnittlich 40.36 Jahre alt (SD = 5.06), die Väter 43.62 Jahre (SD = 5.79). Bei 17.4 % der Jugendlichen haben sich die Eltern scheiden lassen, im Durchschnitt als die Kinder 4.8 Jahre alt waren. Bei 3.1 % ist der Vater verstorben, bei 1.0 % die Mutter und bei 0.2 % beide leiblichen Eltern. Lediglich 5.4 % der Jugendlichen leben nur mit einer Person (in der Regel der Mutter) zusammen. 27.3 % leben in Haushalten mit drei Personen, 40.6 % in Vierpersonenhaushalten und 26.7 % in Haushalten mit mehr als vier Personen. 17.0 % sind Einzelkind, 47.2 % haben ein Geschwister, 21.9 % zwei, 10.0 % drei und 3.8 % vier oder mehr. Zum Beruf des Vaters kann rund ein Drittel der Jugendlichen keine näheren Angaben machen. Nach Auskunft der Verbleibenden sind 8.4 % der Väter ohne Berufsausbildung, 46.7 % haben einen Lehrberuf oder darauf aufbauende Qualifikationen und 44.8 % eine Techniker-, Fachhochschul- oder Universitätsausbildung. Die Väter sind zu 81.1 % ganztags und zu 10.9 % teilzeitbeschäftigt. 5.2 % der Väter sind arbeitslos, 2.9 % bereits pensioniert beziehungsweise in Rente. Von den Müttern sind 47.3 % halbtags und 24.4 % ganztags berufstätig. Bei 10.8 % der Jugendlichen waren Elternteile bereits einmal arbeitslos.

Insgesamt ähneln diese demographischen Daten jenen, wie sie auch Funk (1995 a) bei Schülerbefragungen in Nürnberg gefunden hat. Etwas höher liegt allerdings unsere Rate an berufstätigen Müttern. Hier können sowohl regionale und sozialstrukturelle Unterschiede der Stichproben als auch das bei uns etwas niedrigere Alter eine Rolle spielen.

4.1.2 Instrumente

Die Erhebungen wurden klassenweise während der Schulzeit durchgeführt. Den Schülern wurde sowohl schriftlich als auch mündlich absolute Vertraulichkeit ihrer Angaben zugesichert. Die Fragebögen enthielten nur Codierungsnummern. Die Erhebungen wurden von Projektmitarbeitern geleitet, um die Unabhängigkeit der Befragung von der Schule zu verdeutlichen. Die Lehrer hielten sich im Hintergrund und teilweise außerhalb des Klassenzimmers auf. Die Vertraulichkeit gegenüber Mitschülern wurde dadurch gesichert, dass wir auf den Tischen Trennwände aus Pappe aufstellten. Die für

die zweite Erhebung erforderliche Kontaktnahme zu einer Teilgruppe der Schüler wurde nach Maßgabe des Datenschutzes durch eine von den Fragebögen getrennte und versiegelte Verwahrung der Codenummern sichergestellt. Die Erhebungen dauerten etwa zwei Stunden einschließlich einer kurzen Pause. Schüler mit schriftsprachlichen Problemen wurden durch eine individuelle Betreuung seitens der Projektmitarbeiter in separaten Räumen unterstützt. Als Anerkennung erhielten die Jugendlichen ein kleines Geschenk (Kugelschreiber mit Projektlogo und Aufschrift „Vertragen statt schlagen"). Der vorgegebene Fragebogen enthielt folgende Instrumente:

(a) Schul-Bullying

Zur Erfassung der Gewalterfahrung aus der Täter-, Opfer- und Beobachterperspektive verwendeten wir eine Kurzform des „Bully / Victim Questionnaire" von Olweus (1989). Dieses Verfahren erfasst, inwieweit der Jugendliche in der Schule oder auf dem Schulweg direkt oder indirekt andere drangsaliert oder selbst gequält wird. Der Fragebogen hat sich in internationalen Studien bewährt (Olweus, 1994). Wir haben das Verfahren von Olweus inhaltlich etwas modifiziert, da es an einigen Stellen die verschiedenen aggressiven Verhaltensweisen nur wenig differenziert. Auch Olweus hat inzwischen sein Instrument etwas modifiziert. Wir fragten zum einen danach, wie häufig Treten / Schlagen, Bedrohen / Einsperren, Hänseln, Sachbeschädigung und Drohen mit einer Waffe als Täter, Mittäter und Opfer vorgekommen sei. Dabei wurde jeweils nach Schulgelände und Schulweg differenziert. Zum andern ergänzten wir den Fragebogen um sieben Items zum Besitz und zum Mitführen von Waffen und waffenähnlichen Instrumenten in der Schule. Teilweise vereinfachten wir die Formulierungen der deutschen Übersetzung, um sprachlich weniger kompetente Schüler nicht zu überfordern.

Eine Hauptkomponentenanalyse der 51 Items der modifizierten Version erbrachte nach Varimaxrotation drei Dimensionen (vgl. Tabelle 2). Der erste Faktor *Physische Aggression* umfasst Items wie Schlagen, Treten, Einsperren und Zerstören von fremdem Eigentum als Täter oder Mittäter. Auf diesem Faktor laden auch die Items zum Besitz beziehungsweise Mitführen von Waffen und zur Bedrohung durch Waffen. Der zweite Faktor *Verbale Aggression/Gewaltbilligung* gruppiert Items wie Hänseln, Schimpfworte gebrauchen, Freude am Drangsalieren oder eine positive Einstellung gegenüber Schülern, die andere attackieren und herabwürdigen. Die Items des dritten Faktors (*Viktimisierung*) zeigen an, inwieweit die Schüler Opfer der Aggression anderer sind, sich als ausgegrenzt, drangsaliert und unbeliebt erleben sowie Gewalt fürchten. Während die ersten beiden Faktoren hoch miteinander korrelierten ($r = .77$), waren sie vom dritten Faktor annähernd unabhängig (Physische Aggression-Viktimisierung $r = .11$; Verbale Aggression / Gewaltbilligung-Viktimisierung $r = .10$).

Tabelle 2:
Faktoren der modifizierten Bully/Victim-Skala

Dimension	Itemzahl	Eigenwert	Varianz	Cronbachs α
Physische Aggression	24	14.54	28.5 %	.95
Verb.Aggr./Gewaltbilligung	14	4.64	9.1 %	.91
Viktimisierung	13	3.20	6.3 %	.84

(b) Delinquenz

Zur Erfassung nicht auf den Schulkontext begrenzter aggressiver und delinquenter Handlungen wurde die Delinquenzbelastungsskala (DBS) von Lösel (1975) eingesetzt. Diese Skala enthält 28 Fragen zu einem breiten Spektrum von Delikten. Ihr gestufter Antwortmodus mit Alternativantworten, Häufigkeitsangaben und abgegrenztem Berichtszeitraum hat sich bewährt und wird auch in Bestandsaufnahmen zur selbstberichteten Delinquenz empfohlen (vgl. Klein, 1989). Neben der Gesamtskala (Cronbachs α = .89) lassen sich drei Subskalen bilden: *Eigentumsdelinquenz* (z. B. Ladendiebstahl, Fahrraddiebstahl, Betrug, Diebstahl von und aus Kraftfahrzeugen; Zwölf Items; α = .78), *Aggressionsdelinquenz* (z. B. Raub, vorsätzliche Körperverletzung, Sachbeschädigung, Waffengebrauch; Sieben Items; α = .74) und *Rückzugsdelinquenz* (z. B. Schulschwänzen, Weglaufen, Alkohol- und Drogenmissbrauch fünf Items; α = .70). Die Subskalen korrelieren zwischen .57 und .69.

(c) Erlebens- und Verhaltensprobleme

Um weitere Erlebens- und Verhaltensprobleme der Jugendlichen zu erfassen, verwendeten wir unsere deutsche Version des Youth Self Report (YSR) der Child Behavior Checklist von Achenbach und Edelbrock (1987; Achenbach 1991 a). Das Instrument zeigt gute psychometrische Kennwerte und Kriteriumsvaliditäten (Lösel et al., 1991). Es enthält die Engbandskalen Sozialer Rückzug, Körperliche (psychosomatische) Beschwerden, Angst/Depressivität, Soziale Probleme, Zwanghaft/schizoide Probleme, Aufmerksamkeits-/Impulsivitätsprobleme, Delinquentes Verhalten, Aggressives Verhalten und Selbstwert-/Identitätsprobleme. Aus jeweils mehreren Einzelskalen lassen sich die Breitbandskalen des internalisierenden und externalisierenden Syndroms bilden. Gerade die weniger störende, nach innen gerichtete Problemverarbeitung wird in Studien zur Aggressivität leicht übersehen, stellt jedoch insbesondere bei Mädchen ein ähnlich gravierendes Problem dar (vgl. Bender, 1995, Kolip, 1993).

(d) Familiale Strukturmerkmale

Biographische Merkmale der Herkunftsfamilie wurden in einem strukturierten Fragebogen erhoben. Dieser basiert auf einem Interviewleitfaden zur Erfassung von Risikofaktoren für dissoziale Entwicklungen (Lösel et al., 1989; Rössler, 1994). Aus Gründen der Forschungsökonomie wurde dieses Instru-

ment gekürzt. Zu den erfassten Merkmalen gehören zum Beispiel Scheidung, Trennung oder Tod der Eltern, Alleinerziehung, Familiengröße, elterlicher Beruf und Arbeitslosigkeit.

(e) Familien- und Erziehungsklima

Um das interaktive Familienklima zu erfassen, verwendeten wir eine gekürzte Version des Familiendiagnostischen Testsystems von Schneewind et al. (1985). Dieses baut auf den international bewährten Skalen von Moos (1974) auf und ist von uns bereits in längeren Versionen erprobt worden (z. B. Lösel, 1994). Für jede Kurzskala wurden jene fünf Items ausgewählt, die nach Trennschärfe, Schwierigkeitsverteilung und inhaltlicher Breite als am besten geeignet erschienen. Durch eine modifizierte Stufenantwort sollte außerdem die Differenzierungsfähigkeit dieser Kurzskalen erhöht werden. Der Fragebogen enthält die Primärskalen *Zusammenhalt*, *Offenheit*, *Konfliktneigung*, *Selbstständigkeit*, *Leistungsorientierung*, *Kulturelle Orientierung*, *Aktive Freizeitgestaltung*, *Religiöse Orientierung*, *Organisation* und *Kontrolle*. Nach Schneewind et al. lassen sich diese Skalen zu folgenden Sekundärfaktoren zusammenfassen: *Positive Emotionalität* ($\alpha = .86$), *Normorientierung* ($\alpha = .68$) und *Anregung* ($\alpha = .68$). Auf diese beziehen wir uns in den Auswertungen.

Um neben dem allgemeinen Familienklima spezifischere Erfahrungen mit den Eltern und der Erziehung zur erfassen, verwendeten wir 20 Items aus dem Problemfragebogen für Jugendliche (Süllwold & Berg, 1967). Hieraus bildeten wir Indizes zu Problemen, die für die Aggression von Kindern besonders bedeutsam sind: Geringe *elterliche Unterstützung* (Meine Eltern machen mir (selten) Mut.); *elterliche Aggression* (Meine Geschwister und ich werden zur Strafe geschlagen.); *elterliche Strenge* (Meine Mutter ist zu streng mit mir.); *elterliche Inkonsistenz* (Meine Eltern haben eine unterschiedliche Meinung darüber, was ich tun oder bekommen darf.); *elterliche Konflikte* (Meine Eltern streiten sich.) und *elterlicher Alkoholkonsum* (Mein Vater trinkt mehr Alkohol, als gut für ihn ist.).

(f) Schulisches Erziehungsklima

Zur Erfassung des erlebten Erziehungsklimas in der Schule wählten wir einige Skalen von Fend und Prester (1986) aus. Ähnlich wie beim Familienklima bezieht das Verfahren die Dimensionen von Moos (1974) ein, baut jedoch auf einer spezifischeren sozialen Theorie der Schule auf (Fend, 1980). Wir verwendeten jeweils vier Items zu den Dimensionen *Leistungsdruck* ($\alpha = .61$), *Disziplindruck* ($\alpha = .64$), *Anonymität* ($\alpha = .65$), *Konformitätszwang* ($\alpha = .74$), *Konkurrenzkampf* ($\alpha = .74$) und *Zusammenhalt* ($\alpha = .51$). Um den Bereich der interpersonalen Konflikte stärker zu repräsentieren, entwickelten wir acht zusätzliche Items zur *Konfliktneigung* ($\alpha = .73$). Diese sind inhaltlich an der entsprechenden Skala zum Familienklima orientiert.

(g) Bewältigungsverhalten

Habituelle Bewältigungsstrategien der Jugendlichen wurden mit einer modifizierten Form des Coping-Fragebogens von Seiffge-Krenke (1989) erhoben. Das Verfahren erfragt 20 unterschiedliche Reaktionen in sechs verschiedenen konflikthaften Situationen. Wir haben bereits verschiedene Versionen des Instruments erprobt (vgl. Bender, 1995; Lösel & Bliesener, 1990). Im Hinblick auf das Alter unserer Stichprobe und den Bearbeitungsaufwand kürzten wir den Fragebogen in dieser Studie um drei Situationen. Die Antworten wurden zu drei Skalen zusammengefasst: *Aktives Bewältigungsverhalten* (Itembeispiel: Ich spreche auftauchende Probleme sofort aus und trage sie nicht lange mit mir herum.); *interne Bewältigung* (Ich akzeptiere meine Grenzen.) und *Vermeidung/Rückzug* (Ich ziehe mich zurück, da ich doch nichts ändern kann). Die inneren Konsistenzen der Skalen betrugen beim aktiven Bewältigungsverhalten .67, bei der internen Bewältigung .49 und bei der Problemvermeidung .65. Die beiden ersten Dimensionen korrelierten zu .41, die übrigen gering (aktive Bewältigung-Vermeidung mit Rückzug –.01; interne Bewältigung-Vermeidung mit Rückzug .14). Die unbefriedigende Reliabilität der zweiten Dimension deckt sich mit unseren früheren Ergebnissen. Die beiden anderen Dimensionen scheinen im Jugendalter prägnanter zu sein (Rutter, 1990).

(h) Konflikt-Management

Da das Verfahren zum Coping nur teilweise interpersonale Konflikte betrifft, haben wir hierzu die Skala Conflict Management des Interpersonal Competence Questionnaire von Buhrmester et al. (1988) übersetzt. Diese Skala mit acht Items erfasst die Bereitschaft zu einem Deeskalations- und Schlichtungsverhalten bei Konflikten mit Gleichaltrigen. Für unsere Version der Skala ergab sich eine Konsistenz von .67. Die Skala korrelierte erwartungsgemäß positiv mit dem aktiven Bewältigungsverhalten (.31) und der internen Bewältigung (.29) des Coping-Fragebogens (jeweils $p < .01$). Die Beziehung zum Vermeidungsverhalten war dagegen nicht bedeutsam (-.05).

(i) Verarbeitung sozialer Informationen in Konfliktsituationen

Merkmale der sozialen Informationsverarbeitung erfassten wir durch eine schriftliche Befragung zu drei interpersonellen Konfliktszenen (vgl. Lenhart & Rabiner, 1995; Rubin et al., 1991). Die folgenden Beispiele gelten für männliche Jugendliche:

(1) Du stehst auf dem Pausenhof mit mehreren Schülern zusammen. Da kommt Klaus auf Dich zu. Mit ihm hast Du Dich noch nie so recht verstanden. Er rempelt Dich an und sagt: „Heute bist Du reif!".

(2) Heike aus Deiner Klasse hat Dich nächstes Wochenende zu einer Party eingeladen. Heute nach der Schule kommen Heike und Bernd auf Dich zu. Heike sagt: „Du kannst nun leider doch nicht zu meiner Party kom-

men.“ Bernd nickt dazu und sagt mit einem Augenzwinkern: „Das ist aber schade!“

(3) Letzte Woche seid Ihr auf Klassenausflug gewesen. Jeder von Euch hat sich eine Cola gekauft. Michael wollte auch eine, hatte aber zu wenig Geld. Da hast Du ihm den Rest gegeben. Jetzt stehst Du mit mehreren Schülern zusammen und fragst Michael nach Deinem Geld. Da sagt er: „Stell’ Dich doch wegen der paar Pfennige nicht so an!“

Zu jeder dieser Szenen waren von den Jugendlichen Fragen zur Wahrnehmung der Situation, zu eigenen Reaktionen und deren Konsequenzen zu beantworten:

– Welche Gründe könnte es für das Verhalten von Klaus / Bernd / Michael geben?

– Was willst Du erreichen?

– Wie reagierst Du? Was könnte man sonst noch tun?

– Welche Folgen könnte Dein Verhalten haben?

Der Konzeption der Szenen und offenen Fragen lag die Absicht zugrunde, die Art der Auseinandersetzung in einem interpersonellen Konflikt stärker prozessual zu erfassen als dies in standardisierten Fragebögen möglich ist. Die Kodierung der Antworten wurde in Anlehnung an den theoretischen Ansatz zur sozialen Informationsverarbeitung vorgenommen (vgl. Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1993). Hierzu entwickelten wir ein Kategoriensystem, in dem die einzelnen Aussagen nach folgenden Gesichtspunkten codiert wurden: (1) Interpretation der Situation (Attribuierung der Konfliktursachen beziehungsweise des Verhaltens des Konfliktpartners); (2) Setzung eigener Ziele, (3) Reaktionssuche und (4) Handlungsauswahl und -bewertung. Innerhalb der einzelnen Bereiche wurden folgende Kategorien verwendet:

(1) Interpretation der Situation:

Feindseligkeitszuschreibung. Dies waren Aussagen, die eine Interpretation des Verhaltens des Konfliktpartners als Angriff gegen die eigene Person oder ein anderes negativ gefärbtes dispositionelles Erklärungsmuster erkennen lassen (hostility bias).

Betonung der Eigenbeteiligung. Diese Kategorie umfasst Aussagen, die eigenes Verhalten als Auslöser für das Verhalten des Konfliktpartners in Erwägung ziehen, die Konfliktursachen in der Interaktion der Personen oder in Umständen der Situation sehen.

(2) Setzung eigener Ziele:

Egozentrismus/Schädigungsabsicht. In diese Kategorie wurden Äußerungen aufgenommen, die zum einen ein Beharren auf eigenen Zielen, zum andern die Absicht einer Schädigung, Bestrafung oder Übervorteilung des Konfliktpartners erkennen lassen.

Situationsverständnis/Deeskalation. Hier wurden Aussagen subsumiert, die den Wunsch nach einer Aufklärung der Situation, den Versuch einer Deeskalation des Konflikts oder eine behutsame Einflussnahme auf den Konfliktpartner erkennen lassen.

(3) Reaktionssuche:

Impulsivreaktionen. Diese Kategorie umfasst aggressive Reaktionen wie verbale Attacken, Beschimpfungen, Erpressungen und Androhungen von körperlicher Gewalt sowie physische Angriffe. Außerdem wird hier unreflektiertes Verhalten im Sinne einer Trotzreaktion oder eines „Zurückschlagens" mit gleichen Mitteln subsumiert.

Aufklären/Nachfragen. Die Kategorie betrifft kompetente, deeskalierende Handlungen. Zum Beispiel werden Hintergründe erfragt, Kompromisse ausgehandelt, Bemühungen um eine verträgliche Konfliktlösung gezeigt oder den Konflikt vermeidende beziehungsweise abwartende Haltungen deutlich.

Hilflosigkeit/Hilfesuchen. Reaktionen, die die eigene Hilflosigkeit im Umgang mit der Situation ausdrücken, werden in dieser Kategorie zusammengefasst. Dazu gehören unangemessen unterwürfige Reaktionen, die Suche nach einer Unterstützung von außen und die Betonung negativer Affekte.

Anzahl der Reaktionsalternativen. Der Umfang des gespeicherten Verhaltensrepertoires wurde durch die Anzahl der genannten unterschiedlichen Reaktionsalternativen erfasst.

(4) Handlungsauswahl und -bewertung:

Hinsichtlich der Handlungsbewertung wurden jeweils die erwarteten Konsequenzen für die erste genannte Reaktion codiert:

Positive Konsequenzen. Hierunter fallen Erwartungen, dass sich die Situation verbessert oder beruhigt, Unklarheiten durch eine Aussprache aufgeklärt und die eigenen Ziele erreicht werden.

Negative Konsequenzen. Diese Kategorie umfasst Erwartungen, dass sich die Situation verschlechtert, bei der Person selbst oder beim Konfliktpartner negative Affekte vorherrschen, die aversiven Reaktionen der anderen Person bestehen bleiben oder lediglich diese ihre Ziele erreicht.

In einem intensiven Training wurden drei studentische Mitarbeiter in das Kategoriensystem eingewiesen. Für eine Erfolgskontrolle dieses Interviewertrainings wurden zunächst 30 zufällig ausgewählte Fragebogen von jeweils zwei der drei Mitarbeiter unabhängig voneinander kategorisiert. Inkonsistente Kategorisierungen wurden daraufhin auf systematische Fehler analysiert und mit den drei Beurteilern diskutiert. Anschließend wurde eine Reliabilitätsprüfung anhand weiterer 30 zufällig gewählter Interviews durchgeführt. Diese erbrachte insgesamt eine einfache Übereinstimmung von 84.3 % und eine signierte Platzübereinstimmung von 78.7 % (vgl. Guthke et al., 1991). Die Werte in den einzelnen Bereichen variierten zwischen 67.1 % (75.0 %) für die Hand-

lungsauswahl und -bewertung und 83.6 % (89.1 %) für die mentale Repräsentation. Die Codierung kann somit als hinreichend reliabel gelten.

(j) Peergruppen-Beziehungen

In ähnlicher Form wie die familiären Lebensbedingungen wurden auch Fragen zu den Beziehungen zu Gleichaltrigen gestellt. Die Items bezogen sich zum Beispiel auf die Zugehörigkeit zu Cliquen, die Kontakthäufigkeit mit ihnen, und die Aktivitäten in der Gruppe. Dieser Merkmalsbereich ist sowohl als Delinquenzrisiko als auch hinsichtlich möglicher protektiver Prozesse bedeutsam (Elliott et al., 1989; Bender & Lösel, 1997).

(k) Medienkonsum und Freizeitverhalten

In Anlehnung an die Untersuchung von Spanhel (1990) wurden Fragen zusammengestellt, die den Mediengebrauch im Kontext des weiteren Freizeitverhaltens der Jugendlichen erfassen. Wir erfragten das Ausmaß des Fernseh- und Videokonsums, inhaltliche Vorlieben, Nutzungsmotive, soziale Kontexte und die Medienausstattung in der Familie. In diesen Fragebogenteil wurden auch Items über das allgemeine Freizeit- und Gesundheitsverhalten aufgenommen. Diese liefern Hinweise auf einen Lebensstil, der nach Jessor et al. (1992) mit antisozialem Verhalten in Zusammenhang steht. In diesen Bereich gehören auch Fragen zum Alkoholkonsum, zum Rauchen und zum Gebrauch von illegalen Drogen oder Medikamenten (siehe Lösel & Bliesener, 1998 a).

(l) Einschätzungen durch die Lehrer

Zur Validierung der Selbstberichte wurden in Anlehnung an Lösel (1975) Einschätzungen der Lehrer erfasst. Dieses Instrument erfordert die vergleichende Einordnung der Schüler auf Dimensionen des sozialen Verhaltens. Es wurden jeweils 7-stufige Verteilungen zu folgenden Dimensionen vorgegeben: *Soziale Kompetenz*, *Aggressivität*, *Beliebtheit*, *Impulsivität* und *Dominanz*. Diese Methode der „erzwungenen Verteilung" hat gegenüber dem bloßen Rating-Verfahren den Vorteil, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit der Schülerbeurteilung erforderlich ist, was die Gefahr von Stereotypen reduzieren kann. Wie Tabelle 3 zeigt, ist dies zumindest teilweise gelungen. Nur die Beurteilungen der Aggressivität und Impulsivität korrelieren hoch miteinander. Beide hängen moderat negativ mit der Beurteilung der sozialen Kompetenz zusammen. Die beiden erstgenannten Einschätzungen sind jedoch weitgehend unabhängig von jener der Beliebtheit.

Tabelle 3:
Interkorrelationen der Lehrereinschätzungen

	Soziale Kompetenz	Impulsivität	Aggressivität	Dominanz
Impulsivität	–.38 ***	–	–	–
Aggressivität	–.37 ***	.76 ***		
Dominanz	.06 *	.45 ***	.45 ***	
Beliebtheit	.49 ***	–.01	–.03	.47 ***

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

Dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden zu Peer-Nominierungen (Coie & Kupersmidt, 1983), die zeigen, dass aggressiv/impulsive Schüler keineswegs allgemein abgelehnt werden, sondern Bindungen zu aggressiven Gruppen bilden, in denen sie gegenseitige Anerkennung finden. Außerdem ist hervorzuheben, dass die wahrgenommene Dominanz von Schülern nicht nur mit aggressivem Verhalten in Zusammenhang gebracht wird, sondern auch mit sozialer Kompetenz und Beliebtheit. Dies bestätigt sich in einer Hauptkomponentenanalyse der Lehrereinschätzungen (siehe Tabelle 4).

Die fünf Ratings lassen sich auf zwei Beurteilungsdimensionen zurückführen. Auf dem ersten Faktor laden die Einschätzungen zur Aggressivität und Impulsivität sehr hoch. Auch das Dominanzrating weist eine substantielle Ladung auf. Dagegen zeigt die soziale Kompetenz hier eine negative Ladung. Es handelt sich offenbar um eine Dimension der Schwierigkeit im Umgang. Auf dem zweiten Faktor laden die Einschätzungen der Beliebtheit und der sozialen Kompetenz hoch und die der Dominanz mittelstark. Der positive Pol dieser Dimension repräsentiert somit ein sympathisch-populäres, aber durchsetzungsfähiges Schülerverhalten. Beide Faktoren klären zusammen knapp 80 % der Varianz in den Lehrerurteilen auf.

Tabelle 4:
Faktorladungen, Eigenwerte und Varianzaufklärung der Lehrereinschätzungen

Lehrerrating	Faktor 1	Faktor 2
Soziale Kompetenz	–.44	.74
Impulsivität	.90	–.09
Aggressivität	.90	–.10
Dominanz	.67	.58
Beliebtheit	.08	.90
Eigenwert	2.28	1.71
Varianzaufklärung	45.5 %	34.2 %

4.2 Ergebnisse der ersten Untersuchung

4.2.1 Verbreitung des Problemverhaltens

4.2.1.1 Aggressionen in der Schule und auf dem Schulweg

In Tabelle 5 sind die Ergebnisse bei einigen typischen Items des Bullying-Fragebogens zusammengefasst. Es ergeben sich deutliche Häufigkeitsunterschiede zwischen den verschiedenen aggressiven Verhaltensweisen. Während jeweils nur etwa 4 % der Jugendlichen berichten, im letzten Halbjahr einen Mitschüler mit einer Waffe bedroht zu haben oder Opfer einer solchen Bedrohung geworden zu sein, geben jeweils etwa zwei Drittel an, in der Schule verbale Aggressionen selbst gezeigt oder erfahren zu haben.

Tabelle 5:
Häufigkeiten ausgewählter Aggressionen als Opfer und Täter in der Schule (oben) und auf dem Schulweg (unten, kursiv)

	nie	1–2×	> 2-×	1×/ Woche	>1×/ Woche
1. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern geschlagen oder getreten?	64.1 *83.8*	26.9 *13.0*	6.1 *2.2*	1.3 *0.5*	1.6 *0.4*
2. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern bedroht oder eingesperrt?	84.6 *92.4*	12.2 *5.9*	2.0 *1.0*	0.3 *0.3*	0.9 *0.4*
3. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern gehänselt oder haben sie zu Dir hässliche Dinge gesagt?	34.9 *56.7*	39.5 *31.3*	14.8 *6.6*	3.3 *2.2*	*7.4* *3.1*
4. Wie oft haben Dir andere Schüler absichtlich die Sachen kaputtgemacht?	80.6 *91.0*	14.8 *6.8*	2.9 *1.4*	0.9 *0.6*	0.9 *0.3*
5. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern mit einer Waffe bedroht?	96.2 *96.5*	2.4 *2.7*	0.6 *0.4*	0.4 *0.2*	0.3 *0.3*
6. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler geschlagen oder getreten?	53.4 *71.2*	33.2 *20.1*	8.5 *5.6*	2.4 *1.4*	2.5 *1.7*
7. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler bedroht oder eingesperrt?	90.5 *91.4*	6.2 *4.8*	1.6 *1.8*	0.5 *0.7*	1.2 *1.4*
8. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler gehänselt oder zu ihm hässliche Dinge gesagt?	*37.7* *51.2*	38.8 *31.4*	14.2 *10.0*	4.0 *3.3*	*5.2* *4.0*
9. Wie oft hast Du selbst absichtlich die Sachen eines anderen Schülers kaputtgemacht?	90.5 *93.9*	*6.7* *3.4*	1.3 *1.1*	0.4 *0.5*	1.0 *1.0*
10. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler mit einer Waffe bedroht?	96.0 *96.4*	2.3 *1.1*	0.9 *1.1*	0.4 *0.5*	0.4 *0.9*

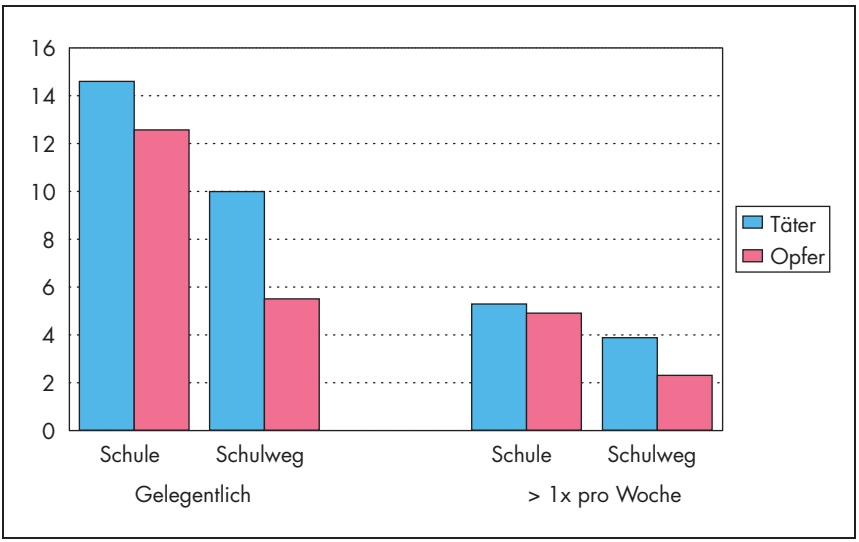
Wenngleich grundsätzlich die schweren Gewaltformen selten und die leichteren Aggressionen häufig stattfinden, ist doch hervorzuheben, dass fast die Hälfte (46.6 %) der Jugendlichen angibt, im Berichtszeitraum einen anderen Schüler geschlagen oder getreten zu haben. Da weniger Schüler berichten, entsprechend Opfer geworden zu sein, muss hier von einer gewissen Konzentration auf bestimmte Schüler ausgegangen werden. Allerdings dürften die einmaligen oder nur gelegentlichen Aggressionen oft mehr einen spielerischen Charakter haben und sollten daher nicht unangemessen dramatisiert werden. Indikativer für Täter-Opfer-Strukturen im Sinne des Bullying sind gehäufte Aggressionen. Hier bestätigt sich, dass die Prozentraten für einmal oder mehrmals wöchentliche Aggressionen jeweils im einstelligen Bereich liegen. Dies entspricht einerseits der allgemein rechtsschiefen Verteilung abweichenden Verhaltens: Gehäufte Aggressionen sind wesentlich seltener als einmalige oder gelegentliche.

Allerdings fällt in Tabelle 5 auf, dass dieses Grundmuster nicht generell gilt. Fast durchgängig findet sich am rechten Rand der Verteilung, im Bereich der höchsten Aggressionsfrequenzen, noch einmal ein leichter Anstieg der Prävalenz. Dies könnte ein Hinweis auf eine Überlagerung zweier Teilpopulationen sein: Dem Gros der Jugendlichen, die sich nur selten oder gelegentlich gegenüber ihren Mitschülern aggressiv verhalten steht eine wesentlich kleinere Gruppe gegenüber, die dies sehr häufig tun. Entsprechendes gilt für das Opferwerden. Dies verweist auf die von Olweus (1994 a) beschriebenen Gruppen persistenter Bullies und Opfer (siehe Kapitel 2.6). Auch aus Untersuchungen zur selbstberichteten strafrechtlichen Viktimisierung sind ähnliche Verteilungen bekannt (z. B. Bilsky et al., 1993).

Besonders bedeutsam ist das Ergebnis, dass die Jugendlichen auf dem Schulweg sowohl aktiv als auch passiv weniger Aggressionen erleben als in der Schule. Dies ist am ausgeprägtesten beim Opferwerden. Bei der eigenen Täterschaft sind vor allem die verbalen Aggressionen und das Schlagen / Treten auf dem Schulweg seltener. Zum Bedrohen anderer mit einer Waffe kommt es dagegen etwas häufiger. Abbildung 3 fasst die Ergebnisse zur häufigen Täterschaft und zum oftmaligen Opferwerden zusammen.

Es zeigt sich, dass der Prozentanteil jener Jugendlichen, die andere regelmäßig drangsalieren, auf dem Schulweg nur etwas niedriger ist als in der Schule. Auf dem Schulweg werden aber wesentlich weniger Jugendliche regelmäßig Aggressionsopfer als dies in der Schule der Fall ist. Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass Bullying-Phänomene auch kontextabhängig sind. Jene Jugendlichen, die immer wieder als Opfer ausgewählt werden, können ihren Peinigern auf dem Schulweg offenbar leichter entkommen (z. B. indem sie einen anderen Weg haben, von beschützenden Mitschülern begleitet werden, ein Fahrzeug benutzen). Im an sich „geschützten" Raum der Schule sind sie den Bullies jedoch stärker ausgeliefert. Zudem sind auch hier durch die Pausen längere Zeiträume für Tatgelegenheiten gegeben. Dass nicht allein der Zeitfaktor die Kontextunterschiede erklärt, zeigt sich bei den Bullies. Die geringeren situativen

Abbildung 3:
Aktive und passive Gewalterfahrung in der Schule und auf dem Schulweg



Prävalenzunterschiede bei ihnen legen nahe, dass sie auf dem Schulweg ähnlich aggressionsbereit sind wie in der Schule, sich jedoch teilweise andere Tatgelegenheiten beziehungsweise Opfer suchen (müssen).

4.2.1.2 Allgemeine Delinquenz und Aggressivität

Die Ergebnisse bei den einzelnen Items der Delinquenzbelastungsskala (DBS) zeigt Tabelle 6. Erwartungsgemäß fallen bei den leichteren Normverletzungen die Prävalenzraten sehr hoch aus. So geben zum Beispiel etwa 80 % der Befragten an, im letzten Jahr mindestens einmal in öffentlichen Verkehrsmitteln „schwarz gefahren" zu sein. Zu den Normverstößen, die von mehr als 30 % der Befragten im letzten Jahr begangen wurden, gehören Ladendiebstahl, Diebstahl aus Automaten, Schuleschwänzen, Trunkenheit, Fahren ohne Führerschein, Ladendiebstahl und vorsätzliche Körperverletzung. Unter 10 % liegen die Prävalenzraten beim Raub, unerlaubten Waffengebrauch sowie Bedrohung anderer mit Waffen, Schulschwänzen über mehrere Tage, Diebstahl gegenüber Klassenkameraden, Diebstahl aus Gaststätten, Rauschgiftgebrauch und Zechprellen. Generell gilt, dass die Taten meistens nur einmal oder gelegentlich (2–5 mal) begangen werden. Diese Ergebnisse bestätigen somit einerseits die große Häufigkeit der Delinquenz im Dunkelfeld. Zugleich zeigt sich aber, dass Delinquenz keineswegs „normal" im Sinne einer Normalverteilung ist, sondern gehäufte und schwerwiegende Straftaten relativ selten sind.

Da die Schülerbefragungen des KFN sich in der Fragenformulierung an die DBS von Lösel (1975) anlehnte, können unsere Ergebnisse auch vergleichend

eingeordnet werden. Dabei zeigt sich eine sehr ähnliche Häufigkeitsstruktur wie sie das KFN 1998 in Hamburg, Hannover, Leipzig und München festgestellt hat (vgl. PSB, 2001). Die Prävalenzraten für mindestens einmal begangene Delikte liegen in Erlangen-Nürnberg in der Bandbreite der vier anderen Städte. Bei etlichen Delikten sind unsere Werte sogar größer als die der vier zusammengefassten Städte (vgl. PSB, 2001, S. 583), insbesondere beim Fahrraddiebstahl, beim Raub und bei Körperverletzungen. Dies spricht für eine relativ offene Beantwortung. Eine pauschale Übertreibung kann insofern ausgeschlossen werden, als bei manchen Items die Prävalenz auch plausibel niedriger ist als in der KFN-Studie (z. B. beim Schulschwänzen).

Tabelle 6:
Häufigkeiten der Delinquenz (Bezugszeitraum: das letzte Jahr)

		Häufigkeiten in %			
	ja	1×	2–5×	6–10×	> 10×
1. Bist Du schon einmal mit der Straßenbahn oder dem Bus gefahren, ohne zu bezahlen?	79.8	13.0	40.2	11.5	15.1
2. Hast Du schon einmal versucht, aus einem Automaten etwas herauszuholen, ohne das richtige Geld einzuwerfen (z. B. Knöpfe, falsche Münzen)?	42.7	13.5	23.2	3.9	2.1
3. Hast Du schon einmal versucht, bei einem Verkäufer zu viel Wechselgeld zu erschwindeln?	14.2	4.3	8.3	1.1	0.5
4. Hast Du schon einmal versucht, in einem Gasthaus fortzugehen, ohne zu bezahlen?	4.3	2.2	1.6	0.3	0.2
5. Hast Du schon einmal etwas Gestohlenes angenommen oder weiterverkauft?	21.5	8.4	9.6	2.7	0.8
6. Warst Du schon einmal richtig betrunken?	35.4	11.2	17.3	4.3	2.8
7. Hast Du schon einmal die Schule einen ganzen Tag lang geschwänzt?	37.1	14.2	16.8	3.9	2.2
8. Hast Du schon mal die Schule mehrere Tage lang geschwänzt?	9.4	2.7	5.5	0.7	0.5
9. Warst Du schon einmal eine Nacht von Zuhause fort, ohne dass Deine Familie wusste, wo Du bist?	13.4	5.3	6.4	0.8	0.9
10. Hast Du schon mal in einem Kaufhaus oder Geschäft etwas gestohlen?	31.5	12.6	13.1	2.6	3.2
11. Hast Du schon einmal etwas von einem Kiosk oder Verkaufsstand gestohlen?	12.9	4.9	6.4	0.9	0.7

	Häufigkeiten in %				
	ja	1×	2–5×	6–10×	> 10×
12. Hast Du schon mal etwas von einer Baustelle gestohlen?	16.2	8.3	5.8	1.4	0.7
13. Hast Du schon mal einem Schulkameraden etwas gestohlen?	8.3	4.3	3.3	0.4	0.3
14. Hast Du schon mal aus einer Gaststätte etwas gestohlen?	7.7	3.7	3.6	0.2	0.3
15. Hast Du schon einmal ein Fahrrad gestohlen oder unerlaubt benutzt?	12.7	5.5	5.9	1.0	0.3
16. Hast Du schon einmal ein Kraftfahrzeug (Auto, Motorrad, Moped) gestohlen oder unerlaubt benutzt?	5.6	1.7	2.7	0.7	0.4
17. Hast Du schon einmal einem Menschen mit Gewalt gedroht, falls er Dir nicht etwas von sich gäbe?	9.8	3.7	4.7	0.7	0.6
18. Hast Du schon einmal einen anderen Menschen bei einer Schlägerei verletzt?	30.6	14.3	12.2	2.6	1.4
19. Hast Du schon einmal einen anderen Menschen mit einem Messer, einer Pistole oder einer anderen Waffe bedroht?	5.8	2.2	2.5	0.5	0.6
20. Bist Du schon einmal in eine Hütte oder ein anderes Gebäude eingebrochen, ohne dass du dafür die Erlaubnis hattest?	15.9	7.3	6.6	1.2	0.8
21. Hast Du schon einmal absichtlich Fenster, Straßenlaternen oder ähnliche Dinge zerstört?	22.5	8.2	11.2	1.8	1.2
22. Hast du schon mal auf einem fremden Grundstück einen Zaun, eine Sperre oder etwas Ähnliches beschädigt?	23.0	10.9	9.7	1.8	0.5
23. Hast Du durch Zündeln schon einmal einen Brand verursacht?	5.3	3.7	1.1	0.1	0.4
24. Hast du schon einmal Rauschgift genommen?	6.7	2.4	2.3	1.1	1.0
25. Bist Du schon mal mit einem Kraftfahrzeug (Auto, Motorrad, Moped) gefahren, ohne dass Du den notwendigen Führerschein hattest?	31.8	10.9	14.0	3.7	3.2
26. Benutzt Du eine Waffe, die für Jungen und Mädchen in Deinem Alter nicht erlaubt ist?	9.3	3.0	3.1	1.7	1.5

		Häufigkeiten in %				
		ja	1×	2–5×	6–10×	> 10×
27.	Hast Du schon mal auf der Straße jemanden so belästigt, dass er die Polizei holen wollte?	19.3	6.7	9.9	1.5	1.2
28.	Musstest Du schon einmal zur Polizei oder zum Jugendamt, weil Du etwas Unerlaubtes getan hattest?	11.6	7.4	3.4	0.5	0.3

Die Verteilungen sind ähnlich rechtsschief wie bei den Aggressionen in der Schule. Der dort beobachtete leichte Anstieg bei der größten Begehungshäufigkeit zeigt sich jedoch bei den meisten Delikten nicht. Dies könnte auf die unterschiedlichen Häufigkeitskategorisierungen in den beiden Instrumenten zurückzuführen sein. Zwar sind bei den meisten Delikten in der DBS die Mehrfachtäter häufiger als die Einmaltäter, doch lässt sich gerade bei den typischen Straftaten wie Ladendiebstahl, Körperverletzung oder Fahren ohne Führerschein erkennen, dass die Intensivtäter (mit sechs und mehr Delikten) jeweils nur etwa 5 % ausmachen. Diese Größenordnung entspricht den Ergebnissen der internationalen Kohortenforschung (vgl. Loeber et al., 1998).

Sehr deutlich zeigt sich in unseren Daten, dass die Aggressionen in der Schule im engen Zusammenhang mit der allgemeinen Delinquenz der Jugendlichen stehen (siehe Tabelle 7). Die Aggressionen im BVQ weisen zwischen 35 und 45 % gemeinsame Varianz mit den Aggressionsdelikten der DBS auf. Auch die Zusammenhänge zwischen der Aggression im schulischen Kontext und der Eigentumsdelinquenz sind recht deutlich. Die Korrelationen zwischen der Rückzugsdelinquenz und den Aggressionen in der Schule fallen dagegen erwartungsgemäß niedriger aus. Keine Zusammenhänge zeigen sich zwischen dem dissozialen Verhalten und der Viktimisierungsdimension des BVQ.

Tabelle 7:
Interkorrelationen der DBS-Skalen mit den Skalen des Bully-Fragebogens

	Physische Aggression	Verbale Aggression/ Gewaltbilligung	Viktimisierung
Eigentumsdelikte	.55 ***	.56 ***	.03
Rückzugsdelinquenz	.45 ***	.37 ***	.03
Aggressionsdelikte	.67 ***	.59 ***	.07 *
DBS-Gesamtwert	.66 ***	.61 ***	.02

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

Eine Faktorenanalyse der sechs Skalenwerte erbringt eine zweifaktorielle Lösung (vgl. Lösel et al., 1997). Die beiden Aggressionsskalen des BVQ und die drei DBS-Skalen laden gemeinsam auf dem ersten Faktor (Eigenwert 3.34; Varianzaufklärung 55.8 %), während die Viktimisierungsskala einen eigenen Faktor bildet (Eigenwert 1.01; Varianzaufklärung 16.8 %). Die hohen Faktorladungen (.73–.87) und Kommunalitäten (.55 – .75) beim ersten Faktor legen nahe, dass ein integratives Konstrukt dissozialen Verhaltens sinnvoll ist, bei dem die in der Schule ausgeübte Aggression eine Manifestation unter anderen ist. Das Thema „Gewalt an Schulen" sollte deshalb nicht zu sehr aus dem Kontext der allgemeinen Forschung zur Delinquenz junger Menschen herausgelöst werden.

4.2.1.3 Vergleich der Geschlechter

Tabelle 8 gibt die geschlechtsspezifische Prävalenz des Bullying in der Schule wieder. Die entsprechenden Werte für den Schulweg werden aus Platzgründen nicht dargestellt, sind jedoch in ihrer Struktur sehr ähnlich.

Tabelle 8:

Auftretenshäufigkeiten verschiedener aggressiver Verhaltensweisen als Opfer und Täter in der Schule für Jungen (oben) und Mädchen (unten, kursiv)

	nie	1–2×	> 2	1×/ Woche	>1×/ Woche
1. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern geschlagen oder getreten?	52.0 *77.6*	34.6 *18.2*	9.2 *2.7*	2.1 *0.4*	2.1 *1.1*
2. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern bedroht oder eingesperrt?	81.0 *88.5*	14.9 *9.3*	2.8 *1.1*	0.3 *0.4*	1.0 *0.7*
3. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern gehänselt oder haben sie zu Dir hässliche Dinge gesagt?	31.5 *38.7*	39.5 *39.6*	16.6 *13.0*	3.8 *2.7*	8.7 *6.0*
4. Wie oft haben Dir andere Schüler absichtlich die Sachen kaputtgemacht?	77.3 *84.2*	16.3 *13.1*	4.1 *1.6*	1.1 *0.5*	1.1 *0.5*
5. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern mit einer Waffe bedroht?	93.5 *99.3*	4.2 *0.4*	1.1 *0.0*	0.7 *0.2*	0.5 *0.2*
6. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler geschlagen oder getreten?	35.5 *73.5*	44.2 *20.8*	12.4 *4.0*	4.1 *0.5*	3.8 *1.1*
7. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler bedroht oder eingesperrt?	86.8 *94.5*	8.4 *3.8*	2.0 *1.1*	0.8 *0.2*	2.0 *0.4*
8. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler gehänselt oder zu ihm hässliche Dinge gesagt?	32.2 *43.7*	38.2 *39.5*	16.5 *11.7*	6.2 *1.6*	6.9 *3.5*

		nie	1–2×	> 2	1×/ Woche	>1×/ Woche
9.	Wie oft hast Du selbst absichtlich die Sachen eines anderen Schülers kaputtgemacht?	86.9 *94.5*	8.7 *4.6*	1.8 *0.7*	0.8 *0.0*	1.8 *0.2*
10.	Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler mit einer Waffe bedroht?	93.5 *98.7*	3.8 *0.7*	1.5 *0.2*	0.7 *0.2*	0.7 *0.2*

Wie Tabelle 8 zeigt, unterscheiden sich die Aggressionserfahrungen zwischen Schülern und Schülerinnen. Erwartungsgemäß gibt es eine stärkere Belastung der Jungen, sowohl was die passive als auch die aktive Erfahrung betrifft (vgl. Funk, 1995 a; Wetzels et al., 2001). Sie besteht vor allem bei den physischen Aggressionen, bei den verbalen Attacken sind die Geschlechtsunterschiede dagegen deutlich geringer. Dies stimmt mit anderen Studien überein (z. B. Funk, 1995 a; Hoover et al., 1992; Siann et al., 1994).

Hinsichtlich der Viktimisierung fallen die Geschlechtsunterschiede weniger deutlich aus als bei der aktiven Aggression. Dies gilt insbesondere dann, wenn man von einzelnen Items zur Skalenebene übergeht (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9:
Vergleich der Geschlechter auf den Skalen des Bully-Fragebogens

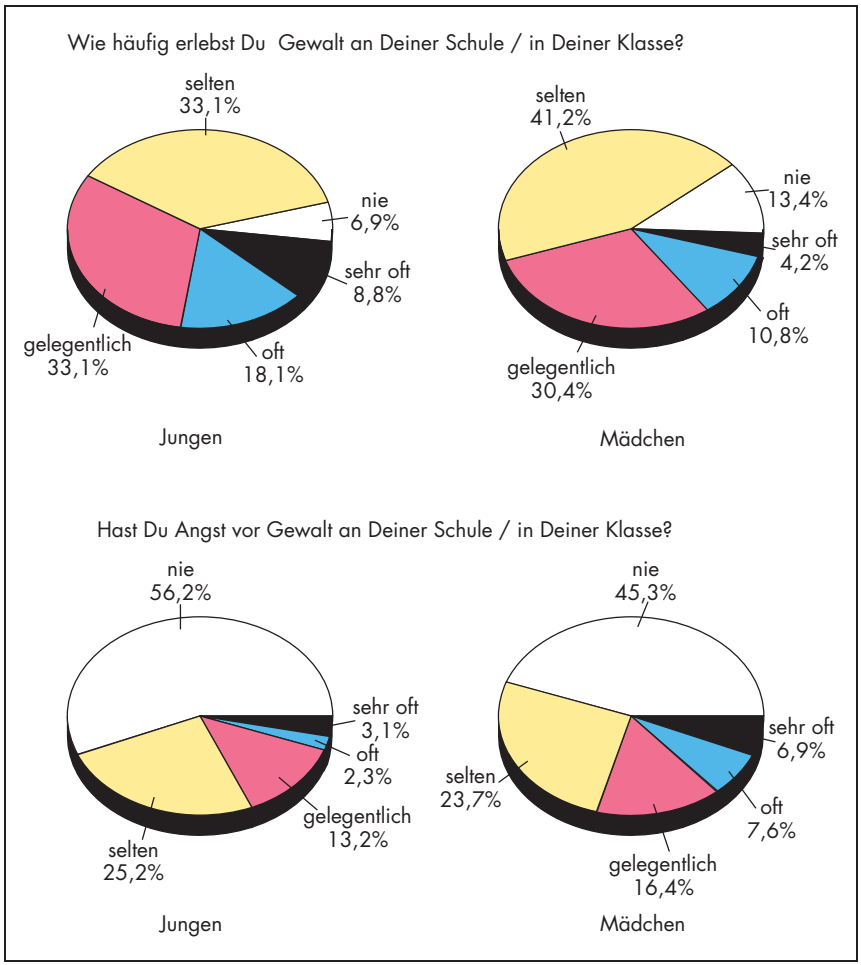
	Jungen		Mädchen		
	M	SD	M	SD	p(t)
Physische Aggression	31.18	11.78	26.44	5.40	.001
Verbale Aggr./Gewaltbilligung	26.80	9.39	22.09	7.65	.001
Viktimisierung	19.61	6.02	19.05	5.42	n. s.

Während die Jungen auf beiden Aggressionsskalen substantiell höhere Werte aufweisen, sind die Unterschiede in der Viktimisierungsskala nicht mehr signifikant. Trotz einer geringeren aktiven Beteiligung an aggressiven Auseinandersetzungen werden die Mädchen in ähnlichem Maße wie die Jungen Opfer (vgl. Sharp, 1995). Dies ist primär auf die Items zur relationalen Aggression zurückzuführen. Auch andere Untersuchungen legen nahe, dass der Schwerpunkt der Aggression von Schülerinnen im relationalen Bereich liegt (vgl. Lagerspetz et al., 1988; Popp, 1997; Roland, 1989; Whitney & Smith, 1993). Dabei versuchen die Täter die Opfer aus Bezugsgruppen auszugrenzen oder das Ansehen der Opfer durch Verleumdungen und falsche Beschuldigungen zu beschädigen.

Die Mädchen haben aber mehr Furcht vor Gewalt. Dies ist der Fall obwohl sie insgesamt weniger Gewalt an der Schule erleben (siehe Abbildung 4). Immerhin gibt fast jede sechste Schülerin an, dass sie sich oft, sehr oft oder immer vor Gewalt fürchtet.

Abbildung 4:

Häufigkeiten des Gewalterlebens und der Gewaltfurcht bei Jungen und Mädchen



Diese Geschlechtsunterschiede entsprechen den Ergebnissen zur allgemeinen Kriminalitätsfurcht, wonach Frauen (und ältere Menschen) die höchsten Werte aufweisen (Greve et al., 1996; Kury, 1993). Den Unterschieden zwischen den Geschlechtern liegen wahrscheinlich verschiedene Mechanismen zugrunde. Das ausgewogenere Verhältnis zwischen Täter- und Opferraten weist darauf hin, dass es sich bei den Jungen häufiger um Aggressionen in einem mehr oder weniger ernsthaften Kräftemessen handelt. Entsprechend der Männlichkeitsrolle wird die Aggression auch als normaler empfunden und – ähnlich wie bei Befragungen zu psychiatrischen Symptomen – weniger darüber geklagt. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass Mädchen physisch schwächer und somit in diesem Bereich vulnerabler sind. Die häufigere

Furcht vor Gewalt dürfte dadurch auch teilweise ein Gefährdungserleben ausdrücken, das möglicherweise sogar eine protektive Funktion hat (vgl. Greve et al., 1996).

Tabelle 10:

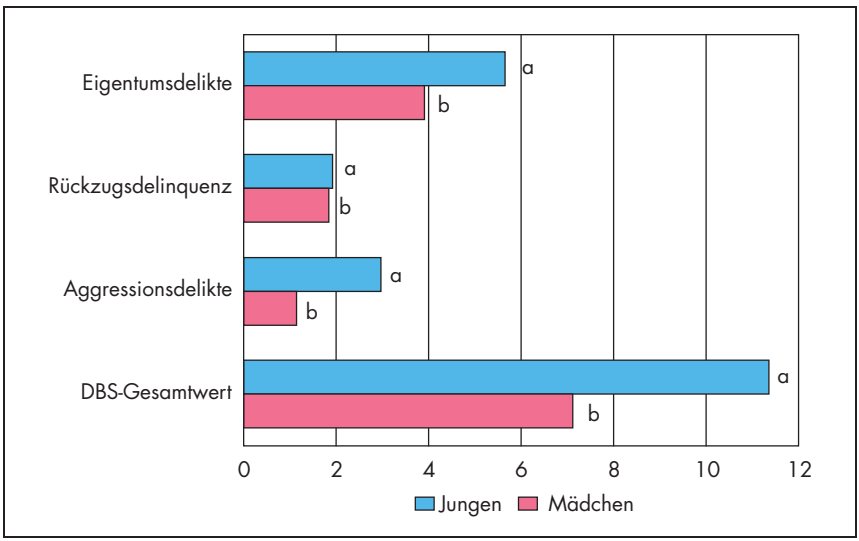
Häufigkeitsziffern der DBS getrennt nach Geschlecht (Bezugszeitraum: das letzte Jahr; Jungen: oben/Mädchen: unten/kursiv)

		Häufigkeiten in %				
		ja	1×	2–5×	6–10×	>10×
1.	Bist Du schon einmal mit der Straßenbahn oder dem Bus gefahren, ohne zu bezahlen?	79.4 *80.4*	12.8 *13.2*	38.4 *42.3*	12.1 *10.9*	16.2 *14.0*
2.	Hast Du schon einmal versucht, aus einem Automaten etwas herauszuholen, ohne das richtige Geld einzuwerfen (z. B. Knöpfe, falsche Münzen)?	50.9 *33.7*	14.3 *12.7*	27.9 *18.0*	5.8 *1.9*	2.9 *1.1*
3.	Hast Du schon einmal versucht, bei einem Verkäufer zu viel Wechselgeld zu erschwindeln?	17.6 *10.4*	5.4 *3.2*	10.2 *6.2*	1.2 *0.9*	0.8 *0.2*
4.	Hast Du schon einmal versucht, in einem Gasthaus fortzugehen, ohne zu bezahlen?	5.8 *2.8*	2.6 *1.7*	2.1 *1.1*	0.7 *0.0*	0.3 *0.0*
5.	Hast Du schon einmal etwas Gestohlenes angenommen oder weiterverkauft?	25.9 *16.6*	9.2 *7.5*	11.9 *7.0*	3.2 *2.1*	1.5 *0.0*
6.	Warst Du schon einmal richtig betrunken?	37.2 *33.6*	12.2 *10.1*	16.8 *17.9*	5.3 *3.0*	2.9 *2.6*
7.	Hast Du schon einmal die Schule einen ganzen Tag lang geschwänzt?	33.7 *41.0*	11.5 *17.3*	15.4 *18.5*	4.1 *3.7*	2.7 *1.5*
8.	Hast Du schon mal die Schule mehrere Tage lang geschwänzt?	8.2 *10.7*	2.3 *3.0*	4.9 *6.2*	0.5 *0.9*	0.5 *0.6*
9.	Warst Du schon einmal eine Nacht von Zuhause fort, ohne dass Deine Familie wusste, wo Du bist?	15.7 *10.9*	6.8 *3.7*	7.0 *5.7*	0.8 *0.7*	1.0 *0.7*
10.	Hast Du schon mal in einem Kaufhaus oder Geschäft etwas gestohlen?	33.9 *28.9*	11.7 *13.6*	16.1 *9.8*	2.4 *2.9*	3.6 *2.7*
11.	Hast Du schon einmal etwas von einem Kiosk oder Verkaufsstand gestohlen?	15.8 *9.7*	5.9 *3.7*	7.5 *5.2*	1.2 *0.6*	1.2 *0.2*
12.	Hast Du schon mal etwas von einer Baustelle gestohlen?	26.3 *5.2*	12.1 *4.1*	10.3 *0.9*	2.6 *0.2*	1.4 *0.0*
13.	Hast Du schon mal einem Schulkameraden etwas gestohlen?	10.7 *5.6*	5.0 *3.5*	4.8 *1.7*	0.7 *0.0*	0.2 *0.4*
14.	Hast Du schon mal aus einer Gaststätte etwas gestohlen?	8.3 *7.0*	3.3 *4.0*	4.1 *2.9*	0.3 *0.0*	0.5 *0.0*

	Häufigkeiten in %				
	ja	1×	2–5×	6–10×	>10×
15. Hast Du schon einmal ein Fahrrad gestohlen oder unerlaubt benutzt?	17.1 *7.8*	7.0 *3.9*	8.1 *3.5*	1.5 *0.4*	0.5 *0.0*
16. Hast Du schon einmal ein Kraftfahrzeug (Auto, Motorrad, Moped) gestohlen oder unerlaubt benutzt?	9.1 *1.6*	2.3 *1.1*	4.8 *0.4*	1.2 *0.2*	0.8 *0.0*
17. Hast Du schon einmal einem Menschen mit Gewalt gedroht, falls er Dir nicht etwas von sich gäbe?	13.4 *6.7*	5.1 *2.2*	6.1 *3.1*	1.0 *0.4*	1.2 *0.0*
18. Hast Du schon einmal einen anderen Menschen bei einer Schlägerei verletzt?	41.9 *18.4*	20.0 *8.2*	16.0 *8.1*	3.6 *1.5*	2.2 *0.6*
19. Hast Du schon einmal einen anderen Menschen mit einem Messer, einer Pistole oder einer anderen Waffe bedroht?	8.0 *3.5*	2.7 *1.6*	3.8 *1.1*	0.8 *0.2*	0.7 *0.5*
20. Bist Du schon einmal in eine Hütte oder ein anderes Gebäude eingebrochen, ohne dass du dafür die Erlaubnis hattest?	19.9 *11.5*	8.5 *5.0*	7.8 *5.2*	2.2 *0.2*	1.3 *0.2*
21. Hast Du schon einmal absichtlich Fenster, Straßenlaternen oder ähnliche Dinge zerstört?	29.4 *14.9*	9.5 *6.9*	14.5 *7.6*	3.0 *0.4*	2.4 *0.0*
22. Hast du schon mal auf einem fremden Grundstück einen Zaun, eine Sperre oder etwas Ähnliches beschädigt?	30.5 *14.5*	13.7 *7.9*	13.3 *5.6*	2.5 *0.9*	1.0 *0.0*
23. Hast Du durch Zündeln schon einmal einen Brand verursacht?	8.1 *2.2*	5.3 *1.8*	1.8 *0.4*	0.2 *0.0*	0.8 *0.0*
24. Hast du schon einmal Rauschgift genommen?	6.6 *6.8*	1.7 *3.1*	2.3 *2.2*	1.7 *0.6*	1.0 *0.9*
25. Bist Du schon mal mit einem Kraftfahrzeug (Auto, Motorrad, Moped) gefahren, ohne dass Du den notwendigen Führerschein hattest?	40.7 *22.2*	11.5 *10.3*	17.9 *9.7*	5.9 *1.3*	5.4 *0.9*
26. Benutzt Du eine Waffe, die für Jungen und Mädchen in Deinem Alter nicht erlaubt ist?	14.8 *3.5*	4.9 *0.9*	4.5 *1.7*	2.8 *0.6*	2.6 *0.4*
27. Hast Du schon mal auf der Straße jemanden so belästigt, dass er die Polizei holen wollte?	26.7 *11.2*	8.6 *4.6*	14.0 *5.4*	2.5 *0.4*	1.5 *0.7*
28. Musstest Du schon einmal zur Polizei oder zum Jugendamt, weil Du etwas Unerlaubtes getan hattest?	15.4 *8.6*	9.1 *5.5*	5.4 *1.3*	0.7 *0.4*	0.3 *0.2*

Auch bei der Delinquenz außerhalb der Schule bestehen klare Geschlechtsunterschiede (siehe Tabelle 10). In den meisten Normverletzungen findet sich eine signifikant größere Prävalenz bei den Jungen. Dies gilt insbesondere für Gewalttaten und vandalistische Delikte. Die Unterschiede sind geringer bei Eigentumsdelikten wie zum Beispiel dem Ladendiebstahl. Dagegen findet sich beim Schwarzfahren, bei der Zechprellerei und beim Substanzenmissbrauch bei beiden Geschlechtern eine ähnliche Prävalenz. Beim Schulschwänzen haben sogar die Mädchen höhere Raten. Die genannten Geschlechtsunterschiede entsprechen denjenigen anderer Schülerstichproben (vgl. Oberwittler et al., 2001; PSB, 2001). Sie werden auch auf der Ebene der Skalenwerte deutlich (Abbildung 5).

Abbildung 5:
Vergleich der Geschlechter auf den Skalen der DBS



Mittelwerte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant ($p < .05$) verschieden

Analog zur Polizeilichen Kriminalstatistik ist der Geschlechtsunterschied bei den Aggressionsdelikten am ausgeprägtesten. Er ist auch bei der Eigentumsdelinquenz signifikant. Dagegen nähern sich auf der Skala Rückzugsdelinquenz die Werte beider Geschlechter weitgehend an.

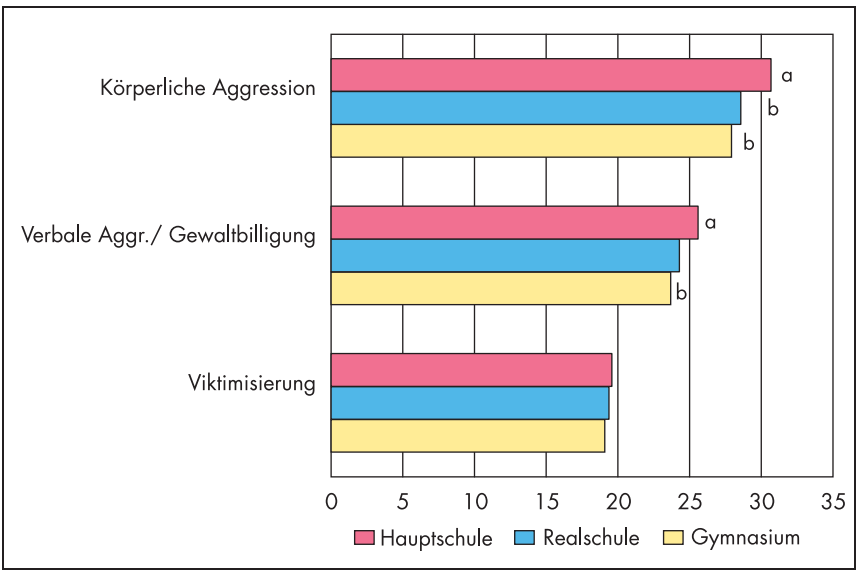
4.2.1.4 Vergleich der Schultypen

Sowohl bei der physischen Aggressivität als auch bei der verbalen beziehungsweise bei der Gewaltbilligung ergeben sich Unterschiede zwischen den Schultypen. Es unterscheiden sich insbesondere die Hauptschulen signifikant von den Gymnasien. Bei der Viktimisierung unterscheiden sich die Schultypen nicht bedeutsam. Die Realschulen nehmen auf allen Skalen eine mittlere Stellung ein.

Die häufigeren Aggressionen an den Hauptschulen stimmen mit anderen Schülerbefragungen überein (z. B. Dettenborn & Lautsch, 1993; Funk, 1995 a; Greszik et al., 1995; Niebel et al., 1993; Oberwittler et al., 2001; Schubarth, 1995; Schwind et al., 1995; Tillmann et al., 1999). Sie drückt sich ähnlich in einer intensiveren Gewaltwahrnehmung der Lehrer und Schulleiter aus (z. B. Kolbe, 1996; Meier & Tillmann, 1994; Schubarth & Melzer, 1994). Auch Statistiken zu Raufunfällen weisen in die Richtung einer größeren Gewaltbelastung der Hauptschulen (vgl. Lösel et al., 1998).

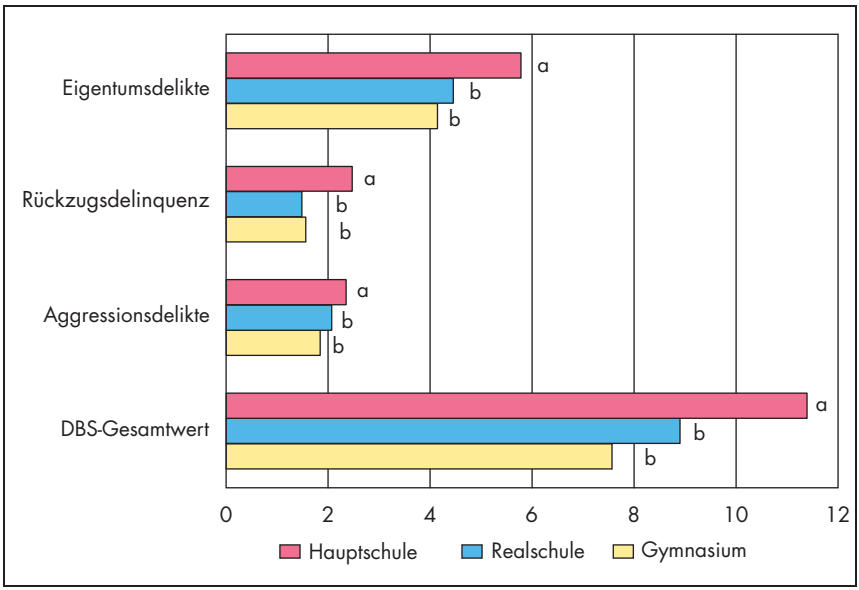
Abbildung 6:

Vergleich der Schultypen auf den Skalen des Bullyfragebogens



Es muss allerdings betont werden, dass die Unterschiede zwischen den Schultypen in unserer Studie nur mäßig ausgeprägt sind, was sich auch in den nicht signifikanten Kontrasten zur Realschule zeigt. Dies spricht dagegen, pauschal bestimmte Schulformen als besonders gewaltbelastet zu stigmatisieren. Die Schulform ist teilweise mit individuellen Unterschieden der Schüler konfundiert (vgl. Oberwittler et al., 2001). Auch sind Qualitätsparameter des schulischen Lebens keineswegs generell von der Schulform abhängig (vgl. Melzer et al., 1998). Bei unseren Daten ist insbesondere zu berücksichtigen, dass die Hauptschule in Bayern noch einen hohen Kohortenanteil hat. Das heißt, es handelt sich um keine „Restschule", in der nur besonders milieubelastete Schüler verbleiben.

Abbildung 7:
Vergleich der Schultypen auf den DBS-Skalen



Mittelwerte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant ($p < .05$) verschieden

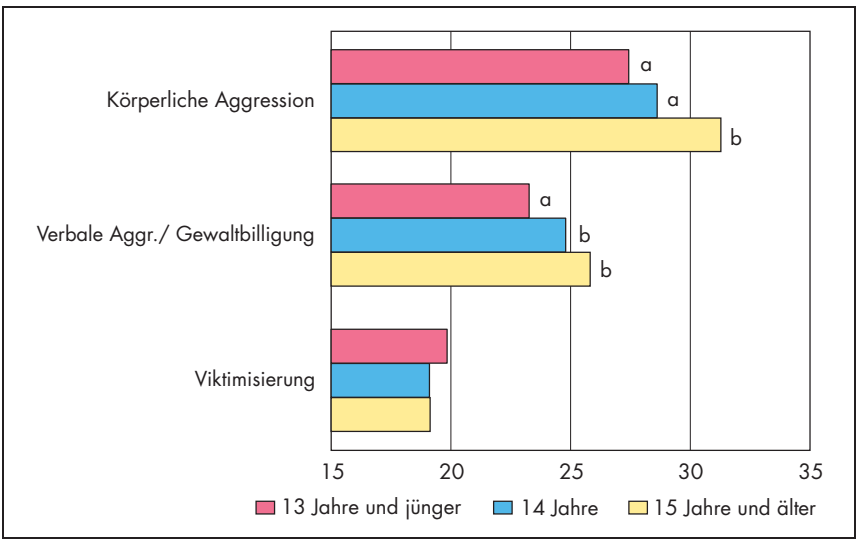
Aber auch andere Studien legen nahe, dass die Zusammenhänge zwischen Schulformen und Gewalt differenziert betrachtet werden müssen. So haben zum Beispiel Funk (1996) und Kolbe (1996) beim Vandalismus ähnliche Ausprägungen in Gymnasien wie bei Haupt- und Realschulen festgestellt. Hierbei können zum Beispiel unterschiedliche Sensibilitätsschwellen oder Anfälligkeiten in der Ausstattung eine Rolle spielen. Auch Streng und Pöll (1997) haben gezeigt, dass vermeintliche Unterschiede zwischen „Problemschulen" und anderen bei genauerer Analyse nicht so ausgeprägt sind wie dies oftmals lokalen Stereotypisierungen von Schulen und ihren Einzugsgebieten entspricht. Dennoch kann in manchen „Brennpunkt-Hauptschulen" die Belastung durchaus so groß sein, dass eigentlich die pädagogischen Ressourcen einer Sonderschule erforderlich sind.

Die in der Hauptschule am meisten ausgeprägten Verhaltensprobleme bestätigen sich auch im Bereich der allgemeinen Delinquenz (siehe Abb. 7). Auf allen Skalen der DBS weisen die Hauptschüler die höchsten Werte auf. Die Realschulen und Gymnasien sind sich untereinander ähnlicher, doch werden die differentiellen Kontraste zur Hauptschule durchweg signifikant. Dies ist besonders bei der Gesamtskala deutlich.

4.2.1.5 Altersvergleiche

Neben dem Geschlecht und der besuchten Schulform hat sich in manchen Studien das Alter der Schüler als bedeutsamer Moderator der Aggressionshäufigkeit erwiesen (Melzer & Rostampour, 1996; Whitney & Smith, 1993). Da sich unsere Studie auf die 7. und 8. Klassen beschränkt, ist unsere Bandbreite hier relativ eng. Trotzdem zeigen sich sowohl im BVQ als auch in der DBS signifikante Alterseffekte (siehe Abbildungen 8 und 9).

Abbildung 8:
Vergleich der Altersgruppen auf den Bully-Skalen

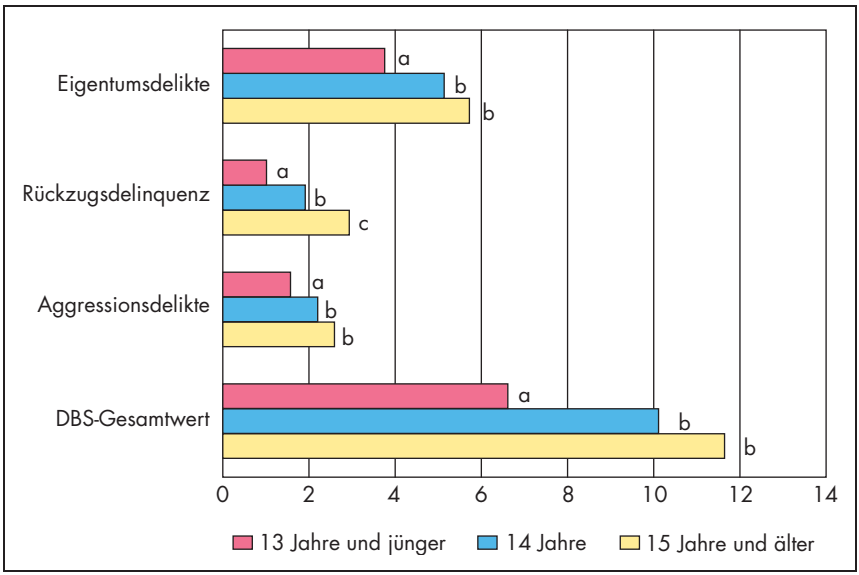


Mittelwerte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant ($p < .05$) verschieden

Mit dem Alter nimmt die Aggression und die Delinquenz zu. Der deutliche Anstieg der Prävalenz zwischen 13 und 15 Jahren stimmt gut mit den internationalen Kohortenstudien überein (vgl. Loeber et al., 1998 a).

Das erlebte Ausmaß der Viktimisierung nimmt dagegen über die untersuchten Altersgruppen hinweg nur sehr gering und nicht signifikant ab. Es bestätigt sich somit bei uns nicht, dass mehr die jüngeren Schüler Aggressionsopfer werden und die Täter eher unter den älteren Schülern zu finden sind (vgl. zum Beispiel Melzer & Rostampour, 1996; Olweus, 1990). Hierbei dürfte die Einschränkung auf zwei Jahrgangsstufen eine Rolle spielen. Allerdings muss auch davon ausgegangen werden, dass ein erheblicher Teil der Aggressionen zwischen Schülern innerhalb der jeweiligen Klassen beziehungsweise Jahrgänge stattfindet. Wir korrelierten deshalb die Viktimisierungsskala mit dem Alter getrennt für die 7. und 8. Jahrgangsstufe. Die Koeffizienten lagen bei .07 und beziehungsweise –.01 und sprechen somit ebenfalls dagegen, dass in diesem Altersbereich die Viktimisierung wesentlich vom Alter abhängt.

Abbildung 9:
Vergleich der Altersgruppen auf den Skalen der DBS

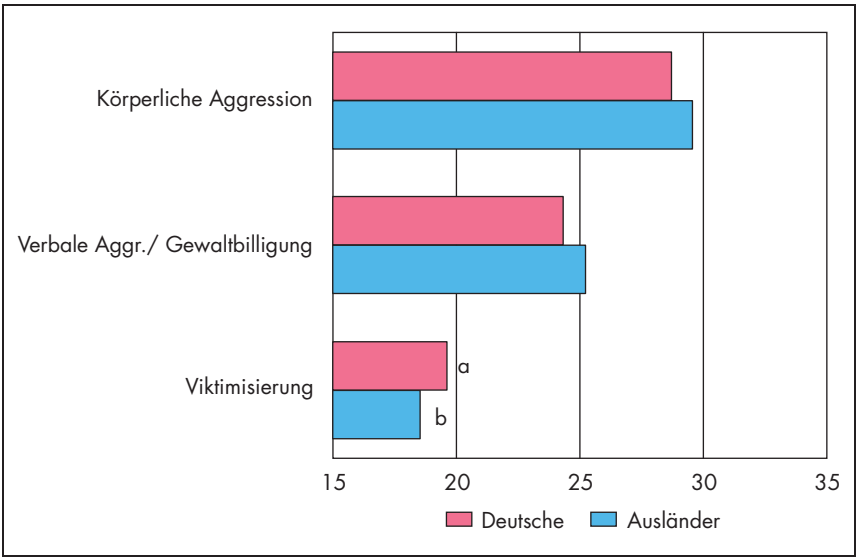


Mittelwerte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant ($p < .05$) verschieden

4.2.1.6 Ausländerstatus

Wie oben bereits erwähnt, handelt es sich bei über einem Viertel der untersuchten Stichprobe um Jugendliche ausländischer Staatsangehörigkeit. Bei der aktiven Aggressionsausübung im Kontext der Schule weisen sie zwar etwas höhere Werte auf als die deutschen Jugendlichen, die Unterschiede sind aber statistisch nicht bedeutsam (vgl. Abb. 10). Allerdings berichten die befragten Nicht-Deutschen einen signifikant geringeren Grad der Viktimisierung.

Abbildung 10:
Vergleich deutscher und ausländischer Schüler auf den Bully-Skalen

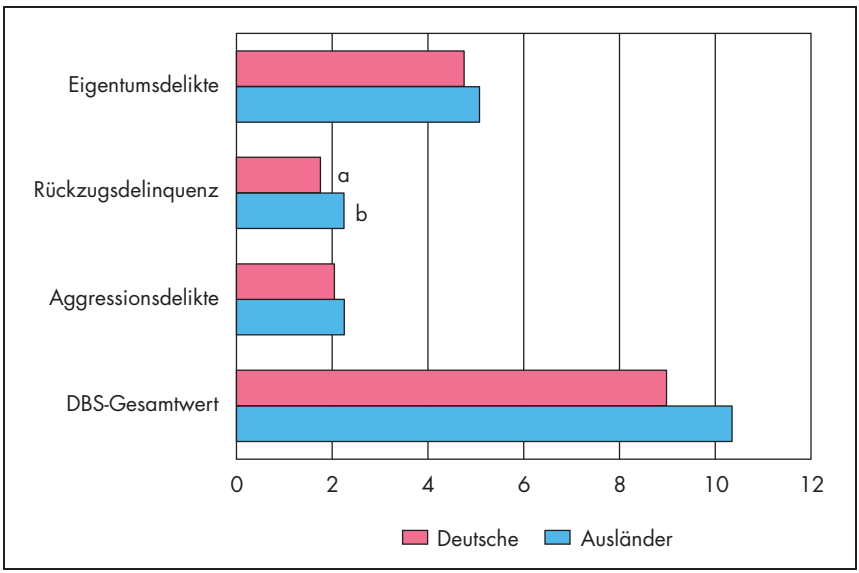


Mittelwerte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant ($p < .05$) verschieden

Auch in der Delinquenzbelastung sind die Unterschiede nicht sehr ausgeprägt (vgl. Abb. 11). Im Durchschnitt haben die ausländischen Jugendlichen in allen Deliktbereichen höhere Werte, aber nur bei der Rückzucksdelinquenz ist die Differenz signifikant. Auch bei Kontrolle von Alter und Geschlecht ergeben sich keine grundsätzlich anderen Ergebnisse. Dass sich deutsche und ausländische Jugendliche in der selbstberichteten Aggression und Delinquenz nur mäßig unterscheiden, stimmt zum Beispiel mit den Ergebnissen von Fuchs (1997) und Oberwittler et al. (2001) überein. Bei Mansel und Hurrelmann (1998) sind die Unterschiede etwas größer und in der KFN-Studie ergibt sich folgendes Bild: Bei leichteren Eigentumsdelikten sind die Prävalenzraten der deutschen Jugendlichen etwas höher, bei schwerem Diebstahl und bei der Sachbeschädigung sind sich beide Gruppen sehr ähnlich und bei personaler Gewalt weisen die ausländischen Jugendlichen eine größere Belastung auf (PSB, 2001). Letzteres gilt insbesondere für Jugendliche aus der Türkei sowie aus Ex-Jugoslawien. Begibt man sich auf die Ebene einzelner Delikte, so besteht auch bei uns nicht nur in der Rückzugsdelinquenz (Schulschwänzen, über Nacht von zuhause wegbleiben) eine signifikant höhere Prävalenz bei ausländischen Jugendlichen. Von ihnen geben 36.6 % an, im letzten Jahr einen anderen Menschen bei einer Schlägerei verletzt zu haben (Deutsche: 28.5 %), 38.3 % (vs. 29.7 %) haben ohne Führerschein ein Kraftfahrzeug benutzt, 16.3 % (vs. 11.4 %) ein Fahrrad gestohlen und 16.6 % (vs. 9.9 %) hatten wegen Delikten mit der Polizei oder dem Jugendamt zu tun. Die erhöhte Prävalenz bei der Körperverletzung liegt in der Größenordnung der KFN-Studie. Insgesamt bestätigt sich jedoch das Bild, dass nicht pauschal

von einer gravierend größeren Deliktbelastung der ausländischen Jugendlichen gesprochen werden kann. Dieser Befund gilt auch, wenn wir nur die Jungen und/oder nur die Türken als größte ausländische Subgruppe (n = 97) betrachten. Zum Beispiel sind die Differenzen zu den deutschen Jungen bei der Körperverletzung ähnlich wie oben beschrieben (37.2 % vs. 28.5 %).

Abbildung 11:
Vergleich deutscher und ausländischer Schüler auf den Skalen der DBS



Mittelwerte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant ($p < .05$) verschieden

Insgesamt bestätigt sich somit, dass bei Befragungen im Dunkelfeld die ethnischen Unterschiede geringer ausfallen als dies teilweise in der PKS der Fall ist (PSB, 2001). Beim Vergleich unserer Ergebnisse mit anderen Befragungsdaten sind neben eventuellen Unterschieden in der Item-Formulierung und im Alter unter anderem folgende Aspekte zu berücksichtigen: Erstens können regionale Faktoren eine Rolle spielen, da zum Beispiel auch in der KFN-Studie die Unterschiede zwischen Deutschen und Nicht-Deutschen in München geringer ausfallen als in Hamburg (vgl. PSB, 2001; Wetzels et al., 2001. Zum zweiten muss beachtet werden, dass sich bei ethnischer Subgruppenbildung die Stichprobengrößen stark verringern, so dass für die statistische Signifikanz relativ große Effekte erforderlich wären. Drittens ist bei uns die Populationsvarianz insofern etwas geringer, als wir keine Sonderschulen befragt haben. Viertens haben wir Schüler mit unzureichenden Deutschkenntnissen und damit schlechteren Integrationschancen von vornherein aus der Studie ausgeschlossen. Und schließlich befinden sich unter unseren deutschen Jugendlichen auch Spätaussiedler, die zum Teil ähnliche Problemlagen aufweisen wie die nicht-deutschen Jugendlichen aus Osteuropa und der Türkei.

4.2.2 Bedingungen und Korrelate des Problemverhaltens

In den folgenden Abschnitten werden Bedingungsfaktoren und Korrelate des Problemverhaltens der Jugendlichen untersucht. Dabei beziehen wir uns auf folgende Kriterien:

(a) *Schul-Bullying*: Das Ausmaß des aggressiven Verhaltens gegenüber Mitschülern wird durch die zusammengefassten Skalen zur physischen und verbalen Aggressionen im Bullying-Fragebogen (BVQ) erfasst. Da beide Skalen hoch korrelieren und sich oben nur mäßige differentielle Zusammenhänge zeigten, nahmen wir diese Zusammenfassung zwecks Übersichtlichkeit vor.

(b) *Delinquenz*: Den Grad der allgemeinen Delinquenz erfasst die Delinquenzbelastungsskala (DBS). Durch den Vergleich mit der unter (a) genannten Bullying-Skala lässt sich abschätzen, inwieweit die Zusammenhänge spezifisch für die Aggression im schulischen Kontext sind.

(c) *Dissozialität*: Als weiteren Indikator für das Problemverhalten verwenden wir die nach z-Transformation gemittelten Werte der DBS und der Breitband-Skala zum Externalisierenden Syndrom im YSR. Die Items zur Aggressivität und Delinquenz im YSR gehen stärker als in der DBS über den schulischen und strafrechtlich relevanten Bereich hinaus. Es wird so die Bandbreite von dissozialen Verhaltensweisen erfasst, wie sie von Loeber und Hay (1994) und Loeber und Stouthamer-Loeber (1998) als „overt" und „covert antisociality" und „authority conflict" beschrieben worden sind.

(d) *Viktimisierung*: Das Ausmaß der Viktimisierung durch Mitschüler wird mit der dritten Skala des BVQ operationalisiert.

Die Bedingungen und Korrelate des Problemverhaltens betreffen die Familie, die Persönlichkeit der Jugendlichen, ihre Merkmale der sozialen Informationsverarbeitung, die soziale Kompetenz, die Schulleistung und das Schulklima, die Einbindung in Peergruppen, das Freizeitverhalten, den Medienkonsum und den Substanzengebrauch. Selbstverständlich kann dabei nicht immer eindeutig gesagt werden, inwieweit es sich um Ursachen im engeren Sinn handelt. Teilweise sind die Merkmale proximal zur Aggressivität und Delinquenz oder Bestandteil eines dissozialen Lebensstils (z. B. Freizeitverhalten, Substanzengebrauch). Teilweise sind die Merkmale zwar distal, können jedoch im Sinne von Rückkopplungsprozessen durch das dissoziale Verhalten der Jugendlichen mitbedingt sein (z. B. elterliches Erziehungsverhalten, Schulklima). Da es sich im ersten Untersuchungsteil ausschließlich um Querschnittsdaten handelt, können diese Interpretationsprobleme nicht gelöst werden. Sie gelten im Übrigen auch abgeschwächt für korrelative Längsschnittdaten. In unseren zusammenfassenden Analysen werden aber vor allem solche Variablen berücksichtigt, die theoretisch und empirisch als Erklärungskonstrukte geeignet sind (vgl. auch Loeber et al., 1998 b).

Die Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen und dem Problemverhalten werden im Folgenden für die Gesamtstichprobe angegeben. In

weiteren Auswertungen kontrollierten wir auch Einflüsse des Geschlechts und Alters durch Partialkorrelationen. Hierbei ergaben sich jedoch zumeist keine wesentlichen Unterschiede. Soweit sich bei einzelnen Variablen die Zusammenhänge für Jungen und Mädchen deutlich unterscheiden, wird dies dargestellt.

4.2.2.1 Familienmerkmale

Die Zusammenhänge zwischen ausgewählten demographischen Daten der Herkunftsfamilie und dem Problemverhalten zeigt Tabelle 11.

Tabelle 11:
Korrelationen zwischen Problemverhalten und demographischen Familienmerkmalen

	Schul-Bullying	Delinquenz	Dissozialität	Viktimisierung
Tod eines Elternteils[1]	.03	.04	.02	.00
Scheidung der Eltern[1]	.07 *	.15 ***	.16 ***	.05
Geschwisterzahl	–.01	.06 *	.06 *	–.03
Vater im Haushalt[1]	–.08 *	–.13 ***	–.13 ***	–.07 *
Vater ungelernt[1]	–.02	.04	.05	.04
Arbeitslosigkeit der Eltern	.04	.11 ***	.13 ***	.01
Finanzielle Probleme	.04	.13 ***	.17 ***	.12 ***
Substanzenmissbrauch d. Eltern	.10 ***	.19 ***	.25 ***	.05
Multiple Korrelation	.14 ***	.26 ***	.32 ***	.14 ***

* $p < .05$, *** $p < .001$

[1] Punktbiseriale Korrelation (Kodierung: nein = 0, ja = 1)

Die Zusammenhänge sind bei den Einzelvariablen zwar teilweise signifikant, aber fast durchweg gering. Dabei hängt das Schul-Bullying noch weniger mit den objektiven familialen Daten zusammen als die allgemeine Dissozialität. Unterschichtzugehörigkeit, Scheidung und andere strukturelle Familienprobleme erklären somit allein nur einen geringen Teil der Varianz des Problemverhaltens. Dies stimmt mit anderen deutschen Studien (z. B. Melzer & Rostampour, 1998) und der internationalen Forschung überein. Durchweg statistisch signifikant sind aber die multiplen Korrelationen zwischen den Sozialisationsbelastungen und dem Problemverhalten. Dies bestätigt Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie, wonach weniger einzelne Risiken wie Scheidung etc. bedeutsam sind, sondern mehr deren Kumulation (Farrington, 2002; Werner, 1989; Lösel & Bliesener, 1994). Dabei zeigen unsere Daten, dass die aggregierten familialen Belastungen auch mit dem Opferwerden korrelieren. Wesentlich bedeutsamer als strukturelle Charakteristika der Herkunftsfamilie sind Merkmale des perzipierten Familien- und Erziehungsklimas (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12:

Zusammenhänge des Problemverhaltens mit dem Familien- und Erziehungsklima

	Schul-Bullying	Delinquenz	Dissozialität	Viktimisierung
Emotional positives Klima	–.21 ***	–.28 ***	–.38 ***	–.21 ***
Normorientiertes Klima	–.07 *	–.09 **	–.08 ***	.07 *
Anregendes Klima	–.16 ***	–.19 ***	–.25 ***	–.09 **
Elterliche Konflikte	.13 ***	.20 ***	.30 ***	.14 ***
Unterstützende Erziehung	–.21 ***	–.29 ***	–.35 ***	–.17 ***
Strenge Erziehung	.12 ***	.17 ***	.25 ***	.11 ***
Aggressive Erziehung	.15 ***	.19 ***	.25 ***	.19 ***
Inkonsistente Erziehung	.14 ***	.20 ***	.28 ***	.12 ***
Multiple Korrelation	.26 ***	.36 ***	.46 ***	.25 ***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Die meisten Korrelationen sind statistisch signifikant. Jugendliche, die das häusliche Klima als warmherzig und anregend schildern, die elterliche Erziehung als akzeptierend und nicht aggressiv erleben und geringere Probleme der Eltern berichten sind gegenüber ihren Mitschülern seltener aggressiv als andere. Die Zusammenhänge fallen zumeist deutlicher aus, wenn es nicht nur um die Aggressivität in der Schule, sondern allgemein um Delinquenz und dissoziales Verhalten geht. Hier sind die Korrelationen teilweise recht ausgeprägt. Quantitativ am bedeutsamsten ist die emotionale Qualität des Familienklimas (ähnlich: Kerr et al., 2000).

Auch jene Jugendlichen, die häufig Aggressionsopfer sind, berichten über ein etwas ungünstigeres Familienklima und Erziehungsverhalten. Dies stimmt mit den Befunden von Olweus (1993) überein. Die Zusammenhänge sind aber bei der Viktimisierung niedriger als beim aggressiven und delinquenten Verhalten. Mit 21 % aufgeklärter Varianz hängt vor allem die allgemeine Dissozialität sehr deutlich mit dem Interaktions- und Erziehungsklima in der Familie zusammen.

Dabei zeigen sich auch Geschlechtsunterschiede: Während bei den Jungen 19 % der Varianz aufgeklärt werden, sind es bei den Mädchen fast 30 %. Das heißt, das erlebte Familien- und Erziehungsklima ist für das aggressive und delinquente Verhalten der Mädchen bedeutsamer als für das der Jungen. Dies stimmt gut mit unseren Ergebnissen überein, wonach auch der Substanzenkonsum der Mädchen stärker von häuslichen Erfahrungen abhängt (Lösel & Bliesener, 1998 a).

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die Regressionsgleichungen der multiplen Korrelationen nicht dargestellt. Erwartungsgemäß zeigen sie, dass die erlebten Familienmerkmale teilweise konfundiert sind. Die deutlichsten und konsistentesten unabhängigen Beiträge zur Gesamtkorrelation

mit der Aggression und Delinquenz leisten das emotionale Familienklima, die Normorientierung im Familienklima und das aggressive Erziehungsverhalten.

Abbildung 12:
Zusammenhang unterschiedlicher Kombinationen der elterlichen Erziehung mit dem dissozialen Verhalten der Jugendlichen

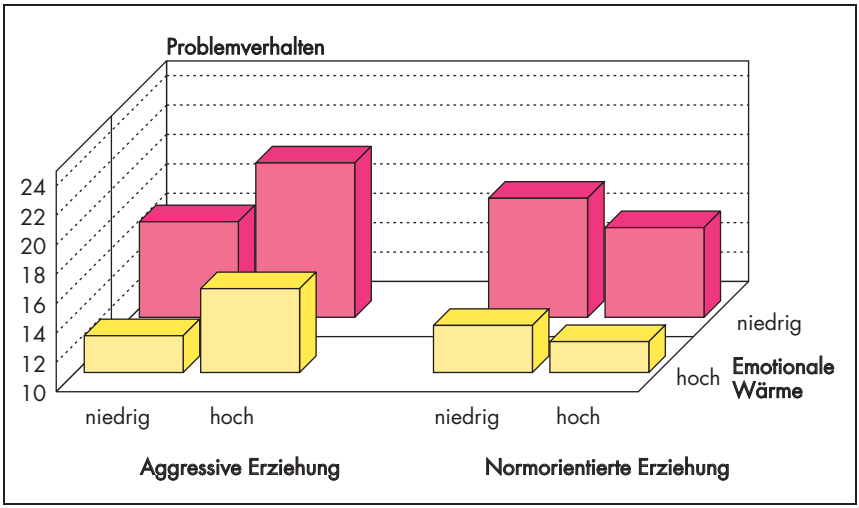


Abbildung 12 zeigt die besonders ungünstigen Kombinationen dieser Merkmale: geringe emotionale Wärme und wenig Normorientierung beziehungsweise hohe Aggressivität. Die Ergebnisse bestätigen, dass eine „autoritative" Erziehung für die soziale Entwicklung des Kindes am besten ist (Baumrind, 1989; Lösel, 1994). Diese ist zugleich warmherzig und Grenzen setzend. Sie zeigen auch, dass die familiären Bedingungen der Aggressivität nicht zu sehr auf einzelne Faktoren wie zum Beispiel Gewalt in der Familie reduziert werden sollte, sondern komplexere Muster des häuslichen Klimas mehr Varianz erklären. Bei der Interpretation muss auch beachtet werden, dass die familiäre Erziehung kein einseitiger Prozess ist. Zum Beispiel können übermäßige Strenge und häusliche Konflikte teilweise auch eine Reaktion auf die Verhaltensprobleme der Kinder und nicht nur deren Ursache darstellen.

4.2.2.2 Persönlichkeit und psychische Probleme

Tabelle 13 enthält die Zusammenhänge des Problemverhaltens mit den Selbstberichten der Jugendlichen im YSR sowie den Lehrereinschätzungen (LE) verschiedener Persönlichkeitsmerkmale.

Jugendliche mit hohen Werten im Bullying berichten über mehr Aufmerksamkeitsprobleme, Identitäts- und Denkprobleme als die weniger aggressiven

Mitschüler. Bei der Delinquenz fallen diese Zusammenhänge etwas deutlicher aus und bei der allgemeinen Dissozialität noch ausgeprägter. Hier bestehen auch Beziehungen zu den anderen Erlebens- und Verhaltensproblemen. Die letztgenannten Befunde sollte man allerdings nicht überbewerten, da die Skalen zum aggressiven und delinquenten Verhalten im YSR in das Dissozialitätskriterium eingegangen sind. Es ist deshalb anzunehmen, dass die Korrelationen auch erhöht sind, weil es sich um denselben Fragebogen handelt.

Tabelle 13:

Korrelationen des Problemverhaltens mit Erlebens- und Verhaltensdispositionen

	Schul-Bullying	Delinquenz	Dissozialität	Viktimisierung
Selbstbericht:				
– Sozialer Rückzug	.03	.07 *	.22 ***	.27 ***
– Körperliche Beschwerden	.07 *	.15 ***	.30 ***	.16 ***
– Angst/Depressivität	.05	.09 **	.28 ***	.38 ***
– Soziale Probleme	.03	.03	.15 ***	.48 ***
– Zwanghaftigkeit	.20 ***	.26 ***	.44 ***	.17 ***
– Aufmerksamkeitsprobleme	.18 ***	.27 ***	.49 ***	.22 ***
– Identitätsprobleme	.22 ***	.28 ***	.50 ***	.33 ***
Lehrerurteil:				
– Impulsivität	.29 ***	.26 ***	.32 ***	–.01
– Dominanz	.22 ***	.20 ***	.25 ***	–.14 ***
– Aggressivität	.29 ***	.27 ***	.33 ***	–.03
Multiple Korrelation	.41 ***	.46 ***	.67 ***	.52 ***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Für die grundsätzliche Validität der Angaben sprechen aber die Zusammenhänge mit den Lehrerurteilen. Die Einschätzungen der Impulsivität, Aggressivität und Dominanz korrelieren jeweils deutlich mit dem aggressiven Verhalten gegenüber Mitschülern sowie der allgemeinen Delinquenz und Dissozialität. Die Koeffizienten liegen im Bereich dessen, was bei verschiedenen Informanten zu erwarten ist (vgl. Achenbach et al., 1987). Der Viktimisierungsgrad hängt negativ mit Dominanz zusammen. Dies zeigt an, dass die Lehrer die Opfer als wenig durchsetzungsfähig und eher submissiv erleben. Die Korrelation ist wahrscheinlich deshalb nicht höher ausgefallen, weil den Lehrern die Bullying-Situationen oft nicht bekannt werden. Hervorzuheben ist, dass die Viktimisierung nicht mit der Impulsivität und Aggressivität zusammenhängt. Die häufig Opfer werdenden Schüler scheinen also nicht durch eigenes aggressives oder unbedachtes Verhalten die Aggressionen gegen sich zu provozieren.

Wesentlich stärkere Korrelate der Viktimisierung ergeben sich in den Skalen des YSR. Hiernach sind die Aggressionsopfer besonders ängstlich und depressiv, haben Identitätsprobleme, berichten über soziale Schwierigkeiten und sozialen Rückzug. Auch in den anderen Problembereichen haben sie erhöhte Werte. Ihre Problematik liegt deutlich im internalisierenden Bereich ($r = .34$), während sie im externalisierenden kaum auffallen ($r = .09$). Dies stimmt mit internationalen Studien überein (Besag, 1989; Lagerspetz et al., 1982; Olweus, 1994). Wie wir an anderer Stelle dargestellt haben, entsprechen die durchschnittlichen Problemwerte derjenigen Schüler, die besonders oft unter den Aggressionen von Mitschülern zu leiden haben, jenen klinischer Populationen der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Lösel et al., 1997 b). Es kann allerdings nicht sicher gesagt werden, welche Wirkprozesse hier zugrunde liegen. Zum einen kann es sich bei der Entwicklung nach innen gerichteter Symptome um eine Folge persistenter Opfererfahrungen handeln (z. B. Olweus, 1993). Ängstliche, niedergeschlagene und kontaktarme Jugendliche können aber auch den Tätern als besonders geeignete, weil leicht verwundbare Opfer erscheinen. Am wahrscheinlichsten ist, dass sich beide Prozesse wechselseitig verstärken. Dies wäre dann der Fall, wenn Jugendliche Merkmale haben, die zur Viktimisierung durch Bullies beitragen. Häufen sich derartige negative Erfahrungen, können Zweifel an der eigenen Selbstwirksamkeit, Rückzugssymptome, Angst und depressive Tendenzen entstehen (Lagerspetz et al., 1982).

Dass bei den Aufmerksamkeitsproblemen die Beziehung zum Bullying ähnlich ausfällt wie bei der Viktimisierung stimmt mit den Ergebnissen von Loeber et al. (1998 b) überein. Diese Autoren beobachteten für Hyperaktivität-Aufmerksamkeitsdefizite sowohl eine externalisierende als auch eine internalisierende Komponente. Die Neigung zu rigiderem Denken und zu Identitäts- und Selbstwertproblemen zeigt ebenfalls psychische Schwierigkeiten bei den aggressiven und delinquenten Jugendlichen an. Diese Schüler berichten aber keine gravierenden Probleme im internalisierenden Bereich.

4.2.2.3 Verarbeitung sozialer Informationen

Differenzierte Zusammenhänge ergeben sich hinsichtlich der sozialen Informationsverarbeitung (siehe Tabelle 14). Im Gegensatz zur Aggressivität und Delinquenz hängt der Viktimisierungsgrad kaum mit den erfassten kognitiven Schemata und Reaktionsbereitschaften zusammen. Häufig viktimisierte Schüler nehmen sich lediglich als hilfloser wahr. Die geringen Korrelationen sind insofern plausibel, als die Viktimisierung nicht primär mit eigener Aggression einhergeht, sondern auf das aggressive Verhalten der anderen zurückzuführen ist.

Tabelle 14:

Korrelationen zwischen dem Problemverhalten und Merkmalen der sozialen Informationsverarbeitung

	Schul-Bullying	Delinquenz	Dissozialität	Viktimisierung
Interpretation der Situation:				
– Feindseligkeitszuschreibung	–.10 ***	–.06 *	–.03	–.06 *
– Betonung der Eigenbeteiligung	–.07 *	–.03	–.01	.00
Setzen eigener Ziele:				
– Egozentrismus/Schädigungsabs.	.17 ***	.08 **	.12 ***	.03
– Situationsverständnis/Deeskal.	–.21 ***	–.14 ***	–.13 ***	.03
Reaktionssuche:				
– Impulsivreaktionen	.53 ***	.38 ***	.40 ***	–.05
– Aufklären/Nachfragen	–.34 ***	–.23 ***	–.24 ***	.01
– Hilflosigkeit/Hilfesuchen	–.06 *	–.04	–.03	.09 **
– Anzahl d. Reaktionsalternativen	–.10 ***	–.05	–.02	.03
Handlungsbewertung u. -auswahl:				
– Positive Konsequenzen	–.13 ***	–.09 **	–.10 ***	–.02
– Negative Konsequenzen	–.04	–.02	.03	.02
– Pos. Konsequ. bei Impulsivreakt.	.13 ***	.13 ***	.16 ***	–.04
Multiple Korrelation	.56 ***	.40 ***	.42 ***	.15 **

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Unsere Ergebnisse legen aber auch nahe, dass die häufig viktimisierten Jugendlichen trotz wiederkehrender Aggressionserfahrung noch keine Handlungsschemata entwickelt haben, die ihnen bei der Bewältigung dieser spezifischen Probleme hilfreich sein könnten (vgl. Crick & Ladd, 1990).

Die Zusammenhänge mit der ausgeübten Aggressivität sind stärker und gehen fast durchweg in die erwartete Richtung. So geben aggressive Jugendliche egozentrischere Ziele an, zeigen weniger Bereitschaft zum Verständnis des Gegenübers oder zur Deeskalation, bemühen sich wenig um eine Situationsklärung, neigen deutlich mehr zu Impulsivreaktionen und erwarten eher positivere Verhaltenskonsequenzen (vor allem bei aggressiv-impulsiven Reaktionen). Dies entspricht den theoretischen Ansätzen und Ergebnissen von Crick und Dodge (1994), Gottfredson und Hirschi (1990), Perry et al. (1986) und anderen.

Dass bei etlichen Variablen der sozialen Informationsverarbeitung nur geringe oder keine signifikanten Korrelationen zum aggressiven und dissozialen Verhalten vorliegen, kann mit unserer Operationalisierung zusammenhängen. Die schriftliche Bearbeitung der Konfliktszenen ermöglichte es den Jugendlichen, stärker zu reflektieren und eventuell mehr im sozial erwünschten Sinn zu antworten (z. B. durch verminderte Feindseligkeitszuschreibung oder weniger egozentrischer Zielsetzungen). Manche Variablen haben auch

niedrige Basisraten, was höhere Korrelationen verhindern kann. Insgesamt sind die Zusammenhänge aber konsistent und klären substantielle Varianzanteile auf. Dass die theoretischen Konstrukte brauchbar sind, wird auch im Vergleich der verschiedenen Kriterien dissozialen Verhaltens deutlich. Im Gegensatz zu den meisten anderen Merkmalsbereichen korreliert die soziale Informationsverarbeitung am höchsten mit dem Schul-Bullying. Dies bestätigt die spezifische Bedeutung der Theorie für aggressives Verhalten und weist zugleich darauf hin, dass es grundsätzlich gelungen ist, hierfür relevante kognitive Schemata und Reaktionsbereitschaften zu erfassen.

4.2.2.4 Soziale Kompetenz und Problembewältigung

Spezifischeren Aufschluss über Verhaltensbereitschaften im zwischenmenschlichen Bereich geben unsere Ergebnisse zur sozialen Kompetenz und zum Coping-Verhalten (siehe Tabelle 15).

Erwartungsgemäß korreliert eine geringe selbstberichtete Kompetenz in interpersonellen Konfliktsituationen mit erhöhter Aggressivität gegen Mitschüler. Die Zusammenhänge zur allgemeinen Delinquenz und Dissozialität sind ähnlich. Diese Befunde werden durch die Lehrereinschätzung der sozialen Kompetenz bestätigt. In dieses Bild passt es, dass die aggressiven und delinquenten Jugendlichen weniger aktives Bewältigungsverhalten und weniger intern-emotionales Coping zeigen. Sie vermeiden es mehr, sich mit Problemen auseinanderzusetzen beziehungsweise gehen aus dem Feld.

Tabelle 15:

Korrelationen der sozialen Kompetenz, Beliebtheit (Lehrereinschätzung) und der Bewältigung von Problemsituationen mit dem Problemverhalten

	Schul-Bullying	Delinquenz	Dissozialität	Viktimisierung
Soziale Kompetenz (LE)	–.25 ***	–.24 ***	–.28 ***	–.07 *
Beliebtheit (LE)	.00	.01	.02	–.24 ***
Konfliktmanagement	–.32 ***	–.25 ***	–.29 ***	–.01
Aktive Bewältigung	–.17 ***	–.15 ***	–.13 ***	–.02
Interne Bewältigung	–.12 ***	–.14 ***	–.10 ***	–.03
Vermeidung/Rückzug	.18 ***	.22 ***	.35 ***	.20 ***
Multiple Korrelation	.43 ***	.41 ***	.52 ***	.32 ***

* $p < .05$, *** $p < .001$

Beim Vermeidungs- und Rückzugsverhalten zeigt sich auch ein signifikanter Zusammenhang zur Viktimisierung. Da die Fähigkeit zum Konfliktmanagement und das Coping-Verhalten nicht signifikant mit dem Opferwerden korrelieren, sind bei den viktimisierten Jugendlichen keine generellen Defizite im sozialen Problemlösen anzunehmen. Sie ziehen sich jedoch leichter zurück

und sind weniger beliebt, was vermutlich ihre Wahl als Bullying-Opfer begünstigt.

4.2.2.5 Schulische Merkmale

In Ergänzung zur Schulform (vgl. Abschnitt 4.2.1.4) haben wir auch den Einfluss struktureller und klimatischer Schulmerkmale untersucht. Die Korrelationen zwischen den Skalen zum Schul-Bullying und zur Viktimisierung hängen mit der Größe der Schule nur wenig zusammen (.04 und .12). Ähnlich gering sind die Zusammenhänge mit der Klassengröße (-.04 und .03). Dies widerlegt populäre Behauptungen, dass zu große Klassen und Schulen für die Aggressionsprobleme verantwortlich seien. Auch der Urbanitätsgrad des Schulstandorts zeigt keine signifikanten Zusammenhänge zur Aggressivität der Schüler. Selbstverständlich ist bei unseren Daten zu berücksichtigen, dass sie sich generell auf Großstadtschulen beziehen und die strukturellen Schulmerkmale nur sehr eingeschränkt variieren. Allerdings zeigen auch andere Studien, dass Klassenstärke, Schulgröße oder bauliche Merkmale nur schwach oder nicht mit der Aggression unter Schülern zusammenhängen (Ferstl et al., 1993; Funk & Passenberger, 1997; Olweus, 1991; Whitney & Smith, 1993). Dagegen korrelieren die Dimensionen des Schulklimas deutlicher mit dem Problemverhalten (siehe Tabelle 16).

Tabelle 16:
Korrelationen des Problemverhaltens mit dem wahrgenommenen Schul- und Klassenklima

	Schul-Bullying	Delinquenz	Dissozialität	Viktimisierung
Schulklima:				
– Disziplin	.10 ***	.04	.06 *	.07 *
– Leistungsdruck	.15 ***	.07 *	.14 ***	.11 ***
– Anonymität	.22 ***	.18 ***	.23 ***	.34 ***
Klassenklima:				
– Konformitätsdruck	.15 ***	.08 **	.12 ***	.40 ***
– Konkurrenzkampf	.15 ***	.08 **	.13 ***	.35 ***
– Zusammenhalt	–.21 ***	–.14 ***	–.21 ***	–.31 ***
– Konfliktneigung	.31 ***	.22 ***	.28 ***	.36 ***
Multiple Korrelation	.35 ***	.27 ***	.34 ***	.48 ***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fast alle Koeffizienten sind statistisch bedeutsam. Dies unterstreicht die Bedeutung des Schulklimas beziehungsweise der Schulkultur für das Sozialverhalten der Schüler (vgl. Olweus, 1995; Melzer et al., 1998; Rutter et al., 1979). Inhaltlich zeigt sich, dass der an der Schule erlebte Leistungs- und Disziplindruck zwar mit erhöhter Aggressivität einhergeht, doch sind die Zusammen-

hänge gering. Ähnliches gilt für den in der Klasse erlebten Konkurrenzkampf. Populäre Thesen, nach denen Leistungsdruck in den Schulen zur Aggressivität der Schüler führt, werden somit nicht gestützt. Auch bei Melzer et al. (1998) finden sich hier relativ geringe Zusammenhänge.

Deutlicher ist dagegen die Beziehung zur erlebten Anonymität. Auch innerhalb der Klasse scheint weniger der Konkurrenzkampf für aggressives Verhalten bedeutsam zu sein als ein geringer Zusammenhalt und vor allem ein konflikthaftes Klassenklima. Für die Validität der Befunde spricht, dass die Korrelationen des Schulklimas mit der Bullying-Skala nicht geringer, sondern sogar tendenziell größer sind als jene mit der allgemeinen Delinquenz. Besonders hervorzuheben sind die relativ hohen Zusammenhänge des Klassenklimas mit der Viktimisierung. Während beim Schul-Bullying nur 12 % der Varianz aufgeklärt werden, sind es bei der Opfererfahrung 23 %. Dies kann einerseits bedeuten, dass die aktive Aggressionsausübung weniger vom Interaktionsklima in der Schule abhängt als die Viktimisierung. Andererseits kann sich in diesen Ergebnissen auch eine durch die Opfersituation geprägte Wahrnehmung des schulischen Klimas ausdrücken.

Tabelle 17:

Korrelationen zwischen Aggression in der Schule und dem von der Klasse insgesamt wahrgenommenen Klassenklima

	Schul-Bullying	Viktimisierung
Konformitätsdruck	.15 ***	.11 ***
Konkurrenzkampf	.10 ***	.11 ***
Zusammenhalt	–.13 ***	–.14 ***
Konfliktneigung	.20 ***	.15 ***

*** $p < .001$

Um diese Frage zu prüfen, haben wir die individuellen Einschätzungen des Klassenklimas jeweils über den Klassenverband aggregiert. Die Korrelationen dieser gemittelten, das heißt nun von der Klasse insgesamt eingeschätzten Klimadimensionen und dem BVQ zeigt Tabelle 17.

Die kollektiven Einschätzungen des Klassenklimas hängen weniger mit der Aggressivität zusammen als die Einschätzungen der einzelnen Schüler. Dies gilt insbesondere für die individuelle Viktimisierung. Damit wird die Hypothese gestützt, dass das Opferwerden dazu beiträgt, wie das Klassenklima erlebt wird. Allerdings bleiben auch bei der Operationalisierung des Klassenklimas über die Gruppeneinschätzung fast alle Koeffizienten statistisch bedeutsam. Das heißt, die in Tabelle 16 dargestellten Zusammenhänge sind nicht nur ein Artefakt der subjektiven Wahrnehmung beziehungsweise Erfahrung der Opfer. Unsere Ergebnisse fallen damit etwas anders aus als die von Melzer et al. (1998). Diese Autoren hatten bei der Opferbelastung einer Klasse keinen Zusammenhang zu Merkmalen der Schulkultur festgestellt. Sie bezogen aller-

dings wesentlich mehr Aspekte der Schulkultur und insbesondere stärker das Unterrichts- und Lehrerverhalten ein.

Das aggressive Verhalten in der Schule hängt auch mit der Schulleistung zusammen (siehe Tabelle 18). Die aggressiven Schüler weisen schlechtere Leistungen in den Kernfächern auf als die anderen. Unter ihnen befinden sich auch mehr Jugendliche, die schon einmal eine Klasse wiederholen mussten. Diese Zusammenhänge gelten analog für die allgemeine Delinquenz und Dissozialität. Die Ergebnisse entsprechen dem internationalen Forschungsstand (Farrington, 1992; Hawkins et al., 1998; Huesmann et al., 1987; Lipsey & Derzon, 1998; Moffitt, 1993 a). In den Regressionsanalysen erweist sich vor allem eine schlechte Deutschnote als ein unabhängiges Korrelat aggressiven und delinquenten Verhaltens. Da die Zusammenhänge zwischen schlechter Schulleistung und Schul-Bullying und allgemeiner Dissozialität ähnlich und insgesamt mäßig sind, kann die Aggression gegenüber Mitschülern nur sehr begrenzt auf schulische Überforderung zurückgeführt werden. Zudem lässt sich nicht klar sagen, inwieweit die Leistungsprobleme Bedingung, Korrelat oder Folge der sozialen Devianz sind.

Tabelle 18:
Korrelationen des Problemverhaltens mit den Schulnoten in ausgewählten Fächern

	Schul-Bullying	Delinquenz	Dissozialität	Viktimisierung
Sitzenbleiben	.15 ***	.15 ***	.18 ***	.01
Deutsch	.18 ***	.19 ***	.17 ***	.02
Englisch	.13 ***	.14 ***	.13 ***	–.02
Mathematik	.10 ***	.11 ***	.17 ***	.01
Sport	.03	.01	.03	.16 ***
Multiple Korrelation	.22 ***	.24 ***	.26 ***	.16 ***

*** $p < .001$

Die Viktimisierung hängt nicht mit der Leistung in den Kernfächern zusammen. Demnach sind die Opfer keine besonders guten Schüler oder „Streber". Allerdings zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang mit der Sportnote, der auch die signifikante multiple Korrelation bestimmt. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Aggressionsopfer tendenziell eine schwächere körperliche Konstitution, geringere Fitness oder schlechtere Körperbeherrschung haben als ihre Mitschüler (vgl. Lowenstein, 1978).

Die Bullies weisen nicht nur schlechtere Noten auf, sondern schwänzen auch häufiger die Schule als die anderen ($r = .23$). Entsprechende Zusammenhänge bestehen zur allgemeinen Delinquenz und Dissozialität, doch ist hierbei das Schulschwänzen zugleich ein Teil des Problemverhaltens. Mit der Viktimisierung korreliert das Schulschwänzen dagegen nicht ($r = –.01$). Dies bestätigt

zum einen, dass die Aggressionsopfer in ihrer Beziehung zur Schule unauffällig sind. Zum andern versuchen sie offenbar nicht, durch Schulschwänzen den Quälereien der Bullies zu entgehen.

4.2.2.6 Peergruppen-Aktivitäten

Über die Hälfte der Schüler (55.1 %) gibt an, einer Clique oder Bande anzugehören. Die Cliquen haben eine durchschnittliche Größe von 6.38 Personen (SD = 9.04). Die Mitglieder kennen sich überwiegend aus der Schule (68.1 %). Die Hälfte der Befragten mit einer derartigen Gruppeneinbindung (49.5 %) trifft sich mit ihr täglich (49.5 %), etwa ein weiteres Drittel mindestens mehrmals pro Woche (35.1 %). Bei der Frage nach den Aktivitäten der Gruppe werden überwiegend „etwas unternehmen" (61.8 %) und strukturierte Aktivitäten angegeben. 42.7 % berichten über gemeinsames „Rumhängen". Etwa ein Drittel der Cliquenangehörigen (34.1 %) sieht in anderen Gruppen einen Gegner, mit dem es schon Streit gegeben hat (34.2 %). Von 15.2 % werden Prügeleien mit anderen Gruppen angegeben, wobei es bei 9.9 % zum Waffengebrauch gekommen ist. Tabelle 19 enthält die Zusammenhänge zwischen einigen Merkmalen der Peer-Beziehungen und dem Problemverhalten.

Tabelle 19:
Korrelationen zwischen Merkmalen der Peergruppeneinbindung und dem Problemverhalten

	Schul-Bullying	Delinquenz	Dissozialität	Viktimisierung
Einbindung in eine Clique	.23 ***	.25 ***	.32 ***	–.09 **
Kontakthäufigkeit mit Clique	.13 ***	.13 ***	.19 ***	–.08 **
„Rumhängen" in der Clique	.29 ***	.38 ***	.47 ***	.00
Streit mit anderen Cliquen	.37 ***	.32 ***	.33 ***	.03
Prügeln mit anderen Cliquen	.42 ***	.34 ***	.34 ***	.06 *
Multiple Korrelation	.46 ***	.46 ***	.52 ***	.14 **

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

Es zeigt sich, dass die Einbindung in Cliquen mit häufigerem aggressiven Verhalten einhergeht. Jene Jugendlichen, bei denen die überwiegende Cliquenaktivität im unstrukturierten „Rumhängen" besteht, weisen ebenfalls höhere Aggressionswerte auf. Bei der allgemeinen Delinquenz und Dissozialität ergeben sich ähnliche Zusammenhänge. Da dissoziales Verhalten im Jugendalter häufig in Gruppen stattfindet (vgl. Lösel, 1999; PSB, 2001; Thornberry, 1998; Wetzels et al., 2001), ist es plausibel, dass jene Schüler mehr Aggressionen berichten, die mit anderen Cliquen streiten und sich mit ihnen prügeln. Dies entspricht auch soziometrischen Untersuchungen, wonach die Bullies zwar von einem Teil der Klasse abgelehnt werden, innerhalb von Subgruppen aber durchaus Anerkennung finden (Parker & Asher, 1987).

Bei allen drei Kriterien der Dissozialität sind die multiplen Korrelationen mit jeweils über 20 % aufgeklärter Varianz sehr ausgeprägt (ähnlich: PSB, 2001). Während somit die Cliquenbeziehung und die in manchen Gruppen vorherrschenden devianten Verhaltensmuster wesentliche Risikofaktoren für Aggressionen sind, ist bei der Viktimisierung eine Tendenz zur sozialen Isolierung erkennbar. Die Opfer der Bullies sind etwas seltener in Cliquen eingebunden und treffen sich auch seltener mit ihnen. Hierbei werden aber nur etwa 2 % der Varianz aufgeklärt.

4.2.2.7 Freizeitverhalten

Tabelle 20 zeigt die wichtigsten Freizeitaktivitäten der Jugendlichen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die einzelnen Häufigkeitsverteilungen nicht angegeben, sondern nur die Prozentraten jener genannt, welche die betreffende Tätigkeit mindestens einmal wöchentlich ausüben.

Die häufigsten Aktivitäten sind Musik hören, Fernsehen, Freunde treffen, Sport treiben und Fahrrad fahren. Durchschnittlich berichten die Schüler über knapp zehn verschiedene Aktivitäten ($M = 9.69$, $SD = 2.29$), die sie mindestens einmal wöchentlich betreiben. Tabelle 20 enthält auch die Korrelationen der Freizeitaktivitäten mit dem Problemverhalten. Diese sind überwiegend niedrig, bei etlichen Tätigkeiten aber deutlich. Es zeigt sich unter anderem, dass Jugendliche, die häufiger lesen, weniger dissozial sind. Sie werden allerdings etwas mehr viktimisiert, was im Zusammenhang mit sozialem Rückzug stehen dürfte.

Wie bereits im letzten Abschnitt festgestellt, korreliert die Einbindung in Cliquen mit aggressivem und delinquentem Verhalten. Dass der Besuch von Jugendgruppen und -treffs positiv mit dem Problemverhalten zusammenhängt, weist darauf hin, dass die Förderung derartiger Freizeitmöglichkeiten keineswegs generell protektive Wirkung hat. Es scheint vielmehr darauf anzukommen, welche Jugendlichen sich hierbei treffen und was sie dabei tun.

Tabelle 20:

Ausgeübte Freizeitaktivitäten und deren Zusammenhang mit dem Problemverhalten

	Mindestens 1 × pro Woche	Schul-Bullying	Delinquenz	Dissozialität	Viktimisierung
Lesen (Bücher, Zeitschr., Comics)	49.1	–.25 ***	–.29 ***	–.24 ***	.08 **
Sport treiben	78.1	–.02	.01	.00	–.04
Tele- und Computerspiele	39.1	.12 ***	.09 **	.09 **	.06 *
Spiele spielen	23.8	–.09 **	–.10 ***	–.14 ***	.03
Fernsehen	88.2	–.01	.07 *	.11 ***	.03
Kino/Veranstaltungen besuchen	9.0	.02	.03	.05	–.07 *
Fahrrad fahren	72.8	–.05	–.07 *	–.09 **	.03
Freunde treffen	88.9	.12 ***	.19 ***	.24 ***	–.14 ***
Musik hören (CD, Radio etc.)	92.8	–.01	.07 *	.15 ***	.01
Videofilme sehen	28.3	.15 ***	.20 ***	.20 ***	.00
Basteln, Werken, Handarbeiten	9.6	–.08 **	–.06 *	–.07 *	.16 ***
Entspannen (Faulenzen)	66.7	–.01	.05	.09 **	–.01
Computer (keine Spiele)	21.6	.02	–.04	–.06 *	.03
Rumhängen	44.1	.23 ***	.33 ***	.41 ***	–.02
Jugendgruppen (kein Sport)	19.9	.18 ***	.18 ***	.22 ***	–.03
Multiple Korrelation		.43 ***	.50 ***	.54 ***	.29 ***
Konsumorientierte Tätigkeiten		.16 ***	.22 ***	.25 ***	–.08 **
Strukturierte Tätigkeiten		–.19 ***	–.24 ***	–.26 ***	.06 *
Multiple Korrelation		.27 ***	.36 ***	.39 ***	.10 **

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

Unser Zusammenhang wird durch andere Querschnittsbefunde gestützt (z. B. Oberwittler et al., 2001), wonach die Kontakte in Jugendtreffs sogar längsschnittlich ein Risikofaktor für Delinquenz sein können (Mahoney et al., 2001). Dem Sporttreiben kommt nach unseren Daten keine protektive Funktion zu. Hier ergeben sich weder zur Aggressivität und Delinquenz noch zur Viktimisierung signifikante Zusammenhänge. Der Konsum von Videofilmen und Telespielen hängt erwartungsgemäß mit den verschiedenen Formen des dissozialen Verhaltes zusammen, doch wird auf den Medienkonsum im nächsten Kapitel näher eingegangen.

Fasst man die Freizeitaktivitäten danach zusammen, inwieweit sie stärker strukturiert sind (z. B. Lesen, Sport treiben, Basteln, Computer ohne Spiele) oder mehr konsumorientiert und passiv sind (z. B. Fernsehen, Videofilme, Musik hören, Telespiele), zeigen sich gegenläufige Beziehungen zum Problemverhalten: Konsumorientierte Tätigkeiten gehen mit mehr Bullying (.16), Delinquenz (.22) und Dissozialität (.25) einher, strukturierte mit weniger (-.19,

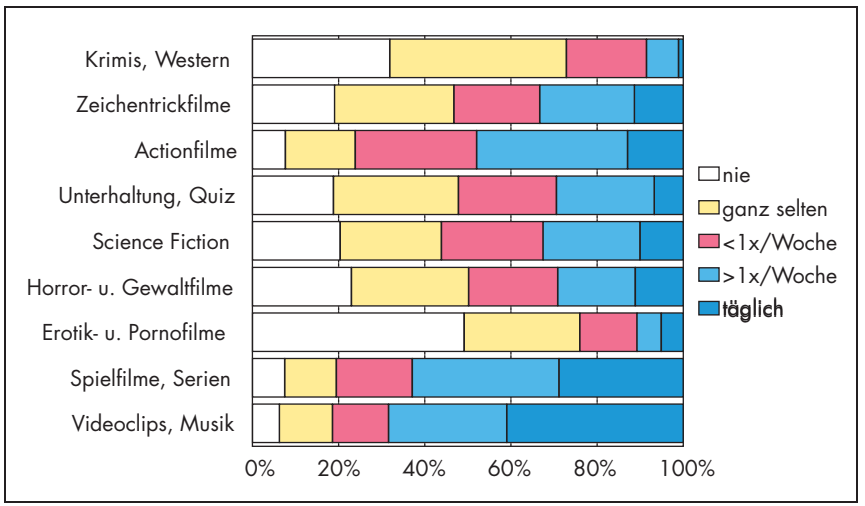
–.24, –.26). Die multiplen Korrelationen sind substantiell, jedoch auch hier bei der Viktimisierung am niedrigsten.

4.2.2.8 Medienkonsum

Über die Hälfte (55.8 %) der Jugendlichen verfügt über einen eigenen Fernseher, 83.2 % haben eine eigene Stereoanlage, 44.3 % einen eigenen Computer, 38.8 % ein Telespielgerät und 21.4 % ein eigenes Videogerät. Die mittlere Fernsehdauer der Jugendlichen liegt bei zwei bis drei Stunden pro Tag. Rund ein Achtel, an Wochenenden sogar etwa ein Viertel, gibt an, täglich vier und mehr Stunden fernzusehen. Der Videokonsum ist dagegen geringer. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten sieht in der Zeit von Montag bis Freitag keine Videofilme, allerdings findet sich am Wochenende wiederum eine kleine Gruppe mit einem Konsum von vier und mehr Stunden täglich. Die Inhalte des Fernseh- und Videokonsums sind in Abbildung 13 aufgeschlüsselt.

Aus den angegebenen Konsumhäufigkeiten bildeten wir einen Index für das Ausmaß des Fernseh- und Videokonsums (z. B. Beschäftigung mit Fernsehen in der Freizeit, Intensität des Konsums an Werktagen und an Wochenenden, Anteil an der Freizeitbeschäftigung).

Abbildung 13:
Konsum unterschiedlicher Genres in Fernsehen und Video



In ähnlicher Weise bildeten wir einen Index für den Konsum gewaltarmer Sendungen (Videoclips, Spielfilme, Quizsendungen, Vorabendserien und Zeichentrickfilme) und gewalthaltiger oder pornografischer Filme (Action-, Horror-, Gewalt-, Porno- und Erotikfilme). Die Korrelationen dieser Variablen mit dem Problemverhalten zeigt Tabelle 21.

Das Ausmaß des allgemeinen Fernsehkonsums korreliert nur schwach mit dem aggressiven und delinquenten Verhalten, der Videokonsum dagegen etwas stärker. Am wichtigsten ist jedoch der klare differentielle Befund hinsichtlich der konsumierten Inhalte: Es besteht eine deutliche Beziehung zwischen dem Konsum gewalthaltiger Filme und dem Ausmaß des aggressiven Verhaltens, während der übrige Konsum dafür irrelevant ist. In den multiplen Regressionen ist der Gewaltkonsum die zentrale Variable, während der allgemeine Konsum keinen unabhängigen Beitrag zur Varianzaufklärung mehr leistet. Hervorzuheben ist außerdem, dass der Zusammenhang zwischen dem Konsum gewalthaltiger Filme und der Aggression gegenüber Mitschülern sogar etwas höher ausfällt als der zur allgemeinen Delinquenz und Dissozialität.

Tabelle 21:
Korrelationen zwischen verschiedenen Indizes des Medienkonsums und dem Problemverhalten

	Schul-Bullying	Delinquenz	Dissozialität	Viktimisierung
Fernsehkonsum	.12 ***	.15 ***	.15 ***	–.01
Videokonsum	.22 ***	.20 ***	.19 ***	.00
Konsum gewalthaltiger Filme	.49 ***	.47 ***	.46 ***	–.04
Konsum gewaltarmer Sendungen	–.06 *	–.04	.02	–.03
Multiple Korrelation	.50 ***	.48 ***	.46 ***	.05

* p < .05, *** p < .001

Unsere Ergebnisse stimmen gut mit anderen Studien überein (z. B. Melzer & Rostampour, 1998). Selbstverständlich sind diese Querschnittsbefunde kein stichhaltiger Beleg dafür, dass der Konsum gewalthaltiger Filme zur Aggressivität führt. Er entspricht jedoch jenen Hypothesen, die zumindest eine verstärkende Wirkung auf aggressionsbezogene kognitive Schemata, Feindbilder und Stereotypisierungen bei ohnedies bereits gewaltbereiten Jugendlichen annehmen (vgl. Lukesch, 1989; Myrtek & Scharff, 2000; Selg, 1990). Zur Viktimisierung bestehen keine Beziehungen, was gegen eventuelle kompensatorische Sehgewohnheiten bei den Aggressionsopfern spricht.

4.2.2.9 Substanzengebrauch

Neben dem Freizeitverhalten und Medienkonsum ist der Substanzengebrauch ein weiterer Indikator des jeweiligen Lebensstils der Jugendlichen. 33.2 % der Jungen und 45.5 % der Mädchen geben an, dass sie im letzten Monat mindestens einmal geraucht haben. Bei den Jungen tun dies 4.3 % einmal pro Woche, 5.0 % mehrmals pro Woche und 14.7 % praktisch täglich. Die entsprechenden Werte für die Mädchen lauten 6.7 %, 7.1 % und 22.1 %. Von den Jungen berichten 55.9 % und von den Mädchen 52.1 %, dass sie Bier, Wein oder Sekt getrunken ha-

ben. 15 % der Jungen (13.2 % der Mädchen) geben einmal wöchentlichen Konsum an, 7.8 % (9.1 %) mehrmals wöchentlichen und 1.7 % (0.7 %) täglichen. Seltener werden Schnaps und Likör getrunken, nämlich von 29.2 % der Jungen beziehungsweise 28.7 % der Mädchen. Hier lautet die Prävalenz für den intensiven Konsum: 6.7 % Jungen (7.5 % Mädchen) einmal und 3.2 % (2.1 %) mehrmals pro Woche sowie 1.5 % (0.7 %) täglich. 8.3 % der Jungen und 8.5 % der Mädchen geben an, schon gelegentlich Drogen probiert zu haben; 3.2 % der Jungen und 3.0 % der Mädchen tun dies oft. Über gelegentlichen Konsum von psychoaktiven Medikamenten berichten 5.2 % der Jungen und 7.8 % der Mädchen. Jeweils 1.5 % geben an, dies oft zu tun. Mit Ausnahme des Rauchens sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern gering.

Ein Summenindex des Substanzengebrauchs beträgt bei den Jungen M = 9.73 (SD = 3.54) und bei den Mädchen M = 10.09 (*D* = 3.69). Die Unterschiede bei den einzelnen Verhaltensweisen gleichen sich somit weitgehend aus (t (1125) = 1.69, ns). Die Angaben der befragten Schüler zum Substanzengebrauch wurden für die einzelnen Stoffe jeweils dichotomisiert. Tabelle 22 zeigt die Korrelationen mit dem Schul-Bullying und den anderen Indikatoren des Problemverhaltens.

Tabelle 22:

Zusammenhänge zwischen verschiedenen Arten des Substanzengebrauchs und dem Problemverhalten

	Schul-Bullying	Delinquenz	Dissozialität	Viktimisierung
Rauchen	.28 ***	.39 ***	.44 ***	–.03
Bier/Wein	.36 ***	.48 ***	.50 ***	.01
Schnaps	.37 ***	.39 ***	.41 ***	.02
Harte Drogen	.31 ***	.46 ***	.45 ***	–.04
Medikamente	.22 ***	.32 ***	.34 ***	.04
Multiple Korrelation	.48 ***	.60 ***	.63 ***	.07

*** $p < .001$

Die Zusammenhänge zum aggressiven und delinquenten Verhalten sind durchweg signifikant und mit multiplen Korrelationen bis zu .63 beträchtlich. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass in die Operationalisierungen der allgemeinen Delinquenz und Dissozialität auch einzelne Items zum Substanzengebrauch eingehen. Beim Schul-Bullying ist dies aber nicht der Fall, das heißt zumindest 21 % der Varianz werden ohne Konfundierung aufgeklärt. Der Substanzengebrauch erweist sich somit als Teil eines Syndroms jugendlichen Problemverhaltens, zu dem unter anderem Aggressivität und Delinquenz gehören (vgl. Jessor et al., 1992). Wie wir an anderer Stelle berichtet haben, sind nur jeweils etwa 10 % unserer Stichprobe in einem Bereich auffällig, im andern aber nicht (vgl. Lösel & Bliesener, 1998 a). Die Viktimisierung hängt dagegen nicht mit dem Substanzenkonsum zusammen. Dies spricht da-

für, dass die Aggressionsopfer in ihrem sonstigen Lebensstil weder besonders angepasst oder gesundheitsbewusst sind, noch kompensatorisch vermehrt Substanzen gebrauchen.

4.2.3 Integrative Analysen

4.2.3.1 Vergleich der Varianzaufklärungen

Auch wenn man berücksichtigt, dass es sich im ersten Untersuchungsteil um Querschnittsdaten handelt, ist die in etlichen Risikobereichen aufgeklärte Varianz des Problemverhaltens recht groß. Natürlich können die einzelnen Bereiche nicht einfach nach solchen quantitativen Gesichtspunkten verglichen werden. Denn erstens sind sie jeweils mehr oder weniger distal oder proximal zum Problemverhalten und manchmal sogar Teil eines dissozialen Lebensstils. Zweitens unterscheiden sich die Bereiche hinsichtlich der Datenart und Informationsquelle, wobei zum Beispiel in methodisch ähnlichen Selbsteinschätzungen mit höheren Zusammenhängen zu rechnen ist. Drittens werden die Merkmalsbereiche unterschiedlich detailliert und reliabel erfasst, was sich ebenfalls in methodisch bedingten Anteilen der Varianzaufklärung niederschlägt. Gleichwohl ergeben die in Tabelle 23 zusammengestellten Varianzaufklärungen aus den vorangegangenen Abschnitten ein konsistentes und theoretisch plausibles Muster.

Das aggressive Verhalten unter Jugendlichen ist deutlich multifaktoriell bedingt. Alle untersuchten Merkmalsbereiche tragen substantiell zu interindividuellen Unterschieden im Problemverhalten bei. Hypothesen zu einzelnen Einflussbereichen oder Variablen sollten deshalb nicht einseitig herausgestellt werden. Dies gilt auch für so wichtige Bedingungen wie das Familienklima oder Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen.

Tabelle 23:
Varianzaufklärung durch die verschiedenen Risikobereiche in den vorangegangenen Auswertungen (in %)

	Schul-Bullying	Delinquenz	Dissozialität	Viktimisierung
Biographische Familienbelastung	2.8	6.8	10.2	2.0
Familien- und Erziehungsklima	6.8	13.0	21.2	6.3
Persönlichkeit u. psych. Probleme	16.8	21.2	44.9	27.0
Soziale Informationsverarbeitung	31.4	16.0	17.6	2.3
Soziale Kompetenz und Coping	18.5	16.8	27.0	10.2
Schul- und Klassenklima	11.9	7.1	11.2	22.8
Schulleistungsprobleme	4.9	5.7	6.7	2.7
Peergruppen-Merkmale	20.9	20.7	26.7	1.9
Freizeitverhalten	18.5	25.0	29.2	8.4
Medienkonsum	25.1	22.9	21.1	0.2
Substanzengebrauch	22.9	36.4	39.7	0.5

Manche der Risiken sind spezifischer für das Bullying-Verhalten, andere für die Delinquenz und Dissozialität. Dabei handelt es sich aber hauptsächlich um graduelle Unterschiede und nicht um grundsätzlich andere Zusammenhangsmuster, Das heißt, das Thema „Gewalt an Schulen" sollte nicht zu sehr von der allgemeinen Forschung über Jugenddelinquenz losgelöst werden. Bei der Mehrzahl der Risikofelder steigt die Varianzaufklärung vom Bullying über die Delinquenz zur allgemeinen Dissozialität an. Dies gilt insbesondere für die familiären Einflüsse, das Freizeitverhalten und die Persönlichkeitsdispositionen beziehungsweise psychischen Probleme. Selbst wenn man im letztgenannten Fall methodische Konfundierungen in Rechnung stellt, zeigen diese Ergebnisse, dass es sich um allgemeinere Bedingungen externalisierenden Problemverhaltens handelt. Bei anderen Bereichen ergibt sich dagegen beim Schul-Bullying die höchste Varianzaufklärung. Dies gilt für das Schul- und Klassenklima, den Konsum gewalthaltiger Filme und die soziale Informationsverarbeitung. Hier handelt es sich offenbar um spezifischere Bedingungen der Aggressivität unter Schülern, wie sie im Theorieteil deutlich geworden sind.

Relativ groß ist auch die Varianzaufklärung durch jene Merkmale, die dem aggressiven und delinquenten Verhalten funktional näher stehen. Dies ist einerseits selbstverständlich, da zum Beispiel das Freizeitverhalten, der Substanzengebrauch und die Aktivitäten in der Clique teilweise eng mit dem Problemverhalten einhergehen. Auch wenn es sich nicht um Verhaltensbedingungen im kausalen Sinn handelt, drücken diese Merkmale einen allgemeineren Lebensstil aus, in den das aggressive und delinquente Verhalten eingebettet ist (Jessor et al., 1992; Junger et al., 1996). Dieser ist teilweise jugendtypisch, bei den dissozialen Jugendlichen aber besonders ausgeprägt. Wie die jeweils geringen Varianzaufklärungen bei der Viktimisierung zeigen, sind diese Verhaltensmuster spezifisch für die externalisierende Problematik und nicht für Jugendprobleme generell.

Bei der Viktimisierung sind auch in anderen Einflussbereichen die Varianzaufklärungen überwiegend geringer als bei der Aggressivität und Delinquenz. Die deutlichste Ausnahme ist hierbei das Schul- und Klassenklima. Während die Aggressionen der Bullies zu einem wesentlichen Anteil durch außerschulische Faktoren bedingt sind, hängt es insbesondere vom schulischen Interaktionsklima ab, inwieweit bestimmte Jugendliche gehäuft Opfer werden. Auch wenn die negativeren Erfahrungen der viktimisierten Jugendlichen das erlebte Klassenklima beeinflussen, bleiben bei kollektiver Einschätzung noch substantielle Zusammenhänge (vgl. Tabelle 17). Hervorzuheben ist außerdem, dass die Viktimisierung relativ deutlich mit psychischen Problemen und sozialen Kompetenzdefiziten korreliert. Hierbei handelt es sich primär um Tendenzen des sozialen Rückzugs, der Angst und internalisierenden Problemverarbeitung. Diese Merkmale können sowohl Auslöser als auch Folge der Viktimisierung sein. Zusammen mit dem als konflikthaft erlebten Klassenklima legen jedoch unsere Befunde nahe, dass schulbezogene Präventionsmaßnahmen auch an der Vulnerabilität der Opfer ansetzen sollten.

4.2.3.2 Hierarchische Regressionen zum Gesamtzusammenhang

Selbstverständlich hängen die verschiedenen Einflussbereiche nicht unabhängig voneinander mit dem Problemverhalten zusammen. Dies zeigt sich bereits daran, dass bei der Aggression, Delinquenz und Dissozialität die Summe der aufgeklärten Varianz jeweils weit über 100 % liegt. Wir verzichten aber darauf, eine Kausalstruktur zwischen den verschiedenen Einflussbereichen zu formulieren und zum Beispiel mittels eines Pfad- oder LISREL-Modells zu testen. Dies ist zum einen dadurch begründet, dass es sich um Querschnittsdaten handelt, deren kausale Ordnung leicht zu methodischen Artefakten führen kann. Zum andern sind auch bei längsschnittlicher Betrachtung nicht nur lineare Kausalzusammenhänge, sondern komplexe Rückkopplungsprozesse anzunehmen (z. B. zwischen familiärer Erziehung, Persönlichkeit der Jugendlichen und aggressivem Verhalten). Vor diesem Hintergrund ist auch das kumulative Risikomodell in Abbildung 1 nicht als strikte Kausalkette formuliert. Um gleichwohl den unabhängigen und konfundierten Einfluss der verschiedenen Merkmalsbereiche abzuschätzen, führten wir hierarchische Regressionsanalysen durch. In diese gaben wir die theoretisch bedeutsamsten Risikobereiche im Sinne einer Entwicklungssequenz nacheinander ein. Für die einzelnen Bereiche verwendeten wir jeweils Indizes aus wichtigen Marker-Variablen:

Zur einheitlichen Gewichtung bildeten wir jeweils Summen der *z*-transformierten Einzelvariablen. In den Index der *Biographischen Familienbelastung* gingen ein: elterliche Scheidung, Tod eines Elternteils, alleinerziehende Mutter, geringe berufliche Qualifikation des Vaters (ungelernt), elterliche Arbeitslosigkeit, finanzielle Probleme und Alkoholprobleme der Eltern. Den Index für das *Familien- und Erziehungsklima* bildeten die emotionale Wärme (negativ gepolt), Normorientierung (–) und Anregung (–) im Familienklima, elterliche Konflikte (+) sowie die Akzeptanz (–), Aggressivität (+), Strenge (+) und Inkonsistenz (+) in der Erziehung. Zur Operationalisierung der *Impulsivität im Temperament* bildeten wir einen Index aus den Lehrerurteilen zur Impulsivität und den selbstberichteten Aufmerksamkeitsproblemen im Youth Self Report (YSR). Das nach den obigen Befunden vor allem für die Viktimisierung bedeutsame *ängstlich-zurückgezogene Temperament* erfassten wir durch die Skalen zum sozialen Rückzug und zur Depressivität / Ängstlichkeit im YSR. Den Bereich der *sozialen Informationsverarbeitung* operationalisierte ein Index, in den das jeweilige Ausmaß der Zuschreibung feindseliger Intentionen bei anderen (hostility bias), der aggressiv-egozentrischen Zielsetzung, des aggressiv-impulsiven Reaktionsrepertoires und der positiven Bewertung aggressiver Reaktionen eingingen. Defizite in der *sozialen Kompetenz und Problembewältigung* erfassten wir mit der Skala zum Konfliktmanagement (–), dem Lehrerurteil zur sozialen Kompetenz (–) und den Skalen zum aktiven (–), internen (–) und vermeidenden (+) Coping. Risiken im Bereich der Schule operationalisierten wir einerseits über die *Schulleistung* (Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik sowie Sitzenbleiben). Andererseits wurden im Index für das

Schul- und Klassenklima die Skalen zur erlebten Anonymität, zum Konkurrenzdruck, zum Konformitätsdruck, zum Zusammenhalt (–) und zur Konfliktneigung zusammengefasst. Die Zugehörigkeit zu Cliquen und das Ausmaß der Kontakte zeigten die *Cliquen-Einbindung* an. Gemeinsames Rumhängen, Streit und Prügeln repräsentierten *problematische Peergruppen-Aktivitäten*. Den Bereich der sonstigen *Freizeitgestaltung* fassten wir in einem Index zusammen, in den die konsumorientierten Aktivitäten, die strukturierten Aktivitäten (–) und der Besuch von Jugendtreffs / Clubs eingingen. Risiken im *Medienkonsum* wurden durch das Ausmaß operationalisiert, in dem sich die Jugendlichen Gewalt- und Horrorfilme ansahen. In den Index des *Substanzengebrauchs* ging ein, wie stark die Jugendlichen rauchten, Alkohol konsumierten, illegale Drogen sowie psychotrope Medikamente zu sich nahmen.

Tabelle 24:

Hierarchische Regressionen zum Zusammenhang zwischen Problemverhalten und verschiedenen Risikobereichen (jeweils aufgeklärte Varianz in %)

	Schul-Bullying	Delinquenz	Dissozialität	Viktimisierung
Geschlecht	7.3 ***	4.4 ***	1.8 ***	0.2
Alter	2.0 ***	2.6 ***	2.5 ***	0.0
Biographische Familienbelastung	0.6 **	4.1 ***	5.6 ***	0.8 **
Familien- und Erziehungsklima	5.1 ***	8.3 ***	15.5 ***	3.5 ***
Impulsivität/Aufmerksamkeitsprobl.	3.7 ***	4.8 ***	14.7 ***	0.6 **
Ängstlichkeit/Rückzugsorient.	0.4 *	0.5 **	0.2	9.6 ***
Soziale Informationsverarbeitung	5.3 ***	2.0 ***	2.8 ***	0.7 **
Soz. Kompetenz u. Problembewält.	1.5 ***	0.8 **	0.3 *	0.0
Schulleistungsprobleme	0.4 *	0.2	0.2	0.1
Schul- und Klassenklima	2.7 ***	0.3 *	0.4 **	12.1 ***
Cliquen-Einbindung	1.6 ***	1.6 ***	2.7 ***	0.4 **
Problemat. Peergruppen-Aktivit.	7.2 ***	6.2 ***	4.7 ***	0.1
Freizeitverhalten	0.9 **	2.7 ***	2.7 ***	1.5 ***
Medienkonsum	3.2 ***	2.1 ***	1.7 ***	0.3 *
Substanzengebrauch	2.8 ***	10.8 ***	8.9 ***	0.0
Gesamtaufklärung (R^2) in %	44.8 ***	51.3 ***	64.5 ***	30.1 ***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

In der dargestellten Reihenfolge bezogen wir die Indikatoren schrittweise als Prädiktoren in hierarchische Regressionsanalysen ein (siehe Tabelle 24). Kriterien waren das Schul-Bullying, die Delinquenz, die allgemeine Dissozialität und die Viktimisierung. Da das Geschlecht und das Alter mit dem Problemverhalten korrelierten (siehe Kap. 4.2.1.3 und 4.2.1.5), bezogen wir diese beiden Variablen ebenfalls in die Analysen ein. Sie wurden als erstes in das Modell aufgenommen, um Artefakte zu kontrollieren und das Basisrisiko bei diesen Merkmalen zu verdeutlichen. Den Schultyp bezogen wir nicht ein, da er

keine theoretisch fundierte Erklärungsvariable darstellt, sondern milieuspezifische und individuelle Merkmale der Schüler repräsentiert (vgl. Funk & Passenberger, 1997; Heitmeyer & Ulbrich-Herrmann, 1997). Darüber hinaus hing er nur schwach mit dem Problemverhalten zusammen. Explorative Analysen ergaben auch, dass sich mit dieser zusätzlichen Variablen keine wesentlich anderen Zusammenhänge ergeben hätten.

Vor allem die familialen Risiken und die Impulsivität hängen erwartungsgemäß am deutlichsten mit der allgemeinen Dissozialität zusammen. Auch die Beziehung zum Substanzenkonsum ist hier wesentlich größer. Allerdings besteht nicht in allen Bereichen eine Tendenz zur größeren Varianzaufklärung bei der Dissozialität. Ähnlich wie beim Geschlecht ergeben sich bei der sozialen Informationsverarbeitung und sozialen Kompetenz, beim Schul- und Klassenklima, bei den problematischen Peergruppen-Aktivitäten und beim Medienkonsum deutlichere Zusammenhänge zum Bullying. Dies verweist auf spezifische Bedingungen des aggressiven Verhaltens. Insbesondere die ausgeprägten und von anderen Variablen unabhängigen Zusammenhänge zwischen Bullying und sozialer Informationsverarbeitung beziehungsweise der Vorliebe für gewalthaltige Filme bestätigen die Hypothesen zu sozial-kognitiven Lernprozessen.

Bis auf wenige Ausnahmen sind alle Varianzaufklärungen durch die einzelnen Risikobereiche hochsignifikant. Dass die verschiedenen Einflussbereiche auch dann signifikante Einflüsse haben, wenn andere Risiken kontrolliert werden, unterstreicht die Notwendigkeit einer komplexen multifaktoriellen Erklärung. Die Effekte sind in der Regel klein bis mittelstark. Erwartungsgemäß bestehen die stärksten Beziehungen zwischen der Dissozialität und dem Erziehungsklima in der Familie sowie der Impulsivität/Aufmerksamkeitsstörung. In beiden Fällen handelt es sich um relativ allgemeine und in der Entwicklung frühe Merkmale. Nicht signifikante oder sehr geringe Zusammenhänge ergeben sich bei der Ängstlichkeit/Zurückgezogenheit und bei der Schulleistung. Ersteres entspricht den theoretischen Annahmen, da es sich hier um ein Risiko für die Viktimisierung handelt. Bei der Schulleistung werden die ohnedies geringen bivariaten Zusammenhänge offenbar durch gemeinsame Varianzanteile mit vorher in das Modell eingehenden Variablen (z. B. Impulsivität) reduziert.

Trotz der unabhängigen Effekte haben wir nicht erwartet, dass die einzelnen Risikobereiche voneinander völlig isoliert wirken, sondern im Sinne des kumulativen Risikomodells verbunden sind (siehe Abbildung 1). Dies bestätigt sich in den Daten: Zwischen den 13 inhaltlichen Risikovariablen (ohne Alter und Geschlecht) gibt es insgesamt 78 Korrelationen. Davon sind 64 statistisch signifikant ($p < .01$). Fünf der nicht-signifikanten Zusammenhänge betreffen die Ängstlichkeit/Rückzugsorientierung, die theoretisch ohnedies nicht für das dissoziale Verhalten, sondern die Viktimisierung bedeutsam ist. Die Korrelationen zwischen den verschiedenen Risikobereichen sind aber erwartungsgemäß nicht groß. Der durchschnittliche Koeffizient beträgt $r = .17$

($p < .01$). Höhere Zusammenhänge ergeben sich insbesondere zwischen den einander zeitlich und inhaltlich in der Entwicklung näherstehenden Bereichen. So korrelieren die Familienmerkmale und Persönlichkeitsdispositionen im Durchschnitt zu $r = .27$, die Merkmale des Lebensstils wie Peergruppen-Aktivitäten, Freizeitverhalten, gewaltorientierter Medienkonsum und Substanzengebrauch zu $r = .35$.

Die zumeist signifikanten Zusammenhänge bestätigen einen gewissen Risikotransfer im Laufe der Entwicklung, wie er im Kumulationsmodell veranschaulicht wird. Zum Beispiel haben Jugendliche, die in einem ungünstigen Familien- und Erziehungsklima aufwachsen, auch ein höheres Risiko für Aggression und Delinquenz in den Bereichen Temperament, soziale Informationsverarbeitung und Kompetenz, Schule, Peer-Gruppe, Freizeitverhalten, Medienkonsum und Substanzengebrauch (alle Korrelationen signifikant mit $p < .01$; durchschnittlich: $r = .22$). Andererseits sind die Korrelationen insgesamt nicht so ausgeprägt, dass von geschlossenen Kausalketten auszugehen ist. Dem entsprechen die festgestellten unabhängigen Varianzaufklärungen.

Bei der Viktimisierung fallen die multiplen Korrelationen in Tabelle 24 geringer aus als beim aggressiven, delinquenten und dissozialen Verhalten. Mit 30 % aufgeklärter Varianz ist der Gesamtzusammenhang aber auch noch sehr deutlich. Wesentlichster Risikobereich ist hier die Schule und insbesondere das Schul- und Klassenklima. Die zweite sehr ausgeprägte Beziehung besteht zwischen Viktimisierung und einer ängstlichen, sozial zurückgezogenen Persönlichkeit. In dieses Bild passt, dass der Zusammenhang mit dem Freizeitverhalten umgekehrt ist als bei den dissozialen Verhaltensweisen: Die Aggressionsopfer neigen etwas stärker zu strukturierten und „stillen" Aktivitäten wie Basteln oder Lesen. Darüber hinaus kommen sie ähnlich wie die Bullies aus ungünstigeren familiären Verhältnissen. Die weiteren Varianzaufklärungen sind nicht mehr signifikant oder sehr gering.

4.2.3.3 Zusammenhänge bei Mädchen und Jungen

Wenngleich sich die beiden Geschlechter im Ausmaß der Aggressivität und Delinquenz unterscheiden (siehe Kap. 4.2.1.3), sind die Zusammenhangsstrukturen mit den Risikovariablen überwiegend ähnlich. Für beide Geschlechter getrennt durchgeführte hierarchische Regressionsanalysen ergeben beim Schul-Bullying multiple Korrelationen von $R = .68$ (Varianzaufklärung: 46 %) für die Jungen und .63 (40 %) für die Mädchen. Bei der Delinquenz lauten die Ergebnisse .73 (54 %) für die Jungen und .72 (52 %) für die Mädchen, bei der Dissozialität .81 (66 %) und .82 (67 %). Auch hinsichtlich der Viktimisierung sind die Befunde mit .56 (31 %) bei den Jungen und .57 (33 %) bei den Mädchen ähnlich. Wie in der Gesamtstichprobe sind alle multiplen Korrelationen hochsignifikant ($p < .001$). Dass die Beziehung beim Bullying der Mädchen etwas schwächer ist als bei den Jungen dürfte auf die bei ihnen geringeren Anteile physischer Aggression zurückzuführen sein. Entsprechend differenzierte Auswertungen zeigen eine für beide Geschlechter

ähnlichere Varianzaufklärung bei den verbalen Aggressionen (43 % bei den Jungen vs. 40 % bei den Mädchen), während die Unterschiede bei den körperlichen Aggressionen deutlicher sind (41 % vs. 30 %).

Unterschiede zeigen sich auch bei einzelnen Risikobereichen. So klären beim Schul-Bullying die Familienmerkmale bei den Mädchen insgesamt 10.1 % und bei den Jungen nur 4.9 % der Varianz auf. Bei den Mädchen scheinen auch die Persönlichkeitsmerkmale für das aggressive Verhalten etwas bedeutsamer zu sein als bei den Jungen. Insbesondere ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang zum internalisierenden Temperament (2.4 %), der bei den Jungen fehlt (0.0 %). Dagegen ist die aggressionsgeneigte soziale Informationsverarbeitung bei den Jungen mit 7.2 % bedeutsamer als bei den Mädchen (3.3 %). Analoges gilt für die problematischen Peergruppen-Aktivitäten mit einer Varianzaufklärung von 9.5 % bei den Jungen vs. 5.2 % bei den Mädchen sowie für den Substanzengebrauch mit 5.0 % vs. 1.1 %. Bei der Delinquenz bestätigt sich ebenfalls, dass biographische und klimatische Familienprobleme bei den Mädchen bedeutsamer sind als bei den Jungen (15.6 % vs. 12.0 %). Umgekehrt ist das Muster bei den Peergruppen-Aktivitäten, die bei den Jungen mit 8.6 % mehr interindividuelle Unterschiede erklären als bei den Mädchen (5.1 %). Bei der allgemeinen Dissozialität bestehen ähnliche Tendenzen, wobei zudem die Impulsivität bei den Mädchen deutlich mehr Varianz erklärt als bei den Jungen (13.1 % vs. 18.4 %). Insgesamt sind somit Familien- und Persönlichkeitsprobleme für das deviante Verhalten von Mädchen etwas einflussreicher als für das der Jungen. Bei den Peergruppen-Einflüssen ist es umgekehrt. Dies stimmt mit ähnlichen Befunden zum Substanzengebrauch überein (vgl. Lösel & Bliesener, 1998).

Hinsichtlich der Risiken für die Viktimisierung lassen sich kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern erkennen. Es deutet sich lediglich an, dass das Schulklima für das Opferwerden der Jungen etwas bedeutsamer ist (13.6 % vs. 10.2 % Varianzaufklärung) und eine ängstlich-zurückgezogene Persönlichkeit bei den Mädchen wichtiger ist (8.5 % vs. 11.2 %).

4.2.3.4 Zusammenhänge bei deutschen und ausländischen Jugendlichen

Beim Vergleich der Prävalenz des aggressiven und delinquenten Verhaltens hatten wir nur geringe Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen festgestellt (siehe Kap. 4.2.1.6). Dies bedeutet allerdings nicht, dass bei beiden Teilgruppen die gleichen Risikofaktoren für das Problemverhalten bedeutsam sind. Um diese Frage zu prüfen, haben wir die in Tabelle 24 dargestellten hierarchischen Regressionen für die ausländische (n = 299) und deutsche Teilstichprobe (n = 863) getrennt berechnet.

Insgesamt ergeben sich zumeist ähnliche Zusammenhänge. Beim Bullying beträgt die multiple Korrelation in der deutschen Stichprobe .70 (Varianzaufklärung: 49 %), in der nicht-deutschen Stichprobe .60 (36 %). Bei der Delinquenz

lauten die entsprechenden Ergebnisse .73 (53 %) vs. .72 (52 %), bei der allgemeinen Dissozialität .83 (69 %) vs. .80 (64 %) und bei der Viktimisierung .51 (26 %) vs. .57 (33 %). Der beim Bullying stärkere Gesamtzusammenhang in der deutschen Stichprobe ist vor allem auf größere Varianzaufklärungen durch das Familien- und Erziehungsklima, die soziale Informationsverarbeitung und die Peergruppen-Aktivitäten zurückzuführen. Bei der Delinquenz und allgemeinen Dissozialität ist nicht nur der Gesamtzusammenhang fast identisch, sondern auch die Struktur ähnlicher. Dies weist darauf hin, dass für das Bullying-Verhalten bei den nicht-deutschen Jugendlichen möglicherweise schul- und klassenspezifischere Faktoren eine Rolle spielen (z. B. die nationale Zusammensetzung), die in unseren Risikovariablen nicht erfasst sind. Tendenziell bestätigt sich dies darin, dass auch bei der Viktimisierung in der ausländischen Subgruppe eine etwas geringere Varianzaufklärung vorliegt. Dabei zeigt sich zudem, dass für das Opferwerden von jungen Ausländern eine ängstlich-depressive, rückzugsorientierte Persönlichkeit wesentlich weniger bedeutsam ist als bei den deutschen Jugendlichen (3.4 % vs. 11.7 %). Dagegen hängt das Familien- und Erziehungsklima bei ihnen stärker mit der Viktimisierung zusammen (6.0 % vs. 2.5 %).

Auch wenn nach unseren Befunden das Ausmaß des dissozialen Verhaltens und dessen Risikofaktoren bei ausländischen und deutschen Jugendlichen nicht grundsätzlich unterschiedlich sind, dürfen bestimmte Differenzen nicht übersehen werden: Die nicht-deutschen Jugendlichen weisen in etlichen Merkmalen des familialen Klimas und der erlebten Erziehung deutlich ungünstigere Werte auf. So berichten sie unter anderem über signifikant weniger emotionale Wärme und Anregung in der Familie sowie eine weniger akzeptierende, aber strengere Erziehung (jeweils $p < .01$). Dies stimmt mit den Befunden der KFN-Studie überein, die vor allem bei türkischen Jugendlichen ungünstigere familiale Erziehungsbedingungen fand (PSB, 2001). Auch in Detailauswertungen für die jungen Türken zeigen sich aber bei uns keine solch starken Unterschiede in der häuslichen Aggressivität wie sie in den KFN-Daten berichtet werden. Wir finden aber bei den ausländischen Familien auch mehr Konflikte, finanzielle Probleme, Alkoholprobleme und Arbeitslosigkeit der Eltern (jeweils $p < .01$). Andererseits kommen die ausländischen Jugendlichen seltener aus Scheidungsfamilien und erleben eine wesentlich stärkere Normorientierung in der Erziehung. Die stärkere Normorientierung im strukturell intakten Familienverband könnte teilweise gegenüber den sonstigen familialen Risiken kompensierend wirken, so dass die Jugendlichen insgesamt nicht wesentlich mehr delinquent werden.

Da unsere Untersuchung auf allgemeine Erklärungsmuster und nicht speziell die Migrationsproblematik abzielte, sollte über derartige Unterschiede nicht zu viel spekuliert werden. Auch andere Studien weisen aber darauf hin, dass in Migrantenfamilien Normen und Werte stärker betont werden und bei ihnen etwas andere Zusammenhangsmuster zwischen elterlicher Erziehung und Kindverhalten bestehen (z. B. Dornbusch et al., 1987). Dabei dürften zahlreiche Moderatoren eine Rolle spielen, zum Beispiel die jeweilige ethni-

sche Zugehörigkeit, das Ausmaß der subkulturellen Integration und die Aufenthaltsdauer (vgl. Pfeiffer et al., 1998; PSB, 2001).

4.2.3.5 Zusammenhänge bei verschiedenen Altersgruppen

Obwohl wir uns nur auf zwei Jahrgangsstufen beschränkten, ergaben sich in der Prävalenz des aggressiven und delinquenten Verhaltens signifikante Altersunterschiede (siehe 4.2.1.5). Dies entspricht der im frühen Jugendalter steil ansteigenden Alterskurve dissozialen Verhaltens (Loeber et al., 1998 a; Moffitt, 1993 a). Während die Altersvariable als Risikofaktor zu den „ehernen Gesetzen" der Kriminologie gehört, sind altersmäßige Unterschiede in den Erklärungsvariablen noch wenig geklärt. Die bislang stichhaltigsten Vergleiche beziehen sich auf die Risiken für Kinderdelinquenz und Jugendkriminalität (Loeber & Farrington, 1998, 2001). Es deutet sich jedoch an, dass auch innerhalb der frühen Jugendphase altersmäßig differenzierende Ursachen bestehen (z. B. Wikström & Loeber, 2000).

Wir prüften deshalb, ob die in Tabelle 24 dargestellten Zusammenhangsstrukturen für verschiedene Altersgruppen gleichermaßen gelten. Da das Gros unserer Stichprobe 14 Jahre alt war, verglichen wir zu diesem Zweck die Gruppe der Jugendlichen, die 13 Jahre oder jünger waren (n = 369) mit jener Gruppe, die 15 Jahre oder älter war. Für beide Teilstichproben wurden separate hierarchische Regressionsanalysen gerechnet.

Die Ergebnisse zeigen beim aggressiven, delinquenten und dissozialen Verhalten eine generell größere Varianzaufklärung in der älteren Gruppe. Die multiplen Korrelationen (erklärten Varianzen) betragen hier .70 (49 %), .76 (57 %) und .86 (73 %). Mit .63 (40 %), .66 (43 %) und .75 (57 %) ist der Gesamtzusammenhang in der jüngeren Gruppe jeweils deutlich geringer, vor allem bei der Delinquenz und Dissozialität. Hinsichtlich der verschiedenen Risikobereiche zeigen sich unter anderem folgende Unterschiede: Beim Bullying beträgt die durch das Geschlecht aufgeklärte Varianz in der jüngeren Gruppe 11.2 %, in der älteren 6.4 %, bei der Delinquenz 5.9 % vs. 3.1 % und bei der Dissozialität 3.1 % vs. 1.5 %. Hinsichtlich des Familien- und Erziehungsklimas lauten die entsprechenden Ergebnisse 7.2 % vs. 1.9 %, 7.6 % vs. 13.2 % und 15.6 % vs. 18.7 %. Weitere Unterschiede bestehen bei den problematischen Peergruppen-Aktivitäten (2.5 % vs. 8.7 %, 5.3 % vs. 7.4 % und 3.1 % vs. 7.6 %) sowie dem Substanzengebrauch (0.1 % vs. 3.7 %, 2.8 % vs. 14.2 % und 2.6 % vs. 12.9 %). Auch in der Cliquen-Einbindung zeigt sich eine ähnliche, aber schwächere Tendenz. Als ein konsistentes Muster ergibt sich somit, dass das Geschlecht bei den Jüngeren mehr Varianz erklärt, die Peergruppen-Aktivität und der Substanzengebrauch dagegen bei Älteren. Ersteres könnte mit einer größeren Homogenität innerhalb der Mädchenstichprobe zusammenhängen, da diese etwas früher pubertiert (vgl. Magnusson & Stattin, 1996). Der zweite Befund dürfte auf eine stärkere Problemverfestigung bei den älteren Jugendlichen zurückzuführen sein, die mit interindividuellen Differenzen im Lebensstil einhergeht. Dementsprechend korrelieren auch die problematischen

Peergruppen-Aktivitäten, das Freizeitverhalten, der Medienkonsum und der Substanzengebrauch jeweils signifikant mit dem Alter (durchschnittliches $r = .15$; $p < .01$).

4.2.3.6 Zusammenhänge beim Lehrerurteil als Kriterium

Die Selbstberichte von Jugendlichen gelten als relativ zuverlässige und valide Operationalisierungen für aggressives und delinquentes Verhalten (Loeber et al., 1998). Auch beim Schul-Bullying sind Angaben der Schüler die bevorzugte Datenquelle (Olweus, 1995). Wie oben dargestellt, hängen allerdings die Berichte verschiedener Informanten zu Verhaltensproblemen junger Menschen zumeist nur mäßig miteinander zusammen (vgl. Achenbach et al., 1987; Lösel, 2002; Baillargeon et al., 2001). Dies trifft auch in unserer Untersuchung zu. Das Ausmaß des Bullying nach dem BVQ korreliert zwar signifikant, aber nur mäßig mit der Lehrereinschätzung der Aggressivität ($r = .29$, $p < .001$). Ähnlich sind die Zusammenhänge der Lehrerurteile mit der selbstberichteten Delinquenz (.27) und der allgemeinen Dissozialität (.33). Diese Ergebnisse liegen im Rahmen der internationalen Befunde. Sie sprechen nicht grundsätzlich gegen die Validität der Angaben im Selbst- und Fremdbericht, sondern spiegeln unter anderem kontextspezifisches Verhalten, begrenzte Beobachtungsmöglichkeiten, Urteiler- und Methodeneinflüsse wider. Einen Königsweg zur Lösung des Problems mäßiger Übereinstimmung zwischen verschiedenen Informanten gibt es nicht (Baillargeon et al., 2001).

Es stellt sich allerdings die Frage, inwieweit die Zusammenhänge mit den verschiedenen Risikobereichen beim Lehrerurteil zur Aggressivität ähnlich ausfallen wie bei den Angaben der Jugendlichen. Wir haben deshalb auch mit der Lehrereinschätzung als Kriterium eine hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt. In sie gingen die gleichen Risikovariablen ein wie in Tabelle 24. Die multiple Korrelation beträgt hierbei $r = .70$, die aufgeklärte Varianz 50 % ($p < .001$). Dieses Ergebnis ähnelt dem, was wir beim Selbstbericht festgestellt hatten (45 % aufgeklärte Varianz beim Schul-Bullying, 51 % bei der Delinquenz).

Die Struktur der Zusammenhänge unterscheidet sich allerdings bei etlichen Risikobereichen. Voneinander unabhängige, signifikante Varianzaufklärungen liefern das Geschlecht (3.4 %), das Alter (2.0 %), die biographische Familienbelastung (0.6 %), das Familien- und Erziehungsklima (0.9 %), die Impulsivität / Aufmerksamkeitsprobleme (36.3 %), die Ängstlichkeit / Rückzugsorientierung (5.2 %) und die Defizite in der sozialen Kompetenz und Problembewältigung (0.6 %). Die weiteren Risiken hängen im hierarchischen Regressionsmodell nicht mehr signifikant mit dem Lehrerurteil zur Aggressivität zusammen. Beim selbstberichteten aggressiven und delinquenten Verhalten war dies anders.

Diese Unterschiede sind vermutlich teilweise auf die oben genannten Einflüsse bei den verschiedenen Datenquellen zurückzuführen. Zum Beispiel

ist davon auszugehen, dass die Lehrer nur eine eingeschränkte und selektive Kenntnis vom aggressiven und delinquenten Verhalten der Jugendlichen haben. Dies gilt insbesondere für Situationen außerhalb der Schule und nicht besonders auffällige Schüler. Der Hauptgrund für die beobachteten Unterschiede in der Zusammenhangsstruktur liegt aber darin, dass die Impulsivität / Aufmerksamkeitsprobleme bereits über ein Drittel der Kriteriumsvarianz aufklären. Es wird dadurch in den hierarchischen Regressionen bereits ein so hoher Varianzanteil abgeschöpft, dass für später in das Modell eingehende Variablen wesentlich weniger „Spielraum" bleibt als bei der selbstberichteten Aggression und Delinquenz. Die Operationalisierung des Temperaments basiert unter anderem auf den Angaben der Lehrer zur Impulsivität der Schüler. Diese Ratings korrelieren sehr hoch mit jenen der Aggressivität und bilden einen klaren Faktor des Lehrerurteils (siehe Tabelle 4). Es ist deshalb von stark konfundierten Lehrereinschätzungen auszugehen, durch die Persönlichkeitsdispositionen als Risiken des Problemverhaltens mehr Gewicht erhalten als bei den Selbsteinschätzungen. Dies stimmt mit allgemeinen Befunden über Attributionen und Urteilertendenzen überein (Lösel & Schmucker, in press). Zugleich mahnt dieser Befund zur Vorsicht bei der Generalisierung von Ergebnissen, die nur auf einer Datenquelle oder Methode basieren.

4.2.4 Vergleich typischer Gruppen

4.2.4.1 Gruppeneinteilung

Wie einführend dargestellt, legt die neuere Forschung zur Aggression und Delinquenz von Jugendlichen eine differenzierte Betrachtung von Subgruppen nahe. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Unterscheidung von jugendtypischer und persistenter Antisozialität (Moffitt, 1993 a) sowie weiterer Entwicklungspfade (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998). Auch hinsichtlich der Aggressionen in der Schule erweist es sich als notwendig, zum Beispiel mehr oder weniger „normale" und gelegentliche Auseinandersetzungen vom Typus des häufigen und proaktiven Bullying abzugrenzen (vgl. Lagerspetz et al., 1982; Olweus, 1994; Slee, 1993). Die rein variablenbezogene Betrachtung reicht zur Analyse solcher Subgruppen nicht aus. Die Korrelationen zwischen Merkmalen hängen zudem wesentlich davon ab, ob die besonders prägnanten Gruppen einbezogen sind oder nicht (vgl. Bergman & Magnusson, 1997; Moffitt, 1993 a). Vor diesem Hintergrund haben wir nicht nur die bislang dargestellte, variablenbezogene Auswertung durchgeführt, sondern auch eine individuumsbezogene, typologische Analyse (vgl. Magnusson & Bergman, 1988, 1990). Die Identifikation möglichst prägnanter Fälle diente außerdem als Screening für den zweiten Untersuchungsabschnitt. Aus der Gesamtstichprobe von 1.163 Jugendlichen bildeten wir fünf Subgruppen:

(a) Jugendliche, die persistent Aggressionen gegen Mitschüler zeigen, aber selbst nicht gehäuft Opfer werden (die typischen Bullies im Sinne von Olweus);

(b) Jugendliche, die besonders häufig zum Ziel der Aggression von Mitschülern werden, ohne dass sie sich selbst deutlich aggressiv verhalten (die typischen Opfer);

(c) Jugendliche, die sich sowohl selbst häufig aggressiv gegen Mitschüler verhalten als auch oft Opfer werden (interaktive Aggressionen oder reaktives Bullying);

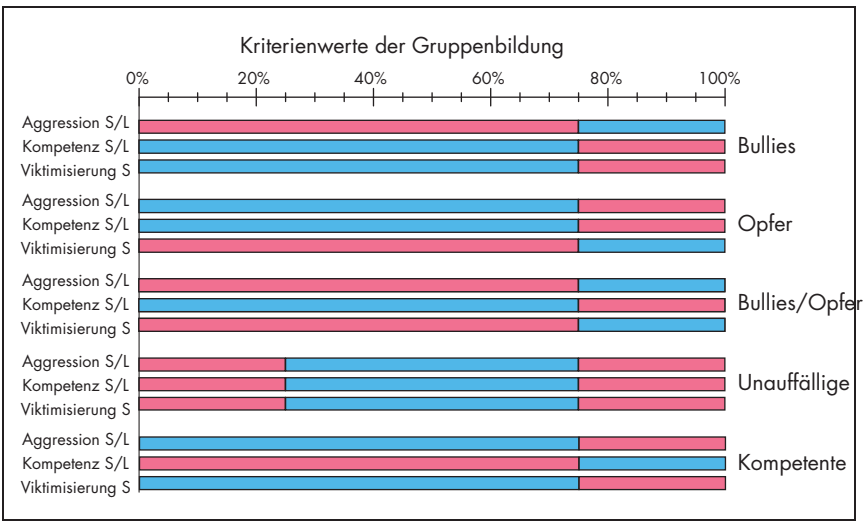
(d) Jugendliche, die in ihrem aggressiven Verhalten gegenüber Mitschülern mehr oder weniger durchschnittlich sind (Unauffällige);

(e) Jugendliche, die sich in Konflikten oder Auseinandersetzungen mit anderen sozial besonders kompetent verhalten (sozial Kompetente).

Für die Gruppenbildung verwendeten wir folgende fünf Kriterien: 1. Selbstberichtete aktive Aggression (Summenindex der ersten beiden Skalen des Bullying-Fragebogens), 2. Lehrerbeurteilung der Aggressivität, 3. selbstberichtete Sozialkompetenz (Skala Konfliktmanagement), 4. Lehrerbeurteilung der sozialen Kompetenz und 5. selbstberichteter Viktimisierungsgrad (dritte Skala des Bullying-Fragebogens). Abbildung 14 veranschaulicht, wie die Gruppen gebildet wurden. Die Skalenwerte waren jeweils geschlechtsspezifisch normiert.

Abbildung 14:

Darstellung der Skalenkombinationen und der jeweiligen Grenzwerte für die Gruppenbildung (S = Selbstbericht, L = Lehrerbeurteilung)



In der Gruppe der *Bullies* wurden diejenigen Schüler zusammengefasst, die hohe Werte (4. Quartil) bei den Kriterienwerten 1 und 2 und nur mittlere oder geringe Werte (1. – 3. Quartil) bei den übrigen drei Kriterienwerten aufwiesen (n = 61). Als aggressive Opfer beziehungsweise *Bullies/Opfer* galten

Schüler mit hohen Werten (4. Quartil) bei den Kriterien 1, 2 und 5 mittleren oder geringen Werten in den übrigen Kriterien (n = 25). Selbst nicht-aggressive *Opfer* waren Schüler mit hohen Werten im Kriterium 5 und keinen hohen Werten in allen anderen Skalen (n = 60). Als *sozial Kompetente* galten Schüler mit hohen Werten in den Kriterien 3 und 4 und mittleren oder geringen Werten in den restlichen Kriterien.

Um ein entsprechendes Geschlechterverhältnis (Jungen : Mädchen = 2:1) wie in den Gruppen der Täter und Opfer zu erreichen, wurden aus der Gruppe der kompetenten Schüler zufällig 15 Mädchen herausgenommen. Damit verblieben in dieser Gruppe n = 61 Jugendliche. Als *Unauffällige* wurden jene Jugendlichen ausgewählt, deren Werte bei allen Kriterien im Bereich der mittleren 50 % (2. und 3. Quartil) lagen. Auch hier wurden zur Anpassung des Geschlechterverhältnisses 32 Mädchen nach dem Zufallsprinzip aus der Gruppe genommen, so dass die endgültige Gruppengröße n = 138 betrug.

Wie bei jeder Klassifikation hängen die resultierenden Gruppengrößen von den verwendeten Kriterien ab. Insofern ist es bemerkenswert, dass unsere Einteilung recht gut mit der bisherigen Forschung zum Schul-Bullying übereinstimmt. Mit je etwa 5 % Bullies und Opfern ist die Prävalenz ähnlich wie bei Olweus (1994), anderen internationalen Studien (vgl. Smith et al., 1999) und auch deutschen Projekten in diesem Altersbereich (vgl. Lösel & Bliesener, 1999). Besonders hervorzuheben ist die vergleichsweise geringe Rate von selbst oft aggressiven Opfern beziehungsweise selbst stärker viktimisierten Bullies (Täter/Opfer). Dieser Befund stimmt ebenfalls mit den Forschungen von Olweus überein und spricht dafür, dass die typischen Bullying-Phänomene primär aus proaktiven Aggressionen bestehen. Obwohl wir bei unserer Gruppenbildung nicht nur Defizite, sondern auch die positive Ausprägung sozialer Kompetenz berücksichtigten, wurden offenbar keine wesentlichen atypischen Gruppen übersehen. Nur 0.1 % der Stichprobe sind im oberen Kompetenzbereich einzuordnende Bullies, 1.2 % kompetente Opfer und ebenfalls 0.1 % kompetente Bullies/Opfer. Selbstverständlich bedeutet dieser Befund zur nicht-aggressiven Interaktionskompetenz nicht, dass die Bullies über keine spezifischen sozialen Fertigkeiten für ihr dominantes und manipulatives Verhalten verfügen (vgl. Sutton et al., 1999; dazu: Crick & Dodge, 1999). In unserer Studie wird darauf zum Beispiel bei der sozialen Informationsverarbeitung und im zweiten Untersuchungsteil eingegangen.

4.2.4.2 Bivariate Gruppenvergleiche

Tabelle 25 zeigt die Geschlechter-, Alters- und Nationalitätsverteilung in den fünf Gruppen. Hinsichtlich des Geschlechts ist darauf hinzuweisen, dass die drei sozial auffälligen Gruppen ursprünglich einen höheren Jungenanteil aufwiesen als die unauffällige und kompetente Gruppe. Wie oben skizziert, mussten wir zur Vereinheitlichung des Geschlechterverhältnisses in der 4. und 5. Gruppe Fälle herausnehmen, obwohl bei den Kriterien jeweils die geschlechtspezifischen Verteilungswerte herangezogen worden waren. Das

heißt, die seltenere Auffälligkeit der Mädchen ist in diesen Fällen nicht primär durch Geschlechtsunterschiede im Mittelwert bedingt, sondern durch eine stärkere Interkorrelation der Kriterien bei den Jungen (besonders prägnante Fälle).

Tabelle 25:

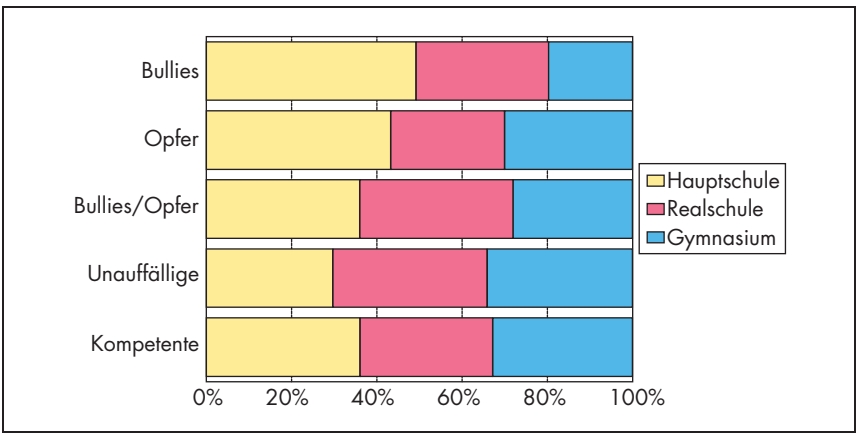
Geschlechterverteilung, Alter und Nationalität der untersuchten Gruppen

	Bullies	Opfer	Bullies/ Opfer	Unauf- fällige	Kompe- tente
Anteil Jungen (in %)	68.9	65.0	64.0	67.4	67.2
Durchschnittsalter	14.3	13.9	13.9	14.1	13.9
Anteil deutscher Jugendlicher (in %)	68.9	85.0	80.0	73.9	80.3

Bezüglich des Alters deutet sich an, dass die Bullies etwas älter sind und die Opfer eher zu den jüngeren Schülern gehören (vgl. auch Olweus, 1994). Allerdings sind die Unterschiede bei uns nicht statistisch bedeutsam. Nicht signifikant sind auch die Ergebnisse hinsichtlich der Nationalität. Tendenziell sind aber deutsche Jugendliche unter den Opfern häufiger und unter den Bullies seltener als ausländische.

Abbildung 15:

Verteilung der fünf Gruppen auf die untersuchten Schulformen (in Prozent)

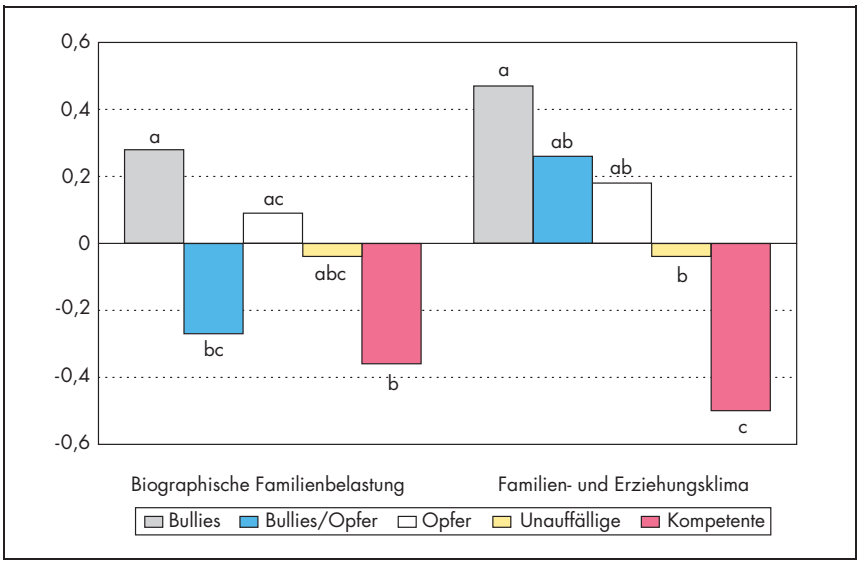


Die Verteilung der Gruppen auf die drei Schulformen zeigt Abbildung 15. Übereinstimmend mit den variablenbezogenen Auswertungen in Kap. 4.2.1.4 finden sich unter den Hauptschülern mehr und unter den Gymnasiasten weniger Bullies als dem jeweiligen Anteil an der Gesamtstichprobe entspricht ($p < .05$). Auch bei den Opfern besteht eine ähnliche Tendenz. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Hauptschüler unter den Kompetenten nicht unterrepräsentiert sind.

Wir prüften nun, inwieweit sich die fünf Gruppen in den wichtigsten Risikofaktoren unterscheiden. Dazu berechneten wir univariate Varianzanalysen für jene Variablen, die bei der variablenbezogenen Auswertung in die hierarchischen Regressionsanalysen eingegangen waren (siehe Kap. 4.2.3). Ausgenommen wurden Alter und Geschlecht, die wir bereits durch die Gruppenzusammensetzung kontrollierten. Für alle Merkmale verwendeten wir z-transformierte Werte, wobei positive Ausprägungen den Risikopol bedeuten. Bei der sozialen Kompetenz und Problembewältigung beschränkten wir uns auf die Variablen zum Coping-Verhalten, da der Selbstbericht und das Lehrerurteil zur sozialen Kompetenz bereits in die Gruppenbildung eingegangen waren. Bei allen Risiken ergaben Varianzanalysen signifikante Unterschiede zwischen den fünf Gruppen (jeweils $p < .01$). Die Abbildungen 16 bis 21 enthalten die jeweiligen Mittelwerte sowie die signifikanten differentiellen Kontraste (Duncan-Tests).

Abbildung 16:

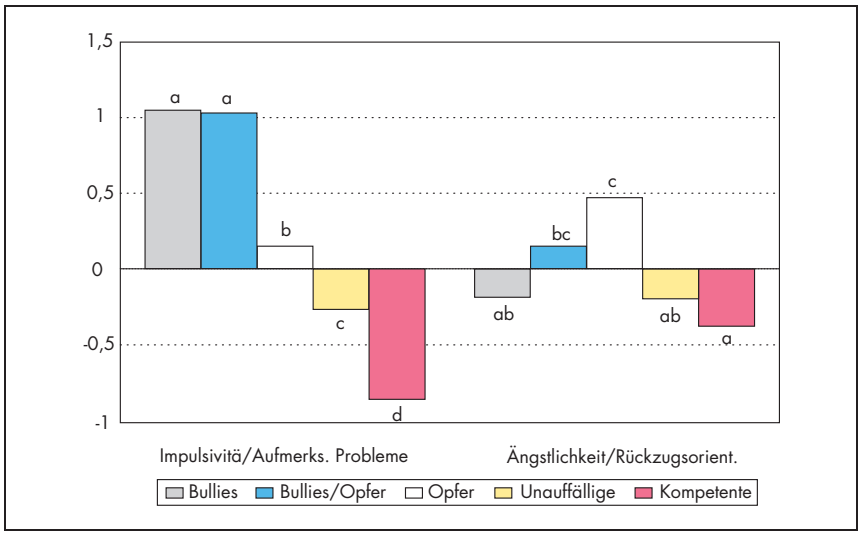
Mittelwertsunterschiede bei Indizes der Risiken im Bereich der Familie



Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p \leq .05$; Duncan-Test).

Abbildung 17:

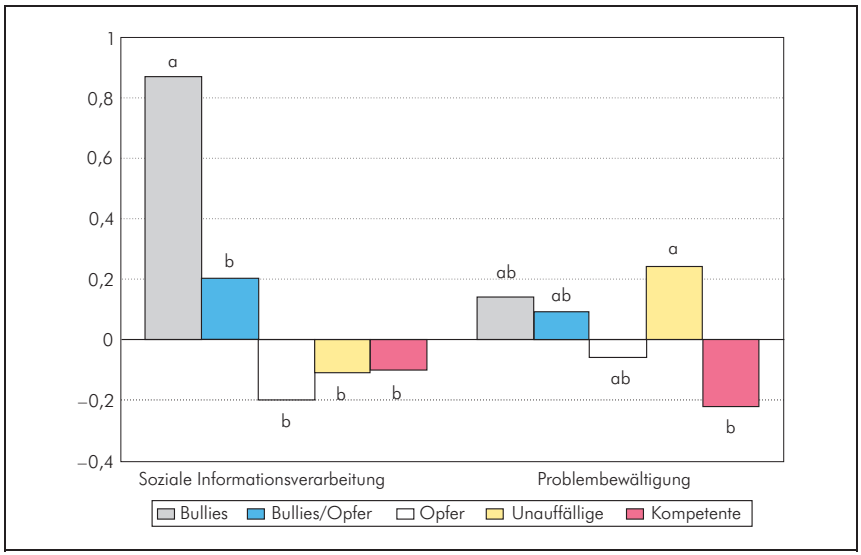
Mittelwertsunterschiede bei Indizes der Risiken im Bereich der Persönlichkeit



Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p \leq .05$; Duncan-Test).

Abbildung 18:

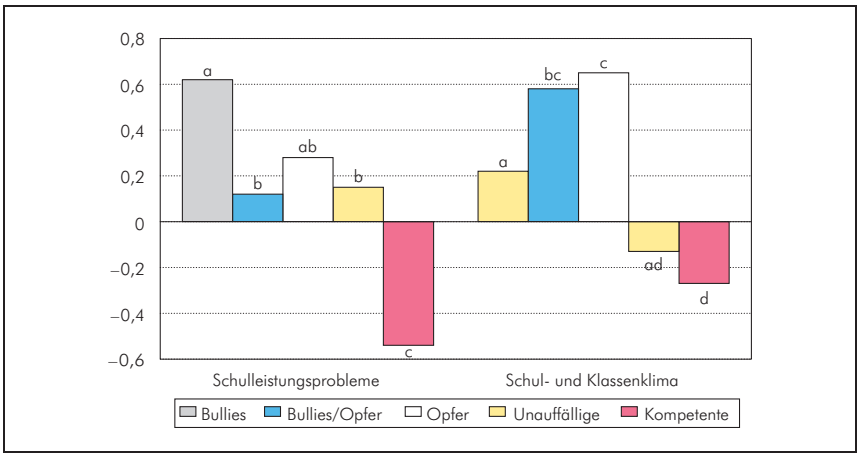
Mittelwertsunterschiede bei Indizes der Risiken im Bereich der sozialen Informationsverarbeitung und Problembewältigung



Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p \leq .05$; Duncan-Test).

Abbildung 19:

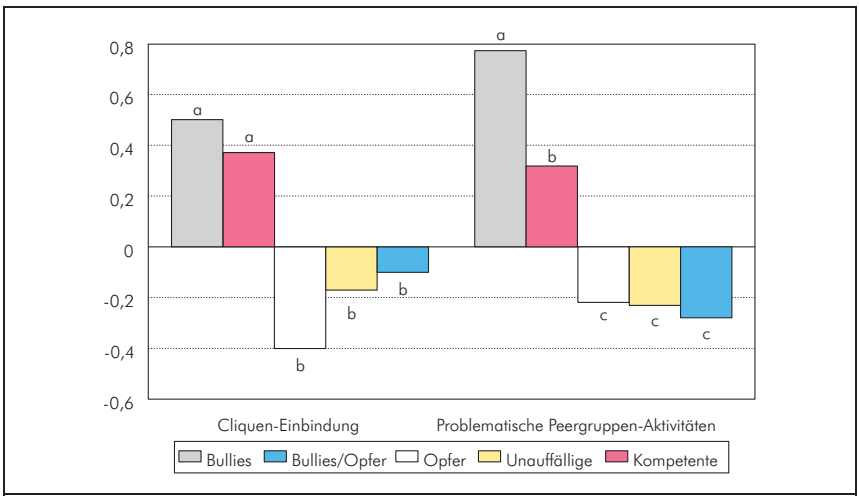
Mittelwertsunterschiede bei Indizes der Risiken im Bereich schulischer Merkmale



Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p \leq .05$; Duncan-Test).

Abbildung 20:

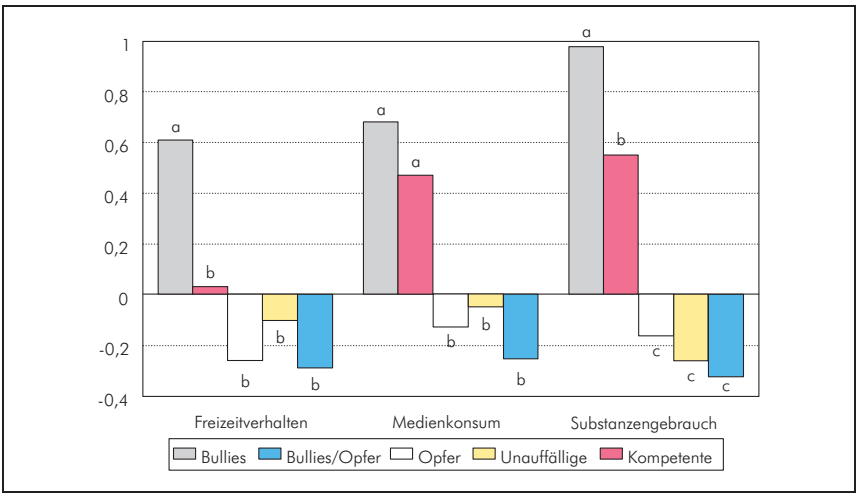
Mittelwertsunterschiede bei Indizes der Risiken im Bereich der Peergruppe



Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p \leq .05$; Duncan-Test).

Abbildung 21:

Mittelwertsunterschiede bei Indizes der Risiken im Bereich des Freizeitverhaltens, des Medienkonsums und des Substanzengebrauchs



Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p \leq .05$; Duncan-Test).

Die Unterschiede gehen fast durchweg in die theoretisch erwartete Richtung. Besonders deutlich ist, dass die Bullies in allen für Aggression und Delinquenz relevanten Risikovariablen positive Merkmalsausprägungen aufweisen. Mit Ausnahme des nicht individuell zuschreibbaren Schulklimas und des Coping-Verhaltens haben sie jeweils die höchsten Risiko-Werte aller Gruppen. Bis auf diese Variablen und die biographische Familienbelastung sind die Unterschiede zur Vergleichsgruppe der unauffälligen Schüler signifikant.

Komplementär dazu fallen die Ergebnisse bei den sozial besonders kompetenten Jugendlichen aus. Sie weisen in allen Risiken unterdurchschnittliche Werte auf; bei den meisten Variablen haben sie den niedrigsten Mittelwert. Dies legt nahe, dass die in der Forschung beobachteten Besonderheiten der Bullies nicht nur auf Defiziten gegenüber „Normalgruppen" beruhen, sondern sich die Einflüsse im Sinne von Dimensionen in den positiven Merkmalsbereich fortsetzen. In knapp der Hälfte der Risikovariablen unterscheiden sich die sozial kompetenten Jugendlichen auch signifikant von den unauffälligen Schülern. Sie erleben ein deutlich positiveres Familien- und Erziehungsklima, sind weniger impulsiv, verfügen über effektivere Coping-Muster und zeigen bessere Schulleistungen. Es handelt sich aber um keine besonders braven und zurückgezogenen Jugendlichen, denn sie unterscheiden sich zum Beispiel im internalisierenden Temperament, in den Peergruppen-Beziehungen, im Freizeitverhalten, im Medienkonsum und im Substanzengebrauch nur tendenziell, aber nicht signifikant von der „Normalgruppe".

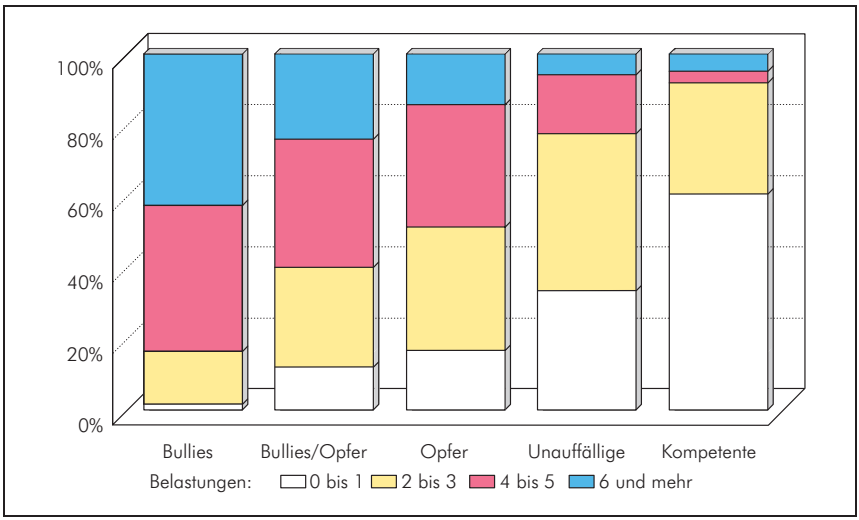
Die Mittelwerte der Bullies/Opfer liegen in den meisten Variablen zwischen jenen der typischen Bullies und Opfer. Ähnlich wie Bullies sind sie sehr impulsiv und hyperaktiv, stark in Cliquen eingebunden und konsumieren relativ viele gewalthaltige Filme. In der biographischen Familienbelastung, den problematischen Peergruppen-Aktivitäten und vor allem in der sozialen Informationsverarbeitung unterscheiden sie sich aber signifikant von ihnen. Diese Merkmale und ihre Wahrnehmung eines relativ ungünstigen Schul- und Klassenklimas sprechen dafür, dass es sich bei ihnen mehr als bei den Bullies um reaktive Aggressionen in alltäglichen Konflikten handelt.

Die typischen Opfer der Aggression von Mitschülern sind in den meisten Risiken gegenüber der Normalgruppe unauffällig. Wie bei der variablenbezogenen Auswertung zeigt sich aber, dass die häufig viktimisierten Schüler ein deutlich ungünstigeres Schul- und Klassenklima erleben sowie besonders ängstlich, niedergeschlagen und sozial zurückgezogen sind.

4.2.4.3 Integrative Auswertung

Entsprechend unserem Modell der kumulativen Risiken nahmen wir auch eine integrative Analyse der Gruppenunterschiede vor. Hierzu wurde bei jedem der 13 Risikobereiche geprüft, welche Jugendlichen sich oberhalb des 75. Prozentrangs befanden. Bei diesen Jugendlichen im oberen Quartil wurde das jeweilige Merkmal mit „Eins“ codiert (Risiko vorhanden), bei den anderen Jugendlichen mit „Null“. Ähnlich wie in den Vulnerabilitätsmodellen von Farrington (2002) und Hawkins et al. (1998) summierten wir die Null-Eins-Werte über die 13 Variablen auf. Abbildung 22 zeigt das Ergebnis.

Abbildung 22:
Prozentraten der Risikohäufung innerhalb der fünf Gruppen



Sehr klar zeigt sich, dass beim Großteil der Bullies eine Häufung von Risiken aus verschiedenen Bereichen vorliegt. Fast 90 % weisen mindestens vier Risiken auf und über 40 % sogar sechs oder mehr. Bei den zugleich aggressiven und viktimisierten Jugendlichen (Bully-Opfern) findet sich eine geringere Rate mit hohem Risiko. Von den viktimisierten Jugendlichen über die unauffälligen und die sozial Kompetenten sinkt der Anteil mit einem hohem Risiko-Index deutlich ab. In den Gruppen der unauffälligen und der sozial kompetenten Schüler weisen nur noch kleine Minderheiten von etwa 5 % mehr als fünf Risiken auf.

Vergleicht man die drei Problemgruppen mit der Gruppe der Unauffälligen, so lassen sich Odds Ratios (ORs) für die verschiedenen Risikoausprägungen berechnen. Bei OR = 1 bestehen keine Unterschiede. In Abbildung 22 hatten sich 0–1 und 2–3 Risiken als vorherrschende Ausprägung in der unauffälligen Gruppe erwiesen. Wir betrachteten deshalb 0–3 als „normale" Werte und verglichen damit die beiden darüber liegenden Kategorien. Dabei wurden die verschiedenen Gruppen jeweils der Gruppe der unauffälligen Schüler gegenübergestellt. Tabelle 26 zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 26:
Odds Ratios bei verschiedenen Risikograden im Vergleich mit der unauffälligen Gruppe (UG)

Risiken	Bullies vs. UG	Bullies-Opfer vs. UG	Opfer vs. UG	Kompetente vs. UG
4–5 vs. 0 – 3	11.63 ***	4.19 **	1.05	.17 *
$\geq$ 6 vs. 0 – 3	34.78 ***	8.03 **	3.68 *	.72

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

Die ORs sind insbesondere beim Vergleich der Bullies mit den unauffälligen Schülern sehr groß. Im Vergleich zur unauffälligen Gruppe erhöhen sechs oder mehr Risiken die Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der Bullies zu gehören, fast um das 35-fache. Auch 4–5 Risiken differenzieren noch sehr gut. Hier ist das Risiko des Bullying fast zwölfmal größer.

Die ORs bei den Bullies-Opfern sind geringer, aber immer noch sehr ausgeprägt und signifikant. Bei den „reinen" Opfern fallen sie deutlich ab und werden nur bei sehr hohem Risiko signifikant. Beim Vergleich der sozial besonders kompetenten mit den unauffälligen Schülern zeigt sich, dass erstere weniger Risikohäufungen aufweisen. Allerdings gilt dies nur für 4–5 Risiken. Bei sechs und mehr Risiken sind die Unterschiede gering und nicht mehr signifikant. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass bei den geringen Häufigkeiten einzelne Fälle leicht zu Verzerrungen führen.

Die Ergebnisse legen somit nahe, dass die Risikohäufung vor allem für das aggressive Verhalten bedeutsam ist. Es sind nicht einzelne soziale, psychische oder verhaltensmäßige Risiken, die zum Bullying führen, sondern vor allem

deren massive Kumulation. Für die sowohl aggressiven als auch selbst häufig viktimisierten Schüler ist dieser Befund weniger ausgeprägt als für die „typischen" Bullies.

4.2.4.4 Protektive Faktoren

Wie Abbildung 22 zeigt, weist auch ein kleiner Teil der unauffälligen und sozial besonders kompetenten Jugendlichen einen relativen hohen Risiko-Index auf. Indem wir diese Jugendlichen den aggressiven mit entsprechend hohem Risikowert gegenüberstellen, ergeben sich Hinweise auf eventuelle protektive Prozesse. Gefragt wird also, welche spezifischen Merkmalsmuster jene Jugendlichen aufweisen, die trotz hoher Risikowerte nicht aggressiv geworden sind (vgl. Rutter, 1985; Lösel & Bliesener, 1994).

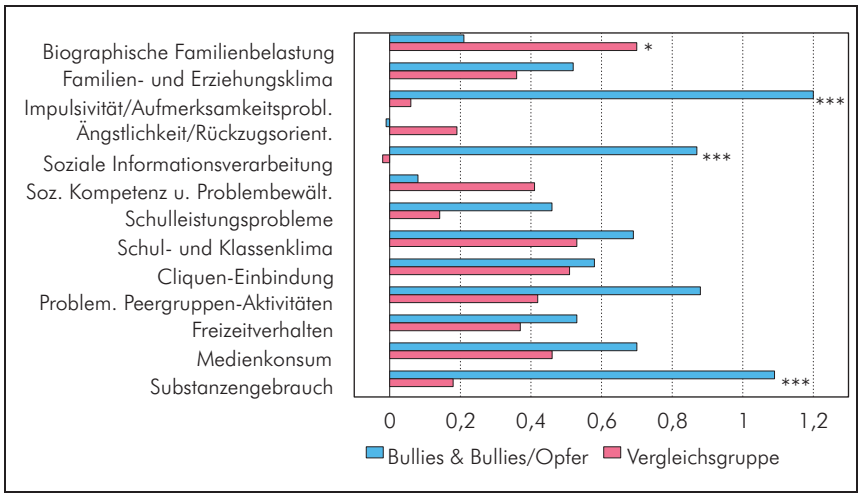
Für diese Auswertungen fassten wir einerseits die Subgruppen der unauffälligen und besonders kompetenten Schüler mit mindestens vier Risiken zusammen (n = 36). Zum Vergleich zogen wir die zusammengefasste Gruppe derjenigen Bullies und Bully-Opfer heran, die einen Risikowert von vier oder mehr aufwiesen (n = 66). Bereits der Vergleich der Stichprobengrößen zeigt, dass es sich bei den aggressiven Jugendlichen um eine erhebliche Teilgruppe handelt, während die Gruppe der unproblematischen Jugendlichen mit hohem Risikowert vergleichsweise untypisch ist (zumal die Unauffälligen die größte Ausgangsgruppe darstellten). Abbildung 23 enthält die Mittelwertvergleiche der beiden Gruppen in den 13 Risikovariablen.

Es ergeben sich einige signifikante Unterschiede, die auf differentielle Merkmalsmuster verweisen. Unter den sozial unauffälligen beziehungsweise kompetenten Jugendlichen mit untypisch hohem Risiko finden sich signifikant mehr demographische oder strukturelle Familienprobleme (elterliche Scheidung, Arbeitslosigkeit etc.). Dies weist darauf hin, dass diese Jugendlichen unter objektiv relativ ungünstigen Umständen aufgewachsen sind, ohne dass sich daraus Verhaltensprobleme ergeben haben. Im Familienklima besteht dagegen kein signifikanter Unterschied. Hier liegen bei den unauffälligen sogar tendenziell günstigere Voraussetzungen vor.

Die offenbar entscheidenden protektiven Mechanismen zeigen sich bei individuellen Merkmalen der Jugendlichen. Diejenigen Schüler, die trotz insgesamt hoher Risikowerte unauffällig beziehungsweise sozial kompetent sind, zeichnen sich vor allem durch folgende Merkmale aus: Sie sind hochsignifikant weniger impulsiv und unaufmerksam, neigen deutlich weniger zu einer aggressionsorientierten Informationsverarbeitung und konsumieren wesentlich seltener Substanzen als die aggressiven Jugendlichen mit ähnlichem Risiko. Dieses Muster spricht dafür, dass es vor allem Prozesse der Selbstkontrolle und der adäquaten Kognition sind, die diesen Jugendlichen eine bislang relativ günstige soziale Entwicklung ermöglicht haben. Sie scheinen dadurch negative Voraussetzungen im Herkunftsmilieu kompensiert zu haben.

Abbildung 23:

Mittelwerte der Risiko-Indizes in den aggressiven vs. unauffälligen Subgruppen mit hohem Risikowert



* p < .05, *** p < .001

Selbstverständlich muss der Querschnittscharakter dieser Befunde betont werden. Die protektive Funktion eines wenig impulsiven Temperaments und nicht-aggressionsgeneigter Informationsverarbeitung stimmt jedoch gut mit einigen einschlägigen Längsschnittbefunden überein (vgl. Lösel & Bender, 2002).

5 Zweite Untersuchung

5.1 Methode

5.1.1 Untersuchungsteilnehmer

Im zweiten Teil unserer Studie wurden ausgewählte Jugendliche der Subgruppen des ersten Teils nach zirka 20 Monaten vertieft untersucht. Zur Kontaktaufnahme leiteten wir über die Schule, bei der die Namenskodierungen hinterlegt waren, ein Schreiben an die Schüler weiter. Um Stigmatisierungen zu vermeiden, wurde den Lehrern, Eltern und Schülern die Gruppeneinteilung nicht mitgeteilt. Für die Untersuchungen bildeten wir jeweils Dreiergruppen, die sich in Vorstudien als relativ gut beobachtbar erwiesen hatten. Jede Triade setzte sich aus Jugendlichen aus mindestens zwei der oben definierten Gruppen der Bullies, Opfer, sozial kompetenten und unauffälligen Schüler zusammen. Die Gruppe der Bullies/Opfer wurde wegen ihres kleinen Anteils in der Gesamtstichprobe und geringer Prägnanz nicht einbezogen. Sechs Grenzfälle dieser Gruppe teilten wir je nach ihrer aktiven oder passiven Gewalterfahrung im BVQ, den Bullies oder Opfern zu. Um keine zu großen Unterschiede in der geistigen und körperlichen Entwicklung zu erhalten, wurden die Triaden außerdem so gebildet, dass keine Hauptschüler und Gymnasiasten zusammenkamen und das Alter nicht mehr als zwei Jahre differierte. Insgesamt bestand die Stichprobe aus 102 Jungen, die wir in 34 Triaden untersuchten. Von diesen Jugendlichen waren in der ersten Untersuchung 25 als Bullies, 21 als Opfer, 30 als unauffällig und 23 als sozial besonders kompetent klassifiziert worden. In drei Fällen erschien der geladene Jugendliche nicht zum vereinbarten Termin. In diesen Fällen wurde auf teilnahmebereite Jugendliche aus der gleichen Klasse zurückgegriffen, für die keine Vortestwerte für die Gruppeneinteilung verfügbar waren.

Wie Tabelle 27 zeigt, sind die vier Gruppen hinsichtlich Alter, Größe und Gewicht homogen. Es besteht lediglich eine schwache Tendenz ($p = .12$), dass die Opfer eher zu den kleineren und leichteren Schülern gehören. Auch hinsichtlich der Körperproportionen bestehen keine signifikanten Unterschiede. Dies zeigt der Body Mass-Index (BMI = Gewicht in kg/quadrierte Größe in m). Hervorzuheben ist eine relativ kleine Streuung des BMI in der Opfergruppe. Dies legt nahe, dass es sich nicht um zwei Subgruppen von kleinen, zarten und korpulenten Opfern handelt.

Wir erfassten auch den körperlichen Reifungsgrad mittels einer von uns übersetzten Version der *Pubertal Development Scale* (PDS) von Petersen et al. (1988). Diese Skala erhebt mit acht Items den selbstberichteten Status der pubertären Reife über Angaben zu Körperbehaarung, Bartwuchs, Hautveränderungen, Wachstumsverlauf, Stimmbruch sowie Größe und Gewicht. Der Index der körperlichen Entwicklung zeigt keine signifikanten Gruppenunterschiede. Lediglich tendenziell ($p = .10$) haben die Opfer einen geringen Entwicklungsrückstand, insbesondere gegenüber den Bullies.

Tabelle 27:
Mittelwerte des Alters und der körperlichen Maße in den vier Gruppen

	Bullies	Opfer	Unauffällige	Kompetente
Alter (in Jahren)	15.69	15.39	15.57	15.59
Größe (in cm)	175.56	171.62	173.77	174.17
Gewicht (in kg)	64.20	60.61	60.46	61.55
Body Mass Index	20.80	20.52	20.12	19.90
Pubertätsindex	8.60	7.62	8.20	8.00
Äußere Erscheinung (Fremdbeurteilung):				
– Körperliche Reife	4.51_{a}	3.84_{bc}	3.77_{b}	4.36_{ac}
– Pubertäre Probleme/Akne (in %)	24.00_{a}	41.27_{b}	18.89_{a}	20.29_{a}
– Kräftiger Körperbau	4.49_{a}	3.71_{b}	3.74_{b}	3.97
– Attraktives Äußeres	4.48_{a}	3.71_{b}	4.13	4.43_{a}
– Modische Kleidung	4.79_{a}	3.89_{b}	4.26_{bc}	4.48_{ac}

Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p \leq .05$; Duncan-Test bzw χ^2).

Deutlichere Unterschiede zeigen sich dagegen bei Fremdbeurteilungen der körperlichen Reife und der äußeren Erscheinung, die jeweils drei Mitarbeiter unseres Teams ohne Kenntnis der Gruppenzugehörigkeit vorgenommen haben. Dabei handelt es sich um siebenstufige Ratings (Mittelwerte). Die Opfer schneiden ungünstiger ab als die Bullies, unterscheiden sich allerdings nicht signifikant von der Gruppe der unauffälligen Schüler. Mehr als bei allen anderen Gruppen werden bei den Opfern pubertäre Hautprobleme wahrgenommen (vgl. auch Lane, 1989). Die sozial besonders kompetenten Jugendlichen erhalten ähnliche Einschätzungen wie die Bullies. Diese wirken körperlich relativ reif, kräftig, attraktiv und modisch gekleidet. Im Körperbau heben sich die Bullies auch signifikant von den Unauffälligen ab (vgl. Byrne, 1994; Olweus, 1993).

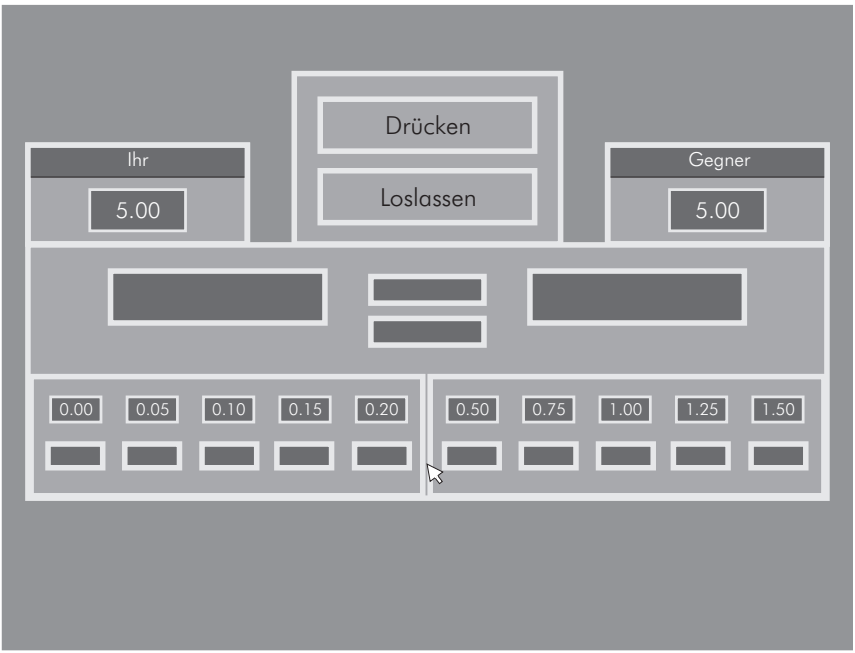
5.1.2 Erhebungsmethoden und Instrumente

Ein wesentliches Ziel der zweiten Untersuchung war es, die überwiegend auf Fragebögen beschränkte Forschung zur Aggressivität unter Jugendlichen methodisch zu erweitern. Deshalb wählten wir einen Forschungsansatz mit multiplen Methoden und multiplen Informanten. Ein solches Vorgehen gilt in der Entwicklungspsychopathologie als wesentliche Voraussetzung, um zu validen Differenzierungen und Generalisierungen von Ergebnissen zu gelangen (vgl. Achenbach et al., 1987; Crick & Bigbee, 1998). Im Vergleich zur Reihenuntersuchung in der ersten Teilstudie nahmen nun konkrete Verhaltensbeobachtungen und Analysen der Informationsverarbeitung einen breiten Raum ein. Folgende Erhebungen wurden durchgeführt:

(a) Konfliktspiel am Computer

Die Untersuchung begann mit einem Spiel, das dem in der Aggressionsforschung bekannten Experimentiergerät von Buss (1961) entsprach. Die Jugendlichen spielten einzeln gegen einen vermeintlichen Gegner an einem PC. Das Display des Spiels auf dem Bildschirm ist in Abbildung 24 dargestellt.[1]

Abbildung 24:
Bildschirm-Display der Buss'schen Aggressionsmaschine



Instruktion: Dem Jugendlichen wurde mitgeteilt, dass er gegen einen Gegner in einem anderen Raum spiele. Es komme darauf an, möglichst schnell auf die Aufforderung des PC in der oberen Bildschirmmitte („Drücken" beziehungsweise „Loslassen") durch Drücken beziehungsweise Freigeben der linken Maustaste zu reagieren. Der schnellere der beiden Spieler erhalte jeweils einen Betrag von 0,50 DM zu seinem Startkapital von 5,00 DM gutgeschrieben (siehe „Kontostände" links beziehungsweise rechts oben in Abb. 24). Zusätzlich könne jeder Spieler durch die Wahl (Anklicken) eines Betrages zwischen 0,00 DM und 1,50 DM in der unteren Zeile des Displays bei eigenem Gewinn der Spielrunde das Guthaben des Gegners um diesen Betrag reduzieren. Dieses Geld fließe dann in den Pool zurück und komme nicht dem Gewinner zu-

1 Wir danken Richard Tremblay (Montreal) für die Überlassung der Hard- und Software-Komponenten und Mark Gross (Montreal) für die wertvolle Hilfe bei der Software-Anpassung.

gute. Außerdem wurde deutlich gemacht, dass zu Beginn des Spiels nur die linke Seite der Betragsfelder (0,00 DM bis 0,20 DM) freigegeben sei, sich dieser Zustand aber im Laufe des Spiels ändere. Der Spielverlauf und die Reaktionen des Spielers wurden von einem Protokollrechner aufgezeichnet.

Spielverlauf: Vor dem Spiel wurden die dargebotenen Informationen auf dem Display erläutert und die Handhabung der Maus und Schaltflächen demonstriert. Zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit der Instruktion wurde jeweils ein fingierter Telefonanruf mit dem Nachbarlabor durchgeführt. In fünf Proberunden wurde das Spielverständnis der Jugendlichen überprüft. Falls erforderlich, gab der Versuchsleiter weitere Erläuterungen.

Anschließend startete der Versuchsleiter das Spiel erneut und verließ den Versuchsraum. Das Spiel bestand aus 3 Blöcken à 10 Runden und einem weiteren Block von 5 Runden. Entgegen der Instruktion war der Spielausgang in jeder Runde vom Programm festgelegt. In den ersten drei Blöcken kam es jeweils zu fünf Gewinnen und fünf Verlusten. Im ersten Block wählte der vermeintliche Spielpartner Beträge zwischen 0,00 DM und 0,15 DM, im zweiten Block jedoch Beträge zwischen 0,50 DM und 1,50 DM, ohne dass der Jugendliche die Möglichkeit zur Wahl von Beträgen über 0,20 DM (rechte Hälfte der Schaltfläche) hatte. Erst im dritten Block wurden alle Beträge beziehungsweise Schaltflächen vom Programm freigegeben. Im abschließenden Block kam es schließlich zu fünf Gewinnen für den Spieler, so dass insgesamt ein Gewinn von 10,00 DM erzielt wurde. Die Jugendlichen wurden während der Spielphasen bis zum Abschluss des letzten Spiels an der Aggressionsmaschine getrennt, damit sie keine Spielerfahrungen austauschen konnten. Anschließend baten wir sie, sich bis zum Ablauf der Untersuchung nicht über ihren Spielverlauf zu unterhalten. Eine vollständige Aufklärung erfolgte im Anschluss an die gesamte Datenerhebung.

(b) Rollen- und Konfliktspiele

Für die Konfliktszenarien wurden Situationen ausgewählt beziehungsweise konstruiert, die folgenden Kriterien genügen sollten:

- die Situationen stellen einen interpersonellen Konflikt mit drei beteiligten Personen dar;
- der Konflikt lässt sowohl aggressive als auch submissive und sozial kompetente Verhaltensreaktionen zu;
- Struktur und Inhalt erfordern altersgemäße Fähigkeiten und Kompetenzen der Konfliktlösung;
- die Situation enthält Komponenten, die eventuell auch einen leichten körperlichen Einsatz anregen können;
- der Inhalt der Übung ist für ein breites Spektrum von Jugendlichen geeignet.

Die inhaltliche Gestaltung, die Instruktion, das technische Arrangement und die Videoaufzeichnung zahlreicher Rollenspiele und gruppendynamischer Übungen wurden im Verlauf von 15 Pilotuntersuchungen mit Schülern erprobt und modifiziert. Dabei hatten sich drei Szenarien besonders bewährt:

Das erste Konfliktspiel basierte auf der so genannten *NASA-Übung* (vgl. Antons, 1976). Hier sollten die Spieler als Astronauten nach einer Notlandung zunächst möglichst viele von zehn vorgelegten Gegenständen, die eine Rettung ermöglichen, individuell sammeln. Anschließend erforderte das Spiel eine Einigung der Triade auf die zwei wichtigsten Gegenstände, wobei der Besitzer dieser Gegenstände eine finanzielle Belohnung erhielt.

In der zweiten Übung, dem *Boot-Spiel*, wurde den Jugendlichen eine Szene vorgegeben, in der sie sich jeweils als Reiseleiter einer Gruppe von fünf Personen zusammen mit zwei anderen Reiseleitern und deren Gruppen in Seenot befanden. Zur Verfügung stand lediglich ein Rettungsboot mit zehn Plätzen, über deren Besetzung eine Einigung erzielt werden musste. Darüber hinaus war zu entscheiden, welcher der drei Reiseleiter zurückblieb, um die Rettung der zehn Personen im Rettungsboot zu sichern. Auch hier gab es finanzielle Anreize, sich durchzusetzen.

In der dritten Übung wurden Rollenspiele mit drei jugendtypischen konflikthaltigen *Schulhofszenen* vorgegeben. Sie basierten auf den im ersten Untersuchungsabschnitt verwendeten Fragebogenszenen (vgl. Kap. 4.1.2). Die Jugendlichen wurden jeweils für ihre Rollen instruiert und aufgefordert, die Konfliktszene durchzuspielen.

Die Konfliktspiele dauerten zwischen 40 und 50 Minuten. Das Verhalten der Jugendlichen wurde durch eine Einwegscheibe 'online' von jeweils drei geschulten studentischen Mitarbeitern beobachtet und gleichzeitig auf Video aufgezeichnet (siehe Abschnitt *f*). Die Beobachter kannten die Gruppenzugehörigkeit der Jugendlichen nicht.

(c) Interview zu verschiedenen Szenarien

An die Rollenspiele schloss sich jeweils ein teilstrukturiertes Einzelinterview mit jedem Jugendlichen an, in dem die dargestellten Konflikte besprochen wurden. Der Interviewleitfaden thematisierte zunächst die allgemeine Einstellung zu den durchgeführten Rollenspielen und den Spielpartnern. Anschließend wurden eventuell aufgetretene Affekte während des Konflikts und die resultierenden Verhaltensreaktionen erfragt. Der Prozess der sozialen Informationsverarbeitung im interpersonalen Konflikt wurde erfasst, indem wir die Jugendlichen mit ausgewähltem Videomaterial über ihr eigenes Verhalten konfrontierten. Außerdem wurde ihnen im Interview eine fiktive, massiv aggressive Reaktion eines Konfliktpartners vorgegeben. Durch diese Maßnahme sollten zum einen die auslösenden Bedingungen der sozialen Informationsverarbeitung vergleichbar gemacht werden, zum anderen sollten die

Jugendlichen mit einem deutlich eskalierenden Verhalten eines Konfliktpartners konfrontiert werden.

Soziale Informationsverarbeitung. Zur Erfassung der kognitiven Prozesse in der Interaktion wurden folgende Leitfragen gestellt: „Wie hast Du diese Situation erlebt?", „Warum hat sich Dein Partner so verhalten?" *(Interpretation der Situation)*, „Was wolltest Du in der Situation erreichen?" *(Zielfestlegung)*, „Was hättest Du in dieser Situation noch tun können?" *(Handlungsrepertoire)* und „Wie wäre es dann weitergegangen?" *(Handlungsbewertung).* Die beiden letzten Fragen wurden außerdem im Anschluss an das fiktive eskalierende Verhalten eines Konfliktpartners wiederholt. Die Antworten der Jugendlichen hielten wir schriftlich und per Tonband fest. Zwei trainierte unabhängige Auswerter kodierten die Antworten hinsichtlich folgender Merkmale: Attribution von aggressiven Motiven beim Konfliktpartner, Einschätzung der Situation als feindselig (Interpretation der Situation); Setzung eigener kooperativer Ziele, Setzung eigener aggressiver Ziele (Zielfestlegung), Nennung aggressiv-impulsiver Reaktionsalternativen, Umfang des Reaktionsrepertoires (Handlungsrepertoire); Weitsichtigkeit bei den erwarteten Verhaltenskonsequenzen, Erwartung positiver Konsequenzen bei eigener Aggression, Erwartung positiver Konsequenzen bei eigenem kompetenten Verhalten (Handlungsbewertung). Die Prüfung der Reliabilität der Kodierungen bei einer zufällig gewählten Stichprobe von 20 Protokollen erbrachte sehr gute bis zufriedenstellende Übereinstimmungen von 75.6 % bis 100 %.

In einem anderen Interviewabschnitt wurden den Jugendlichen drei Fotos mit jugendtypischen Interaktionsszenen vorgelegt (vgl. Abb. 25–27). Diese dienten dazu, unterschiedliche *Situationswahrnehmungen* zu erfassen. In Vorversuchen hatten die Fotos mehrdeutige Interpretationen der dargestellten Situation provoziert (z. B. als spielerischer Kampf mit lediglich angedeuteten Schlägen, als Nachstellen einer im Fernsehen beobachteten Szene etc.).

Abbildung 25:
Fotoszene 1

Abbildung 26:
Fotoszene 2

Abbildung 27:
Fotoszene 3

Die Jugendlichen wurden zu jedem Foto um eine Beschreibung der Situation gebeten. Aus den Äußerungen bildeten wir zwei Indikatoren: Zum einen wurde das Ausmaß erfasst, mit dem sie situative Hinweisreize für Aggressionen berücksichtigten. Zum andern bewerteten wir den Anteil aggressiver Handlungsbeschreibungen im Verhältnis zu allen gemachten Äußerungen. Die Äußerungen der Jugendlichen wurden von geschulten studentischen Mitarbeitern einzeln pro Szene kodiert und anschließend über die drei Szenen hinweg aggregiert. Zur Kontrolle der Objektivität wurde eine Stichprobe von 22 zufällig ausgewählten Datensätzen von beiden Kodierern unabhängig voneinander ausgewertet. Die beiden Auswerter stimmten mit r = .78 (Berücksichtigung situativer Hinweisreize) und r = .87 (Aggressive Handlungsbeschreibungen) zufriedenstellend überein.

Typische Werthaltungen sind wesentliche kognitive Orientierungen für bestimmte Handlungsmuster von Jugendlichen (vgl. Allen et al., 1990; Brandtstädter et al., 1989). Sie wurden im zweiten Teil des Interviews durch Kurzbeschreibungen prototypischer Szenarien erfasst. In der ersten Szene ging es um einen Einbruch in eine Hühnerlegebatterie aus Protest gegen eine derartige Tierhaltung, in der zweiten Szene um die pflichtgetreue Erfüllung der Aufgaben und Leistungsanforderungen durch einen strebsamen Schüler. In der dritten Szene stellten wir den Typus genussorientierten Jugendlichen mit „lockerem Lebensstil“ vor. Die Jugendlichen wurden jeweils hinsichtlich ihrer eige-

nen Einstellungen sowie der ihrer Freunde und Eltern gegenüber den Prototypen befragt. Die geäußerten Einstellungen wurden vom Interviewer auf einer 4-stufigen Skala (finde ich beziehungsweise finden sie: „gar nicht gut" bis „sehr gut") festgehalten.

Neutralisierungstechniken und Normorientierung. Ein wesentlicher Aspekt der kognitiven Prozesse, die aggressives Verhalten fördern oder verhindern, ist die Selbstkritik oder deren Neutralisation (Bandura, 1979). Diese inneren Reaktionen beeinflussen einerseits die Handlungsimpulse (z. B. negatives Gefühl) und andererseits die Bewertung eigenen Handelns nach einem aggressiven Akt (z. B. Schulderleben). Zur Erfassung solcher Neutralisierungstechniken (Sykes & Matza, 1957) wurden den Jugendlichen im Interview kurze Szenen mit delinquentem Verhalten vorgestellt. Diese beschrieben ein Eigentumsdelikt, eine Körperverletzung und einen Akt von Vandalismus. Das Eigentumsdelikt fand in einem Supermarkt statt, die beiden anderen Szenen spielten im schulischen Umfeld. Die Szenen endeten jeweils in einer Situation, in der sich der Akteur vor einer unbeteiligten Person für sein Verhalten rechtfertigen sollte. Nach den spontanen Antworten wurden dem Schüler rechtfertigende Aussagen vorgegeben, die er danach beurteilen sollte, inwieweit er sich ihrer bedienen würde. Für jede Geschichte wurden in Anlehnung an Schahn et al. (1995) sowie Minor (1984), Amelang et al. (1988) und Shields und Whitehall (1994) acht mögliche Neutralisierungen formuliert, die sich folgenden Neutralisierungstechniken zuordnen lassen:

Ablehnung der Verantwortung: Der Jugendliche sieht sich selbst als Opfer. Die Umstände der Situation veranlassten ihn, sich so zu verhalten.

Ablehnung des Unrechts: Der vermeintlich angerichtete Schaden des delinquenten Handelns wird verleugnet.

Abwertung des Opfers: Das Opfer wird abgewertet, schlecht gemacht und dadurch die Tat quasi von einem anderen Standpunkt aus in eine rechtmäßige Handlung umbewertet.

Verdammung der Verdammenden: Der Jugendliche stellt heraus, dass diejenigen, die das Unrecht der eigenen Handlung festhalten, selber häufig normverletzend handeln und damit eigentlich kein Recht haben, zu richten.

Berufung auf höhere Instanzen: Die Tat wird als Mittel dargestellt, um Gerechtigkeit auf einem höheren Niveau herzustellen.

Metapher des Hauptbuches: Die normverletzende Handlung wird als eine (erlaubte) Ausnahme in einer Reihe von normgerechten Taten deklariert.

Verteidigung der Notwendigkeit: Die Handlung wird als einziger Ausweg beziehungsweise einzige Lösung eines Problems dargestellt.

Die Neutralisierungen waren jeweils nach dem Grad der Zustimmung auf einer 5-stufigen Likert-Skala zu beantworten. Empirische Analysen sprechen für einen generellen Neutralisationsfaktor (vgl. Amelang et al., 1988; Egg &

Sponsel, 1978; Shields & Whitehall, 1994). Aus diesem Grund wurde eine Gesamtskala der Neutralisierung gebildet (18 Items), die sehr konsistent ist ($\alpha = .85$). Der Mittelwert der Gesamtstichprobe beträgt 42.76 (SD = 2.76).

Eine zweite Skala erfasste den Grad der *Normorientierung* der Jugendlichen (Opp, 1974). Diese wurde aus den Aussagen zur Billigung des delinquenten Verhaltens in den Szenarien gebildet (z. B. „Eigentlich hast du recht, den so zu verletzen war nicht o. k."). Die innere Konsistenz ist angesichts von nur drei Items für Forschungszwecke ausreichend. Der Mittelwert der Skalen beträgt 11.11 (SD = 2.76). Die beiden Skalen zur Neutralisation und Normorientierung korrelieren zu $r = -.37$ ($p < .01$).

(d) Leistungstests

Intelligenz. Um die kognitiv-intellektuelle Leistungsfähigkeit abzuschätzen, wurden den Jugendlichen je nach Alter Kurzformen des *Revidierten Hamburg-Wechsler-Intelligenztests für Kinder* (HAWIK-R, Tewes, 1985) beziehungsweise *für Erwachsene* (HAWIE-R, Tewes, 1991) vorgelegt. Dabei verwendeten wir die Untertests „Wortschatz" und „Gemeinsamkeiten finden" aus dem Verbalteil und die Untertests „Bilder ordnen" und „Mosaiktest" aus dem Handlungsteil. Die Auswertung erfolgte nach den jeweiligen Altersnormen. Die Subtests wurden zu einem Gesamt-Intelligenzquotienten zusammengefasst. Er variiert in der Stichprobe zwischen 74 und 126. Der Mittelwert beträgt 105.00 (SD = 9.53), liegt also im Durchschnittsbereich der altersgleichen Population.

Konzentrationsfähigkeit. Die kurzzeitige Aufmerksamkeitsleistung wurde mit dem *Aufmerksamkeits-Belastungs-Test d2* von Brickenkamp (1972) erfasst. Dabei handelt es sich um einen Durchstreichtest, der die Leistungsmenge (Gesamtzahl der angestrichenen Buchstaben; GZ) und Leistungsgüte (Fehlerrate; F) in der Konzentration auf optische Reize erfasst. Die mittlere Gesamtleistung (GZ-F) liegt in unserer Stichprobe bei einem Standardwert von 103 (SD = 9.64). Die Leistungsmenge beträgt im Durchschnitt 104 Punkte (SD = 9.85). In der Leistungsgüte erzielen die Schüler im Mittel einen Prozentrang von 48 (SD=26.97). Sämtliche Mittelwerte befinden sich im Durchschnittsbereich der Normgruppe.

Impulsivität. Um die psychomotorische Komponente der Selbstkontrolle beziehungsweise Impulsivität zu erfassen, verwendeten wir eine Kurzversion des *Labyrinth-Tests* von Chapuis (1959). Für die schnelle und richtige Wegewahl in solchen Labyrinthen spielen Antizipationsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit und Genauigkeit eine wichtige Rolle. Den Schülern wurden drei Labyrinthe vorgegeben. Sowohl für die Durchführungszeit als auch für die Fehler wurden Punkte vergeben. Die addierten Punktwerte ergaben den Gesamttestwert. Da die Normen von Chapuis nicht auf unsere Stichprobe anwendbar sind, wurden die Rohpunktwerte ausgewertet. Unsere Schüler erreichen durchschnittlich 7.16 Punkte bei der Durchführungszeit (SD = 2.34) und 8.71 Punkte bei den Fehlern (SD = 5.83). Der Gesamtpunktwert beträgt M = 15.87 (SD = 6.62).

(e) Fragebogen

Impulsivität. Die auf alltägliche soziale Situationen bezogene Selbstkontrolle ist ein wesentlicher Prädiktor von Aggression und Delinquenz (Beelmann et al., 2000; Farrington, 1992; Gottfredson & Hirschi, 1990; Lösel, 1975; Moffitt et al., 1994). Wir operationalisierten diese Disposition mit der *Impulsivitätsskala* von Lösel (1975). Die Skala hat 20 Items, die den Grad des überlegten Handelns und Planens, der Beachtung von Konsequenzen und der affektiven Kontrolle erfassen. Sie ist mit $\alpha = .86$ reliabel. Der Mittelwert der Impulsivitätsskala liegt in der Gesamtstichprobe bei 46.49 (SD = 9.06).

Weitere Temperamentsmerkmale. Zur Erfassung weiterer Temperamentsunterschiede verwendeten wird eine deutsche Version des *Revised Dimensions of Temperament Survey* (DOTS-R; Windle & Lerner, 1986; 54 Items). Die Originalversion des Fragebogens enthält neun Skalen. Wegen teilweise niedriger Reliabilitäten und hoher Skaleninterkorrelationen fassten wir inhaltlich verwandte Skalen zusammen. Die zwei resultierenden Skalen *Aktivitätsgrad* und *Aufgabenorientiertheit* erheben Aspekte der psychomotorischen Erregung und des Bewegungsdrangs beziehungsweise der Ausdauer und (geringen) Ablenkbarkeit bei der Erledigung von Arbeiten. Die Skalen sind mit $\alpha = .73$ beziehungsweise 86 hinreichend reliabel. Der Mittelwert der Skala Aktivitätsgrad liegt in der Stichprobe bei 22.48 (SD = 4.79), für die Skala Aufgabenorientiertheit liegt er bei M = 17.83 (SD = 3.99). Beide Skalen korrelieren moderat mit $r = -.30$.

Instrumente aus der ersten Untersuchung. Zur Überprüfung der Stabilität des Problemverhaltens und der Kriterien unserer Gruppeneinteilung wurden einige Skalen aus der ersten Untersuchung erneut vorgegeben. Dabei handelte es sich um den *Bully/Victim Questionnaire* (BVQ) von Olweus (1989), die Skala *Conflict Management* des Interpersonal Competence Questionnaire von Buhrmester et al. (1988) und die *Delinquenzbelastungsskala* (DBS) von Lösel (1975). Die Instrumente wurden bereits im Kapitel 4.1.2 beschrieben.

(f) Verhaltensbeobachtungen und Interaktionsanalysen

Verhaltensbeurteilung in den Konfliktspielen. Das Verhalten der Jugendlichen in den oben beschriebenen Konfliktspielen wurde von neutralen Beobachtern hinter einer Einwegscheibe beurteilt. Dazu verwendeten wir ein *Semantisches Differential* mit 25 Adjektivpaaren. In analoger Weise wurde jeder Jugendliche von seinen beiden Interaktionspartnern nach den Konfliktspielen eingeschätzt. Die Beobachter und die Jugendlichen nahmen ihre Einschätzungen jeweils unabhängig voneinander vor. Keiner von ihnen kannte die Gruppenzuordnung der Beurteilten (Blindversuch).

Über die drei Beobachter und alle Items hinweg wurde im Mittel eine Beobachterübereinstimmung von .50 erzielt. Die mittleren Korrelationen eines Beobachters mit den jeweils anderen lagen zwischen .38 und .67. Die mittleren Beobachterübereinstimmungen pro Item schwankten zwischen .29 (starr – be-

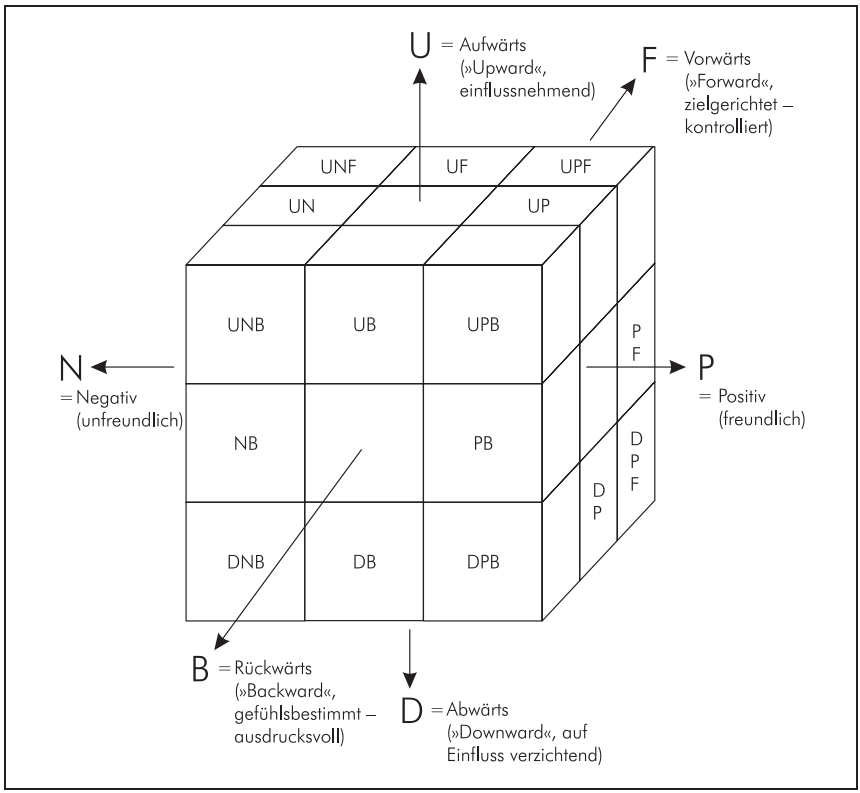
weglich) und .70 (spontan – gehemmt) und liegen damit im Rahmen der Werte bei ähnlichen Studien.

Die Profile der Einschätzungen eines Schülers durch die beiden Mitspieler korrelierten im Mittel zu .34. Die mittlere Profilkorrelation der unbeteiligten Beobachter fiel mit .48 etwas höher aus. Mittelt man die Einschätzungen der beiden Mitspieler auf der einen und die Ratings der drei Beobachter auf der anderen Seite, korrelieren diese Profile im Durchschnitt zu .43.

Um die Einschätzungen zu verdichten und die Reliabilität zu erhöhen, wurden die Ratings der Beobachter und Mitspieler aggregiert und anschließend einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen. Es ergaben sich drei Faktoren, die zusammen 77.6 % der Varianz aufklären. Der erste Faktor (Varianzerklärung: 50.3 %) beschreibt die Dimension Introversion vs. Extraversion (Item-Beispiele: verschwiegen vs. redselig, zurückgezogen vs. gesellig, missmutig vs. vergnügt, gehemmt vs. spontan; passiv vs. aktiv). Die innere Konsistenz beträgt .96. Auf dem zweiten Faktor Stärke vs. Schwäche, der 18.5 % der Varianz erklärt, laden unter anderem die Items robust vs. zart, hart vs. weich, stark vs. schwach, streng vs. nachgiebig, herrisch vs. unterwürfig, entschlussfreudig vs. zögerlich (innere Konsistenz: .93). Der dritte Faktor kann mit Verträglichkeit vs. Eigensucht umschrieben werden. Auf ihm laden Items wie hilfsbereit vs. egoistisch, friedlich vs. aggressiv, sanft vs. wild und gefühlvoll vs. kühl (innere Konsistenz: .92). Trotz Faktorisierung korrelieren die drei Skalen untereinander noch deutlich (.72 – .86; $p < .001$).

SYMLOG-Verhaltensanalysen in den Konfliktspielen. Während das Semantische Differential stärker den allgemeinen Eindruck der Jugendlichen widerspiegelt, zielte ein weiteres Beobachtungsverfahren detaillierter auf das Interaktionsverhalten. Dazu verwendeten wir die SYMLOG-Methode von Bales und Cohen (1982). Theoretisch baut SYMLOG (a *Sy*stem for the *M*ultiple *L*evel *O*bservation of *G*roups) auf einem dreidimensionalen Modell interpersonellen Verhaltens auf (siehe Abbildung 28): a) Einfluss nehmend versus auf Einfluss verzichtend (Upward-Downward), b) freundlich versus unfreundlich (Positive-Negative) und c) zielgerichtet, kontrolliert versus gefühlsbestimmt, ausdrucksvoll (Forward-Backward). Jede Dimension hat zwei Pole, die gegensätzliche Eigenschaften ausdrücken. Die Hauptrichtungen des Verhaltens werden jeweils mit dem ersten Buchstaben der englischen Dimensionsbezeichnungen abgekürzt (U für Upward, D für Downward, etc.). Räumlich ergibt sich ein Würfel, dessen Mitte den Nullpunkt der drei Dimensionen darstellt. Neben diesem Nullpunkt sind 26 Kombinationen der sechs Hauptrichtungen des Verhaltens möglich. So beschreibt beispielsweise UPF ein Interaktionsverhalten, das sowohl einflussnehmend (U) wie auch freundlich (P) und zielorientiert (F) ist.

Abbildung 28:
Darstellung der SYMLOG-Dimensionen im Raum (nach Bales & Cohen, 1982)



Der SYMLOG-Ratingbogen enthält zu jeder dieser 26 Kombinationen eine Beschreibung, die durch mehrere Adjektive die Kategorisierung des Verhaltens erleichtert. Die Intensität des Verhaltens wird pro Item auf einer fünfstufigen Ratingskala eingeschätzt. Dies taten in unserer Studie bei jedem Konfliktspiel drei Beobachter, die keine Kenntnis über die Gruppenzugehörigkeit der Schüler hatten. Insgesamt setzten wir zehn Beobachter ein, die vorher intensiv in der SYMLOG-Methode geschult worden waren.

Im Durchschnitt wurde über alle Beobachter und alle Items hinweg eine befriedigende Übereinstimmung von r = .73 erzielt. Zur Bestimmung der individuellen Merkmalsausprägung der Jugendlichen wurden die Einschätzungen der drei Beobachter pro Item zunächst gemittelt. Anschließend wurden die Itemswerte entsprechend ihrer Zugehörigkeit zu den einzelnen Skalen gewichtet und aggregiert. Die so konstruierten Skalen erreichten Konsistenzkoeffizienten zwischen .59 (B, Gefühlsbestimmt) und .90 (U, Einflussnehmend). Die SYMLOG-Dimensionen Upward-Downward (U-D), Positive-Negative (P-N) und Forward-Backward (F-B) wurden durch die Differenz der entsprechen-

den Skalenwerte gebildet. Der resultierende Dimensionswert gibt an, welche der beiden Hauptrichtungen dominiert. Die Jugendlichen weisen auf der Dimension U-D einen Gesamtmittelwert von 8.05 (SD = 36.39) auf, das heißt, sie zeigen etwas mehr dominantes Verhalten als Verzicht auf Einflussnahme. Es überwiegt also das aktive, den Spieleablauf bestimmende Verhalten gegenüber Passivität, Abwarten und Zurückhaltung. Der Mittelwert der Dimension P-N beträgt 26.55 bei einer Standardabweichung von 23.28. Die Jugendlichen verhalten sich demnach überwiegend freundlich und partnerschaftlich. Auf der Dimension F-B ergibt sich ein Mittelwert von 8.31 (SD = 13.30). Das heißt, das zielgerichtete, aufgabenorientierte, an der Problemlösung arbeitende Verhalten ist etwas stärker ausgeprägt als ablenkendes, die eigenen Gefühle ansprechendes oder in der momentanen Situation verharrendes Verhalten. Die Dimensionen sind – dem Konzept entsprechend – weitgehend unabhängig voneinander. Ihre Interkorrelationen liegen zwischen –.13 und –.02.

(g) Befragung der Lehrer

Zur Ergänzung der Selbstberichte der Schüler und Validierung der 20 Monate vorher erfolgten Gruppeneinteilung wurden für jeden Schüler Beurteilungen durch den Klassenlehrer mittels der *Teacher's Report Form (TRF)* von Achenbach (1991 b) eingeholt. Das Verfahren hat sich in eigenen früheren Untersuchungen bewährt (vgl. Bliesener & Lösel, 1993; Lösel & Bliesener, 1994; Lösel et al., 1991). Da einige Lehrer zu verschiedenen Items keine Angaben machen konnten, liegen die Fallzahlen bei manchen Skalen unter 100. Fehlende Angaben bestanden insbesondere bei den somatischen Beschwerden der Schüler, weshalb wir für die Breitbandskala des internalisierenden Syndroms nur die Skalen zum sozialen Rückzug und zur Angst / Depressivität heranzogen. Bei den externalisierenden Problemen wurden die Skalen zur Aggressivität und Delinquenz zusammengefasst.

Zur Validierung der Schülerangaben zur Gewalterfahrung in der Schule legten wir den Lehrkräften eine Kurzform des BVQ mit 15 Items vor. Die Items lassen sich zu den beiden Skalen Schul-Bullying und Viktimisierung gruppieren (α = .93 beziehungsweise 82). Beide Skalen korrelieren zu r = .37.

Neben der TRF und der BVQ-Kurzform beantworteten die Lehrer auch die bereits in der ersten Erhebung verwendeten Globalratings zum Sozialverhalten (Impulsivität, Aggressivität, Dominanz, Beliebtheit, soziale Kompetenz).

5.1.3 Untersuchungsablauf

Die Untersuchungen fanden in den Räumen des Erlanger Instituts für Psychologie statt. In Abstimmung mit den Eltern und der Schule wurden die Jugendlichen von einem Projektmitarbeiter vom Schulgebäude abgeholt und im Anschluss an die Untersuchung direkt nach Hause gebracht. Für jede Untersuchung legten wir eine Videodokumentation und ein Ereignisprotokoll an. Der gesamte Ablauf der Erhebungen ist in Tabelle 28 zusammengefasst.

In den Pausen wurden Mahlzeiten und Getränke serviert. Einschließlich Fahrt- und Pausenzeiten dauerten die Erhebungen jeweils etwa sechs bis sieben Stunden. Für die Teilnahme erhielten die Jugendlichen eine pauschale Honorierung. Außerdem konnte durch ein „erfolgreiches" Verhalten in den Übungen und Spielen ein weiterer Geldbetrag erzielt werden. Viele Teilnehmer berichteten aber, dass ihnen die Konfliktspiele auch ohne solche Anreize Spaß gemacht hätten.

Tabelle 28:
Übersicht über den Untersuchungsablauf

- Abholen der Schüler von der Schule durch einen Projektmitarbeiter
- Begrüßung im Institut und Vorbereitung der physiologischen Messungen
- Computer-Konfliktspiel nach Buss mit anschließendem Interview im Wechsel mit Einzeltestungen beziehungsweise schriftlichen Befragungen mittels
  - Aufmerksamkeits-Belastungstest d2
  - Temperaments- und Impulsivitätsfragebogen
  - Pubertätsskala
- Mittagspause
- Aufwärm- und Kennenlernübung
- Konfliktspiele mit SYMLOG-Ratings während der einzelnen Szenarien:
  - NASA-Szenarium
  - Schulhofszenen
  - Boots-Szenarium
- Verhaltensbeurteilung mittels semantischem Differential (Beobachter, Interaktionspartner)
- Gruppentestung und schriftliche Befragung mittels
  - Bully / Victim Questionnaire
  - Delinquenzbelastungsskala
  - Fragebogen zum Konfliktmanagement
- Pause
- Einzeltestung mittels
- HAWIK-R beziehungsweise HAWIE-R (Kurzformen)
  - Labyrinthtest
- Einzelinterview zu
  - Konfliktspielen
  - Werthaltungen
  - Wahrnehmung sozialer Situationen (Fotoszenen)
  - Neutralisierungstechniken
- Transport der Schüler nach Hause durch einen Projektmitarbeiter

Außerdem:
- Einschätzung der äußeren Erscheinung durch die drei Interviewer
- Lehrerbeurteilung mittels TRF, BVQ-Kurzform und Globalratings zum Sozialverhalten des Schülers

5.2 Ergebnisse der zweiten Untersuchung

5.2.1 Stabilität der Verhaltensprobleme und sozialen Kompetenz

Da die zweite Untersuchung im Durchschnitt 20 Monate nach der ersten erfolgte, stellt sich die Frage, inwieweit das Problemverhalten und die Kriterien der Gruppeneinteilung über diesen Zeitraum hinweg stabil geblieben sind. Tabelle 29 zeigt die Retest-Korrelationen der Maße zum Schul-Bullying, zur Delinquenz, zur Viktimisierung und zur sozialen Kompetenz, die zu beiden Zeitpunkten erhoben wurden.

Tabelle 29:
Retest-Korrelationen verschiedener Maße des Problemverhaltens und der sozialen Kompetenz

	Korrelation	Signifikanz
Schul-Bullying, insgesamt (BVQ)	.70	< .001
Physische Aggressionen (BVQ)	.72	< .001
Verbale Aggressionen (BVQ)	.65	< .001
Aggressivität (Lehrerurteil)	.51	< .001
Delinquenz, insgesamt (DBS)	.77	< .001
Eigentumsdelinquenz (DBS)	.55	< .001
Aggressionsdelikte (DBS)	.77	< .001
Rückzugsdelinquenz (DBS)	.58	< .001
Viktimisierung (BVQ)	.42	< .001
Soziale Kompetenz (Selbstbericht)	.47	< .001
Soziale Kompetenz (Lehrerurteil)	.30	< .01

Die Stabilität ist beim aggressiven Verhalten und insbesondere bei körperlichen Aggressionen und Gewaltdelikten am größten. Bei der Einschätzung der Lehrer fällt die Korrelation geringer aus. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich beim Lehrerurteil zum zweiten Zeitpunkt nur um ein einfaches Rating handelt und keine Einordnung in eine vorgegebene Verteilung der gesamten Klasse. Auch haben zwischen den beiden Zeitpunkten teilweise die Klassenlehrer gewechselt. Unter diesen Aspekten ist die Stabilität im Lehrerurteil durchaus befriedigend. Auch bei der Gesamtdelinquenz sind die Retest-Korrelationen hoch.

Längsschnittuntersuchungen vom Vorschul- bis ins späte Jugendalter haben gezeigt, dass aggressives und früh auftretendes dissoziales Verhalten relativ stabil ist (z. B. Egeland et al., 1996; Farrington, 1991; Hämäläinen & Pulkkinen, 1996; Loeber & Dishion, 1983; Rubin et al., 1995; Stattin & Magnusson, 1989). Unsere Ergebnisse liegen im oberen Bereich der Stabilitätskoeffizienten, die Meta-Analysen bei etwa zweijährigem Abstand der Messzeitpunkte berichten (vgl. Olweus, 1978; Zumkley, 1994). Es ist jedoch auf folgendes hinzuweisen:

Hohe Stabilitätskoeffizienten bedeuten nicht notwendig, dass das individuelle Problemverhalten nach Intensität und Qualität über die Zeit hinweg identisch bleibt, sondern dass die Rangreihen der untersuchten Personen ähnlich ausfallen (vgl. Farrington, 1990; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998). Die Stabilität der Rangreihen hängt auch von der Varianz zwischen den Personen ab. Diese ist bei uns relativ groß, da es sich um keine unausgelesene Schülerpopulation handelt, sondern verschiedene Kriteriumsgruppen zusammengestellt wurden.

Im Vergleich zum aggressiven und delinquenten Verhalten ist der Stabilitätskoeffizient bei der Viktimisierung geringer. Zwar berichten die in der ersten Studie besonders häufig drangsalierten Jugendlichen auch in der zweiten Studie noch signifikant höhere Opferwerte, doch legen unsere Ergebnisse hier eine offenere Entwicklung nahe als beim aktiven Bullying. Dies deckt sich teilweise mit anderen Studien (z. B. Boulton & Smith, 1994). Manche Studien berichten allerdings auch hohe Stabilität bei der Viktimisierung (z. B. Björkqvist et al., 1982). Insgesamt scheint aber die Opferrolle weniger stabil zu sein als das aktive Bullying, vor allem dann, wenn sich Wechsel in der Klasse oder anderen sozialen Kontexten ergeben (Olweus, 1994).

Mittlere Korrelationen ergeben sich bei der Stabilität der sozialen Kompetenz. In diesem Bereich ist auch die Forschungslage weniger klar als bei der Aggressivität (vgl. Steele et al., 1996). Dies ist zum Teil auf die Komplexität des Konstrukts und seine unterschiedliche Operationalisierung zurückzuführen (vgl. Dodge, 1985; Lenhart & Rabiner, 1995; Masten & Coatsworth, 1995). Die verwendeten Instrumente sind häufig auf einen engen Altersbereich zugeschnitten oder beschränken sich auf spezifische Situationen, die nur für ein bestimmtes Lebensalter typisch sind. Dies macht allgemeine Aussagen über den längerfristigen Entwicklungsverlauf und die Merkmalsstabilität schwierig.

Die teilweise hohen Koeffizienten zur Stabilität legen einerseits nahe, dass die Einteilung der vier Gruppen auch zum zweiten Zeitpunkt stichhaltig ist. Andererseits sprechen die teilweise mittleren Koeffizienten auch für eine gewisse Veränderung der inter-individuellen Unterschiede seit der ersten Untersuchung. Zur genaueren Überprüfung wurden die vier Gruppen hinsichtlich ihrer Aggressivität, Delinquenz, Viktimisierung und sozialen Kompetenz verglichen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 30 zusammengefasst.

Die Gruppenvergleiche entsprechen weitgehend den Befunden zur Merkmalsstabilität: In sämtlichen Maßen der Aggressivität und Delinquenz haben die fast zwei Jahre vorher als Bullies diagnostizierten Jugendlichen die weitaus höchsten Mittelwerte. Sämtliche differentiellen Kontraste mit dieser Gruppe sind signifikant. Die anderen drei Gruppen unterscheiden sich weniger und nur teilweise signifikant. Dabei besteht ein Trend, dass die sozial besonders kompetenten Jugendlichen im Lehrerurteil auch weniger aggressiv erscheinen. Bei der Viktimisierung und in der Tendenz auch bei den damit zusammenhängenden internalisierenden Problemen weisen dagegen die Opfer

erwartungsgemäß die höchsten Werte auf. Die Unterschiede sind vor allem gegenüber den sozial Kompetenten ausgeprägt.

Tabelle 30:

Gruppenmittelwerte in verschiedenen Kriterienvariablen zum zweiten Messzeitpunkt

	Bullies	Opfer	Unauffällige	Kompetente
Schul-Bullying (BVQ)	72.32_{a}	54.90_{b}	49.94_{b}	49.71_{b}
Schul-Bullying (BVQ-Lehrerversion)	18.21_{a}	11.95_{b}	10.69_{b}	8.86_{b}
Aggressivität (Lehrerurteil)	4.17_{a}	2.70_{b}	2.53_{b}	1.70_{b}
Delinquenz (DBS)	23.84_{a}	7.25_{b}	9.74_{b}	8.27_{b}
Viktimisierung (BVQ)	17.84_{a}	22.52_{b}	19.23_{ab}	16.96_{a}
Viktimisierung (BVQ-Lehrerversion)	6.67_{ab}	7.25_{a}	5.27_{bc}	4.71_{c}
Soziale Kompetenz (Selbstbeschreibung)	24.47_{a}	26.29_{a}	27.33_{ab}	30.74_{b}
Soziale Kompetenz (Lehrerurteil)	4.17_{ab}	3.60_{a}	4.37_{ab}	4.65_{b}
Internalisierende Probleme (TRF)	9.32	13.76	9.27	8.37
Externalisierende Probleme (TRF)	26.90_{a}	9.81_{b}	7.68_{b}	2.57_{b}

Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p \leq .05$; Duncan-Test).

Hinsichtlich der sozialen Kompetenz haben die Opfer und die Bullies zwar die niedrigsten Werte, doch fallen hier die Unterschiede gegenüber den unauffälligen Jugendlichen nicht signifikant aus. Bemerkenswert ist, dass zwar auch die Lehrer in der zweiten Erhebung bei den Bullies die stärkste Aggressivität feststellen, sie ihnen aber keine besonders niedrige soziale Kompetenz bescheinigen.

Überwiegend sind die Validierungsergebnisse bei den Selbstberichten und Lehrereinschätzungen ähnlich. Dies dokumentiert sich auch in substantiellen Korrelationen zwischen den beiden Informationsquellen. So hängen die Schüler- und Lehrerversion zur Aggression in der Schule mit $r = .57$ zusammen, die beiden Skalen zur Viktimisierung mit $r = .52$ (jeweils $p < .001$). Die Breitbandskalen der TRF und der YSR zu den externalisierenden Problemen korrelieren mit $r = .55$ ($p < .001$), die entsprechenden Skalen zu den internalisierenden Problemen mit $r = .22$ ($p < .05$). Die größere Übereinstimmung innerhalb des gleichen Kontexts bei den leichter wahrnehmbaren aggressiven Problemen entspricht der internationalen Forschung (vgl. Achenbach & McConaughy, 1997; Achenbach et al., 1987; Lösel et al., 1991; McConaughy et al., 1992).

Relativ gering ist die Korrelation zwischen dem Selbstbericht und Lehrerurteil zur sozialen Kompetenz ($r = .26$; $p = .05$). Hier werden in der Literatur teilweise etwas höhere Werte berichtet (z. B. Steele et al., 1996). Bei unseren Daten ist aber zu berücksichtigen, dass die Lehrer- und Schülerangaben ein unterschiedliches Format hatten. Beim Lehrerurteil handelt es sich nur um ein Globalrating, das wahrscheinlich weniger reliabel ist und dem unterschied-

liche Konzepte von sozialer Kompetenz zugrunde liegen können. Der Selbstbericht basiert dagegen auf einer längeren Skala und thematisiert mit der interpersonalen Konfliktlösung einen spezifischen Aspekt der sozialen Kompetenz.

Insgesamt legen die Ergebnisse zur Stabilität und Gruppenvalidierung nahe, dass die in der ersten Erhebung gebildeten Gruppen auch noch zum zweiten Messzeitpunkt typische Unterschiede im Problemverhalten widerspiegeln. Zugleich unterstreichen die Befunde den Informationsgewinn durch verschiedene Datenquellen.

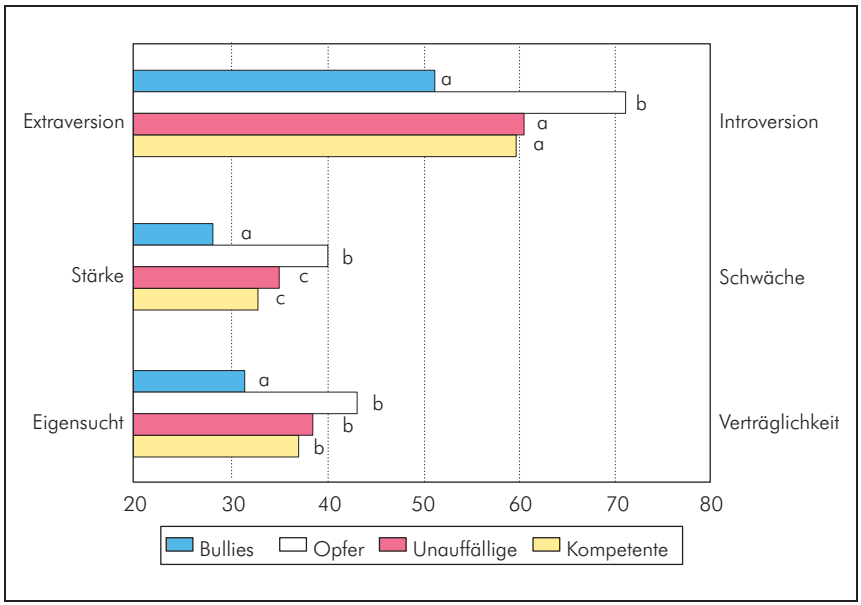
5.2.2 Verhaltensanalyse

Die meisten Studien zur Aggression unter Schülern beruhen auf Befragungsdaten. Verhaltensbeobachtungen und Interaktionsanalysen sind relativ selten (z. B. Boulton, 1993; Krappmann & Oswald, 1995; Pepler & Craig, 1995; Pepler et al., 1995). Beobachtungen in natürlichen Gruppen zeigen hauptsächlich den Querschnitt in einer bereits entwickelten Beziehung. Über deren Entstehungsbedingungen beziehungsweise die Anfänge einer Bully-Opfer-Beziehung kann dabei nicht direkt etwas ausgesagt werden. Mehr Aufschluss geben in dieser Hinsicht Arbeiten, in denen das Verhalten aggressiver Kinder und Jugendlicher in neu gebildeten Gleichaltrigengruppen beobachtet wurde (vgl. Erhardt & Hinshaw, 1994; Hinshaw & Melnick, 1995; Lenhart & Rabiner, 1995). Aber auch diese Studien haben sich primär auf die Aggressiven konzentriert und weniger auf das Verhalten der Opfer. Ebenso ist wenig darüber bekannt, wodurch sozial kompetentere Schüler in Interaktionen mit Bullies eine Viktimisierung vermeiden. Mit unserer Untersuchung betraten wir also insofern Neuland, als wir die Interaktionen einander unbekannter Jugendlicher mit sehr unterschiedlichen sozialen Kompetenzen analysierten.

5.2.2.1 Das Verhalten in sozialen Konfliktsituationen

Abbildung 29 zeigt die durchschnittlichen Skalenwerte der drei Faktoren des Semantischen Differentials (Mittelwerte der drei Beobachterratings und der zwei Mitspielerbeurteilungen). Die Gruppen werden in allen drei Skalen des Semantischen Differentials recht unterschiedlich eingeschätzt. Die Opfer werden gegenüber den anderen Gruppen als introvertierter und schwächer, die Bullies dagegen als stark und egozentrisch beschrieben. Die Werte der unauffälligen und der kompetenten Schüler liegen bei allen drei Skalen im mittleren Bereich und unterscheiden sich kaum voneinander.

Abbildung 29:
Gruppenunterschiede auf den Skalen des Semantischen Differentials



Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p < .05$, Duncan-Test)

Die Unterschiede zwischen den Gruppen fallen ähnlich aus, wenn die Skalenwerte allein aus den Einschätzungen der beiden Mitspieler gebildet werden. Das heißt, die Bullies werden als stark und eigensüchtig, die Opfer als introvertiert und schwach wahrgenommen, unabhängig davon, ob die beurteilende Person an der Interaktion teilnimmt oder nicht. Lediglich auf der Skala Introversion/Extraversion unterscheiden sich die Mitspieler und die Beobachter signifikant von einander. Hierbei schätzen die Beobachter insgesamt mehr in Richtung Introversion ein. Die Skalenwerte der Mitspieler und die der Beobachter korrelieren zwischen .54 und .60 (jeweils $p \leq .05$).

Zur detaillierteren Analyse des interaktiven Verhaltens wurden die Jugendlichen von neutralen Beobachtern mit dem SYMLOG-Ratingbogen beurteilt. In Tabelle 31 sind die Unterschiede zwischen den Gruppen auf den SYMLOG-Skalen dargestellt.

Tabelle 31:

Gruppenunterschiede auf den SYMLOG-Skalen

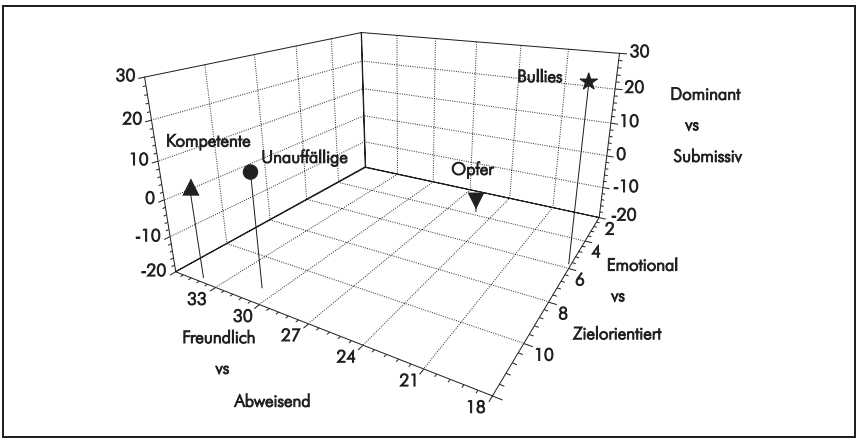
	Bullies	Opfer	Unauffällige	Kompetente
U (dominant)	76.13_{a}	52.35_{b}	65.91_{ac}	62.80_{bc}
D (unterordnend)	48.05_{a}	68.41_{b}	55.78_{ac}	58.41_{c}
P (freundlich)	67.59	68.60	74.40	76.22
N (abweisend)	49.48_{a}	43.44	43.49_{b}	41.99_{b}
F (zielgerichtet)	66.95_{a}	58.33_{b}	69.10_{a}	67.68_{a}
B (gefühlsbestimmt)	61.20	54.56	57.73	55.86

Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p < .05$; Duncan-Test)

Wie Tabelle 31 zeigt, verhalten sich die Bullies am stärksten dominant und zeigen am wenigsten submissives Verhalten. Sie unterscheiden sich hier signifikant von den viktimisierten und den kompetenten Schülern. Außerdem sind sie signifikant abweisender als die unauffälligen und kompetenten Schüler. Die Opfer werden in ihrem Verhalten dagegen als wenig dominant und deutlich unterwürfig beschrieben. Ihr Verhalten wird von den Beobachtern als weniger zielorientiert beurteilt. Auf der Sympathieskala (P-N) unterscheiden sie sich dagegen nicht bedeutsam von den drei übrigen Gruppen. Sehr ähnlich fallen die Bewertungen im Vergleich der unauffälligen und kompetenten Jugendlichen aus. Sie rangieren in der Beurteilung zumeist zwischen Bullies und Opfern, werden aber als besonders freundlich und relativ zielgerichtet wahrgenommen. Werden aus den Skalen die drei Grunddimensionen des SYMLOG-Systems gebildet und die jeweiligen Gruppenmittelwerte (Zentroide) graphisch dargestellt, ergibt sich Abbildung 30.

Abbildung 30:

Durchschnittliche Verhaltensstile in Konfliktsituationen auf den drei SYMLOG-Dimensionen



Wie die Graphik zeigt, setzen sich die Bullies von den übrigen Gruppen besonders durch ihr stark durchsetzungsbetontes und stärker abweisendes Verhalten ab. Sie erteilen Befehle und versuchen festzulegen, was in der Gruppe als richtig oder falsch zu gelten hat. Eigene Ansprüche stellen sie auf Kosten anderer und geben sich überlegen oder fast arrogant. In die Gruppe ordnen sie sich nur wenig ein. Sie versuchen zwar, die Spielregeln zu ihrem Vorteil zu modifizieren, sind aber im Vergleich zu den Unauffälligen und Kompetenten unberechenbarer und weniger zielorientiert. Der Befund einer geringeren Zielorientierung des Verhaltens korrespondiert mit den Ergebnissen einer Verhaltensbeobachtung von Kinderspielgruppen (Willner, 1991). Auch hier zeigte sich, dass aggressive Kinder in ihren Interaktionen flüchtiger und oberflächlicher sind als unauffällige.

Besonders wenig zielorientiert sind in unseren Konfliktanalysen aber die Opfer. Sie unterscheiden sich von den drei anderen Gruppen auch durch eine geringere Durchsetzungskraft und stärkere Unterwürfigkeit. Die Opfer verzichten überwiegend auf Einfluss. Im Vergleich zu den anderen Gruppen sind sie sehr passiv und abwartend. Sie tragen auch auf Anforderung nur wenig zum Spielgeschehen bei. Sie folgen den Vorgaben der anderen Gruppenmitglieder und wirken eher resigniert. Ein häufiger nachgiebiges und weniger initiatives Verhalten bei Schülern mit hoher Viktimisierung wurde auch bei Beobachtungen von natürlichen Gruppen im schulischen Kontext festgestellt (Cillessen et al., 1992; Schwartz et al., 1993). Unsere Verhaltensbeobachtung liefert darüber hinaus Hinweise, dass sich das submissive und wenig initiative Verhalten der Opfer nicht erst als Reaktion auf eine längere Dominanz der Bullies entwickelt, sondern bereits zu Beginn der Interaktion zwischen bislang einander Unbekannten gezeigt wird.

Das Verhalten der sozial besonders kompetenten Schüler ist deutlich zielgerichteter als das der viktimisierten. Sie sind auch weniger unfreundlich und individualistisch als die Bullies. Auf der Sympathie-Dimension (P-N) zeigen die Werte der kompetenten Jugendlichen deutlich in die partnerschaftliche Richtung. Dominanz und abwartende Zurückhaltung werden etwa zu gleichen Anteilen gezeigt. Diese Jugendlichen wirken somit hinsichtlich ihrer Einflussnahme auf das Gruppengeschehen ausgeglichen. Sie bemühen sich ernsthaft um die Lösung der in den Spielen gestellten Probleme, stellen ihre Überzeugungen dar, äußern Vermutungen und Interpretationen und machen Vorschläge zum Spielfortgang. Dabei zeigen sie sich aber auch kooperativ, interessiert an den Meinungen der Spielpartner und gehen auf diese ein. Je nach aktueller Argumentationslage sind sie manchmal bestimmend, ordnen sich aber in einer anderen Situation auch Gruppenmitgliedern unter. Das heißt, dass sie kompromissfähig sind.

Die unauffälligen Schüler zeigen sehr ähnliche Werte wie die kompetenten. Sie werden geringfügig stärker einflussnehmend, weniger freundlich und weniger zielorientiert beschrieben, ohne dass diese Unterschiede statistisch bedeutsam sind.

Fasst man die Befunde zum Verhalten in den Konfliktspielen zusammen, stellen sich klare Unterschiede zwischen Bullies, Opfern und den beiden übrigen Gruppen heraus. Dabei ist hervorzuheben, dass es sich in den Triaden um einander bisher nicht bekannte Jugendliche handelte und die Interaktionen beobachtet wurden. Beides lässt relativ positive Selbstdarstellungen erwarten. Unsere Interaktionsanalysen zeigen somit wahrscheinlich habituelle Verhaltensmuster der Jugendlichen, die selbst in neuen Beziehungen und Kontexten deutlich werden. Diese Interpretation bestätigte sich auch in einer spezielleren Interaktionsanalyse, die sich nur auf die ersten Minuten der Konfliktspiele bezog.

5.2.2.2 Das Verhalten an der Buss'schen Aggressionsmaschine

Als weitere Methode zur Analyse des Verhaltens gegenüber einem zuvor unbekannten Interaktionspartner haben wir ein computergestütztes Wettbewerbsspiel eingesetzt, das der „Buss'schen Aggressionsmaschine" entsprach (siehe Kap. 5.1.2).

Während der 35 Durchgänge des fingierten Wettspiels wurden durch das Gerät mehrere Verhaltensparameter registriert: Reaktionszeit, Zahl der Mausklicks, verfrühte Reaktionen sowie gewählte Geldbeträge, die im Fall des eigenen Gewinns vom Guthaben des Gegners abgezogen werden sollten. Wegen zeitweiser technischer Defekte konnten allerdings nicht bei allen Jugendlichen die Daten ordnungsgemäß aufgezeichnet werden. Um einen Verlust der Teststärke aufgrund der reduzierten Gruppengrößen zu vermeiden, haben wir für diesen Teil der Analyse die Gruppen der kompetenten und der unauffälligen Jugendlichen zu einer Vergleichsgruppe zusammengefasst. Dies war insofern gerechtfertigt, als zwischen diesen beiden Gruppen keine signifikanten Unterschiede bestanden.

Die erfassten Parameter wurden über die 35 Wettspiele hinweg gemittelt. Tabelle 32 enthält die Gruppenvergleiche. Es zeigen sich bedeutsame Unterschiede in der mittleren Reaktionszeit zwischen den Bullies und der der Vergleichsgruppe auf der einen Seite und den Opfern auf der anderen Seite. Durchschnittlich reagieren die Opfer signifikant langsamer als die beiden anderen Gruppen auf die Aufforderung, die Maustaste des Computers zu betätigen. Sie klicken auch seltener die Maus an, was insgesamt für eine verhaltenere Psychomotorik spricht. Demgegenüber sind die Bullies sehr aktiv, was eine Tendenz zur Hyperaktivität und Impulsivität nahelegt. Schließlich unterscheiden sich die Bullies von den Opfern auch durch signifikant mehr verfrühte (voreilige) Reaktionen. Die Vergleichsgruppe liegt in diesen Parametern jeweils zwischen den beiden anderen Gruppen.

Tabelle 32:

Mittelwerte der Verhaltensparameter an der Aggressionsmaschine bei den Bullies, Opfern und der Vergleichsgruppe

	Bullies	Opfer	Vergleichs-gruppe
Reaktionszeit (in msec)	241_a	257_b	237_a
Summe der Mausklicks	93.42_a	82.71_b	86.10
Anzahl verfrühter Reaktionen	1.54_a	0.62_b	1.25
Summe der gewählten Beträge	10.51	8.62	8.96

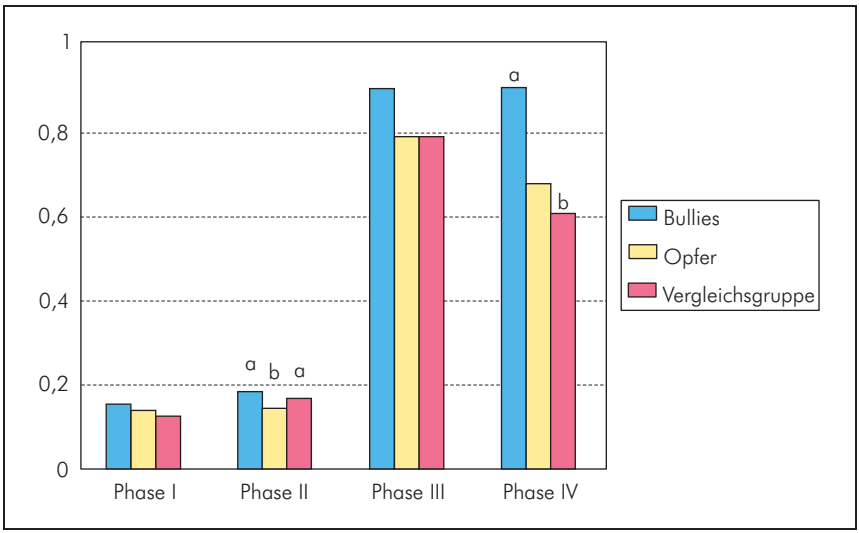
Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p \leq .05$; Duncan-Test).

Entgegen der Erwartung finden sich keine Unterschiede hinsichtlich der gewählten Beträge, die vom Guthaben des Gegners abgezogen werden sollen. Zwar weisen die Bullies den höchsten Mittelwert auf und wählen in der Summe knapp 2 DM mehr als die Opfer, aufgrund der hohen Streuungen sind die Mittelwertsunterschiede jedoch nicht signifikant. Hierfür könnten die relativ geringen Beträge verantwortlich gewesen sein, die in Anlehnung an das experimentelle Paradigma unserer kanadischen Kooperationspartner gewählt wurden. So äußerten im anschließenden Interview etwa ein Viertel der Schüler Verständnis für das Verhalten ihres Gegners, weil es „schließlich nur um wenig Geld" gegangen sei. Dadurch können sich manche Bullies relativ großzügig verhalten haben und manche wenig aggressiven Jugendlichen angeregt worden sein, vergleichsweise hohe Beträge zu wählen.

Dennoch zeigt sich ein interessantes Muster in den gewählten Beträgen, wenn man die einzelnen Phasen des Spielverlaufs analysiert (siehe Abb. 31). In der ersten (fairen) Spielphase treten noch keine Unterschiede auf. Doch sobald in Phase II der Gegner höhere Beträge wählt, die dem Spieler selbst nicht zur Auswahl stehen, kommt es zu signifikanten Differenzen. Die Bullies und die Schüler der Vergleichsgruppe reagieren deutlich stärker als die Opfer und wählen signifikant höhere Beträge, um ihrem Gegner Paroli zu bieten. Die Bullies unterscheiden sich hierbei zwar nicht signifikant von der Vergleichsgruppe, doch tendieren sie etwas stärker dazu, laut Reglement nicht verfügbare höhere Beträge auf der rechten Seite des Displays zu wählen.

Abbildung 31:

In den einzelnen Spielphasen gewählte Beträge, die bei eigenem Gewinn vom Konto des Gegners abgezogen wurden (Mittelwerte)



Anmerkung: Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden (p<.05, Duncan-Test)

Die Unterschiede im gewählten Betrag verlieren sich weitgehend in der dritten Spielphase, in der den Spielern die Möglichkeit zur Revanche gegeben wird. Zwar weisen wiederum die Bullies die höchsten Werte auf, die Unterschiede sind aber nicht signifikant. Demnach neigen alle Gruppen in ähnlicher Weise zur Rache beziehungsweise Sanktionierung des Gegners. In der letzten Spielphase treten jedoch wieder bedeutsame Unterschiede auf. Hier wählen die Bullies signifikant höhere Beträge als die Vergleichsgruppe ($p < .05$).

Im Anschluss an das Spiel wurden die Schüler zum Spielausgang, ihrem Spielverhalten und dem Spielverhalten ihres (vermeintlichen) Gegners befragt. Hinsichtlich der Frage „Wie viel hat Dein Gegner gewonnen?“ ergaben sich nur minimale Abweichungen vom faktischen Spielausgang. Dieser Befund zeigt, dass die Schüler die Informationen auf dem Display aufmerksam verfolgt haben. Andererseits ergaben sich systematische Unterschätzungen des (nicht auf dem Display dargestellten) Betrages, den man selbst im Laufe des Spiels vom gegnerischen Konto abgezogen hat. Die Schüler aller drei Gruppen unterschätzen diesen Betrag (die Bullies um DM 4.20, die Opfer um DM 1,90 und die Schüler der Vergleichgruppe um DM 2,16). Dabei unterscheidet sich das Ausmaß dieser Unterschätzung signifikant ($p < .05$) zwischen den Bullies und den beiden anderen Gruppen. Dieses Muster bleibt auch erhalten, wenn man die tendenziell höheren gewählten Beträge der Bullies in der Auswertung berücksichtigt.

Fasst man die Befunde zusammen, ergibt sich folgendes Bild: Die Opfer agieren in dem Wettbewerbsspiel langsamer und passiver. Auf provozierende Ag-

gressionen des (fiktiven) Sozialpartners reagieren sie mit geringerer Gegenwehr. Die Bullies hingegen reagieren unmittelbar in ähnlicher Weise aggressiv wie die Schüler der Vergleichsgruppe. Während letztere diese Gegenaggression aber nach einiger Zeit wieder reduzieren, verharren die Bullies mehr in einem punitiven Reaktionsmuster. Zugleich unterschätzen sie im Vergleich zu den übrigen Jugendlichen die Stärke ihrer Aggression beziehungsweise die vom Interaktionspartner abgezogenen Geldbeträge.

5.2.3 Dispositionen zur Handlungskonstruktion

Im Folgenden wird geprüft, inwieweit sich die zum Teil sehr deutlichen Unterschiede im beobachteten Verhalten auf relativ überdauernde Dispositionen für eine kompetente Handlungsplanung und Handlungssteuerung zurückführen lassen. Dabei untersuchen wir insbesondere die Einflüsse der allgemeinen kognitiven Kompetenz, Aufmerksamkeitsleistung, Hyperaktivität und Impulsivität.

5.2.3.1 Intelligenz

Intellektuelle Defizite werden seit langem als Prädiktoren dissozialen Verhaltens untersucht (vgl. Hirschi & Hindelang, 1977; Moffitt et al., 1981; West & Farrington, 1973; Wilson & Herrnstein, 1985). Wenngleich manche Autoren keine klare Beziehung zwischen Intelligenz und Delinquenz berichten (z. B. Quay, 1987), zeigt doch das Gros der Forschung, dass unterdurchschnittliche Intelligenz ein Risikofaktor ist (vgl. Lipsey & Derzon, 1998; Farrington & Loeber, 2001; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998; Rutter et al., 1998). Die Effektstärken sind allerdings gering, weshalb die Intelligenz in neuropsychologischen und sozial-kognitiven Erklärungsansätzen nur als ein relevantes Konstrukt unter anderen gilt (Gottfredson & Hirschi, 1990; Moffitt, 1993 a; Wilson & Herrnstein, 1985). Tabelle 33 zeigt die Ergebnisse unseres Gruppenvergleichs.

Tabelle 33:
Mittelwerte der Intelligenzmaße in den Untersuchungsgruppen

	Bullies	Opfer	Unauffällige	Kompetente
Verbale Intelligenz	104.50	104.29	109.58	108.70
Handlungsintelligenz	101.90	103.69	106.42	106.63
Gesamtintelligenz	103.20	103.99	108.00	107.66

Insgesamt bestehen keine signifikanten Unterschiede. Allerdings schneiden die Bullies und die Opfer sowohl in den Verbal- als auch den Handlungstests tendenziell schlechter ab als die beiden anderen Gruppen ($p \leq .10$). Die sozial besonders kompetenten Schüler sind nicht intelligenter als die unauffälligen Schüler. Dies bestätigt jene Forschungen, die sozial-emotionale Kompetenzen von der in klassischen Intelligenztests erfassten Begabung abgrenzen (z. B. Goleman, 1995).

Wenngleich die Unterschiede zu den Bullies nicht signifikant sind, entspricht die Differenz von etwa fünf IQ-Punkten zur unauffälligen Gruppe den einschlägigen Befunden (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998; Rutter et al., 1998). Dass sie bei uns nicht bedeutsam wird, lässt sich unter anderem durch die kleinen Gruppengrößen erklären. Darüber hinaus ist die Zusammenstellung unserer Gruppen zu berücksichtigen: Um bei den Konfliktspielen sehr ungleiche intellektuelle und verbale Voraussetzungen zu vermeiden, wurden die Triaden so ausgewählt, dass sich die Teilnehmer hinsichtlich der besuchten Schulform ähnlich waren. Dadurch reduzierten sich Unterschiede in der intellektuellen Begabung. Als weiterer Gesichtspunkt ist zu berücksichtigen, dass unsere Bullies zwar nach dem Selbstbericht und der Lehrereinschätzung besonders aggressiv sind, aber noch keine offiziell schwer straffällige Klientel darstellen.

5.2.3.2 Impulsivität, Aufmerksamkeit, Hyperaktivität

Wesentlich stärkere Zusammenhänge als bei der Intelligenz sind bei Merkmalen der Selbstkontrolle zu erwarten (vgl. Biederman et al., 1996; Eysenck, 1977; Farrington et al., 1990; Gottfredson & Hirschi, 1990; Hawkins et al., 1998; Hinshaw, 1994; Hollander & Stein, 1995; Huesmann et al., 1984; Lilienfeld & Waldmann, 1990; Lösel, 1975; Moffitt, 1990 b; Wilson & Herrnstein, 1985). Besonders bedeutsam ist dabei das Syndrom der Hyperaktivität-Aufmerksamkeitsstörung-Impulsivität (vgl. Loeber et al., 1998 b). In unserer Studie untersuchten wir allerdings keine klinischen Diagnosen, sondern dimensionale Unterschiede zwischen den Gruppen. Da die betreffenden Konstrukte vielfältige Aspekte haben (Beelmann et al., 2000; White et al., 1994), verwendeten wir unterschiedliche Methoden. Die Ergebnisse der Gruppenvergleiche zeigt Tabelle 34.

Tabelle 34:
Mittelwerte der Maße zur Impulskontrolle

	Bullies	Opfer	Unauffällige	Kompetente
Selbstberichte:				
– Impulsivitätsskala	53.67_a	45.71_b	45.34_b	41.46_b
– Aktivitätsgrad (DOTS-R)	25.08_a	22.57_b	21.90_b	21.48_b
– Aufgabenorientierth. (DOTS-R)	15.92_a	18.24	18.16_b	19.52_b
Lehrerbeurteilungen:				
– Impulsivitätsrating	4.87_a	3.30_b	3.07_c	2.35_c
– Aufmerksamkeits-/ Impulsivitätsprobleme (TRF)	19.04_a	11.21_b	8.36_b	6.67_b
Leistungstests:				
– Leistungsmenge (d2)	106.88	102.95	104.02	104.59
– Leistungsgüte (d2)	105.66	102.93	104.87	104.18
– Geschwindigkeit (Labyrinthtest)	6.68	7.17	7.47	7.67
– Leistungsgüte (Labyrinthtest)	5.62_a	9.40_b	9.80_b	9.41_b

Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p < .05$, Duncan-Test)

In allen Maßen des hyperaktiven, unaufmerksamen und impulsiven Verhaltens, die sich auf den Alltag beziehen, finden sich deutliche Unterschiede zwischen den Bullies und den übrigen Schülern. Dies gilt gleichermaßen für die Selbst- und Fremdbeurteilung. Die Bullies berichten in der Impulsivitätsskala mehr Schwierigkeiten bei der Kontrolle von Affekten und eine stärkere Beeinflussung ihrer Handlungen durch spontane Gefühlsregungen. Sie planen weniger voraus und handeln aus augenblicklichen Impulsen heraus. Demgegenüber beschreiben sich die Jugendlichen der drei übrigen Gruppen und insbesondere die kompetenten Schüler als deutlich beherrschter. In der Skala zum Aktivitätsgrad geben die Bullies einen signifikant höheren Bewegungsdrang und eine gesteigerte psychomotorische Erregung an. Auch in der Aufgabenorientiertheit unterscheiden sie sich bedeutsam von den unauffälligen und den kompetenten Schülern, indem sie berichten, bei Arbeiten weniger ausdauernd und leichter ablenkbar zu sein. Zwar haben hier die Opfer einen ähnlichen Wert wie die beiden letztgenannten Gruppen, wegen einer größeren Streuung in dieser Gruppe überschreitet der Unterschied zur Bully-Gruppe aber nicht die Signifikanzgrenze.

Die selbstberichteten Unterschiede im impulsiven Verhalten werden durch die Einschätzungen der befragten Lehrer validiert. Bei dem einfachen Rating zur Impulsivität des Schülers erhalten die Bullies einen bedeutsam höheren Mittelwert als die übrigen Schüler. Die Jugendlichen der Opfergruppe haben hier ebenfalls höhere Werte als die unauffälligen und kompetenten Schüler. Tendenziell ($p \leq .10$) findet sich diese Reihenfolge auch in der Skala zu Aufmerksamkeits- und Impulsivitätsproblemen der TRF. Die Bullies werden als am wenigsten aufmerksam und kontrolliert beschrieben. Die Opfer erreichen eine mittlere Position und weichen damit nicht bedeutsam von den unauffälligen und kompetenten Schülern ab.

Bei den Leistungstests zur Aufmerksamkeit ergeben sich dagegen nur teilweise Unterschiede zwischen den Gruppen. Recht ähnlich sind zum Beispiel die Gruppenmittelwerte zur Leistungsmenge im *d2*-Test und in der Bearbeitungsgeschwindigkeit im Labyrinthtest. Allerdings ist nach dem Forschungsstand in diesen geschwindigkeitsorientierten Maßen kein ausgeprägter Unterschied aggressiver Jugendlicher zu erwarten. Theoretisch bedeutsamer ist vor allem im Gütemaß zum Ausdruck kommende Impulsivität (Chapuis, 1959; Lösel, 1975). Hier bestehen bei der mit dem *d2*-Test erfassten Konzentrationsleistung ebenfalls keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Beim Labyrinthtest zeigt sich dagegen der erwartete Gruppenunterschied: Die Bullies machen im Bestreben um Schnelligkeit deutlich mehr Fehler als die anderen Gruppen, so dass bei ihnen die Leistunsgüte insgesamt geringer ist. Dieser Befund korrespondiert recht gut mit den Ergebnissen aus dem PC-gestützten Wettbewerbsspiel, wo sich ebenfalls eine schlechtere Koordination des exekutiven Verhaltens ergeben hatte (siehe Kap. 5.2.2.2). Dass (im Gegensatz zum Labyrinthtest) beim d2-Test die Bullies nicht schlechter abschneiden, dürfte auf die relativ einfache Aufgabenstruktur in diesem Verfahren zurückzufüh-

ren sein. Erneut zeigt sich aber darin, dass es sich um heterogene Konstrukte handelt, die multi-methodal abzuklären sind (Beelmann et al., 2000).

5.2.4 Soziale Informationsverarbeitung und Überzeugungen

5.2.4.1 Situationswahrnehmung

Die Enkodierung von situativen Hinweisreizen in interpersonalen Situationen erfassten wir dadurch, dass die Jugendlichen vorgelegte Fotoszenen beschrieben. Zur besseren Vergleichbarkeit der Daten werden die Indikatormaße als z-transformierte Werte berichtet. Tabelle 35 zeigt die Mittelwertsunterschiede in den vier untersuchten Gruppen.

Tabelle 35:
Mittelwerte von Merkmalen der Situationswahrnehmung in den Fotoszenen

	Bullies	Opfer	Unauffällige	Kompetente
Berücksichtigung situativer Hinweisreize	.26	–.14	–.08	–.15
Anteil aggressiver Handlungsbeschreibungen	–.12	.04	.13	–.01

z-standardisierte Werte

Es treten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen auf. Entgegen der Erwartung berücksichtigen die Bullies sogar geringfügig mehr Hinweisreize als die übrigen Gruppen, allerdings sind diese Unterschiede weit von der Signifikanzgrenze entfernt ($p > .50$). Auch in den Anteilen aggressiver Handlungsbeschreibungen sind sich die untersuchten Gruppen sehr ähnlich. Die Bullies fokussieren demnach nicht besonders stark auf aggressionsrelevante Reize.

Diese Befunde zur Bilderwahrnehmung entsprechen somit nicht der Theorie zur sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994). Allerdings sind auch in der anglo-amerikanischen Forschung die Besonderheiten aggressiver Kinder und Jugendlicher bei der Enkodierung von Situationen weniger gut belegt als zum Beispiel bei der Situationsinterpretation. Dies hängt damit zusammen, dass die Aktualgenese der Wahrnehmung schwieriger zu erfassen ist. Wir haben dies über standardisierte Fotos von potentiell konflikthaften Situationen versucht. Wahrscheinlich haben sich dabei eventuelle Defizite in der Situationswahrnehmung beziehungsweise selektive Prozesse der Aufmerksamkeit weniger niedergeschlagen, weil die Jugendlichen beliebig Zeit für die Betrachtung hatten. Es wäre zu prüfen, inwieweit eine kurzzeitigere oder gar tachistoskopische Darbietung zu anderen Ergebnissen führt.

5.2.4.2 Interpretation der Situation

Die Attributionen der Jugendlichen in den interpersonalen Konfliktsituationen erfassten wir durch das im Anschluss daran geführte Interview. Dabei erfragten wir, wie die Jugendlichen die Situationen erlebten und bewerteten. Die Ergebnisse der Feindseligkeitsattributionen zeigt Tabelle 36.

Tabelle 36:
Unterschiede in den Merkmalen der Situationsinterpretation bei den Konfliktspielen

	Bullies	Opfer	Unauffällige	Kompetente
Wahrgenommene Feindseligkeit	$.46_a$	–.11	$–.31_b$	–.03
Zuschreibung aggressiver Motive	.22	–.34	.04	–.03

z-standardisierte Werte; Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p \leq .05$; Duncan-Test).

Bei der Gesamtinterpretation der Konfliktsituationen berichten die Bullies erwartungsgemäß die meiste Feindseligkeit. Sie unterscheiden sich darin signifikant von unauffälligen Schülern. Wird speziell nach den Motiven der einzelnen Interaktionspartner gefragt, nehmen auch hierbei die Bullies mehr aggressive Attributionen vor. Diese Unterschiede sind aber statistisch nicht bedeutsam. Dass die Interpretationen der Bullies nicht noch deutlicher in Richtung Aggression gehen, ist plausibel: Wie die Verhaltensanalysen gezeigt haben, sind die Bullies tatsächlich wesentlich dominanter aufgetreten als die anderen Gruppen. Letztere hatten somit konkreten Anlass, Feindseligkeit zu attribuieren, während die Bullies dazu eigentlich weniger Anhaltspunkte im Verhalten der anderen fanden. Insofern verweist es auf eine deutlich verzerrte Situationsinterpretation, wenn die Bullies mehr Feindseligkeit berichten als die anderen Jugendlichen.

5.2.4.3 Zielfestlegung

Wie im Methodenteil dargestellt, wurde bei den Antworten zu den eigenen Zielen zwischen eher kooperativen Zielen (z. B. „eine faire Lösung finden“) und eher aggressiv-egozentrischen Zielen (z. B. „verhindern, dass ein anderer gewinnt“) unterschieden. Tabelle 34 zeigt die Mittelwerte der vier untersuchten Gruppen.

Tabelle 37:
Ausmaß der Festlegung auf unterschiedliche Ziele in den Konfliktspielen

	Bullies	Opfer	Unauffällige	Kompetente
Setzung kooperativer Ziele	–.28	.16	.10	.07
Setzung aggressiv-egozentrischer Ziele	$.56_a$	.02	$–.43_b$	.01

z-standardisierte Werte; Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p \leq .05$; Duncan-Test).

Die Ergebnisse bestätigen in den Grundzügen die aus dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung abgeleiteten Hypothesen. Die Bullies geben deutlich ausgeprägtere aggressiv-egozentrische Ziele an, wobei der Unterschied zu der Normalgruppe statistisch sehr signifikant ist. Auch bei den kooperativen Zielen deutet sich an, dass die Bullies weniger an einem partnerschaftlichen Ausgleich interessiert sind, doch fällt diese Differenz nicht bedeutsam aus. Interessanterweise liegen bei beiden Merkmalen die kompetenten Schüler im Mittelbereich. Das heißt, sie zeigen weder eine besonders kooperationsorientierte noch eine klar egozentrische Haltung. Dies verweist darauf, dass sie durchaus ihre Ziele verfolgen, ohne allerdings die Interessen der anderen aus den Augen zu verlieren.

5.2.4.4 Handlungsrepertoire

In dieser Phase der Informationsverarbeitung sucht das Individuum mögliche Verhaltensalternativen, mit denen es auf die situativen Anforderungen reagieren kann. Dabei kommen sowohl bereits gespeicherte Handlungsschemata in Frage als auch neue, die vom Individuum aktuell generiert werden. Im Interview gaben die Jugendlichen an, welche möglichen Handlungsalternativen sie in den Konfliktspielen noch sahen. Tabelle 38 zeigt die Mittelwerte für das Ausmaß aggressiver Reaktionen und des gesamten genannten Handlungsrepertoires.

Tabelle 38:
Ausmaß aggressiver Reaktionen und Umfang des Handlungsrepertoires in den vier Gruppen

	Bullies	Opfer	Unauffällige	Kompetente
Aggressive Reaktionen	$.38_a$	.10	$–.32_b$	–.13
Handlungsrepertoire	.15	.01	–.26	.06

z-standardisierte Werte; Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p \leq .05$; Duncan-Test).

Die Ergebnisse zum Zugriff auf Reaktionsalternativen stehen im Einklang mit dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung. Die Bullies rufen die meisten aggressiven Handlungsschemata ab. Sie unterscheiden sich darin signifikant von den unauffälligen Schülern. Die Unterschiede zu den beiden übrigen Gruppen sind allerdings durch die relativ kleinen Gruppengrößen nicht statistisch bedeutsam.

Erwartungsgemäß ergeben sich keine Unterschiede hinsichtlich des Handlungsrepertoires. Das heißt, die Bullies nennen insgesamt nicht weniger Alternativen. Bei ihnen ist aber der Anteil aggressiver und impulsiver Reaktionen am Gesamtrepertoire größer als bei den anderen und vor allem den unauffälligen Jugendlichen.

5.2.4.5 Handlungsbewertung und -auswahl

Um die genannten Reaktionsalternativen von den Jugendlichen bewerten zu lassen, wurden sie nach den eventuellen Folgen gefragt. Beurteilt wurde einerseits der Antizipationsgrad, das heißt, inwieweit die Konsequenzen eigenen Handelns überdacht werden. Andererseits beurteilten die Auswerter, inwieweit von den aggressiven oder deeskalierenden Reaktionen positive Konsequenzen erwartet wurden. Tabelle 39 zeigt die Vergleiche der vier Gruppen.

Tabelle 39:
Merkmale der Handlungsbewertung im Vergleich der Gruppen

	Bullies	Opfer	Unauffällige	Kompetente
Weitsichtige Folgenabschätzung	–.10	–.34	.15	.26
Positive Bewertung eigener				
– aggressiver Reaktionen	$.25_a$	–.03	.14	$-.43_b$
– kompetenter Reaktionen	–.17	.02	.02	.12

z-standardisierte Werte; Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p \leq .05$; Duncan-Test).

Hinsichtlich der Abschätzung möglicher Konsequenzen zeigen hypothesenkonform die kompetenten Schüler erwartungsgemäß die höchsten Werte. Die Bullies weisen hier nicht die schlechtesten Werte auf, sondern die Opfer. Wegen erheblicher Streuungen in den Gruppen werden diese an sich deutlichen Unterschiede in der Antizipationstiefe allerdings statistisch nicht signifikant.

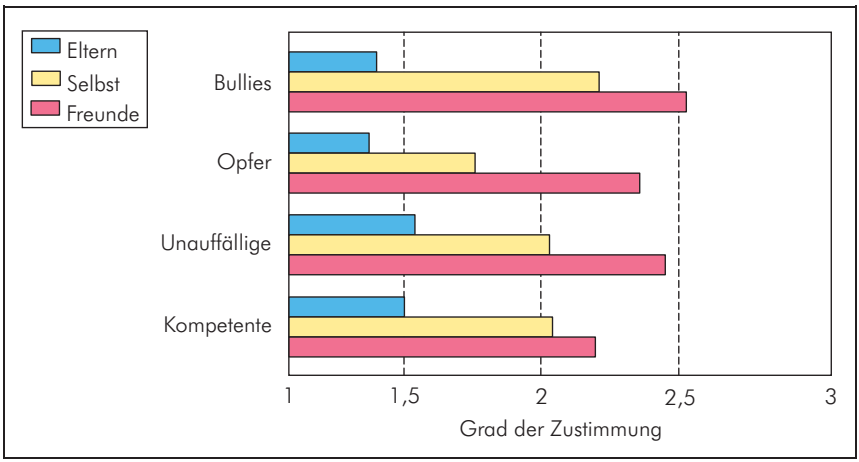
Signifikante Unterschiede finden sich dagegen bei der Bewertung aggressiver Reaktionen. Die Bullies haben in dieser Hinsicht deutlich positivere Erwartungen als die sozial kompetenten Jugendlichen. Eine umgekehrte Tendenz besteht bei der Bewertung der Folgen sozial kompetenten Verhaltens. Hier hegen die Bullies tendenziell schlechtere Erwartungen, während die sozial kom-

petenten Jugendlichen die Folgen nicht-aggressiver Reaktionen etwas günstiger bewerten (Tendenz $p < .10$).

5.2.4.6 Werthaltungen

Zur Erfassung mehr situationsübergreifender Bewertungsmuster wurden Kurzdarstellungen von drei fiktiven Szenarien vorgelegt, in denen Jugendliche (a) eine Normverletzung zwecks Tierschutz begehen, (b) strebsam Leistungsanforderungen erfüllen und (c) einen genussorientierten, lockeren Lebensstil zeigen (vgl. Kap. 5.1.2). Die Schüler wurden nach ihrer eigenen Haltung zur prototypischen Wertorientierung sowie zur Einstellung ihrer Eltern und Freunde befragt. In den Auswertungen zeigten sich bei allen drei Prototypen recht ähnliche Muster: Die Eltern wurden so gesehen, dass sie die Verhaltensweisen vom Typus a und c weniger und die vom Typus b stärker befürworten. Bei den eigenen und den bei Freunden wahrgenommenen Werthaltungen war es umgekehrt. Auf der Ebene der einzelnen Situationen ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Um einen reliableren Indikator zu gewinnen, haben wir die Zustimmung zu den drei Verhaltenstypen zusammengefasst, wobei die Einschätzung zu b umgepolt wurde. Der Mittelwert der drei Ratings erfasst somit den Grad der Konformität versus Devianz gegenüber Normen des Wohlverhaltens. Die Ergebnisse in den vier Gruppen zeigt Abbildung 32. Die Ergebnisse fallen recht ähnlich aus, wenn man das Tierschutz-Thema nicht berücksichtigt und nur die Szenarien b und c einbezieht.

Abbildung 32:
Mittlerer Summenindex der drei Fälle mit prototypischen Werthaltungen



Durchgängig beschreiben die Jugendlichen ihre Haltung als zwischen den beiden Bezugsgruppen liegend. Einheitlich werden die Werthaltungen der Eltern gegenüber einem devianten Lebensstil als ablehnender und die der

Freunde als zustimmender wahrgenommen. Insofern spiegeln die aggregierten Daten gut die Befunde bei den einzelnen Werthaltungen wieder.

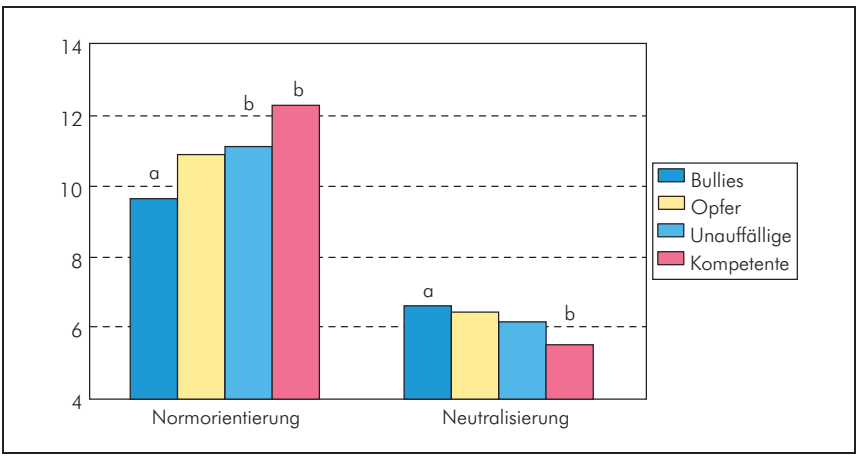
Im Vergleich der Gruppen sehen die Bullies eine tendenziell größere Diskrepanz zwischen Eltern und Freunden ($p < .10$), wobei sie sich selbst auch am weitesten von den wahrgenommenen Haltungen ihrer Eltern entfernen. Die sozial besonders kompetenten Jugendlichen erleben sich zwar am stärksten in Übereinstimmung mit den Werthaltungen der Freunde, doch ist hier die Distanz zu den Eltern weniger ausgeprägt. Die Opfer zeigen in ihren eigenen Haltungen die geringste Diskrepanz zu den Eltern.

Inwieweit die den Bezugspersonen beziehungsweise Bezugsgruppen zugeschriebenen Werthaltungen tatsächlich zutreffen oder Rationalisierungen der eigenen Einstellungen darstellen, muss dahingestellt bleiben. Die insgesamt mäßigen Unterschiede in diesen Befragungen sprechen aber dafür, dass solche allgemeinen Maße der Wertorientierung stark von Stereotypen der sozialen Erwünschtheit mit beeinflusst sind. Demgegenüber sind die folgenden Indikatoren der Normorientierung spezifischer auf dissoziales Verhalten bezogen.

5.2.4.7 Neutralisierungstendenzen und Normorientierung

Im Interview wurden auch die Tendenzen der Jugendlichen erfasst, normabweichende Verhaltensweisen durch spezifische Bewertungen zu neutralisieren (vgl. Kap. 5.1.2). Abbildung 33 stellt die Neigung zu solchen Neutralisierungstechniken in den vier Gruppen dar. Darüber hinaus ist abgetragen, inwieweit die Jugendlichen dem in den Szenarien berichteten delinquenten Verhalten zustimmen (Normorientierung).

Abbildung 33:
Grad der Normorientierung und Neutralisierung von Normverstößen in den untersuchten Gruppen



Die Bullies zeigen die geringste Normorientierung und die stärkste Tendenz zur Neutralisierung von Schuld und Selbstkritik. Gegenüber den sozial besonders kompetenten Jugendlichen sind beide Unterschiede statistisch signifikant ($p < .05$). Bei der Normorientierung fällt auch die Differenz zwischen den Bullies und den Unauffälligen statistisch bedeutsam aus ($p < .05$). Die Opfer liegen jeweils zwischen diesen beiden Gruppen. Dies zeigt erneut, dass es sich bei ihnen nicht um besonders konforme Schüler handelt, sondern andere Faktoren für ihre Viktimisierung ausschlaggebend sind.

Innerhalb der Gruppe der Bullies haben wir auch eine Differenzierung der Neutralisationshypothese geprüft (vgl. Minor, 1984). Dabei wird davon ausgegangen, dass Neutralisationen vor allem dann für normabweichendes Verhalten wesentlich sind, wenn die Akteure grundsätzlich an die Normen gebunden sind. Beim Vergleich der Subgruppen mit geringer versus starker Normorientierung ergaben sich aber keine signifikanten Unterschiede im Ausmaß der Neutralisation.

5.2.5 Integrative Analysen

5.2.5.1 Multivariate Unterscheidung der Gruppen

Auf der Ebene univariater Gruppenvergleiche konnten zahlreiche erwartete Unterschiede aufgezeigt werden. Um abzuschätzen, welchen Beitrag die kognitiven Kompetenzen, Verarbeitungsmuster situativer Informationen und sozialen Schemata gemeinsam für das Problemverhalten leisten, nahmen wir auch multivariate Auswertungen vor. Dazu führten wir drei Diskriminanzanalysen durch, in denen jeweils die aggressiven, die viktimisierten und die sozial besonders kompetenten Jugendlichen den unauffälligen Schülern gegenüber gestellt wurden. Um die Diskriminanzfunktionen nicht mit einer Vielzahl von Variablen zu überfrachten und die Analyse übersichtlich zu halten, bildeten wir Indizes für die verschiedenen Bereiche: Die intellektuelle Kompetenz wurde über den Gesamtwert der HAWIK- beziehungsweise HAWIE-Subtests erfasst. Bei der Impulskontrolle und Aufmerksamkeitssteuerung summierten wir die Standardwerte der Impulsivitätsskala, der DOTS-Skalen Aktivitätsgrad und Aufgabenorientierung (negativ kodiert), der Skala Aufmerksamkeitsstörungen der TRF sowie der Leistungsgüte im Labyrinthtest. Für einen Index der Situationswahrnehmung haben wir die standardisierten Maße der Berücksichtigung situativer Hinweisreize (-) und des Anteils aggressiver Handlungsbeschreibungen zusammengefasst. Die Interpretation von Konfliktsituationen wurde über einen Index aus den Maßen zur wahrgenommen Feindseligkeit und zur Zuschreibung aggressiver Motive abgebildet. Die Zielsetzung operationalisierten wir über die Differenz eigener aggressiv-egozentrischer und kooperativer Ziele. Der Anteil aggressiver Reaktionen erfasste das (aggressive) Handlungsrepertoire. Die Handlungsbewertung wurde durch die positiven Bewertungen aggressiver und kompetenter (-) Reaktionen operationalisiert. Zur Abbildung problematischer Werthaltungen wurde die Differenz der mittleren Werthaltungen der Jugendlichen selbst

zu jenen ihrer Eltern bestimmt. Außerdem gingen in die Diskriminanzanalysen die bereits oben verwendeten Indizes der Neutralisierung und Normorientierung ein.

Tabelle 40 zeigt die Korrelationen dieser Indizes mit den drei Diskriminanzfunktionen sowie die Anteile richtiger Gruppierungen aufgrund der jeweiligen Diskriminanzfunktion. Erwartungsgemäß erreicht die Trefferquote bei der Unterscheidung zwischen Bullies und unauffälligen Jugendlichen den höchsten Wert. Hier sind die Ergebnisse der Diskriminanzanalyse und die Übereinstimmung zwischen Vorhersage und Gruppenzugehörigkeit hochsignifikant ($p < .001$). Die Bestimmung der Bullies gelingt besonders gut (Spezifität = .91). Zur Trennung der beiden Gruppen tragen vor allem die geringe Impulskontrolle und die aggressiv getönten Zielsetzungen der Bullies bei. Die Intelligenz, die Situationswahrnehmung sowie die Probleme bei der Situationsdeutung und im Handlungsrepertoire sind für die Unterscheidung der Gruppen nur noch von moderater Bedeutung.

Tabelle 40:

Ladungen der Merkmale der Handlungsplanung und Handlungssteuerung auf den drei Diskriminanzfunktionen

	Bullies vs.	Opfer vs. Unauffällige	Kompetente vs.
Intelligenz	–.21	–.16	.05
Impulsivität	.66	.21	–.35
Situationswahrnehmung	–.27	–.03	–.06
Interpretation von Konfliktsituationen	.25	–.24	.12
Zielsetzung	.46	.28	.30
Handlungsrepertoire	.28	.23	.02
Handlungsbewertung und -auswahl	.09	.02	–.64
Werthaltungen	.15	–.29	–.21
Neutralisierungen	.12	–.01	–.24
Normorientierung	–.15	.10	.59
Richtige Klassifikationen (%)	87.3	62.7	77.4
Sensitivität	.91	.54	.74
Spezifität	.85	.74	.80
Übereinstimmung (Kappa)	.73***	.27	.53***

*** $p < .001$

Die Opfer unterscheiden sich wesentlich weniger von den Unauffälligen. Hier liegen die Trefferraten bei zweiseitigem Test knapp oberhalb der Signifikanzgrenze ($p = .05$). Die sozial kompetenten Jugendlichen lassen sich dagegen besser von den Unauffälligen unterscheiden. Sie bewerten aggressive Handlungsalternativen weniger positiv, sind normorientierter und weniger impulsiv.

5.2.5.2 Prognose des aktuellen Problemverhaltens

In der ersten Untersuchung haben wir die variablenbezogene Analyse durch eine personenbezogene ergänzt. Analog lässt sich die an Individuen beziehungsweise typischen Gruppen orientierte Analyse in der zweiten Untersuchung durch eine variablenbezogene Auswertung erweitern. Gefragt wird hierbei, inwieweit sich das aktuelle Problemverhalten durch die Risikomerkmale zum ersten Zeitpunkt prognostizieren lässt.

Zur Operationalisierung des Problemverhaltens dienten sowohl die Selbstberichte der Jugendlichen als auch die Lehrereinschätzungen zum zweiten Zeitpunkt. Folgende Kriterienmaße wurden gebildet:

Schul-Bullying: Um das aggressive Verhalten gegenüber den Mitschülern zu erfassen, wurden die (jeweils z-transformierten) Skalen zur physischen und verbalen Aggression des BVQ in der Schüler- beziehungsweise Lehrerversion herangezogen. Die Skalenwerte der beiden Informanten wurden gemittelt.

Delinquenz: Das Ausmaß allgemein delinquenten Verhaltens wurde erneut durch die Delinquenzbelastungsskala (DBS) erfasst.

Dissozialität: Zur Operationalisierung des breiteren, dissozialen Problemverhaltens fassten wir die Werte der DBS und der Breitbandskala zum Externalisierenden Syndrom der Teacher's Report Form (TRF) zusammen. Damit werden nach außen gerichtete Verhaltensauffälligkeiten innerhalb und außerhalb des strafrechtlich relevanten Bereichs abgedeckt.

Viktimisierung: Auch hier wurde die Selbstbeschreibung der Jugendlichen durch die Angaben einer Lehrkraft ergänzt. Dazu mittelten wir die (jeweils z-transformierten) dritten Skalen des BVQ in der Schüler- und Lehrerversion.

Wie in der ersten Untersuchung analysierten wir den Zusammenhang zwischen dem aktuellen Problemverhalten und der Belastung in den verschiedenen Risikobereichen. Die einzelnen Risikoindizes sind in Kapitel 4.2.3 beschrieben. Da Alter und Geschlecht durch die Zusammenstellung der Subgruppen homogenisiert waren, wurden diese beiden Variablen nicht mehr in die Regression einbezogen. Tabelle 41 zeigt die jeweils erklärten Varianzanteile.

Tabelle 41:

Hierarchische Regressionen zum Zusammenhang zwischen aktuellem Problemverhalten und den Risiken zum ersten Zeitpunkt (jeweils aufgeklärte Varianzen)

	Schul-Bullying	Delinquenz	Dissozialität	Viktimisierung
Biographische Familienbelastung	0.8	5.4 *	2.5	4.2 *
Familien- und Erziehungsklima	8.4 **	9.1**	10.4 ***	0.3
Impulsivität/Aufmerksamkeitsprobl.	21.2 ***	11.3 ***	25.0 ***	1.0
Ängstlichk./Rückzugsorientierung	6.4 **	1.8	4.9 **	4.1 *
Soziale Informationsverarbeitung	6.7 ***	3.4 *	3.3 *	0.3
Soz. Kompetenz u. Problembewält.	13.5 ***	10.3 ***	19.4 ***	0.0
Schulleistungsprobleme	6.8 ***	3.1 *	4.5 ***	0.5
Schul- und Klassenklima	0.4	0.4	0.2	0.3
Cliquen-Einbindung	0.7	5.6 **	3.9 ***	0.1
Problematische Peergruppen-Aktiv.	5.0 ***	7.4 ***	7.0 ***	0.2
Freizeitverhalten	0.4	3.7 **	1.4 *	0.3
Medienkonsum	0.4	7.7 ***	2.2 ***	2.0
Substanzengebrauch	1.2 *	8.1 ***	3.0 ***	7.7 **
Gesamtaufklärung (R^2) in %	72.0 ***	77.1 ***	87.7 ***	21.3 **

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Die aufgeklärten Varianzen sind zumeist deutlich größer als in den hierarchischen Regressionen der Querschnittsdaten: Schul-Bullying: 72 % vs. 45 %; Delinquenz: 77 % vs. 51 %; Dissozialität: 88 % vs. 64 % (vgl. Tab. 24). Dies ist teilweise auf die selektive Gruppenbildung in der Längsschnittstudie zurückzuführen. Denn dadurch setzt sich die Gesamtstichprobe heterogener zusammen als in der Repräsentativerhebung zum ersten Zeitpunkt. Die geringere Varianzaufklärung beim Grad der aktuellen Viktimisierung zeigt allerdings, dass die selektive Gruppenbildung nicht generell zu erhöhten Zusammenhängen führt. Zu diesen differentiellen Befunden hat wahrscheinlich beigetragen, dass das aggressive und delinquente Verhalten wesentlich stabiler und bereits querschnittlich besser zu erklären ist als die Viktimisierung.

Die Vorhersagegenauigkeit lässt sich weiter verbessern, wenn man auch das frühere Problemverhalten als ersten Prädiktor in die hierarchische Regression aufnimmt. Die Anteile der insgesamt aufgeklärten Varianz erreichen dann 90 % beim Schul-Bullying, 84 % bei der Delinquenz und 93 % bei der allgemeinen Dissozialität. Auch beim Grad der Viktimisierung verbessert sich die Prognose mit einer Varianzaufklärung von 44 % deutlich. Da die Stabilitätskoeffizienten bei der Aggression und Delinquenz sehr hoch sind (siehe Tabelle 29), wird durch die Aufnahme des früheren Problemverhaltens in die Regression ein großer Teil der Kovarianz abgeschöpft. Wir haben deshalb das frühere Problemverhalten nicht in die Regressionen der Tabelle 41 aufgenommen, um

besser den Beitrag abschätzen zu können, den die anderen Risiken zur Vorhersage der aktuellen Devianz leisten.

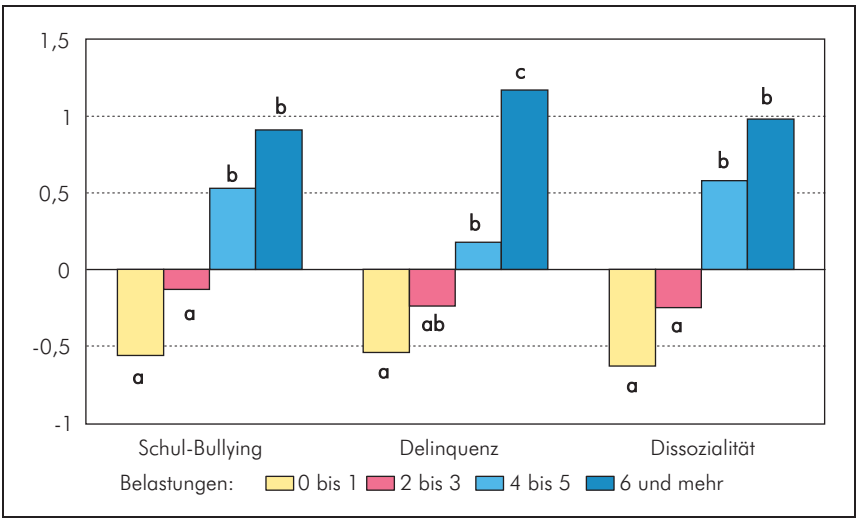
Beim aggressiven, delinquenten beziehungsweise allgemein dissozialen Verhalten wird jeweils die meiste Varianz durch die Impulsivität und Aufmerksamkeitsprobleme aufgeklärt. Danach folgen die soziale Kompetenz und Problembewältigung sowie das Familien- und Erziehungsklima. Die problematischen Peergruppenaktivitäten klären ebenfalls noch einen erheblichen Varianzanteil auf, und zwar bei allen drei Kriterien. Erhalten bleibt auch der Querschnittsbefund, dass die soziale Informationsverarbeitung besonders für das Bullying-Verhalten bedeutsam ist. Bei der Viktimisierung sind die Zusammenhänge erwartungsgemäß geringer. Hier bestätigt sich einerseits der Einfluss von Ängstlichkeit und Rückzugsorientierung. Darüber hinaus liefert der Substanzengebrauch, obwohl als letzte Variable in die Regression aufgenommen, einen substantiellen Beitrag. Wie das negative Vorzeichen der bivariaten Korrelation zeigt, konsumieren die viktimisierten Schüler allerdings nicht viel, sondern wenig Substanzen. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass sie relativ „brav" sind. Dagegen verliert das frühere Schul- und Klassenklima an Bedeutung für den aktuellen Grad der Viktimisierung.

Multiple Regressionen enthalten hinsichtlich der Gewichtung einzelner Prädiktoren immer eine gewisse Verzerrung. Werden die Variablen zum Beispiel „stepwise" aufgenommen, so können kleine Differenzen in den bivariaten Korrelationen dazu führen, dass manche Prädiktoren gegenüber anderen einen unangemessen hohen Erklärungsanteil enthalten. Bei dem stärker theoriegeleiteten, hierarchischen Vorgehen wäre oft auch eine etwas andere Reihenfolge der Prädiktoren im Modell plausibel. Wir haben deshalb abschließend eine einfache Kumulation der Risiken zum ersten Zeitpunkt vorgenommen und deren Zusammenhang mit dem aktuellen Problemverhalten überprüft. Dazu verwendeten wir die dichotome Codierung der einzelnen Risiko-Indizes, wie sie im Abschnitt 4.2.4.3 vorgenommen wurde. Dabei wurde jeweils ein Risiko codiert, wenn der betreffende Jugendliche einen Wert oberhalb des 75. Perzentils der Stichprobe der ersten Untersuchung hatte. Wie bei der vorne dargestellten Querschnittsanalyse summierten wir diese Null-Eins-Daten zu einem Risiko-Index auf. Von den Jugendlichen hatten 32 % ein sehr geringes Risiko (0–1), 33 % ein mäßiges (2–3), 17 % ein deutliches (4–5) und 19 % ein sehr stark ausgeprägtes ($\leq$6). Abbildung 34 zeigt, wie das aktuelle Problemverhalten mit der Risiko-Kumulation zusammenhängt.

Bei allen drei Kriterien des aggressiven und delinquenten Verhaltens ergibt sich ein klarer Zusammenhang zur Zahl der Risiken. Die Effekte sind hochsignifikant (Varianzanalysen jeweils $p < .001$). Die Mittelwerte der Jugendlichen, die zum ersten Zeitpunkt mehr als fünf Risiken aufwiesen, liegen zum zweiten Zeitpunkt etwa eineinhalb Standardabweichungen über jenen, bei denen höchstens ein Risiko vorlag. Während die Schüler mit geringem Risiko in ihren Verhaltensproblemen durchschnittlich zum unteren Drittel gehören, liegen die Schüler mit hohem Risiko im Bereich des 85. Perzentils.

Abbildung 34:

Ausmaß der aktuellen Verhaltensprobleme (Mittelwerte) in Abhängigkeit vom Risiko zum ersten Zeitpunkt



Werte mit unterschiedlichen Indizes sind signifikant verschieden ($p < .05$, Duncan-Test)

Während sich die Gruppe der Schüler mit sehr hohem Risiko stark von den Gruppen mit geringem oder mäßigem Risiko abhebt, sind die Unterschiede im mittleren Bereich erwartungsgemäß geringer. Immerhin ergibt sich aber noch bei zwei Kriterien ein signifikanter Unterschied zwischen den Schülern mit 2–3 versus 4–5 Risiken. Bei der Delinquenz lässt sich nicht nur ein linearer, sondern sogar ein exponentieller Zusammenhang zwischen dem Risikograd und dem Problemverhalten erkennen (vgl. Deater-Deckard et al., 1998; Garnefski & Okma, 1996). Hier steigt die Delinquenzbelastung bei sechs Risiken sprunghaft an. Gewisse „Sprünge" deuten sich aber auch bei den beiden anderen Kriterien an, indem sich die beiden mittleren Risikogruppen signifikant unterscheiden.

Insgesamt erweist sich somit das Konzept der Risikokumulation erneut als stichhaltig. Angesichts der Stichprobengröße und der nur vier Risikoklassen sollte über mögliche lineare oder exponentielle Effekte nicht zu viel spekuliert werden. Kurvilinear ansteigende Risikofunktionen sind vor allem bei Wechselwirkungseffekten von Risiken und spezifischen Verhaltensproblemen zu erwarten. Beispielsweise fanden Bahr et al. (1995) beim Alkoholkonsum Jugendlicher solche Interaktionen zwischen einer geringen Bindung an die Familie und problematischen Peerkontakten. Bei komplexeren, aggregierten Verhaltensproblemen scheinen aber über weite Bereiche der Risikoausprägung lineare Zusammenhänge zu überwiegen (vgl. Masten, 2001; Masten et al. 1999). Dabei können aber durchaus Schwelleneffekte bestehen, wie sie sich in den nicht signifikanten Unterschieden zwischen den Gruppen mit geringem und mäßigem Risiko andeuten.

6 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

6.1 Formen, Verbreitung und Stabilität des Problemverhaltens

Da in Deutschland etliche Schülerbefragungen zur Häufigkeit bestimmter Aggressionsformen vorliegen, haben wir diesen Teil unserer Studie relativ knapp dargestellt. Es wird deshalb auch hier nur das Wesentliche diskutiert: Übereinstimmend mit anderen Schülerbefragungen berichteten in unserem ersten Untersuchungsteil die meisten Jugendlichen leichtere beziehungsweise verbale und relationale Formen der Aggression gegen Mitschüler. Bei derartigen Verhaltensweisen sollte man nicht den Gewaltbegriff unangemessen ausweiten. In einer Zeit, in der die aggressive Rede und Fäkalsprache in die Massenmedien Einzug gehalten hat, muss sich die Gesellschaft auch fragen, inwieweit sie hier generelle Entwicklungstrends einseitig auf die Schule projiziert. Für die Schule sind solche Phänomene durchaus ein gewichtiges Problem, da ihr gehäuftes Auftreten eine Verrohung des Umgangstons und ein schlechtes Interaktionsklima anzeigen. Dies hat insofern eine Signalfunktion, als in unserer Studie verbal und relational aggressive Jugendliche nicht nur mehr Gewalt billigten, sondern auch häufiger physische und andere Aggressionen gegen ihre Mitschüler zeigten.

Im physischen Bereich waren insbesondere bei den Jungen die Prävalenzraten hoch. Etwa 66 % von ihnen berichteten, in den letzten sechs Monaten einen Mitschüler mindestens einmal geschlagen oder getreten zu haben. Etwa 48 % wurden Opfer einer solchen physischen Aggression. Mit einer Waffe bedroht wurden etwa 7 % im letzten Halbjahr, ebenso viele taten dies selbst. In der Delinquenzbelastungsskala, die sich auf den Zeitraum eines Jahres und nicht nur auf den schulischen Kontext bezieht, zeigten sich bei den Jungen ebenfalls erhebliche Raten der Gewaltprävalenz. Etwa 42 % berichteten, dass sie einen anderen Menschen bei einer Schlägerei verletzten, über 13 % gaben ein Raub- oder Erpressungsdelikt zu und 8 % bedrohten jemanden mit einem Messer oder einer Pistole. Es müssen aber auch die individuellen Häufigkeiten dieser Verhaltensmuster beachtet werden: Der Anteil derjenigen Jungen, die in unserer Befragung regelmäßig gegenüber anderen gewalttätig wurden, lag jeweils um ein Mehrfaches unter den obigen Zahlen. Zum Beispiel schlugen oder traten etwa 4 % der Jungen ihre Mitschüler öfter als einmal die Woche, weniger als 1 % drohten so häufig mit einer Waffe. Ungefähr 2 % berichteten mehr als zehn Körperverletzungen im letzten Jahr, etwa 1 % ähnlich häufige Raubdelikte und wiederum unter 1 % Bedrohungen mit Waffen.

Diese und weitere Daten legen nahe, in der Diskussion über Jugendgewalt nach der Schwere und individuellen Intensität der Aggressionen zu differenzieren. Es dient weder einer angemessenen Ursachenanalyse noch einer effizienten Vorbeugung, wenn nach spektakulären Einzelfällen alle Aggressions- und Disziplinprobleme an Schulen „in einen Topf“ geworfen werden. Selbstverständlich sollten vor allem die physischen Formen der Aggression nicht bagatellisiert werden. Andererseits handelt es sich in den meisten Fällen

doch um einmalige oder gelegentliche Vorkommnisse, die andere nicht dauerhaft und schwer schädigen. Sie sollten daher auch nicht zu sehr dramatisiert werden, da sie überwiegend auf temporären Entwicklungsproblemen in der Jugend basieren (vgl. Moffitt, 1993 a).

Erwartungsgemäß zeigten Mädchen weniger aggressives Verhalten und wurden auch seltener Opfer. Dies war besonders bei den physischen Formen der Aggression der Fall. Dafür sind wahrscheinlich biologische, persönlichkeitspsychologische und Erziehungseinflüsse verantwortlich (vgl. Carlo et al., 1999; Eibl-Eibesfeldt, 1995; Euler, 1997). Bei den verbalen und relationalen Formen des Hänselns, Herabwürdigens und Ausgrenzens fielen die Geschlechtsunterschiede dagegen wesentlich geringer aus. Dies stimmt mit jenen Forschungen überein, die bei Mädchen vor allem relationale Aggression fanden (vgl. Crick & Grotpeter, 1995; Lagerspetz & Björkquist, 1994; Popp, 1997). Vermutlich war das wahre Ausmaß derartiger Aggression bei den Mädchen noch größer, da dies im Selbstbericht niedriger ausfällt als bei der Befragung der Mitschüler (Werner et al., 1999). Die üblichen Geschlechtsunterschiede zeigten sich auch in unserer Erhebung zur Delinquenz. Bei den Aggressionsdelikten hatten die Jungen wesentlich höhere Prävalenzraten, bei den Eigentumsdelikten waren die Unterschiede etwas geringer und bei der Status- oder Rückzugsdelinquenz (Drogenkonsum, Schulschwänzen, Streunen) waren sie nicht mehr signifikant. Ebenfalls in Übereinstimmung mit anderen Studien zeigte sich, dass die Mädchen mehr Angst vor Gewalt an der Schule berichteten, obwohl sie objektiv weniger betroffen waren. Ähnlich wie bei der relativ starken Kriminalitätsfurcht älterer Frauen drückt diese eine größere Sensibilisierung und erlebte Verletzlichkeit aus, die eine präventive Funktion haben kann (vgl. Greve et al., 1996).

Ältere Schüler zeigten mehr aggressives Verhalten als jüngere, die wiederum öfter Opfer wurden. Diese Alterstrends stimmen mit den Befunden von Olweus (1990) überein, wobei in unserer Studie aber nur ein enger Altersbereich erfasst wurde. Der Anstieg von Aggressionen in den verschiedenen Altersgruppen entspricht auch den typischen Alterskurven zur offiziellen und erfragten Jugenddelinquenz (vgl. Kaiser, 1997; Loeber et al., 1998 a).

Zwischen deutschen und nichtdeutschen Schülern stellten wir beim Bullying nur geringe Unterschiede fest. Dies galt auch, wenn wir die deutschen Jugendlichen nur mit jenen aus der Türkei und Ex-Jugoslawien verglichen. Nichtdeutsche fanden sich tendenziell häufiger unter den besonders aggressiven Schülern und deutsche Jungen wurden signifikant öfter viktimisiert als nichtdeutsche. Auch beim delinquenten Verhalten außerhalb der Schule waren die Unterschiede differenziert. In allen DBS-Skalen hatten die Nichtdeutschen zwar höhere Mittelwerte, doch war nur die Differenz bei der Rückzugsdelinquenz signifikant. Bei einzelnen Delikten ergaben sich bei den ausländischen Jugendlichen aber deutlich höhere Prävalenzen, zum Beispiel im Gewaltbereich bei der Körperverletzung (37 % vs. 29 %). In Übereinstimmung mit anderen Studien (z. B. Fuchs, 1997; Oberwittler et al., 2001; PSB, 2001) sprechen so-

mit unsere Ergebnisse gegen das Stereotyp der generell aggressiveren und delinquenteren ausländischen (beziehungsweise türkischen) Jugendlichen. Mögliche Gründe für unsere relativ geringen Unterschiede haben wir unter 4.2.1.6 erörtert. Ähnlich wie bei den Leistungsunterschieden im nationalen Teil der PISA-Studie (vgl. Baumert et al., 2002) scheinen auch regionale Faktoren eine Rolle zu spielen.

Derartige Einflüsse deuten sich auch bei unseren Unterschieden zwischen den Schultypen an, die ebenfalls relativ gering ausfielen: In Hauptschulen wurden mehr Aggressionen berichtet als in Gymnasien und die Realschulen lagen dazwischen. Diese Unterschiede waren aber nur für die ausgeübten Aggressionen statistisch signifikant. Dies spricht gegen pauschal negative Stereotype bestimmter Schulformen. Unsere Befunde dürften damit zusammenhängen, dass die Hauptschüler einen relativ hohen Anteil ausmachten (38 %). Anders als in manchen deutschen Regionen stellt somit dieser Schultyp in Franken noch keine „Restschule" dar, in der sich vor allem Kinder aus Problemfamilien oder bildungsfernen Ethnien finden.

Etwa 5 % der von uns untersuchten Jugendlichen waren „Bullies" in dem Sinn, dass sie andere regelmäßig und in verschiedener Form attackierten, quälten und herabwürdigten, ohne selbst in besonderem Maße Opfer geworden zu sein. Ähnlich groß war die Gruppe jener Jugendlichen, die regelmäßig Opfer von Aggressionen wurden, sich selbst aber wenig aggressiv verhielten. Etwas mehr als 2 % waren sowohl oft aggressiv als auch häufig Opfer. Selbstverständlich hängen diese Prozentraten von den gewählten Kriterien der Gruppeneinteilung ab. Unsere Prävalenzraten stimmen aber sehr gut mit den Befunden von Olweus (1995) überein und liegen auch in der Größenordnung anderer Studien (vgl. Lösel & Bliesener, 1999). Die jeweils etwa 5 % proaktiv aggressiver Bullies und selbst nicht aggressiver Opfer sprechen dagegen, Aggressionen unter Jugendlichen nur als ein Phänomen unter Gleichgesinnten zu betrachten. Beim typischen, oftmaligen Bullying handelt es sich gerade nicht um Aggressionen, bei denen durch Aktion und Reaktion die Täter- und Opferrolle wechselt. Im Übrigen besagen auch die im Jugendalter gehäuften Täter- und Opferraten in der Polizeilichen Kriminalstatistik nicht, dass es sich bei beiden Gruppen jeweils um dieselben Personen handelt.

Die meisten Aggressionen unter den Schülern fanden in der Schule und insbesondere in den Pausen statt. Auf dem Schulweg waren sie seltener (vgl. auch Schwind et al., 1995). Der Unterschied zwischen Schule und Schulweg war bei häufig viktimisierten Jugendlichen größer als bei den Bullies. Das heißt, die Schule ist ein Ort, in dem die Opfer ihren Aggressoren in besonderem Maße ausgeliefert sind. Auf dem Schulweg können die häufig attackierten Schüler teilweise diese Kontakte vermeiden, während sich die Bullies andere Opfer suchen.

Die Bullies waren aber nicht nur im engeren und weiteren Kontext der Schule aggressiv, sondern verhielten sich auch anderweitig oft dissozial. Dementsprechend korrelierten die Aggressionen im BVQ stark mit der selbstberichte-

ten Delinquenz in der DBS (r = .66).Am höchsten hing die DBS-Subskala zu Aggressionsdelikten mit der Aggression in der Schule zusammen, am geringsten, aber immer noch substantiell, die Rückzugsdelinquenz. Die Eigentumsdelikte rangierten dazwischen. In weiteren Zusammenhangsanalysen wurden auch die allgemeinen Erlebens- und Verhaltensprobleme aus dem YSR einbezogen. Es ergab sich eine klare zweifaktorielle Struktur. Auf dem ersten Faktor luden sämtliche Indikatoren für aggressives, delinquentes und anderweitig dissoziales Verhalten (externalisierende Probleme). Der zweite Faktor war durch Viktimisierungserfahrungen und internalisierende Probleme wie Angst, Depressivität, sozialer Rückzug und psychosomatische Beschwerden gekennzeichnet. Es ist anzunehmen, dass diese internalisierenden Probleme des Erlebens und Verhaltens Jugendliche einerseits besonders vulnerabel für Viktimisierungen machen, andererseits eine Folge der häufigen Attacken durch die Bullies darstellen (Olweus, 1995).

Die deutlichen Korrelationen zwischen dem Bullying und dem allgemeinen delinquenten und dissozialen Verhalten legen nahe, die Aggression an Schulen nicht zu isoliert zu betrachten. Wer seine Mitschüler häufig verbal, relational und physisch attackiert, neigt auch in anderen Kontexten zu vermehrter Aggression und Delinquenz. Dies bestätigt ein relativ breites „Syndrom" jugendlichen Problemverhaltens, zu dem Eigentumsdelikte, Gewaltdelikte, Drogendelikte, Schulschwänzen, nicht-kriminelle Aggressionen, intensiver Substanzengebrauch, riskantes Fahren im Straßenverkehr und andere externalisierende Verhaltensmuster gehören (vgl. Elliott et al., 1989; Junger et al., 1995). Zwar gibt es auch Gruppen von Jugendlichen, die jeweils nur in spezifischen Bereichen des Problemverhaltens auffällig sind (vgl. Lösel & Bliesener, 1998 a), doch spricht ein breites Spektrum der Dissozialität am deutlichsten für längerfristige Entwicklungsprobleme (vgl. Loeber & Hay, 1994; Lösel, 2002). In diesem Sinn müssen die Bullies unserer Stichprobe als eine markante Risikogruppe betrachtet werden, die sich mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zu Intensivtätern entwickelt. In diesem Zusammenhang ist es auch bemerkenswert, dass wir unter den gegenüber ihren Mitschülern besonders aggressiven Jugendlichen kaum solche fanden, die zugleich hohe Werte in der sozialen Kompetenz aufwiesen. Zwar mag die Aggression der Bullies in spezifischen Kontexten durchaus ein erfolgreiches Sozialverhalten sein (vgl. Sutton et al., 1999; kritisch: Crick & Dodge, 1999), doch handelt es sich offenbar um ein Muster, das sich nicht mit prosozialen Kompetenzen paart.

Für eine beträchtliche Habitualisierung des Problemverhaltens sprechen auch unsere Ergebnisse zur Stabilität bei jenen Schülern, die an der zweiten Untersuchung teilgenommen haben. Sowohl für die physische als auch die verbale Aggressivität und Gewaltbilligung ergaben sich hohe Stabilitätskoeffizienten (insgesamt: r = .70). Ähnliches gilt für die Delinquenz (.77) und hierbei insbesondere die Aggressionsdelikte. Da sich diese Stichprobe aus Untergruppen von Bullies, Opfern, sozial besonders kompetenten und unauffälligen Jugendlichen zusammensetzte, lagen unsere Koeffizienten im oberen Bereich dessen, was nach knapp zwei Jahren zu erwarten war (vgl. Olweus, 1979; Zumkley,

1994). Während sich somit die interindividuellen Unterschiede im aggressiven und delinquenten Verhalten als sehr stabil erwiesen, war dies bei der Viktimisierung etwas weniger der Fall (r = .42). Die unterschiedlichen Stabilitäten spiegelten sich auch im Vergleich der Gruppen wider: Die Zuordnung zu den vier Gruppen erwies sich als relativ stabil, wobei die Aggressivitätsunterschiede der Bullies am deutlichsten blieben. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass das aggressive Verhalten mehr auf überdauernden Dispositionen der Jugendlichen beruht, während die Opferrolle stärker vom sozialen Kontext abhängt. Ähnliche Unterschiede berichtet Olweus (1995). Da mit der Viktimisierung eher internalisierende Erlebens- und Verhaltensprobleme einhergehen, bestätigen unsere Ergebnisse auch Studien der Entwicklungspsychopathologie. Danach sind frühe Störungen des Sozialverhaltens ein langfristigeres Risiko als internalisierende Probleme (vgl. Robins & Price, 1991).

Unsere Ergebnisse sind auch insofern valide, als sie nicht nur auf Selbstberichten der Jugendlichen basieren. In der ausgewählten Teilstichprobe der zweiten Untersuchung korrelierten die Selbstauskünfte der Schüler und die Lehrereinschätzungen bei den aggressiven und delinquenten Verhaltenweisen deutlich (r > .50). Bei den weniger „sichtbaren" internalisierenden Verhaltensproblemen war dagegen der Zusammenhang zwischen Selbstbericht und Lehrerurteil geringer. Diese Befunde bestätigen zugleich, dass bei prägnanten Gruppen die Übereinstimmung zwischen verschiedenen Datenquellen durchaus substantiell sein kann (vgl. Baillargeon et al., 2001). In der Gesamtstichprobe des ersten Untersuchungsteils lagen dagegen die Korrelationen zwischen dem Selbstbericht und der Lehrereinschätzung der Aggressivität mit ca. .30 in der Bandbreite typischer Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Informanten (vgl. Achenbach et al., 1987; Lösel, 2002). Die Faktorenstruktur der Lehrerurteile zeigte außerdem, dass hohe Aggressivität und Impulsivität mit geringer sozialer Kompetenz einhergingen.

Dass wir außer den Selbstberichten der Jugendlichen auch Lehrerurteile einbezogen haben, ist eine methodische Stärke unserer Studie. Eine zweite liegt in den Verhaltensbeobachtungen und Interaktionsanalysen im zweiten Untersuchungsteil. Sie zeigten selbst unter den Beobachtungsbedingungen eines psychologischen Labors, unter denen mehr sozial erwünschtes Verhalten zu erwarten ist, typische Interaktionsmuster der aggressiven und viktimisierten Jugendlichen: Nach den Fremdbeurteilungen im Semantischen Differential wirkten die Bullies in den Konfliktspielen am aggressivsten, kühlsten und egoistischsten (Unverträglichkeit), am stärksten, härtesten und entschlussfreudigsten (Stärke) sowie am geselligsten, offensten und frischesten (Extraversion). Die Opfer wirkten dagegen nachgiebiger, schwächer, friedlicher, emotionaler, gehemmter und introvertierter. Die Gruppen der sozial besonders kompetenten und unauffälligen Schüler lagen dazwischen. In den detaillierteren Interaktionsanalysen mit dem SYMLOG-Verfahren zeigten sich ähnliche Unterschiede: Die Täter verhielten sich am dominantesten und abweisendsten, aber auch zielgerichtet. Die Opfer ordneten sich am stärksten unter und waren wenig zielgerichtet. Die sozial besonders Kompetenten

wirkten ebenfalls relativ zielorientiert und durchsetzungsbereit, waren jedoch weniger dominant, abweisend und unfreundlich als die aggressiven Jugendlichen.

Die jeweils an den Konfliktspielen beteiligten drei Jugendlichen kannten sich vorher nicht. Ihr Verhalten war somit nicht auf bereits bestehende soziale Beziehungen zurückzuführen. Die Aggression und Dominanz der Bullies stellte auch keine Reaktion auf ein besonders aggressives Verhalten der Interaktionspartner dar, da sie mit de facto friedlicheren Jugendlichen zusammen waren. Berücksichtigt man außerdem, dass die Einteilung der Subgruppen fast zwei Jahre vorher erfolgt war, so bestätigen auch diese Befunde eine relativ überdauernde und generelle Neigung der Bullies, sich aggressiv und dissozial zu verhalten. Die besonders häufig attackierten Opfer kommen dieser Tendenz insofern entgegen, als sie in ihrem Verhalten vulnerabler erscheinen als sozial kompetente und unauffällige Jugendliche.

6.2 Bedingungsanalysen der ersten Untersuchung

In der ersten Teilstudie fragten wir, wie verschiedene Einflussbereiche mit den Aggressionen gegenüber Mitschülern, dem delinquenten Verhalten und der allgemeinen Dissozialität zusammenhängen. Durch diese unterschiedlich breite Definition des Problemverhaltens konnten wir prüfen, inwieweit Bedingungen generalisierbar oder jeweils kontext- beziehungsweise problemspezifisch sind. Im Zusammenhang mit dem Bullying fragten wir auch nach den Bedingungen der Viktimisierung. Selbstverständlich kann eine solche korrelative Querschnittsanalyse keine Kausalität im eigentlichen Sinn aufzeigen. Dies ist aber auch bei prospektiven Längsschnittdaten nur sehr begrenzt möglich. Beispielsweise kann die Prädiktion kindlichen Problemverhaltens durch familiäre Merkmale auf unterschiedlichen Entwicklungsmechanismen beruhen (vgl. Pike et al., 1996): (a) Kinder können zusammen mit der genetischen Information auch soziale Umwelten von ihren Eltern erben, (b) Eltern können auf genetisch mitbedingte Verhaltensweisen ihrer Kinder in spezifischer Weise reagieren und (c) Kinder können sich (mit zunehmendem Alter) Umwelten suchen oder diese herstellen, die ihren eigenen Dispositionen entsprechen. Da sich solche Prozesse und andere Rückkopplungen mit unseren Daten nicht testen lassen, ist für die Beurteilung der Ergebnisse letztlich entscheidend, inwieweit sie mit den eingangs dargestellten, entwicklungsbezogenen Überlegungen übereinstimmen. In dieser Hinsicht bestätigen die Daten der ersten Studie klar unser multifaktorielles, sozial-kognitives Modell des kumulativen Risikos:

Die bivariaten Zusammenhänge zwischen dem Problemverhalten und einzelnen Bedingungsvariablen waren überwiegend gering. Dies spricht gegen eine Überbetonung einzelner „Ursachen" in monokausalen Erklärungen. Ein deutlich anderes Bild ergab sich, wenn man die einzelnen Bedingungsvariablen zu theoretisch abgrenzbaren Einflussbereichen zusammenfasste. Hierbei unterschieden wir die biographische Belastung in der Herkunftsfamilie, das

Familien- und Erziehungsklima, Persönlichkeitsmerkmale wie Impulsivität und Aufmerksamkeitsprobleme sowie (bezüglich Viktimisierung) Ängstlichkeit und Rückzugsorientierung, die soziale Informationsverarbeitung, soziale Kompetenzen und Coping-Stile, die Schulleistung, das Schul- und Klassenklima, die Einbindung in Cliquen, problematische Aktivitäten in der Peergruppe, das Freizeitverhalten, den Konsum von Gewalt- und Horrorfilmen und den Substanzengebrauch. Alle diese Risikobereiche hingen signifikant mit Formen des Problemverhaltens zusammen. Die aufgeklärten Varianzanteile waren sogar überwiegend recht ausgeprägt. Sie betrugen bei der Aggression in der Schule im Durchschnitt zirka 16 %, bei der Delinquenz 17 %, bei der Dissozialität 23 % und bei der Viktimisierung 7 %. In hierarchischen Regressionsmodellen, in denen die Korrelationen zwischen den verschiedenen Risikobereichen kontrolliert wurden, klärten sie zusammen mit dem Alter und Geschlecht beim Bullying 45 %, bei der Delinquenz ca. 51 %, bei der Dissozialität 65 % und bei der Viktimisierung 30 % der Varianz auf.

Diese Befunde legen nahe, dass das Problemverhalten um so deutlicher mit den erfassten Risiken zusammenhängt, je genereller es ist. Dies ist insofern plausibel, als bei hoher Generalität des Verhaltens die dispositionellen Einflüsse bedeutsamer werden als die situativen. Trotz dieses grundsätzlichen Trends bestanden in einzelnen Risikobereichen aber auch gegenläufige Tendenzen. So war erwartungsgemäß die soziale Informationsverarbeitung bei der Aggression in der Schule bedeutsamer als bei der allgemeinen Dissozialität. Ähnliches galt für das Geschlecht. Ein von der Aggression und Delinquenz abweichendes Muster ergab sich auch erwartungsgemäß bei der Viktimisierung. Zum einen entsprach es der geringeren Stabilität des Opferwerdens, dass sich hier weniger Varianz aufklären ließ. Zum andern waren auch die Zusammenhangsmuster inhaltlich anders als beim aggressiven und delinquenten Verhalten. Statt der externalisierenden Persönlichkeitsprobleme spielten die internalisierenden eine wesentlich größere Rolle. Letzteres galt auch für das Schul- und Klassenklima. Die deutlichen Unterschiede in den Risiken von aktiver Aggressionsausübung und Viktimisierung sind ein weiterer Beleg dafür, dass es sich bei häufig aggressiven und häufig viktimisierten Schülern um weitgehend distinkte Gruppen handelt. Analog zu den Prävalenzdaten widerlegt dies die Annahme, Aggressionen gegenüber Mitschülern seien hauptsächlich eine Auseinandersetzung unter Gleichgesinnten. Dies bestätigt das Bullying-Konzept im Sinne einer einseitigen Dominanzbeziehung. Was die verschiedenen Einflussbereiche betrifft, so zeigte sich folgendes:

Risiken in der Familie: Dieser Bereich erwies sich für alle Arten des Problemverhaltens als bedeutsam. Allerdings waren die Effektstärken in diesem Bereich im Vergleich zu anderen Risiken nicht so groß, dass das aggressive und delinquente Verhalten nur mit ungünstigen Erfahrungen und Sozialisationsdefiziten in der Familie erklärt werden kann. Dies stimmt mit internationalen Sekundäranalysen überein: Einerseits sind strukturelle und funktionale Familienmerkmale zweifellos ein wesentlicher Risikobereich für das aggressive

Verhalten von Jugendlichen (Hawkins et al., 1998; Lipsey & Derzon, 1998), andererseits sollte sie in ihrer Bedeutung gegenüber anderen sozialen Kontexten des Kindes auch nicht überschätzt werden (vgl. Harris, 1995).

Mit strukturellen Merkmalen des Herkunftsmilieus wie der elterlichen Scheidung, Alleinerziehung oder Haushaltsgröße hingen die Aggression in der Schule und die Delinquenz nur schwach zusammen (r um .10). Ähnliches galt für sozioökonomische Familienvariablen wie Beruf oder Arbeitslosigkeit der Eltern. Dies entspricht den Zusammenhängen zwischen demographischen Familiendaten und sozialen Problemen in Familien-Surveys (vgl. Bohrhardt, 1999). Deutlich ausgeprägter waren in unserer Studie die Beziehungen zu funktionalen Merkmalen der Familie wie dem erlebten Erziehungsverhalten und Interaktionsklima. Aggressive Jugendliche berichteten über weniger Wärme, mehr Aggression, größere Strenge und häufigere Inkonsistenz in der Erziehung. Sie erlebten auch mehr Streit und weniger Unterstützung in der Familie sowie geringere Anregung. Die Zusammenhänge waren durchweg bei der allgemeinen Dissozialität ausgeprägter als bei den Aggressionen in der Schule. Dies entspricht der Generalität des Problemverhaltens.

Auch bei den funktionalen Merkmalen sollten nicht zu sehr einzelne Aspekte betont werden, wie das zum Teil hinsichtlich der innerfamilialen Aggression geschieht. Zum Beispiel zeigte sich bei uns, dass vor allem die Kombination von geringer emotionaler Wärme mit aggressiver Erziehung oder schwacher Normorientierung das Risiko dissozialen Verhaltens erhöhte. Demnach sind es gerade die Kumulationen und Wechselwirkungen familialer Risiken, die für Entwicklungsprobleme der Kinder besonders bedeutsam sind und sich im Multiproblem-Milieu häufen (vgl. Bender & Lösel, 2000; Farrington, 2002, Parker et al., 1988).

In unseren Daten zeigte sich außerdem, dass die familialen Probleme für das dissoziale Verhalten der Mädchen bedeutsamer waren als für das der Jungen. Ähnliches fanden wir beim Substanzenkonsum (Lösel & Bliesener, 1998 b). Dies dürfte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass bei den Jungen aggressives und delinquenten Verhalten entwicklungs- und rollenmäßig typischer ist, während es bei Mädchen primär als Reaktion auf familiale Belastungen auftritt. Allerdings ergab sich bei uns auch, dass nicht nur die externalisierenden Verhaltensprobleme mit den familialen Risiken zusammenhingen, sondern (in geringerem Ausmaß) auch die Viktimisierungserfahrungen. Dies ist insofern plausibel, als die häufig von den Bullies attackierten Schüler ebenfalls gewisse Erlebens- und Verhaltensprobleme zeigten, die allerdings mehr internalisierender Art waren.

Persönlichkeitsmerkmale und psychische Probleme: In diesem Risikobereich waren die Zusammenhänge bei allen Formen der sozialen Auffälligkeit ausgeprägt. Aggressive, delinquente und allgemein dissoziale Jugendliche verhielten sich nach Lehrereinschätzungen wesentlich impulsiver und dominanter als andere. Bei den im Selbstbericht erhobenen Aufmerksamkeitsdefiziten und Identitätsproblemen zeigten sich ebenfalls Beziehungen zur Aggressivität in der

Schule, zur Delinquenz sowie insbesondere zur Dissozialität. Ängstlich-depressive Tendenzen und sozialer Rückzug hingen dagegen nur gering mit der Dissozialität zusammen und spielten für das Bully-Verhalten keine Rolle. Umgekehrtes galt für die Viktimisierung. Die Aggressionsopfer zeigten nicht nur deutliche internalisierende Störungen, sondern tendierten zu Aufmerksamkeits- und Identitätsproblemen. Die Lehrer schätzten sie auch als etwas submissiver ein als die weniger viktimisierten Schüler.

Diese Befunde unterstreichen, dass Impulsivität und Aufmerksamkeitsprobleme ein wesentliches Risiko für aggressives und delinquentes Verhalten junger Menschen sind. Inwieweit dabei in unserer Stichprobe tatsächlich klinisch relevante Syndrome der Hyperaktivität-Aufmerksamkeitsstörung vorlagen, muss dahingestellt bleiben. Die Beziehungen zwischen dissozialen Verhaltensweisen und diesem Syndrom sind auch keineswegs eindimensional (vgl. Loeber et al., 1998). Zum Beispiel gehen manche Formen der Hyperaktivität-Aufmerksamkeitsstörung stärker mit internalisierenden Problemen einher. Dabei spielen nicht zuletzt Fragen der Komorbidität eine Rolle (vgl. Rutter, 1997). Da es sich bei unserer Untersuchung um keine klinische Studie handelt, interpretieren wir die deutlichen Zusammenhänge als eine Bestätigung der mangelnden Selbstkontrolle von aggressiven und delinquenten Jugendlichen (z. B. Gottfredson & Hirschi, 1990; Lösel, 1975; Moffitt, 1993 b). Dass die Persönlichkeitsmerkmale bei der allgemeinen Dissozialität den absolut größten Effekt haben (fast 45 % Varianzaufklärung ohne Kontrolle anderer Risikobereiche), sollte insofern nicht überinterpretiert werden, als hier auch gemeinsame Methodenvarianz in den YSR-Skalen vorliegen dürfte.

Soziale Informationsverarbeitung: Die geringe Selbstkontrolle bildet auf der Persönlichkeitsebene eine Grundlage für aggressives und delinquentes Verhalten. Diese wird inhaltlich und funktional durch spezifische Prozesse der sozialen Informationsverarbeitung ausgestaltet. Auch in diesem Risikobereich fanden wir deutliche Zusammenhänge mit dem Problemverhalten. Obwohl wir bei der Operationalisierung der kognitiven Schemata und Tendenzen der sozialen Informationsverarbeitung nur wenige, kurz beschriebene Konfliktszenarien verwendeten, ergaben sich etliche dem Modell von Crick und Dodge (1994) entsprechende Unterschiede.Die aggressiven Jugendlichen bemühten sich gegenüber den (fiktiven) Interaktionspartnern weniger um eine Klärung der Situation und der Perspektive des anderen, setzten sich egozentrischere Ziele, neigten in ihrem Handlungsrepertoire sehr viel mehr zu Impulsivreaktionen und beurteilten die Konsequenzen aggressiven Verhaltens positiver als die übrigen Jugendlichen. Auch bei der Delinquenz und Dissozialität bestanden ähnliche Zusammenhänge, doch waren sie schwächer als beim Bullying. Dieser Befund zeigt, dass die Schemata der sozialen Informationsverarbeitung erwartungsgemäß beim aggressiven Verhalten eine besondere Rolle spielen. Das Ausmaß der Viktimisierung hing dagegen nicht wesentlich mit Besonderheiten der Verarbeitung sozialer Informationen zusammen. Bemerkenswert erscheint lediglich eine leichte Tendenz zur Hilflosigkeit in den Reaktionsschemata. Diese Ergebnisse sind ein weiterer Beleg dafür,

dass die Opfer nicht deshalb oft attackiert werden, weil sie ähnliche Tendenzen haben wie die Bullies.

Soziale Kompetenzen und Bewältigungsstile: Nach sozial-kognitiven Theorien, neigen Personen auch deshalb zu aggressivem Verhalten, weil es ihnen an sozialen Fertigkeiten für andere Problemlösungen mangelt (Bandura, 1979; Crick & Dodge, 1994; Andrews & Bonta, 1994). Die von uns erfassten sozialen Kompetenzen und Coping-Stile bestätigten auch diesen Teil des kumulativen Risikomodells. Aggressive und delinquente Jugendliche berichteten eine geringere Tendenz zum sozialen Konfliktmanagement sowie zur aktiven oder internalen Bewältigung von Problemen. Sie neigten dagegen zu mehr vermeidendem Coping-Verhalten und wurden von ihren Lehrern als sozial weniger kompetent eingeschätzt. Beides galt auch hinsichtlich der Viktimisierung. Die häufig viktimisierten Opfer wurden von ihren Lehrern zudem als weniger beliebt beurteilt. Für die aggressiven Schüler traf dies nicht zu (Korrelationen um Null). Auch wenn die Beliebtheit nur ein indirekter Indikator sozialer Kompetenzen ist, hatten wir hier einen negativen Zusammenhang erwartet, da etliche Studien nahelegten, dass aggressive Kinder von „normalen" Schülern eher abgelehnt werden (vgl. Cairns & Cairns, 1991; Parker et al., 1995). Allerdings fand man auch, dass die Bullies (anders als ihre Opfer) keine randständige Position in der Klasse einnahmen (vgl. Olweus, 1995). Bei der Interpretation unserer Befunde ist zu berücksichtigen, dass die Ablehnung aggressiver Kinder vor allem im jüngeren Alter beobachtet wurde, während unter Jugendlichen eine gewisse Attraktivität im Sinne der jugendtypischen Devianz bestehen kann (vgl. Moffitt, 1993 a). Außerdem lag bei uns keine Beurteilung durch die Mitschüler vor, sondern ein Lehrerurteil. Insofern sind die Ergebnisse nicht völlig vergleichbar.

Schulische Risiken: Es ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Aggression gegenüber Mitschülern und objektiven Merkmalen wie Schulgröße oder Klassenstärke. Dies stimmt mit internationalen Befunden überein (vgl. Olweus, 1995). Bedeutsamer waren dagegen Merkmale des erlebten sozialen Klimas (vgl. auch Melzer et al., 1998; Rutter et al., 1979). Jugendliche, die in unserer Befragung mehr Anonymität, Leistungsdruck und Disziplindruck im Schulklima wahrnahmen, zeigten mehr Aggressionen. Auf der Klassenebene berichteten die aggressiven Schüler über mehr Konflikte, weniger Zusammenhalt, einen stärkeren Konkurrenzkampf und Konformitätsdruck. Bei den Leistungs- und Disziplinskalen waren aber die Korrelationen so gering (.10–.15), dass diese Aspekte weniger bedeutsam erscheinen als das sozial-emotionale Klima unter den Schülern. Dabei ist das Interaktionsklima wahrscheinlich nach Art eines Kreisprozesses durch die Aggressionen der Bullies mitbedingt. Im Gegensatz zu den meisten anderen Risikovariablen fielen die Korrelationen der schulischen Klimamerkmale zur allgemeinen Dissozialität nicht höher aus als beim Bullying. Dies spricht für spezifische Kontextbedingungen und wird durch die Ergebnisse zur Viktimisierung unterstrichen: Hier waren die Zusammenhänge bei den sozial-emotionalen Merkmalen am höchsten (.30 – .40). Auch in den zusammenfassenden hierar-

chischen Regressionen klärte das sozial-emotionale Schul- und Klassenklima bei der Viktimisierung den größten Varianzanteil auf. Häufig attackierte Schüler erlebten deutlich mehr Anonymität, Konformitätsdruck, Konkurrenzkampf, Konflikthaftigkeit und weniger Zusammenhalt. Unsere Auswertungen mit aggregierten Werten (d. h. auf Klassenebene) legten allerdings nahe, dass diese Klimawahrnehmungen durch die spezifischen Erfahrungen der Aggressionsopfer mitgeprägt waren.

Neben dem Schul- und Klassenklima waren Merkmale der schulischen Leistung und Bindung bedeutsam. Aggressive, delinquente und allgemein dissoziale Schüler hatten schlechtere Noten in den Leistungsfächern, mussten öfter eine Klasse wiederholen und schwänzten mehr die Schule als andere. Mit der Viktimisierung hingen diese Merkmale dagegen nicht zusammen. Das heißt, die Aggressionsopfer waren auch keine besonders guten Schüler oder „Streber". Sie hatten allerdings etwas schlechtere Sportnoten, was auf körperliche Aspekte ihrer Vulnerabilität verweist. Insgesamt waren die Zusammenhänge zwischen den Verhaltensproblemen und der Schulleistung aber relativ gering. Zusammen mit den Ergebnissen zum Schul- und Klassenklima folgt daraus, dass die Aggression an Schulen nicht einseitig auf Überforderung und Schulversagen zurückgeführt werden kann.

Peergruppe: Klar bestätigte sich die große Bedeutung der Gleichaltrigen und der mit ihnen verbrachten Freizeit. Die gegenüber ihren Mitschülern häufig aggressiven Jugendlichen gehörten öfter Cliquen an und hatten mit ihnen mehr Kontakt als andere. In den Cliquen kam es öfter zum Streit mit anderen Gruppen und man prügelte sich mit ihnen (ähnlich zum Beispiel Wetzels et al., 2001). Diese Zusammenhänge waren bei der Skala zum Schul-Bullying besonders deutlich. Die gemeinsamen Aktivitäten bestanden auch oft im „Rumhängen". Hier bestanden die höchsten Korrelationen bei der allgemeinen Dissozialität, doch waren insgesamt die Befunde ähnlich wie bei der Aggression gegen Mitschüler. Die häufig viktimisierten Jugendlichen waren dagegen weniger in Cliquen eingebunden als andere Schüler. Dies stimmt mit den anderen Hinweisen auf eine gewisse soziale Isolation dieser Schüler überein.

Unsere Befunde bestätigen, dass die Peergruppe für die verschiedenen Formen der Aggression und Delinquenz junger Menschen sehr einflussreich ist (Elliott et al., 1985, 1989; Garnefski & Okma, 1996; Patterson et al., 1992; Reiss & Farrington, 1991). Mit Querschnittsdaten kann allerdings nicht entschieden werden, ob diese Zusammenhänge dadurch zustande kamen, dass sich die devianten Jugendlichen entsprechenden Peergruppen anschließen oder diese Gruppen durch Modellwirkung und Bekräftigung das Problemverhalten verursachen. Die internationale Längsschnittforschung legt eine Kombination beider Prozesse nahe (vgl. Lösel, 1999; Thornberry, 1998). Trotz der großen Bedeutung von Sozialisationsprozessen in der Gleichaltrigengruppe (vgl. Harris, 1995) darf auch nicht übersehen werden, dass dabei Wechselwirkungen mit der Familie bestehen (vgl. Thornberry, 1998). Insbesondere schließen sich solche Jugendliche einer subkulturellen Gruppe an, die zu Hause Gebor-

genheit und Anerkennung vermissen (Cairns & Cairns, 1991; Price & Dodge, 1989; Tremblay et al., 1995). Dies stimmt mit unseren Befunden zum erlebten Familien- und Erziehungsklima überein. Sowohl die Erfahrungen in der Familie als auch in der Peergruppe tragen auch wesentlich zu jenen Schemata der sozialen Informationsverarbeitung bei, die aggressives Verhalten fördern (Dodge & Schwarz, 1997; Lösel et al., in press).

Freizeitgestaltung: Aggressive und delinquente Jugendliche „hingen" nicht nur mehr in ihren Cliquen „herum", sondern besuchten auch häufiger Jugendtreffs als ihre Mitschüler. Es ist zu vermuten, dass sie auch dort mit solchen Jugendlichen in Kontakt kamen, die problematische Verhaltenstendenzen verstärken (vgl. Mahoney et al., 2001). Unsere aggressiven und delinquenten Jugendlichen neigten auch weniger zu „stillen", strukturierten Freizeitaktivitäten wie Lesen, Spiele spielen (nicht am Computer) oder Basteln, dafür mehr zum Konsum von Videofilmen oder zu Computer- und Videospielen. Insgesamt zeigte sich, dass die Aggression gegen Mitschüler, die Delinquenz und die allgemeine Dissozialität mehr mit konsumorientierten und weniger mit strukturierten Freizeitbetätigungen einherging (vgl. auch Göppinger, 1997; Lösel et al., 1976). Bei den viktimisierten Schülern bestand eine allerdings nur schwache, umgekehrte Beziehung. Wie intensiv die Jugendlichen Sport trieben, hing aber nicht mit dem aggressiven und delinquenten Verhalten zusammen. Das populäre Stereotyp, dass sportliche Betätigung einen protektiven Faktor gegen Jugendkriminalität darstellt, wird demnach durch unsere Daten nicht gestützt.

Medienkonsum: Während der allgemeine Medienkonsum (Fernsehen, Videofilme, Telespiele) jeweils nur mäßig mit Aggression, Delinquenz und Dissozialität zusammenhing, war dies bei gewalthaltigen Filmen ausgeprägter. Entsprechend den Ergebnissen zur Medien-Wirkungsforschung ist daraus keine simple Verursachung abzuleiten. Allerdings bestätigen unsere Ergebnisse zumindest, dass zur Aggression neigende Jugendliche solche Medieninhalte bevorzugen, die ihre bestehenden Dispositionen ausrichten und intensivieren (vgl. Bushman, 1995). Ähnlich wie bei Aggressionserfahrungen in der Familie und Peer-Gruppe können dabei die aggressionsfördernden Schemata der sozialen Informationsverarbeitung verfestigt werden (vgl. Lösel et al., in press). Auch scheinen gewaltfördernde Medienwirkungen dann wahrscheinlicher zu sein, wenn der Konsum in ein emotional wenig unterstützendes Familienleben eingebettet ist (vgl. Huesmann & Miller, 1994; Selg, 1997). Dies trifft für unsere aggressiven und delinquenten Jugendlichen zu.

Substanzengebrauch: Das Freizeitverhalten und der Medienkonsum können zwar einerseits als Risikofaktoren für das Problemverhalten aufgefasst werden, sind aber andererseits so proximal, dass sie auch einen Bestandteil eines devianten Lebensstils bilden. Dies gilt noch mehr für den Substanzengebrauch. Die Häufigkeit des Rauchens, des Alkoholkonsums und des Gebrauchs von „harten" Drogen und Medikamenten korrelierte hochsignifikant mit der Aggressivität gegenüber Mitschülern und noch deutlicher mit der De-

linquenz und allgemeinen Dissozialität. Dabei dürften unterschiedliche Mechanismen zugrundeliegen. Zum Beispiel können aggressive und delinquente Jugendliche stärker dazu tendieren, Situationen aufzusuchen, in denen Alkohol und Drogen konsumiert werden (van Kammen & Loeber, 1994). Der Substanzengebrauch kann auch situationsspezifisch enthemmen und zur Auslösung von Aggressionen beitragen (Bandura, 1979). Aggression und Substanzenkonsum können sich gegenseitig verstärken (White et al., 1999). Und schließlich können vor allem beim Konsum illegaler Drogen aggressive Handlungen im Rahmen der Beschaffungskriminalität stattfinden (Kaiser, 1997). Eine klare Abgrenzung dieser Prozesse ist oft nicht möglich. Aggression und Delinquenz scheinen aber eher selten eine bloße Folge von Drogenproblemen darzustellen (Kreuzer, 1999).

Differentielle Zusammenhänge in Teilstichproben: Auf die Zusammenhänge des Problemverhaltens mit Geschlecht, Alter und Nationalität der Jugendlichen sind wir bereits unter 6.1 eingegangen. Wir überprüften aber nicht nur die direkten Beziehungen zu den drei Variablen, sondern fragten auch, inwieweit sie einen moderierenden Einfluss hinsichtlich der anderen Risikobereiche haben. Dabei ergaben sich insgesamt ähnliche Strukturen, jedoch auch einige Unterschiede.

Innerhalb der Mädchen- und Jungenstichprobe war die aufgeklärte Gesamtvarianz jeweils in derselben Größenordnung. Allerdings zeigte sich, dass die familialen Probleme für das Problemverhalten der Mädchen bedeutsamer waren als für das der Jungen, insbesondere bei der Aggression gegenüber Mitschülern (vgl. auch Lösel & Bliesener, 1998 a). Dies dürfte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass bei den Jungen aggressives und delinquenten Verhalten entwicklungs- und rollenmäßig typischer ist. Dass es bei Mädchen mehr als Reaktion auf familiale Belastungen auftritt, deutete sich auch in einem signifikanten Zusammenhang mit internalisierenden Problemen an, der bei den Jungen fehlte. Während somit das Problemverhalten der Mädchen stärker von familialen und psychischen Belastungen abhing, waren bei den Jungen die Effekte der Peer-Gruppe und der sozialen Informationsverarbeitung bedeutsamer.

Obwohl wir nur einen engen Altersbereich untersuchten, hing die Varianzaufklärung mit dem Alter zusammen. Bei den Jugendlichen, die 13 Jahre oder jünger waren, wurde durch die Risikobereiche insgesamt weniger Varianz des Problemverhaltens aufgeklärt als in der Gruppe der Jugendlichen, die 15 Jahre oder älter waren. Dies war vor allem durch zwei Risiken bedingt: Zum einen war bei den älteren Jugendlichen der Zusammenhang mit den problematischen Cliquen-Aktivitäten ausgeprägter, zum andern jener mit dem Substanzengebrauch. Dies verweist auf den steigenden Einfluss von Merkmalen, die gerade in der betrachteten Altersgruppe einer dynamischen Entwicklung unterliegen. Umgekehrt zeigte sich aber auch, dass das Geschlecht in der älteren Gruppe weniger Varianz des Problemverhaltens auf-

klärte als in der jüngeren. Dies dürfte auf den größeren Entwicklungsvorsprung der Mädchen in der jüngeren Gruppe zurückzuführen sein.

Im Vergleich zwischen deutschen und nicht-deutschen Jugendlichen war die Varianzaufklärung bei der Delinquenz und der Dissozialität jeweils ähnlich. Beim Schul-Bullying wurde aber innerhalb der Stichprobe der deutschen mehr Varianz aufgeklärt. Hierbei korrelierten insbesondere das Familien- und Erziehungsklima, die soziale Informationsverarbeitung und die Peergruppen-Aktivitäten stärker. Außerdem war in der deutschen Gruppe bei der Viktimisierung ein deutlicherer Zusammenhang mit der Ängstlichkeit und Rückzugsorientierung festzustellen. Diese Unterschiede könnten dadurch bedingt sein, dass bei den ausländischen Jugendlichen schul- und klassenspezifische Faktoren eine stärkere Rolle spielen, die mit der nationalen Zusammensetzung der Schülerschaft zusammenhängen. Bei den deutschen Jugendlichen wäre dagegen mehr die individuelle Vulnerabilität von Belang. Trotz einiger Differenzen bleibt jedoch hervorzuheben, dass die Risiken des Problemverhaltens in den verschiedenen Subgruppen im Wesentlichen ähnlich waren.

Personenbezogene Auswertungen: Die bisherige Diskussion der Bedingungsanalysen betraf unsere variablenbezogenen Auswertungen. Das heißt, wenn zum Beispiel von aggressiven oder viktimisierten Jugendlichen die Rede war, handelte es sich eigentlich um hohe Skalenwerte auf den betreffenden Skalen. Nun hat sich aber gerade in der Entwicklung von Verhaltensproblemen gezeigt, dass neben einer variablenbezogenen eine personenbezogene Analyse sinnvoll ist (Bergman, 1998). Denn in variablenbezogenen Auswertungen bleiben oft die individuellen oder typologischen Merkmalsmuster außer Betracht. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass in der Gesamtstichprobe Zusammenhänge auftreten, die eigentlich nur auf eine spezielle Subgruppe zurückzuführen sind (vgl. Bergman & Magnusson, 1997). Anhand multipler Datenquellen (Selbstberichte, Lehrereinschätzungen), bestimmter Muster des Problemverhaltens und der sozialen Kompetenz bildeten wir deshalb fünf typische Gruppen: Bullies, Opfer, selbst aggressive und zugleich häufig viktimisierte Jugendliche (Bullies-Opfer), sozial besonders Kompetente und unauffällige Jugendliche. Diese Gruppen verglichen wir hinsichtlich ihrer Risiken in den verschiedenen Bereichen.

Dabei erwiesen sich die Bullies als die prägnanteste Gruppe. Bei ihnen lagen in fast allen Risikobereichen signifikante Unterschiede zu anderen Gruppen vor. Dies galt insbesondere gegenüber den sozial besonders kompetenten sowie den unauffälligen Schülern. Die Bullies-Opfer lagen überwiegend dazwischen, die Opfer ähnelten je nach Risikobereich manchmal mehr den devianten und manchmal mehr den unauffälligen Jugendlichen.

Bei den Bullies bestanden die ungünstigsten Familien- und Erziehungsklimata, ausgeprägte Impulsivität und Aufmerksamkeitsprobleme, eine gegenüber allen Gruppen deutlich aggressionsbereitere soziale Informationsverarbeitung, die meisten Schulleistungsprobleme, eine stärkere Cliqueneinbindung,

die problematischsten Peergruppen-Aktivitäten, die am meisten konsumorientierte und am wenigsten strukturierte Freizeitgestaltung, der stärkste Konsum von gewalthaltigen Filmen und der ausgeprägteste Substanzengebrauch. Die Bullies-Opfer berichteten über ähnliche funktionale Familienprobleme, waren ähnlich impulsiv, ähnlich in Cliquen eingebunden und neigten ebenfalls zum Konsum gewalthaltiger Filme. Bei ihnen gab es jedoch signifikant weniger strukturelle Belastungen in der Familie und sie waren in ihrer sozialen Informationsverarbeitung, der Schulleistung, den Peergruppen-Aktivitäten und der Freizeitgestaltung unauffälliger. Ähnlich wie die Opfer, nahmen sie ein relativ negatives Schul- und Klassenklima wahr. Die Opfer waren darüber hinaus am ängstlichsten und auch etwas impulsiver als die unauffälligen Jugendlichen. Ansonsten unterschieden sie sich kaum von ihnen. Zwischen den unauffälligen und sozial besonders kompetenten Jugendlichen bestanden die größten Ähnlichkeiten, doch kamen die letzteren aus einem signifikant günstigeren Familienmilieu, waren besonders wenig impulsiv, kompetenter in der Problembewältigung und besser in ihren Schulleistungen.

Diese Befunde erweitern die variablenbezogenen Ergebnisse insofern, als sie partiell verschiedene Bedingungskonstellationen für hohe Aggression anzeigen. Handelt es sich um typische Bullies, die selbst selten attackiert werden, so bestehen bei ihnen besonders deutliche Risikoausprägungen. Gehören die aggressiven Jugendlichen dagegen zu jener Gruppe, die auch selbst häufig viktimisiert wird, so ähneln sie psychologisch teilweise den Opfern oder den unauffälligen Jugendlichen. Mehr als die proaktiv aggressiven Bullies scheinen sie in jugendtypische Auseinandersetzungen verstrickt zu sein.

Das klare Risikoprofil der Bullies bestätigte sich auch in integrativen Vergleichen der fünf Gruppen. Hierzu codierten wir jeweils nur, ob die Jugendlichen in den verschiedenen Bereichen ein Entwicklungsrisiko aufwiesen oder nicht. Bei den Bullies hatten nur 2 % weniger als zwei Risiken und etwa 15 % weniger als vier. Bei den sozial besonders kompetenten Jugendlichen waren dies dagegen etwa 60 % beziehungsweise 90 %. Die unauffälligen Schüler, Opfer und Bullies-Opfer lagen mit jeweils steigender Risikozahl dazwischen. Im Vergleich zu den Jugendlichen mit wenig Risiken (0–3) bestand bei jenen mit relativ vielen (4–5) eine etwa zwölfmal größere Wahrscheinlichkeit, zu den Bullies statt zu den unauffälligen Jugendlichen zu gehören. Bei sehr vielen Risiken (> 6) stieg der Odds Ratio sogar auf fast 35 an. Dies ist ein deutlicher Beleg für unser kumulatives Risikomodell der Entwicklung persistent aggressiver Jugendlicher. Auch bei der Gruppe der Bullies-Opfer bestand eine Risikokumulation, die gegenüber der unauffälligen Gruppe aber „nur" um das vier- beziehungsweise achtfache erhöht war. Bei sehr vielen Risiken erhöhte sich auch die Wahrscheinlichkeit, zu den Aggressionsopfern zu gehören. Jugendliche mit wenigen Risiken waren dagegen überzufällig häufig in der sozial kompetenten Gruppe zu finden. Dies bestätigt die Relevanz der untersuchten Merkmalsbereiche nicht nur für Verhaltensprobleme, sondern auch für eine relativ positive Sozialentwicklung von Jugendlichen.

Protektive Faktoren: Die bisher erörterten Gruppenvergleiche entsprachen im Wesentlichen einem additiven Modell des kumulierten Defizits: Jugendliche mit vielen Problemen in verschiedenen Risikobereichen waren häufig aggressiv, Jugendliche mit wenigen Risiken eher unauffällig oder sozial besonders kompetent. Entsprechend den Forschungen zur Resilienz (z. B. Lösel & Bliesener, 1994; Werner & Smith, 1992) prüften wir in weiteren Analysen, ob es auch protektive Faktoren gab, die bei insgesamt hohem Risiko eine Entwicklung aggressiven Verhaltens verhüteten. Methodisch folgten wir dabei dem Moderatoransatz von Rutter (1985). Wir bildeten eine Gruppe aus Bullies und Bullies-Opfern, bei denen jeweils mindestens vier Entwicklungsrisiken vorlagen. Ihnen wurden jene Jugendlichen gegenübergestellt, die ebenfalls ein solch hohes Risiko aufwiesen, sich jedoch sozial unauffällig oder besonders kompetent entwickelt hatten (siehe 4.2.4.4).

Jugendliche, die entgegen hoher Risiken keine ausgeprägte Aggressivität entwickelt hatten, unterschieden sich von den „erwartungsgemäß" Auffälligen in folgenden Aspekten: Sie kamen zwar etwas häufiger aus strukturell belasteten Familien, waren aber wesentlich weniger impulsiv und unaufmerksam, neigten nicht zu aggressionsfördernden Schemata der sozialen Informationsverarbeitung und konsumierten seltener Substanzen. Diese Befunde sprechen vor allem für eine protektive Funktion bestimmter Persönlichkeitsmerkmale: Gefährdete Jugendliche können sich dann positiv entwickeln, wenn sie über Selbstkontrolle und differenzierte Schemata der Handlungsregulation verfügen. Dass sie dann weniger Alkohol und Drogen konsumieren, passt in dieses Bild und begünstigt ebenfalls die Selbstkontrolle. Wenngleich die protektiven Mechanismen gegen aggressive Entwicklungen erst ansatzweise erforscht sind, verweisen auch andere Befunde auf eine Schutzfunktion von Merkmalen im Kognitions- und Temperamentsbereich (vgl. Lösel & Bender, 2002).

6.3 Bedingungsanalysen der zweiten Untersuchung

Die zweite Teilstudie erweiterte und vertiefte die erste in verschiedener Hinsicht: Erstens enthielt sie einen für die Bedingungsanalyse aussagekräftigeren längsschnittlichen Ansatz. Zweitens ermöglichte sie dadurch Wiederholungsmessungen des Problemverhaltens und damit Aussagen zur Stabilität. Drittens beschränkten wir uns nicht nur auf die in der Forschung vorherrschenden schriftlichen Befragungsdaten, sondern erweiterten die Methodik durch Verhaltensbeobachtungen, Tests und Interviews. Viertens untersuchten wir nun detaillierter jene kognitiven Prozesse der Informationsverarbeitung und Selbstkontrolle, die sich in der ersten Studie als wesentliche Mediatoren erwiesen hatten. Und viertens verstärkten wir den individuumbezogenen beziehungsweise typologischen Ansatz, der auch für die Praxis besonders bedeutsam ist. Der „Preis" für diese Vorteile war eine verkleinerte Stichprobe, die mehr Unklarheit hinsichtlich der Generalisierung bedeutet.

Wie bereits erörtert, waren die inter-individuellen Unterschiede im Problemverhalten ziemlich stabil, vor allem was das aggressive und delinquente Ver-

halten betrifft. Die in der ersten Untersuchung vorgenommene Zuordnung zu den Gruppen der Bullies, Opfer, unauffälligen und sozial besonders kompetenten Jugendlichen erwies sich als valide. Die Gruppen unterschieden sich erwartungsgemäß in ihrem zirka 20 Monate später erfassten Interaktionsverhalten mit Jugendlichen, die sie vorher nicht gekannt hatten. Es gab auch eine Reihe erwartungsgemäßer Unterschiede in jenen Merkmalen, die wir als psychologische Bedingungen für das Problemverhalten betrachteten:

Impulsivität, Aufmerksamkeit, Hyperaktivität: Entsprechend unseren Annahmen zur mangelnden Selbstkontrolle und Hyperaktivität hatten die Bullies die höchsten Werte in der Impulsivitätsskala und in der Temperamentsskala zur Aktivität sowie die niedrigsten Werte in der Skala zur Aufgabenorientiertheit. In beiden ersten Werten unterschieden sie sich signifikant von allen drei anderen Gruppen, in der Aufgabenorientierung von den unauffälligen und sozial kompetenten Schülern. Auch nach den Lehrerbeurteilungen zum zweiten Zeitpunkt waren sie am impulsivsten und hatten in der Lehrerversion der Child Behavior Checklist die größten Aufmerksamkeits- und Impulsivitätsprobleme. Im d2-Aufmerksamkeits-Belastungs-Test unterschieden sie sich zwar nicht signifikant von den anderen Gruppen, doch ergab sich bei dem komplexere Anforderungen stellenden Labyrinth-Test wiederum eine deutlich geringere Leistungsgüte. Die Neigung zur Impulsivität und Hyperaktivität zeigte sich auch in den Untersuchungen mit der Buss'schen Aggressionsmaschine (Computer-Wettspiel mit einem fiktiven Gegner). Hier wiesen die Bullies die größte Zahl von Mausklicks und verfrühten Reaktionen auf, wobei sie sich insbesondere von den etwas verlangsamten Opfern signifikant unterschieden.

Wenngleich dem Konstrukt der Impulsivität in der Forschung zur Aggression und Delinquenz eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. Eysenck, 1977; Lösel, 1975; Gottfredson & Hirschi, 1990; Hollander & Stein, 1995), müssen dabei verschiedene Dimensionen unterschieden werden (vgl. Barratt & Patton, 1983; Beelmann et al., 2000; White et al., 1994). Deren differentielle Beziehung zur Aggression sind noch keineswegs geklärt, wobei die jeweils verwendeten Messmethoden zusätzlich für Heterogenität sorgen (vgl. Lösel, 1980; Parker & Bagby, 1996). Indem wir verschiedene Methoden einsetzten, konnten wir ein breiteres Spektrum der Impulsivität erfassen als dies in den typischen Fragebogenstudien zur Gewalt unter Schülern der Fall ist. Unsere Ergebnisse legen nahe, dass die Bullies sowohl in den interaktiv-sozialen als auch den kognitiven und psychomotorischen Aspekten der Impulsivität Probleme haben. Trotz dieser deutlichen Befunde muss allerdings betont werden, dass die Verknüpfung von Impulsivität und Aggressivität wahrscheinlich auf verschiedene Prozesse zurückzuführen ist. Zum Beispiel kann Impulsivität dazu beitragen, dass negative Handlungsalternativen nicht bedacht, Folgen nicht genügend abgeschätzt und auf die unmittelbare Bedürfnisbefriedigung gerichtete Alternativen bevorzugt werden (Lösel, 1975). Eine rasche und undifferenziertere Informationsverarbeitung kann auch leicht zu Ärger und anderen negativen Emotionen führen, die wiederum Aggression fördern

(Patterson et al., 2000). Darüber hinaus kann das impulsive und unberechenbare Verhalten zur Ablehnung durch normkonforme Gleichaltrige beitragen und so den Anschluss an deviante Cliquen oder Banden fördern, deren Mitglieder ähnliche Verhaltensprobleme zeigen und sich darin gegenseitig verstärken (Thornberry, 1998). Wie unter 6.2 diskutiert, wird allerdings die Annahme, dass aggressive Schüler von ihren Klassenkameraden eher Ablehnung erfahren, in unserer ersten Teilstudie nicht gestützt.

Intelligenz: Entgegen unserer Annahme geringerer kognitiver Kompetenzen bei den Bullies fanden wir keine signifikanten Gruppenunterschiede im Intelligenztest. Allerdings lag der durchschnittliche Verbal- und Handlungs-IQ der aggressiven Jugendlichen etwa 4–5 IQ-Punkte unter der Normalgruppe, was den internationalen Befunden entspricht (vgl. Rutter et al., 1998). Ähnlich war es bei den Opfern. Dass sich die Bullies nicht signifikant von den unauffälligen und sozial besonders kompetenten Jugendlichen unterschieden, dürfte folgende Gründe haben: Erstens handelte es sich um keine großen Gruppen, so dass die vorhandenen IQ-Differenzen nicht signifikant wurden. Zweitens haben wir eine Kurzform des Wechsler-Intelligenztests verwendet, die nur ein enges Spektrum der geistigen Fähigkeiten erfasste. Drittens sind Unterschiede dadurch reduziert worden, dass die einzelnen Schüler-Triaden hinsichtlich der Schulform relativ homogen zusammengestellt wurden.

Soziale Informationsverarbeitung: Die Analyse der sozialen Informationsverarbeitung war in der zweiten Studie elaborierter als in der ersten. Denn nun bezogen wir uns nicht nur auf schriftliche Szenarien, sondern mittels Interview auf konkrete Interaktionen in den Konfliktspielen. Dabei unterschieden sich die Gruppen vor allem darin, wie die Jugendlichen Informationen in sozialen Situationen interpretierten, Handlungsalternativen auswählten und initiierten. Die Bullies hatten in allen Variablen jene Mittelwerte, die in Richtung Aggression zeigten. Sie neigten am stärksten dazu, anderen Feindseligkeit zuzuschreiben. In den Konflikten setzten sie sich mehr aggressiv-egozentrische Ziele. Nach Alternativen in ihrem Handlungsrepertoire befragt, nannten sie mehr aggressive Varianten. Sie schätzten auch die Konsequenzen der Aggressionen positiver ein. Zu betonen ist, dass die Bullies diese kognitiven Tendenzen hatten, obwohl sich ihre Interaktionspartner de facto weniger aggressiv und dominant verhielten als sie selbst (siehe 6.1).

Besonders aggressive Jugendliche scheinen somit ihre soziale Umwelt so gegen sich gerichtet wahrzunehmen, dass ihre eigenen Aggressionen konsequente und angemessene Reaktionen darstellen. Dies deutete sich auch in den wechselseitigen Beurteilungen der Jugendlichen durch ihre Interaktionspartner an. Hier schätzten die Bullies ihre (faktisch weniger aggressiven) Mitspieler als egozentrischer, aggressiver, härter und unnachgiebiger ein als dies die anderen taten. An der Buss'schen Aggressionsmaschine ergab sich eine ähnliche Tendenz: Trotz teilweise punitiverer Reaktionen in diesem Konfliktspiel unterschätzten die Bullies ihre negativen Reaktionen stärker als die anderen Gruppen.

Insgesamt erwies sich das Modell der sozialen Informationsverarbeitung bei aggressiven Jugendlichen auch in der zweiten Studie als relativ stichhaltig. Allerdings fanden sich keine Belege dafür, dass aggressive Jugendliche mehr aggressionsrelevante Hinweisreize wahrnehmen. Dies könnte mit den von uns verwendeten Fotoszenen zusammenhängen. Dabei wurden selektive Wahrnehmungen eventuell dadurch kompensiert, dass die Szenen lange betrachtet werden konnten. Zwar waren die Fotoszenen nach ihrer Mehrdeutigkeit ausgewählt worden, durch den Standbildcharakter und die lange Betrachtungsdauer wurde die Wahrnehmung jedoch wesentlich erleichtert. Hier scheint filmisches Material, das eher Merkmale einer natürlichen Beobachtungssituation hat, geeigneter zu sein (Dodge & Frame, 1982; Feldman & Dodge, 1987).

Normorientierung und Neutralisierung: Bereits in der ersten Studie hatte sich gezeigt, dass das aggressive Verhalten eng mit Einstellungen korrelierte, in denen Gewalt gebilligt oder befürwortet wird. Auch in anderen Studien ergaben sich solche Beziehungen (z. B. Funk & Passenberger, 1997; PSB, 2001). Die direkten Befragungen zur Gewaltbilligung sind allerdings inhaltlich und methodisch so nahe am aggressiven Verhalten, dass sie bereits als Teil des „dissozialen Syndroms" interpretiert werden können. Wir versuchten deshalb in der zweiten Studie, Normorientierungen der Jugendlichen mehr indirekt als Teil situationsbezogener Prozesse der Informationsverarbeitung zu erfassen. Dazu dienten Szenarien von Normverletzungen (z. B. Eigentumsdelikt, Sachbeschädigung, Körperverletzung), welche die Jugendlichen im Interview erörterten. Dabei zeigte sich erwartungsgemäß, dass die Bullies in ihren Antworten am wenigsten an sozialen Normen orientiert waren und am meisten die Devianz der Protagonisten billigten. Sie neigten zugleich etwas mehr zu Neutralisationstechniken, in denen Selbstkritik oder Schulderlebnisse abgewehrt werden. Wir überprüften auch eine Differenzierung der Neutralisationstheorie von Sykes und Matza (1957), wonach Neutralisationen vor allem dann eine Rolle spielen, wenn Akteure grundsätzlich an die jeweilige Norm gebunden sind (z. B. Minor, 1984). Diese Annahme bestätigte sich aber nicht. Da auch andere Studien nicht generell für eine solche Differenzierung sprechen, handelt es sich bei den Neutralisierungen wahrscheinlich um kognitive Schemata, die kaum reflektiert in die Handlungsregulation einfließen.

Nach Crick und Dodge (1994), Huesmann (1997) und anderen werden solche normativen Regulationen unter anderem durch Erfahrungen in der Peergruppe erworben und bekräftigt (vgl. auch Lösel et al., in press). Übereinstimmend mit den Ergebnissen zur Einbindung in aggressive Cliquen zeigten sich auch in unserer zweiten Teilstudie solche sozialen Entstehungs- und Verstärkungsbedingungen. In drei fiktiven Szenarien von Normverletzungen wurden die Jugendlichen zu ihren eigenen Haltungen und zu jenen der Eltern und Freunde befragt. Zwar sahen sich alle vier Gruppen in einem ähnlichen Spannungsfeld zwischen elterlichen Norm- und Leistungsforderungen vs. genussorientierteren und devianteren Lebensorientierungen der Peergruppe. Die Bullies erlebten aber hier die größte Diskrepanz zu den Eltern und sahen

ihre eigene Haltung derjenigen ihrer Peers am nächsten. Wie bereits hinsichtlich der Peergruppen-Einflüsse in der ersten Studie diskutiert, müssen dabei verschiedene Mechanismen angenommen werden: Einerseits können die Bullies durch das Modellverhalten in ihren aggressiven Cliquen deviante Kognitionen und Handlungsbereitschaften lernen. Zweitens können die kognitiven Tendenzen bei aggressiven Jugendlichen bereits vor dem Kontakt mit entsprechenden Peergruppen bestehen und durch die Gruppe lediglich aufrechterhalten oder verstärkt werden. Zum dritten kann die Devianz der Peergruppe bei aggressiven Jugendlichen subjektiv konstruiert und „überhöht" werden, um eigene Normverstöße zu rechtfertigen. Ähnlich wie auf der Verhaltensebene ist anzunehmen, dass die verschiedenen Mechanismen zusammenwirken (vgl. Thornberry, 1998; Lösel, 1999).

Integrative Gruppenvergleiche: Obwohl in der zweiten Teilstudie mehr situations- und verhaltensbezogene und weniger soziale Kontextvariablen untersucht wurden, hatten sich teilweise substantielle Gruppenunterschiede gezeigt. Diese waren überwiegend auf abweichende Mittelwerte der Bullies zurückzuführen. Um zu prüfen, wie sehr sich die untersuchten Gruppen insgesamt unterscheiden, führten wir Diskriminanzanalysen durch. In diese bezogen wir verschiedene Indizes für die kognitiven Merkmale, Informationsverarbeitungsmuster und Normorientierungen ein. Die Trennung von Bullies und unauffälligen Jugendlichen gelang recht gut. Es ergaben sich 87 % richtige Klassifikationen sowie eine Sensitivität von .91 und eine Spezifität von .85. Die beiden Gruppen unterschieden sich vor allem hinsichtlich der Impulsivität und Merkmalen der sozialen Informationsverarbeitung. Auch die sozial besonders kompetenten Jugendlichen konnten signifikant von den Unauffälligen unterschieden werden, wobei hier zusätzlich die Normorientierung eine Rolle spielte. Es ergaben sich 77 % richtige Zuordnungen sowie eine Sensitivität von .74 und eine Spezifität von .80. Die Opfer unterschieden sich dagegen von den unauffälligen Jugendlichen nicht signifikant.

Dass sich die Opfer in den kognitiv-verhaltensbezogenen Variablen der zweiten Studie nicht von den unauffälligen Jugendlichen unterschieden, stimmt einerseits mit der geringeren Stabilität dieses Problems überein. Andererseits hatten sich die Opfer in den Interaktionen erwartungsgemäß nachgiebiger, schwächer und introvertierter verhalten. Sie wiesen auch andere Hinweisreize auf, die sie wahrscheinlich in den Augen der Bullies vulnerabler machten. Obwohl sie sich hinsichtlich Alter, Körpergröße, Gewicht und Body Mass Index nicht signifikant von den anderen Gruppen unterschieden, erschienen sie zum Beispiel unattraktiver und hatten mehr Hautprobleme und andere Pubertätszeichen. Zwar hatten die Bullies in Merkmalen der körperlichen Reife und Attraktivität die positivsten Werte, doch ist dies insofern keine „Erklärung" ihrer Dominanz und Aggression, als die sozial besonders kompetenten Schüler ähnliche Merkmale aufwiesen.

Prognose des Problemverhaltens: In der ersten Studie hatten wir die primär variablenbezogenen Auswertungen durch eine typologische Analyse ergänzt.

Letztere stand in der zweiten Studie im Vordergrund, doch nahmen wir auch zusätzlich eine variablenbezogene Analyse vor. Hierbei wurde der Zusammenhang zwischen dem aktuellen Problemverhalten der Jugendlichen und der früheren Risikobelastung untersucht. Prädiktoren waren die Indizes für die verschiedenen Risikobereiche der ersten Studie (siehe 4.2.3). Diese bezogen wir in hierarchische Regressionen ein, in denen die Skalen zum Schul-Bullying, zur Delinquenz, zur allgemeinen Dissozialität und zur Viktimisierung die Kriteriumsvariablen waren. Während bei der Viktimisierung nur 21 % der Varianz aufgeklärt werden konnten, waren es bei den drei anderen Kriterien 72 %, 77 % und 88 %. Bezogen wir auch das jeweilige Problemverhalten zum ersten Zeitpunkt in die Analysen ein, so ergaben sich sogar Varianzaufklärungen bis zu 93 %.

Diese Zusammenhänge sind nicht nur äußerst stark, sondern sogar größer als in der querschnittlichen Analyse der ersten Studie. Der Grund hierfür liegt in der Gruppenzusammensetzung. Während es sich in der ersten Studie um eine repräsentative Schülerstichprobe handelte, waren in der zweiten die Bullies, Opfer und sozial besonders kompetenten Jugendlichen überrepräsentiert. Es sind gerade die Extremgruppen, die in Längsschnittstudien zu substantiellen Zusammenhängen führen (vgl. Bergman & Magnusson, 1997; Moffitt, 1993 a). Da diese Gruppen auch für die Praxis am wichtigsten sind, werden ihre Besonderheiten in repräsentativen Stichproben oft unterschätzt.

Für das aggressiv-dissoziale Verhalten erwiesen sich die Probleme der Impulskontrolle und Aufmerksamkeitssteuerung als beste Prädiktoren. Auch Defizite in der sozialen Kompetenz und Problembewältigung, eine aggressionsfördernde soziale Informationsverarbeitung, ein ungünstiges Familien- und Erziehungsklima, problematische Peergruppen-Aktivitäten, Schulleistungsprobleme und ein erhöhter Substanzengebrauch erwiesen sich bei allen drei Formen des Problemverhaltens als signifikante Prädiktoren. Bei der Delinquenz und allgemeinen Dissozialität trugen bis auf das Schul-und Klassenklima auch die anderen Risikobereiche bedeutsam zur Vorhersage bei. Während das erlebte Schul- und Klassenklima in der Querschnittsbetrachtung noch relativ deutlich mit der Viktimisierung zusammenhing, war dies im Längsschnitt nicht mehr der Fall. Hier waren lediglich die biographische Familienbelastung, die Ängstlichkeit und der soziale Rückzug sowie ein geringer Substanzengebrauch signifikante Prädiktoren. Dies bestätigt die anderen Befunde, wonach die häufig attackierten Schüler eher ängstlich und „brav" sind und auch zuhause gewisse Schwierigkeiten erleben. Dass das Schul- und Klassenklima nicht mehr die Rolle wie in der Querschnittsstudie spielte, ist insofern plausibel, als sich hier in der Zwischenzeit sowohl faktisch als auch in Wahrnehmung der Opfer Veränderungen ergeben haben dürften. Dafür spricht auch die im Vergleich zum Bullying geringere Stabilität der Opfer-Rolle.

Da es sich bei unserer Längsschnittstudie um eine relativ kleine und selegierte Stichprobe handelt, sollten Unterschiede gegenüber den Zusammenhangs-

strukturen der Querschnittstudie aber nicht zu sehr betont werden. Denn in hierarchischen Regressionen können sich durch einige Extremwerte leicht Verschiebungen zwischen den Variablengewichten ergeben. Festzuhalten ist aber, dass sich auch im Längsschnitt die Kumulation verschiedener Risiken im sozialen und personalen Bereichen klar bestätigt. Dies zeigte sich in einer abschließenden Auswertung, in der wir analog zur ersten Studie die Risiken jeweils nur dichotom codierten (vorhanden vs. nicht vorhanden). Schüler, die zum ersten Zeitpunkt nur 0 bis 3 Risiken aufwiesen, hatten zum zweiten Zeitpunkt unterdurchschnittliche Ausprägungen in der Aggressivität, Delinquenz und allgemeinen Dissozialität. Dagegen zeigten Jugendliche mit 6 und mehr Risiken in allen Bereichen sehr hohe Problemwerte. Bei der Delinquenz deutete sich sogar ein exponentieller Anstieg bei hohem Risiko an. Beim Bullying und bei der allgemeinen Dissozialität gab es aber mehr lineare Zusammenhänge zum ansteigenden Risiko. Die internationale Befundlage ist in dieser Hinsicht nicht eindeutig, doch scheint bei komplexen Verhaltensproblemen eher ein linearer Zusammenhang mit dem Grad der Vulnerabilität beziehungsweise der psychosozialen Risiken vorzuliegen (Masten 2001; Masten et al., 1999).

7 Folgerungen für die Prävention und Intervention

Unsere Untersuchungen betrafen zwar hauptsächlich die Bedingungen der Entwicklung und Aufrechterhaltung aggressiven Verhaltens von Jugendlichen, sie erlauben aber auch Folgerungen für die Praxis der Prävention und Intervention. Dabei sind wir nicht der Auffassung, dass gleichsam das Rad neu erfunden werden muss. Auch in Deutschland hat es im letzten Jahrzehnt viele Initiativen gegen die Aggression und Delinquenz junger Menschen gegeben. Sie reichen von der Lehrerfortbildung, Streitschlichtung und Sozialarbeit an Schulen, über soziale Trainingskurse, den Täter-Opfer-Ausgleich, gemeinnützige Arbeit oder sozialpädagogische Intensivbetreuung bei jugendlichen Straftätern bis hin zu Forderungen, das Strafmündigkeitsalter herabzusetzen oder wieder mehr geschlossene Heime zu schaffen. Sowohl hinsichtlich der psychosozialen Hilfen als auch der Repression mangelt es aber hierzulande sehr an kontrollierten Wirkungsstudien mittels experimenteller oder quasi-experimenteller Versuchspläne (Dünkel et al., 1998; Lösel, 2000; Rössner & Bannenberg, 2001). Teilweise besteht ein gutgemeinter Aktionismus, der zu wenig auf die systematische Grundlagen- und Evaluationsforschung zur Jugendgewalt bezogen ist. Es liegen nur wenige Studien vor, die nach international anerkannten methodischen Standards eine stichhaltige Beurteilung der Wirksamkeit erlauben (vgl. dazu Farrington & Petrosino, 2001; Lösel, 2001; Sherman et al., 1997). Wir führen deshalb im Folgenden unsere Ergebnisse mit aktuellen Forschungen der Programm-Evaluation zusammen. Dabei ziehen wir zuerst einige allgemeine Folgerungen für die Konzeption von Maßnahmen. Anschließend beziehen wir unsere Befunde auf verschiedene inhaltliche Ansätze.

7.1 Allgemeine Folgerungen

Frühzeitige Problemerkennung: Ein wesentlicher Befund unserer Untersuchung ist der deutliche Nachweis einer kleinen Gruppe von Jugendlichen, die ein relativ breites und stabiles Muster von aggressivem und delinquentem Verhalten zeigen. Bei diesen Bullies liegen zahlreiche psychische und soziale Risiken vor, wie sie Moffit (1993 a) für die persistente Dissozialität beschrieben hat. Zwar darf auch hierbei die Flexibilität in der Entwicklung nicht unterschätzt werden (Lösel & Bender, 2002), doch ist die Wahrscheinlichkeit längerfristiger Kriminalität erhöht (Patterson et al., 1998). Unsere Ergebnisse legen deshalb nahe, dieser Gruppe besonderes Augenmerk zu widmen. Dies gilt zum einen bereits in der Kindheit, wo durch sorgfältige Risikodiagnosen und Hilfemaßnahmen für die Eltern und Kinder frühzeitig einer Verfestigung von Verhaltensproblemen vorgebeugt werden kann. Trotz praktischer, rechtlicher, ethischer, finanzieller und prognostischer Probleme bei solchen Maßnahmen (vgl. Le Blanc, 1998; Lösel, 2002), ist der Grundgedanke einer frühen, nicht-stigmatisierenden Prävention von Entwicklungsrisiken stichhaltig. In ähnlicher Weise muss bei bereits offiziell auffälligen Jugendlichen eine möglichst frühe und differenzierte Risikodiagnose erfolgen, die anzeigt, inwieweit es sich um

jugendtypische Entwicklungen handelt oder nicht. Sicher ist eine solche Beurteilung in der ohnedies überlasteten Alltagspraxis der Justiz manchmal schwierig. Es zeigt sich jedoch international deutlich, dass Interventionen dann relativ erfolgreich sind, wenn sie auf das individuelle Risiko des Delinquenten zugeschnitten sind (vgl. Andrews et al., 1990; Lösel, 1995). In Deutschland hat man mit den neuen ambulanten Maßnahmen in der Praxis überwiegend positive Erfahrungen gemacht (Dünkel et al., 1998). Ihre Anwendung ist aber primär an der strafrechtlichen Vorauffälligkeit orientiert und etwa 10 bis 20 % der Jugendlichen nehmen die Angebote nicht an oder brechen vorzeitig ab (Drewniak, 1996). Es ist zu vermuten, dass gerade in dieser Gruppe Jugendliche auf dem Weg zum „Intensivtäter" sind. Hier besteht die Gefahr, dass unter dem Blickwinkel der jugendtypischen Delinquenz die Justiz und Jugendhilfe so lange mit zu wenig intensiven Maßnahmen reagieren, bis letztlich nur der Jugendstrafvollzug bleibt.

Multifaktorielle Perspektive: Ein weiterer grundlegender Befund unserer Studie ist es, dass vielfältige Risiken in der Familie, Persönlichkeit, Informationsverarbeitung, sozialen Kompetenz, Schule, Peergruppe, Mediennutzung und Freizeitgestaltung eine Rolle spielen. Das aggressive Verhalten der Jugendlichen wird um so wahrscheinlicher und ausgeprägter, je mehr Risiken im Laufe der Entwicklung kumulieren. Diese multiplen Probleme überfordern offenbar die individuellen und sozialen Ressourcen für nicht-aggressive Bewältigungsmuster. Zugleich legt das multifaktorielle Modell aber nahe, dass die Kettenreaktion in Richtung schwerwiegender Verhaltensprobleme durch positive Einflüsse in den verschiedenen Bereichen unterbrochen werden kann. Dies geschieht in der natürlichen Entwicklung durch protektive Faktoren und Mechanismen welche den Risiken entgegenwirken (Lösel & Bender, 2000). Analoge Prozesse können durch gezielte Programme initiiert werden. Dabei spricht die nicht nur monokausale Betrachtung für Maßnahmen, die in verschiedenen Risikobereichen ansetzen. Tatsächlich zeichnet sich auch in kontrollierten Evaluationen ab, dass multimodale Konzepte in der Behandlung und Prävention dissozialen Verhaltens besonders erfolgversprechend sind (z. B. Lipsey & Wilson, 1998; Beelmann, 2001). Dabei handelt es sich zum Beispiel um Maßnahmen, die auf der kognitiven, emotionalen und verhaltensmäßigen Ebene ansetzen oder neben dem Jugendlichen die Eltern oder Lehrer einbeziehen (Kazdin, 1997; Lösel et al., 2001; Tremblay et al., 1999). Die multifaktoriellen Bedingungen legen zugleich nahe, dass man Maßnahmen in verschiedenen Bereichen aufeinander abstimmt. Wenn man zum Beispiel in schulischen Programmen versucht, einen weniger aggressiven Umgangsstil herbeizuführen, so ist dies dann erfolgversprechender, wenn nicht in der Familie oder Freizeit gegenläufige Entwicklungen bestehen.

Realistische Erfolgserwartungen: Angesichts der komplexen, multifaktoriellen Bedingtheit der jugendlichen Aggression, muss bei den einzelnen Maßnahmen von realistischen Erfolgserwartungen ausgegangen werden. Wenn psychosoziale Programme zum Beispiel im schulischen Bereich ansetzen, so kann man davon selbst im günstigsten Fall nur Veränderungen erwarten,

die dem Varianzanteil dieses Risikobereichs entsprechen. Bei einzelnen Risiken sind die ätiologischen oder prognostischen Korrelationen niedrig (z. B. zwischen .10 und .20; Lipsey & Derzon, 1998; Lösel, 2002). Es ist deshalb plausibel, dass in methodisch kontrollierten Präventions- und Behandlungsprogrammen die Effektstärken meistens ebenfalls nicht groß ausfallen (Lipsey & Derzon, 1998; Lösel, 2002). Die durchschnittlichen Effektstärken liegen um r = .10; die adäquatesten Programme erreichen aber auch Effekte um .20 (vgl. Lipsey & Wilson, 1998; Lösel, 1995). Dies mag auf den ersten Blick immer noch wenig erscheinen und entspricht auch in der Einteilung von Cohen (1988) einem kleinen Effekt. Gegenüber einer Rückfallrate von zum Beispiel 50 % in der Kontrollgruppe bedeutet eine Effektstärke von .10 aber immerhin eine Verbesserung um 10 Prozentpunkte oder 20 %. Bei .20 verdoppeln sich diese Werte. Solche Effekte sind praktisch bedeutsam und rechnen sich unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten (Welsh & Farrington, 2001). Im Übrigen weisen auch im medizinischen Bereich anerkannte Behandlungsmethoden oft nur kleine Effektstärken auf (vgl. Lipsey & Wilson, 1993).

Bezug zur sozialen Informationsverarbeitung und Selbstkontrolle: Unsere Ergebnisse haben klar gezeigt, dass bestimmte Modi der sozialen Informationsverarbeitung und Defizite in der Handlungskontrolle zentrale Merkmale der stark aggressiven Jugendlichen sind. Diese Dispositionen haben eine vermittelnde Stellung zwischen den ungünstigen Einflüssen im sozialen Umfeld (z. B. Familie und Peergruppe) und den situativen Bedingungen aggressiven Verhaltens. Erfolgversprechende Maßnahmen der Prävention und Intervention sollten deshalb direkt oder indirekt diese Bereiche einbeziehen. Denn sie sind zum einen leichter für Programme zugänglich als zum Beispiel langfristige Kontextbedingungen in der Familie oder Gesellschaft. Zum andern muss jede erfolgreiche Maßnahme bei den besonders gewaltbereiten jungen Menschen nachhaltig die aggressionsfördernden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, Rationalisierungen und Neutralisationen vermindern sowie Impulskontrolle und alternative soziale Kompetenzen aufzubauen. Es ist zum Beispiel sehr fraglich, ob dies durch Broschüren, Anzeigen und „Sticker"-Kampagnen gegen Gewalt erreicht werden kann. Ähnliches gilt für bloße gesetzliche Änderungen ohne begleitende psychosoziale Maßnahmen mit hinreichender Intensität. Tatsächlich zeigt auch die kontrollierte Evaluationsforschung, dass kognitiv-behaviorale Interventionen bei schwerwiegend delinquenten Jugendlichen besonders erfolgversprechend sind (Lipsey et al., 2001; Lipsey & Derzon, 1998; Lösel, 1996). Analog zeichnet sich bei präventiven Maßnahmen zur Förderung der sozialen Kompetenz ab, dass kognitiv-behaviorale Programme die konsistentesten Wirkungen haben (Lösel & Beelmann, 2002). Auch bei protektiven Prozessen in der natürlichen Entwicklung scheint dieser Merkmalsbereich eine wichtige Rolle zu spielen (Lösel & Bender, 2002). Dies unterstreichen unsere obigen Ergebnisse, wonach Jugendliche mit insgesamt hohem Risiko für aggressives Verhalten dann unauffällig blieben, wenn sie nicht zu aggressionsfördernden Schemata der sozialen Informationsverarbeitung neigten und wenig impulsiv waren.

7.2 Spezifische Maßnahmen

Neben solchen allgemeinen Prinzipien liefern unsere Ergebnisse auch Hinweise dafür, welche spezifischen Maßnahmen besonders erfolgversprechend sind und welche nicht. Da sich nach unserem Entwicklungsmodell das gravierend und persistent aggressive Verhalten schrittweise herausbildet und verfestigt, sind die Übergänge zwischen Vorbeugung und Behandlung beziehungsweise primärer und sekundärer Prävention teilweise fließend (dazu Kube, 1999; Lösel, 1987).

Behandlung aggressiver Jugendlicher: Unsere Ergebnisse haben gezeigt, dass ein besonders aggressives Verhalten zu einem relativ stabilen und allgemein devianten Lebensstil gehört. Prozesse der sozialen Informationsverarbeitung sowie Defizite in der Selbstkontrolle und sozialen Kompetenz tragen zu diesem Verhalten bei und erhalten es – in Wechselwirkung mit den Erfahrungen in sozialen Kontexten – aufrecht. Wie erwähnt, haben sich deshalb theoretisch gut fundierte, klar strukturierte, kognitiv-behaviorale und multi-modale Behandlungsmaßnahmen in der Delinquenzbehandlung international relativ gut bewährt (Lipsey et al., 2001; Lipsey & Wilson, 1998; Lösel, 1995; Redondo et al., 1999). Solche Programme beziehen sich zum Beispiel auf die aggressionsfördernden Denkmuster, Defizite in sozialen Fertigkeiten, Empathieprobleme, devianten Einstellungen und Netzwerke (vgl. Ross et al., 1989). Psychodynamische und non-direktive Therapien, unspezifische Milieutherapie, schwach strukturierte therapeutische Gemeinschaften oder unspezifische Fallarbeit zeigen im Durchschnitt schlechtere Effekte. Dies gilt auch für rein punitive und vermeintlich abschreckende Maßnahmen (z. B. Bootcamps) sowie eine Diversion ohne psychosoziale Programme (Gendreau & Goggin, 1996; Lipsey & Wilson, 1998). Hier zeichnen sich sogar manchmal negative Effekte ab (Andrews et al., 1990; Lipsey, 1992).

Im Rahmen der „neuen" ambulanten Maßnahmen existieren auch in Deutschland zahlreiche soziale Trainingskurse für dissoziale Jugendliche. Sie sind jedoch je nach Träger und lokalem Konzept äußerst heterogen. So unterscheiden sich die Programme stark in ihrem methodischen Konzept, den spezifischen Zielen, der Dauer und Zeitstruktur, den Aufnahme- und Ausschlusskriterien, der Offenheit für freiwillige Fortsetzung und Einzelbetreuung sowie der Kooperation mit den Justizbehörden (Dünkel et al., 1998). Diese Unterschiede sind nicht empirisch begründet, sondern beruhen mehr auf konzeptuellen Grundsatzentscheidungen. Systematische Kontrollgruppen-Evaluationen sind rar (vgl. Wellhöfer, 1995). Ähnliche Evaluationsdefizite bestehen bei institutionellen Programmen. Ähnlich wie in England oder Kanada sollten deshalb zur Qualitätssicherung die Programme systematisch akkreditiert werden.

Familien- und kindbezogene Prävention: Nach unserer Studie sind strukturelle und insbesondere funktionale Merkmale der Familie wesentliche Risiken für aggressives und delinquentes Verhalten. Am bedeutsamsten erwiesen sich ein emotional negatives und wenig anregendes Familienklima, Konflikte

zwischen den Eltern und eine Erziehung, die nicht unterstützend, sondern aggressiv, übermäßig streng oder inkonsistent ist. Diese Ergebnisse legen nahe, durch gezielte Maßnahmen die Sozialentwicklung der Kinder in der Familie zu fördern. Dazu liegen international etliche Evaluationsstudien vor (zu Übersichten vgl. Beelmann, 2001; Beelmann et al., 1994; Bernazzani et al., 1999; Farrington & Welsh, 1999, 2002; Gottfredson, 2001; Lösel & Beelmann, 2002; Tremblay & Craig, 1995; Wasserman & Miller, 1998). In Deutschland werden hierzu erst in jüngster Zeit einschlägige Evaluationen durchgeführt (vgl. Hahlweg et al., 2001; Lösel et al., 2000).

In den Elterntrainings zielt man darauf ab, uneinfühlsames, aggressives, inkonsistentes oder zu nachlässiges Erziehungsverhalten zu reduzieren (Lösel et al., 2001; Patterson et al., 1992; Sanders et al., 2000; Tremblay et al., 1995; Webster-Stratton & Herbert, 1994). In den kindzentrierten Programmen versucht man kognitive und soziale Kompetenzen zu fördern und impulsives, hyperaktives oder aggressivesVerhalten zu vermindern (z. B. Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Döpfner et al., 1997; Lösel et al., 2001; Petermann & Petermann, 1994; Shure, 1993). Teilweise werden beide Ansätze kombiniert.

Manche dieser Präventionsprogramme waren sehr erfolgreich. Zum Beispiel konnten für das intensive Perry-Preschool Project noch im Jugend- und Erwachsenenalter Effekte auf die Delinquenz nachgewiesen werden (Schweinhart et al., 1993). Andere Langzeitevaluationen gaben allerdings weniger Grund zum Optimismus. Beispielsweise war in der Cambridge-Somerville Youth Study die mehrjährig betreute Präventionsgruppe als Erwachsene auffälliger als die Kontrollgruppe (McCord, 1978). Ein generelles Fazit ist deshalb schwierig, weil sich die Programme nach Zielgruppen, Alter der Kinder, Dauer und Intensität, Inhalt, Stichprobengrößen, Erfolgskriterien und Follow-up-Zeiträumen erheblich unterscheiden. Ähnlich wie bei der Delinquenzbehandlung sind die Ergebnisse recht unterschiedlich, zum Teil auch innerhalb einer Studie je nach Effektmaß (z. B. Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Sanders, 2000). Insgesamt legen Meta-Evaluationen jedoch signifikante positive Effekte nahe (vgl. Beelmann, 2001; Durlak & Wells, 1997; Farrington & Welsh, 2002; Lösel & Beelmann, 2002; Tremblay et al., 1999). Relativ erfolgversprechend erscheinen zum Beispiel regelmäßige Hausbesuche oder Elternkurse zur Förderung der Erziehungskompetenz (Lally et al., 1988; Olds et al., 1998), Programme zur Förderung der sozialen Kompetenz von schwierigen Kindern (Durlak & Wells, 1997; Lösel & Beelmann, 2002) sowie Kombinationen von Programmen für Eltern und Kinder (Kazdin et al., 1987; Lösel et al., 2001; Tremblay et al., 1995).

Ähnlich wie bei der Straftäterbehandlung scheinen auch bei der familien- und kindbezogenen Delinquenzprävention vor allem gut strukturierte und zuverlässig implementierte, multimodale und kognitiv-behaviorale sowie hinreichend intensive Ansätze erfolgreich zu sein (Beelmann, 2001; Farrington & Welsh, 1999; Kazdin, 1997; Lösel et al., 1998; Lösel & Beelmann, 2002; Webster-

Stratton et al., 2001). Es sind allerdings noch wesentlich mehr kontrollierte Evaluationen und Replikationen mit ausreichenden Follow-up-Zeiträumen erforderlich.

Ein Problem der familienbezogenen Programme ist es, dass gerade jene Eltern am schwersten zugänglich sind, bei denen vielfältige Probleme kumulieren. Hier kommt es zwar in gravierenden Fällen zu Maßnahmen der Jugend- und Familienhilfe, doch sind die Probleme dann oft bereits fortgeschritten. Risiken der Misshandlung und Vernachlässigung werden zuweilen nicht frühzeitig genug abgeklärt (vgl. Hagell, 1998; Lösel et al., 2000). Entsprechend den multifaktoriellen Bedingungen erscheint es sinnvoll, bereits vor den Jugendhilfekonferenzen zwischen den Institutionen eng zu kooperieren. Neben den klassischen Maßnahmen der Familienhilfe muss auch an mehr indirekte Konzepte gedacht werden. So legen unsere Befunde zur großen Bedeutung der Impulsivität nahe, dass in dieser Hinsicht auch medizinischen Risiken vorgebeugt wird. Dies betrifft zum Beispiel Schwangere, die Alkohol missbrauchen oder rauchen.

Schulische Präventionsprogramme. Unsere Ergebnisse legen nahe, dass die Klassen- und Schulgröße für die Aggression von Jugendlichen kaum bedeutsam ist. Die pauschale Forderung kleinerer Klassen trägt deshalb kaum zur Aggressionsverhütung bei. Eine Ausnahme dürften lediglich manche Hauptschulen in sozialen Brennpunkten sein, die eigentlich die Bedingungen von Sonderschulen benötigen. Wie unsere Studie zeigt, ist aber das soziale Klima in der Schule und Klasse wichtig. Wird dieses als konflikthaft, anonym und ohne Zusammenhalt erlebt, kommt es zu mehr Aggressionen. Dem entsprechen Präventionsprogramme, die direkt beim Verhalten der Schüler ansetzen. Wie bereits im letzten Abschnitt skizziert, soll auch in den schulischen Trainings problematisches Sozialverhalten abgebaut und kompetentes gefördert werden (Cierpka, 1999; Frey et al., 2000; Lerchenmüller, 1986). In anderen Programmen werden Lehrer in positiven Instruktionstechniken und in ihrer kommunikativen Kompetenz trainiert, um Disziplinstörungen und Aggressionen in Schule und Unterricht zu verringern (Tennstädt et al., 1994; Webster-Stratton et al., 2001). Auch hier liegen positive Wirkungsnachweise auf das Verhalten in der Schulklasse vor. Allerdings kann nicht gesagt werden, inwieweit durch die lehrerbezogenen Maßnahmen längerfristiger Aggressivität vorgebeugt wird. Übergreifender sind Maßnahmen, welche die Gesamtgestaltung des Schullebens betreffen (z. B. Smith, 1999; Todt & Busch, 1996).

Ein hierzu international evaluiertes Programm stammt von Olweus (1995). Es setzt vorwiegend am Schul- und Klassenklima an und basiert auf folgenden Prinzipien: (1) Warmherzigkeit, Interesse und Engagement der Erwachsenen, (2) feste Grenzen für unakzeptables Schülerverhalten, (3) konsequente, aber nicht feindselige Reaktionen bei Regelverletzungen, (4) ein gewisses Maß an Beobachtung und Kontrolle und (5) Erwachsene, die auch als Autoritäten handeln. Die einzelnen Maßnahmen des Programms betreffen (a) die Schulebene (z. B. eine verbesserte Pausenaufsicht, Lehrerfortbildung, Besprechung von

Verhaltensregeln und Maßnahmen zwischen Eltern und Lehrern), (b) die Klassenebene (z. B. Regeln gegen störendes und aggressives Verhalten, Streitschlichtung, Rollenspiele zum sozialen Problemlösen, kooperative Lernformen) und (c) die Ebene des einzelnen Schülers (z. B. ernsthafte Gespräche mit aggressiven Schülern und ihren Eltern, gezielte Unterstützung von Opfern, schulpsychologische Maßnahmen). International liegen zu diesem Programm einige positive Wirkungsstudien vor (Olweus & Limber, 1999). Auch in Deutschland gibt es ermutigende Befunde, vor allem bei jüngeren Schülern und leichteren Formen des Bullying (Hanewinkel & Knaack, 1997 c). Allerdings deutet sich auch an, dass die Umsetzung unterschiedlich gelingt und durch die Maßnahmen auf der Schul- und Klassenebene vor allem leichtere Formen des Bullying beeinflussbar sind. Für die kleine Gruppe der persistent aggressiven Schüler sind wahrscheinlich schulpädagogische Ansätze nicht ausreichend. Gleichwohl können Maßnahmen, die den Zusammenhalt unter den Schülern verstärken und die soziale Isolation von Schülern reduzieren, die Opfer gegenüber den Attacken der Bullies widerstandsfähiger machen. Nach unseren Ergebnissen berichten aber etliche Opfer über internalisierende psychische Probleme, die jenen einer jugendpsychiatrischen Klientel entsprechen. Diese Fälle bedürfen wahrscheinlich zusätzlich der therapeutischen Hilfe.

Insgesamt sind die praktizierten Maßnahmen der schulischen Gewaltprävention in Deutschland noch viel zu wenig evaluiert. Es ist dringend erforderlich, 1. eine bundesweite Bestandsaufnahme von einschlägigen Programmen vorzunehmen; 2. die methodisch stichhaltigen nationalen und internationalen Wirkungsstudien systematisch zu vergleichen; 3. die hierbei erfolgversprechendsten Maßnahmen methodisch kontrolliert zu implementieren und zu evaluieren; 4. diese Programme unter Effektivitäts- und Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten zu bewerten; und 5. die empirisch wirklich fundierten Maßnahmen in breitem Umfang in der Praxis anzuwenden (vgl. Lösel, 2002). Im Grunde sind somit ähnliche Strategien der Qualitätssicherung angezeigt wie bei der leistungsbezogenen Schulentwicklung nach der Pisa-Studie. Auch inhaltlich bestehen zwischen der Förderung der Leistung und der sozialen Kompetenz der Schüler keineswegs Gegensätze, sondern Ähnlichkeiten hinsichtlich eines adäquaten Schul- und Klassenklimas.

Gegen eine Polarisierung spricht auch, dass in unserer Studie der erlebte Leistungsdruck und die faktische Schulleistung nur gering mit dem aggressiven Verhalten zusammenhängen. Über die Kausalrichtung wird dabei nichts ausgesagt. Gleichwohl dürfte bei einem Teil der aggressiven Jugendlichen das Schulversagen ein wichtiger Risiko-Marker sein. Ähnliches gilt fürs Schulschwänzen. Es erscheinen deshalb einerseits gezielte Förder- und Platzierungsmaßnahmen als sinnvoll, um das Sitzenbleiberelend zu reduzieren. Zum andern muss die Schule gegenüber gelockerten Bindungen und Regelverstößen der Schüler ebenso aufmerksam und konsequent bleiben, wie dies bei der Gewaltprävention erforderlich ist.

Peergruppen und freizeitpädagogische Maßnahmen: Nach unseren Ergebnissen stellen deviante Aktivitäten in Peergruppen und eine unstrukturierte Freizeitgestaltung wesentliche Risikobereiche dar. Im Sinne des Kettenreaktionsmodells bieten sie damit auch Ansatzpunkte für die Prävention. Hinsichtlich geeigneter Maßnahmen mangelt es ebenfalls an kontrollierten Evaluationsstudien. Obwohl beispielsweise zu Beginn der 1990 er Jahre im Rahmen des Aktionsprogramms gegen Aggression und Gewalt in den neuen Bundesländern etwa 140 ambulante sozialpädagogische Projekte realisiert worden sind (Informationsdienst AgAG, 1996), liegen keine Evaluationsstudien vor, die zum Beispiel durch Kontrollgruppen- oder Kohortenvergleiche einen gewaltpräventiven Effekt nachweisen. Wesentlich erscheint, dass die freizeit- und sozialpädagogischen Maßnahmen tatsächlich Lernmöglichkeiten bieten, welche empirisch fundierte Risiken vermindern und die positiven Aspekte von Peer-Beziehungen stärken. Reine Abenteuerprogramme haben sich nach amerikanischen Ergebnissen als wenig effektiv erwiesen (Lipsey & Wilson, 1998). Nach unseren Ergebnissen dürften auch Sportprogramme zu unspezifisch sein, da kein Zusammenhang zwischen geringen sportlichen Aktivitäten und dem dissozialen Verhalten besteht. Der bloße Ruf nach mehr Jugendtreffs könnte sogar kontraindiziert sein, da deren häufiger Besuch mit erhöhtem Problemverhalten einhergeht (vgl. auch Mahoney et al., 2001). Es kommt also wesentlich auf die inhaltliche Ausgestaltung der jeweiligen Maßnahmen an. Anzustreben sind gut strukturierte Freizeitangebote, in denen nicht nur solche Jugendlichen zusammenkommen, die negative Vorbilder sind und sich in ihren Verhaltensproblemen wechselseitig verstärken. Zwar muss in den sozialpädagogischen Maßnahmen eine grundsätzliche Vertrauensbasis aufgebaut werden, doch sollten die aggressiven Jugendlichen auch dazu angeregt werden, sich kritisch mit ihren problematischen Einstellungen, Attributionen und Rationalisierungen auseinander zu setzen.

Medienbezogene Ansätze. Auch wenn unsere Studie keine Kausalzusammenhänge zwischen dem Konsum von medialen Gewaltdarstellungen und der individuellen Aggressivität nachweisen kann, legt sie – übereinstimmend mit der internationalen Wirkungsforschung – einen verstärkenden Effekt bei gewaltbereiten Jugendlichen nahe. Dies spricht für medienpädagogische Präventionsansätze in der Schule und in anderen Kontexten (vgl. Spanhel, 1990; Weiß, 2000). Dabei geht es nicht darum, pauschal gewalthaltige Filme oder Computerspiele zu verdammen. Zum Beispiel müssen aber Eltern dafür sensibilisiert werden, dass nicht der Medienkonsum ihrer Kinder völlig vom Familienleben abgekoppelt wird. Darüber hinaus sind konsequente Maßnahmen in der Medienpolitik und im Jugendschutz angezeigt. Die Erkenntnisse zur Entwicklung aggressionsfördernder kognitiver Schemata sprechen jedenfalls nicht dafür, dass Kinder und Jugendliche regelmäßig massive Gewaltdarstellungen konsumieren sollten.

Situationsbezogene Prävention: Nach unseren Ergebnissen zur sozialen Informationsverarbeitung spielen positive Bewertungen und Erfolgserwartungen für das aggressive Verhalten eine Rolle. Damit ergeben sich auch Hinweise auf

Wirkungsmöglichkeiten der situationsbezogenen Prävention (Kube, 1999). Derartige Maßnahmen zielen darauf ab, Tatgelegenheiten zu reduzieren oder das Entdeckungs- beziehungsweise Aufklärungsrisiko zu erhöhen. Dazu gehören zum Beispiel Aufklärungskampagnen zum vorbeugenden Verhalten, bauliche Gestaltungen oder verstärkte Kontrollen des öffentlichen Raumes. Solche Maßnahmen werden teilweise recht kontrovers diskutiert, wie es zum Beispiel die Videoüberwachung öffentlicher Plätze zeigt. Meta-Analysen kontrollierter Evaluationsstudien legen nahe, dass auch deren Effekte insgesamt gering sind (Welsh, 2002). Lediglich in manchen Kontexten, wie zum Beispiel Parkhäusern, scheinen sie auch einigermaßen konsistent zu sein. Gegen massive Sicherungsvorkehrungen und zerstörungsfeste Einrichtungen an Schulen bestehen Bedenken, da sie letztlich nicht das Schulklima fördern und nicht zur Rücksichtnahme beitragen. Gleichwohl sollten Schulen vermehrt versuchen, durch Hausmeister, Lehrer und ältere Schüler die informelle Sozialkontrolle und schulische Bindung zu erhöhen. Grundsätzlich muss sich bei den aggressiven Jugendlichen die Erfahrung verstärken, dass sich ihre typischen Reaktionsschemata nicht „auszahlen". Ähnliches gilt für die Wahrnehmung, ob Aggression bei anderen erfolgreich ist oder nicht. Die Nachahmungseffekte bei fremdenfeindlicher Gewalt sind hierfür ein Beispiel (Lüdemann, 1992). Ein weiteres Beispiel stellen die Hooligans dar. Auch hier scheint die Umsetzung der Gewaltbereitschaft in faktisches Verhalten davon abzuhängen, welche Risiken in der jeweiligen Situation zu erwarten sind. Dementsprechend halten sowohl die einschlägigen Experten als auch Hooligans zum Beispiel die lückenlose Begleitung des „harten Kerns" durch szenekundige Polizeibeamte, die konsequente Trennung gegnerischer Fans und eine rasche Strafverfolgung für relativ effizient (vgl. Lösel et al., 2001). Da situationsbezogene Delinquenzprävention auf die Abschreckung einschlägig motivierter Personen zielt, muss aber teilweise mit Verschiebungen auf andere Deliktformen oder Regionen gerechnet werden (Cornish & Clarke, 1989; Lösel et al., 2001).

Primär situationsbezogen sind auch die Präventionsstrategien der „*Zero Tolerance*" und des „*Broken Windows Paradigma*" (vgl. Greene, 2001; Legge, 2001; Streng, 1999). Hierbei wird zum Beispiel strikt gegen Vandalismus, geringfügige Delikte und eine Verwahrlosung des öffentlichen Raumes vorgegangen, was auch Rückwirkungen auf die gravierende Kriminalität haben soll. Für ein solches Konzept lassen sich nicht nur Abschreckungsüberlegungen, sondern auch Hypothesen zur Vorbildwirkung und sozialen Desintegration anführen. Inwieweit der vieldiskutierte Kriminalitätsrückgang in New York tatsächlich auf die polizeiliche Strategie der „zero tolerance" zurückzuführen ist, lässt sich allerdings nicht klar belegen. Auch in nordamerikanischen Metropolen mit anderen polizeilichen Strategien hat es in letzter Zeit sinkende Kriminalitätsraten gegeben (Greene, 2001; Tonry, 1997). Vermutlich haben hier die günstigen ökonomischen Rahmenbedingungen und Maßnahmen des community policing zur Reduzierung von Delinquenzrisiken beigetragen. Gleichwohl ist

es zum Beispiel an Schulen wichtig, auch der äußeren Verwahrlosung konsequent vorzubeugen und dies systematisch zu evaluieren.

Gemeindebezogene Prävention: Unsere Ergebnisse zur multifaktoriellen Bedingtheit der Verhaltensprobleme sprechen für eine möglichst integrierte Präventionsstrategie. Dies kann dadurch geschehen, dass familiale, schulische, situationsbezogene und andere Programme in einem gemeindebezogenen Gesamtkonzept zusammengefasst werden (Catalano et al., 1998). Solche Strategien zur Förderung eines sozial integrierten Gemeindelebens sind unter dem Stichwort „Communities That Care" (CTC) entwickelt worden (Hawkins et al., 1992). Vertreter der Stadtverwaltung, Jugendhilfeeinrichtungen, Schulen, Polizei, Elternverbände, Wirtschaft, Nahverkehrsbetriebe, Vereine etc. erörtern die wichtigsten lokalen Kriminalitätsprobleme. Anschließend werden Analysen von Risiko- und Schutzfaktoren durchgeführt. Darauf aufbauend werden nach Art eines Modulsystems geeignete Maßnahmen implementiert. Dazu gehören zum Beispiel Hausbesuche für werdende Mütter und junge Eltern, Förderprogramme für Kinder, Elterntrainings, schulbezogene Anti-Gewaltprogramme, Lehrertrainings, Medienkampagnen, polizeiliche Vorbeugungsprogramme und Maßnahmen der situativen Kriminalprävention (Hawkins et al., 1998). Durch das Konzept der CTC soll es zu einem Gemeindeklima des Engagements und des Hinsehens kommen (vgl. Schwind et al., 1998). Ähnlich dem CTC-Ansatz haben sich in Deutschland zahlreiche „runde Tische" oder Arbeitskreise zur kommunalen Kriminalprävention etabliert (vgl. Feltes, 1995; Heinz, 1999; Trenczek & Pfeiffer, 1996). Stichhaltige Kausalwirkungen sind bei diesen sehr komplexen Maßnahmen schwer nachzuweisen, es liegen jedoch einige ermutigende Ergebnisse vor (z. B. Hawkins et al., 1998; Heinz, 1999). Auch hier sind mehr kontrollierte Wirkungsevaluationen erforderlich.

Insgesamt wissen wir noch viel zu wenig darüber, wie die von uns untersuchten mikrosozialen und individuellen Aggressionsbedingungen mit makrosozialen Prozessen zusammenhängen. Zu den langfristig für die Aggression und Gewalt junger Menschen bedeutsamen gesellschaftlichen Entwicklungen gehören wahrscheinlich: die zunehmende Zahl von Kindern, die unter multipel belasteten Familienverhältnissen aufwachsen; ein Verlust an Humankapital und sozialer Integration in modernen Gesellschaften; die Verbreitung von Gewalt, Trivialangeboten und Rollenklischees in den Massenmedien; die Reduzierung von Wertfragen in vielen Bereichen der Gesellschaft; die verminderte Bindung an Kirchen, Vereine und andere soziale Institutionen; die Folgen der psychosozialen Entwurzelung bei Teilgruppen von Migranten; der in die Kindheit verlagerte Beginn einer konsumorientierten Jugendkultur und der zugleich verlängerte Übergang in die Erwachsenenrolle. Da die Bedingungskonstellationen der jugendlichen Aggressivität bereits auf den von uns untersuchten Ebenen sehr komplex sind, ist zu erwarten, dass auch auf der Makroebene kaum rasche und durchschlagende Steuerungseffekte möglich sind. In einer liberalen Demokratie bleiben deshalb nur bescheidene „Piecemeal-Strategien" im Sinne von Popper. Dabei ist bei jeder geplanten Präven-

tionsmaßnahme sorgfältig abzuwägen, inwieweit sie tatsächlich empirisch fundiert oder nur symbolisch begründet ist. Bei fehlender Evaluation sollte zumindest gefragt werden, ob sie in den alltäglichen Kontexten und Köpfen der Adressaten tatsächlich handlungswirksam werden dürfte. Die empirische Forschung zur Aggressivität und Delinquenz junger Menschen stellt hierzu ein zunehmend differenziertes Wissen bereit. Ein kleiner Ausschnitt davon wurde in unserer Studie bearbeitet.

8 Zusammenfassung

Spektakuläre Fälle der Gewalt an Schulen, Jugendliche mit zahlreichen Straftaten und Zunahmen in den Kriminalstatistiken haben die Aggression und Delinquenz junger Menschen zu einem zentralen Thema der öffentlichen Diskussion und Politik gemacht. Dabei werden aber oft zu verschiedene Phänomene pauschal unter dem Gewaltbegriff, zu sehr monokausale Erklärungen favorisiert, zu einseitig einzelne Datenquellen verwendet und andere unangemessene Vereinfachungen vorgenommen.

Hier setzte die vorliegende Untersuchung an. Sie ging von einem sozial-kognitiven Lernmodell aus, in dem die Entstehung und Verfestigung des aggressiven und delinquenten Verhaltens auf eine Kumulation von Entwicklungsrisiken zurückgeführt werden. Auf dieser Basis hatte unsere Untersuchung folgende Ziele: (a) Eine komplexe, multifaktorielle Bedingungsanalyse; (b) multiple Methoden der Datenerhebung, die neben Fragebögen auch Verhaltensbeobachtungen und Experimente einbezogen; (c) eine sowohl quer- als auch längsschnittliche Perspektive; (d) einen variablen- und personenbezogenen Ansatz der Auswertung; (e) einen Vergleich der Bedingungen unterschiedlich genereller und intensiver Formen des Problemverhaltens; (f) die Beachtung interaktiver Bedingungen beziehungsweise einer Täter- und Opferperspektive; (g) die Aufklärung von Prozessen der sozialen Informationsverarbeitung, als Vermittlern zwischen sozialen Risiken und dem Problemverhalten; (h) die Berücksichtigung nicht nur von Risiken und Defiziten, sondern auch Schutzfaktoren und Kompetenzen.

Entsprechend diesen Leitlinien untersuchten wir in zwei Teilstudien die Bedingungen des aggressiven Verhaltens in der Schule (insbesondere Bullying), der allgemeinen Delinquenz und des nicht nur strafrechtlich relevanten dissozialen Verhaltens. Darüber hinaus widmeten wir uns den Faktoren, die zur Viktimisierung führen.

In der *ersten Studie* untersuchten wir eine repräsentative Stichprobe von 1.163 Schülerinnen und Schülern der 7. und 8. Klassen an allgemeinbildenden Schulen in Erlangen und Nürnberg. Mittels Fragebogen erhoben wir die Gewalterfahrungen in der Schule aus der Täter- und der Opferperspektive, das delinquente Verhalten und andere Erlebens- und Verhaltensprobleme. Wir fragten außerdem nach Merkmalen der Herkunftsfamilie, der Persönlichkeit, der sozialen Kompetenz, des Coping-Verhaltens, der Schulleistung, des Schulklimas, der Einbindung und Aktivitäten in Peergruppen, des Medienkonsums und des Freizeitverhaltens. Prozesse der sozialen Informationsverarbeitung operationalisierten wird durch Konfliktszenarien. Darüber hinaus erhoben wir Lehrerurteile zu Verhaltensproblemen und Kompetenzen der Schüler.

Die Ergebnisse zur Prävalenz zeigten, dass leichtere und gelegentliche Aggressionen überwiegen. Fast ein Drittel der Jungen hatte allerdings in den letzten sechs Monaten einen Mitschüler geschlagen oder getreten. Die meisten Schüler taten dies nur einmal oder selten. Etwa 5 % der Schüler zeigten regel-

mäßige körperliche Aggressionen oder drangsalierten andere, indem sie sie bedrohten, herabwürdigten oder beschimpften (Bullying). Ähnlich waren die Verhältnisse bei der Delinquenz ohne Bezug zum schulischen Kontext. Einmalige oder gelegentliche Delikte waren relativ weit verbreitet, gehäufte Begehung dagegen selten. Bei den Mädchen fielen die Prävalenzraten im Bereich der physischen Aggressionen und der Delinquenz erwartungsgemäß niedriger aus. Bei der verbalen und psychischen Aggression sowie bei Ladendiebstählen sind die Geschlechtsunterschiede aber relativ gering. Etwa 5 % der Jugendlichen wurden häufig Opfer der Aggression anderer. Dies geschah öfter in der Schule als auf dem Schulweg. Der Grad der Viktimisierung war unabhängig von dem der selbst ausgeübten Aggression. Das heißt, die meisten Opfer waren nicht deshalb besonders betroffen, weil sie sich selbst aggressiv verhielten. Obwohl die Mädchen seltener Opfer wurden, berichteten sie deutlich mehr Angst vor Gewalt. Ältere Jugendliche zeigten mehr aggressives und delinquentes Verhalten als jüngere, Hauptschüler etwas mehr als Gymnasiasten. Zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen bestanden nur geringe Unterschiede.

Deutlich zeigte sich, dass das Problem der „Gewalt an Schulen" nicht isoliert gesehen werden darf. Wir fanden hohe Korrelationen zwischen dem Schul-Bullying und allgemein delinquentem und dissozialem Verhalten, insbesondere Eigentumsdelikten, Gewaltdelikten, Drogendelikten, nicht-kriminellen Aggressionen, Schulschwänzen, intensivem Substanzengebrauch und riskantem Verhalten im Straßenverkehr. In einer ausgewählten Teilstichprobe erwies sich das Problemverhalten über 20 Monate hinweg auch als sehr stabil. Dies galt insbesondere für aggressive Verhaltensweisen, weniger für die Viktimisierung. Diese Zusammenhänge legen nahe, dass die besonders aggressiven Schüler ein deutlich erhöhtes Risiko haben, relativ dauerhaft und allgemein dissoziales Verhalten zu entwickeln.

Die Zusammenhänge des Problemverhaltens mit den von uns untersuchten Bedingungsfaktoren waren zumeist signifikant. Auf der Ebene einzelner Variablen handelte es sich zwar überwiegend um kleine Effekte, multivariate Analysen erbrachten aber in fast allen Risikobereichen deutliche Zusammenhänge:

Hinsichtlich der Familie zeigte sich folgendes: Die Herkunft aus einer durch strukturelle Probleme belasteten Unterschichtenfamilie erhöhte das Risiko der Aggression und Delinquenz. Wesentlich ausgeprägter waren jedoch die Beziehungen zum erlebten Erziehungsverhalten und familiären Interaktionsklima. Aggressive und delinquente Jugendliche berichteten über weniger emotionale Wärme, mehr Gewalt, mehr Strenge und mehr Inkonsistenz in der Erziehung. Sie erlebten auch mehr Streit und weniger Zusammenhalt in der Familie sowie weniger Anregung und mehr elterliche Alkoholprobleme. Die Zusammenhänge mit den Familienmerkmalen waren bei der allgemeinen Dissozialität stärker als bei der Aggression in der Schule. Es zeigte sich außerdem, dass die familiären Probleme für das dissoziale Verhalten der Mädchen

bedeutsamer waren als für das der Jungen. Ein ungünstiges Familienklima hing auch mit der Viktimisierung zusammen.

Sehr deutliche Beziehungen ergaben sich zur Persönlichkeit und sozialen Kompetenz der Jugendlichen. Aggressive und delinquente Jugendliche waren impulsiver, sozial weniger kompetent und dominanter als andere. Sie hatten auch mehr Aufmerksamkeits- und Identitätsprobleme. Bei der Bewältigung von Schwierigkeiten neigten sie weniger zum aktiven, sondern mehr zum vermeidenden Coping. Die Aggressionsopfer hatten ebenfalls Aufmerksamkeits- und Identitätsprobleme, zeigten mehr vermeidendes Coping, waren unbeliebter und sozial etwas weniger kompetent. Sie zeigten zudem deutliche internalisierende Probleme wie Angst, Depressivität, Rückzug und psychosomatische Beschwerden.

Im Bereich der sozialen Informationsverarbeitung schrieben die aggressiven und delinquenten Jugendlichen den Interaktionspartnern häufiger feindselige Absichten zu, zeigten geringeres Verständnis für die Situation, bemühten sich weniger um eine Klärung, waren in ihren Zielsetzungen egozentrischer, neigten sehr viel stärker zu Impulsivreaktionen und sahen die Konsequenzen aggressiven Verhaltens positiver als die anderen Jugendlichen. Erwartungsgemäß waren diese Zusammenhänge beim aggressiven Verhalten deutlicher als bei der allgemeinen Delinquenz und Dissozialität. Das Ausmaß der Viktimisierung hing dagegen nicht wesentlich mit Merkmalen der sozialen Informationsverarbeitung zusammen.

Charakteristika der Schule wie Schulgröße oder Klassenstärke korrelierten nicht nennenswert mit der Aggression gegenüber Mitschülern. Dies war anders bei Merkmalen des erlebten sozialen Klimas. Jugendliche, die mehr Anonymität und mehr Leistungsdruck im Schulklima wahrnahmen, zeigten mehr Aggressionen. Auf der Klassenebene berichteten die aggressiven Schüler über ein konfliktreicheres Klima, weniger Zusammenhalt, einen stärkeren Konkurrenzkampf und mehr Konformitätsdruck. Insgesamt war das sozial-emotionale Klima unter den Schülern wesentlich bedeutsamer als andere Aspekte. Die Korrelationen der schulischen Klimamerkmale zur Delinquenz und Dissozialität fielen etwas niedriger aus als jene zum Schul-Bullying. Dies bestätigten die Ergebnisse zur Viktimisierung: Häufig viktimisierte Schüler erlebten mehr Anonymität, Konformitätsdruck, Konkurrenzkampf, Konflikte und weniger Zusammenhalt als ihre Mitschüler.

Neben dem sozial-emotionalen Klima an der Schule waren Merkmale der individuellen Schullaufbahn bedeutsam. Aggressive und delinquente Schüler hatten schlechtere Noten in den Leistungsfächern, mussten öfter eine Klasse wiederholen und schwänzten mehr die Schule als andere. Mit der Viktimisierung hingen diese Merkmale dagegen nicht zusammen. Das heißt, die Aggressionsopfer waren keine besonders guten Schüler oder „Streber".

Klar bestätigte sich der große Einfluss der Gleichaltrigen und der mit ihnen gestalteten Freizeit. Die gegenüber ihren Mitschülern häufig aggressiven Ju-

gendlichen gehörten öfter Cliquen an und hatten mit ihnen mehr Kontakt als andere. In den Cliquen kam es öfter zum Streit mit anderen Gruppen und man prügelte sich mit ihnen. Diese Zusammenhänge waren beim Schul-Bullying besonders deutlich. Die gemeinsamen Aktivitäten bestanden oft im „Rumhängen". Aggressive und delinquente Jugendliche besuchten auch häufiger Jugendtreffs. Sie neigten weniger zu strukturierten Freizeitaktivitäten (z. B. Lesen) und mehr zu konsumorientierten (z. B. Videofilme ansehen). Wie intensiv die Jugendlichen Sport trieben oder sich mit dem Computer beschäftigten, hing nicht mit dem aggressiven und delinquenten Verhalten zusammen. Während das Ausmaß des allgemeinen Medienkonsums nur gering mit dem aggressiven, delinquenten und dissozialen Verhalten korrelierte, war dies beim Konsum gewalthaltiger Video-, Kino- und Fernsehfilme sehr deutlich der Fall. Die Bevorzugung von Freizeitaktivitäten und Medieninhalten, die Dispositionen zur Aggression und Delinquenz ausrichten und verfestigen können, steht im Rahmen eines allgemein devianteren Lebensstils. Dementsprechend fielen auch die Beziehungen des Problemverhaltens zum Substanzengebrauch (insbesondere Alkohol und illegale Drogen) sehr deutlich aus.

Im Gegensatz zur ausgeübten Aggression war der Freizeitbereich für die Viktimisierung weniger bedeutsam. Es fanden sich nur schwache Beziehungen zu zurückgezogenen Beschäftigungen. Deutlich wurde jedoch wiederum eine gewisse soziale Isolierung der Bullying-Opfer: Sie gehörten seltener Cliquen an und diese waren im Sinne einzelner Freundschaften kleiner als bei den anderen Jugendlichen und besonders den Bullies. Der Grad der Viktimisierung hing auch nicht mit aggressiven und anderen Aktivitäten in der Gruppe zusammen. Dies spricht erneut dafür, dass Jugendliche nicht primär deshalb Opfer von Aggressionen werden, weil sie selbst zu solchen neigen.

Die Peergruppen-Merkmale, das Freizeitverhalten, der gewalthaltige Medienkonsum und der Substanzenkonsum hingen als proximale Risiken mit allen drei Formen des Problemverhaltens sehr deutlich zusammen. Bei den distaleren Bedingungen gab es zum Teil recht unterschiedliche Muster. So klärte beim aggressiven Verhalten die soziale Informationsverarbeitung die meiste Varianz auf. Beim allgemein dissozialen Verhalten waren dagegen die Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen am wichtigsten. Eine solche isolierte Betrachtung einzelner Einflussbereiche berücksichtigt aber nicht, dass sie im Sinne unseres kumulativen Risikomodells miteinander zusammenhängen. Wir führten deshalb hierarchische Regressionsanalysen durch, in denen das Geschlecht, das Alter sowie Indizes für das Risiko in der Familie, in der Persönlichkeit, in der sozialen Informationsverarbeitung, im Coping-Verhalten, im schulischen Bereich, in der Peergruppe, im Freizeitverhalten, im Medienkonsum und im Substanzengebrauch sequentiell einbezogen wurden. In diesen Analysen konnten bei der Aggression in der Schule 45 % der Varianz aufgeklärt werden, bei der Delinquenz 51 %, bei der allgemeinen Dissozialität 65 % und bei der Viktimisierung 30 %. Fast alle untersuchten Risikobereiche hatten dabei noch von den anderen unabhängige Einflüsse. Beim Schul-Bullying waren das Geschlecht, die Peergruppen-Aktivitäten, die soziale Informa-

tionsverarbeitung und das Familien- und Erziehungsklima am bedeutsamsten, während bei der allgemeinen Dissozialität die Familienfaktoren, die Persönlichkeitsmerkmale und der Substanzengebrauch die größten Varianzanteile aufklärten. Das Muster bei der Delinquenz war dem ähnlich. Bei der Viktimisierung spielten das Schul- und Klassenklima und die internalisierenden Persönlichkeitsprobleme die größte Rolle.

Als Erweiterung unserer variablenbezogenen Auswertung nahmen wir auch eine personenbezogene beziehungsweise typologische Analyse vor. Dazu bildeten wir anhand der Selbstberichte und Lehrereinschätzungen fünf Untergruppen: (a) Jugendliche, die sich besonders häufig aggressiv verhielten, ohne selbst Opfer zu sein (Bullies); (b) besonders oft viktimisierte Jugendliche, die selbst nicht aggressiv waren (Opfer); (c) zugleich sehr aggressive und häufig viktimisierte Jugendliche (Bullies/Opfer); (d) im Sozialverhalten weitgehend unauffällige Jugendliche (Unauffällige); und (e) sozial besonders kompetente Jugendliche (sozial Kompetente). Varianzanalysen zeigten in fast allen Risikobereichen signifikante Unterschiede zwischen den fünf Gruppen. Die mehr reaktiv-aggressiven Bullies/Opfer waren seltener als die proaktiven Bullies und ähnelten diesen in den Bedingungsfaktoren nur teilweise (z. B. im Familienhintergrund, in der Impulsivität, in der Cliquen-Einbindung und im Medienkonsum). Die deutlichsten Unterschiede ergaben sich zwischen den Bullies und den sozial besonders kompetenten Jugendlichen. In der zusammenfassenden Auswertung zeigte sich, dass die Bullies in vielen Bereichen Risiken aufwiesen, während sie unter den wenig Belasteten stark unterrepräsentiert waren. Lagen in vier bis fünf Bereichen Risiken vor, war die Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der Bullies zu gehören, um das zwölffache erhöht; bei Risiken in mehr als fünf Bereichen um das 35-fache. Dies ist eine klare Bestätigung des Modells der kumulierten Entwicklungsrisiken. Die unauffälligen und sozial kompetenten Jugendlichen wiesen zumeist nur in null bis drei Bereichen Risiken auf.

Eine weitere Analyse diente der Prüfung von eventuellen protektiven Faktoren. Hierbei verglichen wir die wenig aggressiven Jugendlichen mit einer großen Zahl von Risiken mit jenen Jugendlichen, die zwar sehr aggressiv waren, aber ebenfalls nur wenige Risiken aufwiesen. Mit vielen Risiken belastete, aber nicht aggressive Jugendliche hatten weniger Impulsivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme, zeigten keine für Aggression spezifischen Schemata der sozialen Informationsverarbeitung und neigten weniger zum Substanzengebrauch. Sie kamen zwar öfter aus strukturell belasteten Familien, hatten aber offenbar protektive Faktoren in ihrer Persönlichkeit und ihren Kognitionen.

Um die kognitiven und interaktiven Bedingungen des aggressiven Verhaltens näher aufzuklären, führten wir 20 Monate nach der ersten eine *zweite Studie* durch. In ihr wurden männliche Teilstichproben der Bullies, Opfer, unauffälligen und sozial besonders kompetenten Jugendlichen erneut untersucht (n = 102). Diese Gruppen wurden so zu 34 Triaden zusammengestellt, dass

die Jungen jeweils im Alter und Bildungsgrad vergleichbar waren und einander vorher nicht kannten. In diesen Triaden wurden die Schüler in ihren Interaktionen bei Rollenspielen zu jugendtypischen Konflikten beobachtet. Die Verhaltensbeobachtungen wurden mittels SYMLOG-System und Polaritätenprofilen durch neutrale Beurteiler ausgewertet. Die Jugendlichen wurden zu ihrem Erleben und Verhalten in den sozialen Situationen interviewt sowie um wechselseitige Einschätzungen gebeten. Wir analysierten außerdem das aggressive Verhalten in einer konflikthaften Spielsituation am Computer (Buss'sche Aggressionsmaschine), führten kognitive Leistungstests durch und erfassten Werthaltungen und Neutralisationsprozesse mittels prototypischer Szenarien. Darüber hinaus wiederholten wir die Fragebogenerhebung zum Problemverhalten bei den Schülern und erhoben auch erneut Einschätzungen durch die Lehrer.

Die fast zwei Jahre zuvor als besonders aggressiv diagnostizierten Jugendlichen zeigten selbst unter Beobachtung im Labor gegenüber den für sie fremden Schülern typische Interaktionsmuster: Sie waren relativ unverträglich, abweisend, unnachgiebig, dominant und zielorientiert. Die Opfer wirkten hingegen eher schwach, nachgiebig, submissiv, friedlich und wenig zielgerichtet. Die sozial besonders kompetenten und die unauffälligen Schüler nahmen zumeist mittlere Positionen auf diesen Dimensionen ein. Die Bullies waren nicht größer und schwerer als die anderen Gruppen. Im Vergleich mit den Opfern wirkten sie aber kräftiger, körperlich reifer und attraktiver. Die Opfer hatten aber mehr Pubertätszeichen (z. B. Akne) als die anderen Gruppen.

In den weiteren Untersuchungen zeigten die Bullies unter anderem eine erhöhte Impulsivität und Aufmerksamkeitsprobleme, Schwierigkeiten in der Aufgabenorientierung und Probleme bei der Kontrolle psychomotorisch-exekutiver Funktionen. Die Intelligenzwerte waren nur tendenziell niedriger als bei den anderen Gruppen. Deutlich waren dagegen die Unterschiede bei der sozialen Informationsverarbeitung, die sich nun auf die konkreten Konfliktsituationen bezogen. Bullies neigten dazu, anderen feindselige Motive zuzuschreiben, setzten sich stärker aggressiv-egozentrische Ziele, hatten mehr aggressive und impulsive Reaktionsalternativen in ihrem Handlungsrepertoire und bewerteten diese zugleich positiver. In ihren Werthaltungen sahen sie tendenziell eine größere Diskrepanz zwischen den Eltern und ihren eigenen Freunden. Sie waren auch weniger an tradierten Normen orientiert und tendierten etwas mehr zur Neutralisation der Selbstkritik (vor allem im Unterschied zu den sozial kompetenten Jugendlichen). Insgesamt bestätigten und differenzierten somit diese Ergebnisse die Befunde zu den kognitiven Bedingungen aggressiven Verhaltens aus der ersten Studie.

Wir prüften außerdem, inwieweit das Ausmaß der Aggressivität, Delinquenz und Dissozialität zum zweiten Erhebungszeitpunkt durch die Risiken zum ersten Zeitpunkt prognostizierbar waren. Dabei zeigten sich sehr ausgeprägte Zusammenhänge. Da es sich nun um ausgewählte Kontrastgruppen handelte, klärten die Risiken in der Familie, in der Persönlichkeit, in der sozialen Infor-

mationsverarbeitung, im Coping-Verhalten, im schulischen Bereich, in den Peergruppen-Beziehungen, in den Freizeitaktivitäten, im Medienkonsum und im Substanzengebrauch nun insgesamt sogar noch größere Varianzanteile des Problemverhaltens auf als in der Querschnittsanalyse: 72 % beim Schul-Bullying, 77 % bei der Delinquenz und 88 % bei der allgemeinen Dissozialität. Wegen der geringeren Stabilität der Viktimisierung wurde dagegen hier mit 21 % weniger Kriteriumsvarianz aufgeklärt als in der ersten Studie.

Beide Studien unterstreichen, dass aggressives Verhalten in der Schule nur einen Teilbereich allgemeinerer Delinquenz und Dissozialität darstellt. Überwiegend sind die jeweiligen Bedingungen ähnlich, teilweise aber spezifischer auf Aggressivität und den schulischen Kontext bezogen. Bei den Risiken dürfen einzelne Bereiche nicht zu isoliert betrachtet werden. Am deutlichsten sind sowohl die querschnittlichen als auch die längsschnittlichen Zusammenhänge dann, wenn die Risiken im Lauf der Entwicklung kumulieren. Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung und Handlungskontrolle spielen dabei eine zentrale Vermittlerrolle zwischen den sozialen Risiken und einem devianten Lebensstil. Die große Stabilität der Aggressivität und Delinquenz legt zudem nahe, dass sich ein intensives Problemverhalten im Jugendalter oft nicht von selbst „auswächst".

Wir zogen deshalb abschließend aus unseren Ergebnissen auch Folgerungen für die Prävention und Intervention. Dabei ergaben sich folgende allgemeine Prinzipien: Frühzeitige Problemerkennung, multimodaler Ansatz an verschiedenen Risiken, realistische Erfolgserwartungen bei Maßnahmen in einzelnen Bereichen und ein Fokus auf Prozesse der sozialen Informationsverarbeitung. Auf dieser Basis wurde der empirische Forschungsstand zu einer Reihe von Maßnahmen diskutiert: Programme zur Behandlung dissozialer Jugendlicher; familien- und kindbezogene Prävention; schulische Prävention; Prävention im Peergruppen- und Freizeitbereich; Medienpädagogik; situations- und gemeindebezogene Prävention. In allen Bereichen zeigte sich zum einen, dass adäquate Maßnahmen in differenzierter Weise die spezifischen kognitiven und sozialen Risiken der Jugendlichen berücksichtigen müssen. Zum andern wurde deutlich, dass es in Deutschland sehr an kontrollierten Evaluationen der Prävention und Intervention mangelt. Ohne einen fundierten Bezug zur Grundlagenforschung und ohne kontrollierte Evaluationsstudien besteht die Gefahr, dass gutgemeinte Programme leicht zum bloßen Aktionismus werden.

9 Summary

Single spectacular incidents of violence at schools, youngsters with multiple crime records, and rising crime statistics have transformed adolescent aggression and delinquency into a central topic of public concern and policymaking. However, the discussion suffers from an undifferentiated use of the violence concept, one-sided monocausal explanations, reliance on single data sources, and other inadequate simplifications.

This is where the present study comes in: It is based on a social-cognitive model of learning that emphasizes the cumulation of risks in the development of aggressive and delinquent behavior in young people. Its goals were to: (a) perform a complex, multifactor analysis of the conditions underlying aggressive and delinquent behavior; (b) apply multiple methods of data collection including questionnaires, direct behavior observation, and experiments; (c) take both a cross-sectional and longitudinal perspective; (d) apply a variable- and person-related approach to data analysis; (e) compare the conditions underlying different general and intensive forms of problem behavior; (f) pay attention to interactive conditions or a victim-and-offender perspective; (g) clarify intervening processes on the level of social information processing; and (h) extend the risk-and-deficit focus to also cover protective factors and personal competencies.

Following these guidelines, we performed two separate studies to investigate the conditions of aggressive behavior at school (particularly bullying), delinquency, and general antisocial behavior in a broader sense than that covered by penal law. We also examined the factors that lead to victimization.

In the *first study*, we investigated a representative sample of 1,163 7 th- and 8 th-grade students attending secondary schools in the German cities of Erlangen and Nuremberg. Experiences of violence at school from the perspectives of the offender and the victim, delinquent behavior, and other behavioral problems were assessed by questionnaires. We also asked about aspects of the family of origin, personality, social competence, coping behavior, academic performance, school climate, integration into peer groups, activities in peer groups, mass media use, and leisure-time behavior. Processes of social information processing were operationalized with conflict scenarios. Furthermore, teachers were asked to rate their students‹ behavior problems and competencies.

Findings on prevalence revealed a majority of less serious and infrequent aggressions. Nonetheless, almost one-third of the boys had punched or kicked a fellow student during the last 6 months. However, most had done this only once or infrequently. Approximately 5 % of students engaged in regular physical aggression or harassed others by threatening, disparaging, or verbally abusing them. Findings were similar for delinquency unrelated to the school context. One-time or occasional offenses were relatively widespread; a cumulation of offenses, in contrast, infrequent. As could be anticipated, girls had lower prevalence rates in the domain of physical aggression and delinquency.

However, gender differences were relatively low for verbal and indirect aggression as well as for shoplifting. Approximately 5% of the adolescents were frequent victims of others' aggression. This happened more often at school than on the way to and from it. The degree of victimization was independent from the practice of aggression. In other words, victims were not particularly victimized because of their own aggressive behavior. Although girls were less frequently victims, they reported a far greater fear of violence. Older adolescents exhibited somewhat more aggressive and delinquent behavior than younger ones; those attending basic secondary schools (*Hauptschule*) more than those attending grammar schools (*Gymnasium*). Differences between German and foreign nationals were low.

Our study clearly revealed that aggression at school should not be viewed in isolation. We found high correlations between school bullying and delinquent and general antisocial behavior, particularly property offenses, acts of violence, drug offenses, noncriminal aggression, truancy, intensive substance use, and risk-taking in road traffic. In a selected subsample, problem behavior proved to be highly stable over a 20-month period. This was particularly true for aggressive behavior, but less so for victimization. Such patterns suggest that exceptionally aggressive students run a markedly high risk of developing relatively persistent and generally antisocial problem behavior.

When we analyzed the impact of risk factors on problem behavior, most relations were significant. However, many relations were small on the level of single variables. Multivariate analyses, in contrast, revealed clear relations in almost all risk domains.

With respect to the family, we found that coming from a lower-class home exposed to structural problems led to a slight increase in the risk of aggression and delinquency. However, relations to perceived child-rearing behavior and family interaction climate were much stronger. Aggressive and delinquent adolescents reported less emotional warmth, more violence, more strictness, and more inconsistency in their upbringing. They also experienced more strife and less solidarity in the family as well as less stimulation and more parental problems with alcohol. Relations with family characteristics were stronger for general antisocial behavior than for school bullying and more significant for antisocial behavior in girls than in boys. An unfavorable family climate also related to victimization by others.

There were very strong relations to personality and social competence. Aggressive and delinquent adolescents were more impulsive, less socially competent, and more dominant than others. They also had more attention deficits and identity problems. When faced with difficulties, they tended toward more avoidant than active coping. Victims of aggression also had attention deficits and identity problems, showed more avoidant coping, were less popular, and somewhat less socially competent. In addition, they revealed marked internalizing problems such as anxiety, depression, withdrawal, and psychosomatic complaints.

In the domain of social information processing, aggressive and delinquent adolescents more frequently attributed hostile intentions to their interaction partners, exhibited less understanding of the situation they were in, made less effort to clarify matters, set more egocentric goals, had a much stronger tendency to react impulsively, and viewed the consequences of aggressive behavior more positively than other adolescents. As could be anticipated, these relations were more marked for aggressive behavior than for general delinquency and antisocial behavior. The extent of victimization, in contrast, did not relate to particular features of social information processing.

There were no substantial relations between school bullying and objective characteristics of the schools such as the size of the school or the number of students in the class. Things were different for the social climate: Aggressive youngsters reported more anonymity and achievement pressure in their school climate and more aggression, more conflict, less solidarity, stronger competition, and pressure to conform on the class level. Overall, the social-emotional climate among the students was more important than achievement issues. The correlations of school climate with delinquency and antisocial behavior were somewhat lower than those with aggression at the school. This was underlined by findings on victimization: Frequently victimized students experienced more anonymity, pressure to conform, competition, and conflicts than their fellow students, and also less solidarity.

Characteristics of individual school careers were also important: Aggressive and delinquent students had poorer school grades in their main subjects, had to repeat a school year more often, and played truant more frequently than other students. These characteristics were unrelated to victimization.

The peer group and leisure time had a very clear impact on problem behavior. Antisocial adolescents were more frequently members of cliques and had more contact with these cliques than other students did. Cliques often came into conflict with other groups and got into fights with them. These relations were particularly strong in school bullying. Joint activities in the clique were often just „hanging out." Aggressive and delinquent adolescents also attended youth centers more frequently. They were less interested in structured leisure-time activities (such as reading) and spend more time on consumer-oriented ones (such as video films). Time spent on sport or computers, in contrast, did not relate to aggressive and delinquent behavior. Although the extent of general media use had only a low correlation with aggressive, delinquent, and antisocial behavior, the correlation was very high for viewing violent video, movie, and television films. A preference for leisure-time activities and mass media that can consolidate dispositions toward aggression and delinquency is part of the framework of a generally more deviant lifestyle. Relations between problem behavior and substance use (particularly alcohol and illegal drugs) were correspondingly very clear.

In contrast to the practice of aggression, relations were less significant between the leisure-time domain and victimization. The victims of bullying preferred

more withdrawn activities and showed a clear degree of social isolation. They belonged less frequently to cliques, and their cliques were smaller in terms of single friendships than those of other adolescents and particularly bullies. The degree of victimization also did not relate to aggressive and other activities in the group. This suggests, once again, that adolescents do not primarily become victims of aggression because they have the same disposition themselves.

As proximal factors, peer-group characteristics, leisure-time behavior, the consumption of violence in the mass media, and substance use showed very clear relations to all three forms of problem behavior. The more distal variables revealed more variation in their patterns. For example, most of the variance in aggressive behavior was explained by social information processing. In general antisocial behavior, personality characteristics were most important. However, such an isolated examination of single areas of influence does not take account of the fact that, in line with our cumulative risk model, these variables are not independent. Therefore, we performed hierarchic regression analyses with sequential integration of gender, age, and indices for risk in the family, personality, social information processing, coping behavior, the school domain, the peer group, leisure-time behavior, violent media consumption, and substance use. These analyses explained 45 % of the variance in aggression at school; 51 % of the variance in delinquency; 65 %, in general antisocial behavior; and 30 %, in victimization. Almost all the risk domains investigated exerted independent effects. In school bullying, the most significant domains were gender, peer group activities, social information processing, and the family and childrearing climate, whereas in general antisocial behavior, family factors, personality characteristics, and substance use explained the largest portions of variance. Delinquency showed a similar pattern to general antisocial behavior. In victimization, the school and class climate and an internalizing personality problem were most important.

We extended our variable-oriented analysis with a person-related or typological analysis. Self-reports and teacher ratings were used to form five subgroups of adolescents: (a) ones who behaved particularly aggressively without being victims themselves (bullies); (b) ones who were victimized particularly frequently without being aggressive themselves (victims); (c) ones who were both very aggressive and frequently victimized (bullies/victims); (d) ones who were not particularly either one or the other (normals); and (e) adolescents with particularly high social competence (social competents). Analyses of variance revealed significant differences between these five subgroups in almost all risk domains. The more reactively aggressive bullies/victims were found less frequently than the proactive bullies, and similarities in their background factors were only limited (e. g., in family background, impulsiveness, clique membership, and media use). The clearest differences were found between bullies and social competents. In summary, bullies exhibited risks in a particularly large number of domains, and, as a group, they were strongly underrepresented among those with the least risk. If 4–5 risks were present, the probability of belonging to the bully group increased 12 times; for more

than 5 risks, it even increased 35 times. This is a clear confirmation of our model of cumulated developmental risks. The normals and social competents generally exhibited risks in 0–3 domains.

A further analysis was used to test for potenzial protective factors. We compared nonaggressive adolescents who had a high number of risks with ones who were very aggressive but exhibited only few risks. Adolescents who had a high number of risks but were nonaggressive had fewer problems with impulsiveness and attention deficits, exhibited no aggression-specific schemas of social information processing, and were less disposed toward substance use. Although they more frequently came from families with a structural risk, they seemed to have protective dispositions in their personalities and in their cognitions.

To explain the cognitive and interactive conditions of aggressive behavior in more detail, we performed a *second study* 20 months after the first one. This was a follow up of a selection of male bullies, victims, normals, and social competents (n = 102). Members of these four categories were distributed across 34 three-person groups (triads) matched for age and level of education and ensuring that triad members had not met each other before. The students in these triads were then observed while interacting in role plays focussing on typical adolescent conflicts. Behavior observations were analyzed by neutral judges with the SYMLOG system and polarity profiles. The adolescents were interviewed regarding their experience and behavior in the social situations and asked to rate each other. We also analyzed aggressive behavior in a conflict-loaded play situation simulated on a computer (similar to the aggression machine from Buss), carried out various achievement tests, and assessed normative orientations and neutralization processes with prototypical scenarios. Finally, we repeated the questionnaire survey of problem behavior in the students and re-questioned their teachers.

Adolescents who had been assessed as being particularly aggressive almost 2 years beforehand exhibited typical interaction patterns even while being observed in the laboratory and when interacting with unfamiliar students. They were relatively quarrelsome, rejecting, intransigent, dominant, and goal-oriented. Victims, in contrast, tended to be weak and accommodating, submissive, peaceful, and less goal-oriented. The social competents and the normals generally took intermediate positions on these dimensions. The Bullies were not significantly larger or heavier than members of the other groups. However, they looked stronger, physically more developed, and more attractive than victims. Victims also exhibited more puberty problems (such as acne) than the other groups.

In further investigations, bullies showed greater impulsiveness problems and attention deficits, difficulties in task orientation, and problems in controlling their psychomotor-executive functions. Intelligence test scores were only slightly lower than in the other groups. In contrast, there were clear differences in social information processing that could now be based on the study of con-

crete conflict situations. Although the bullies interacted with less aggressive youngsters, they tended to attribute hostile motives to others, set more strongly aggressive and egocentric goals, had more aggressive and impulsive response alternatives in their action repertoires, and simultaneously rated such alternatives more positively. In their value orientations, they tended to see a greater discrepancy between their parents and their friends. They were also less oriented toward traditional handed-down norms and values, and they tended toward a stronger neutralization of self-criticism (particularly when compared with social competents). In summary, these results replicated and differentiated the findings on the cognitive variables underlying aggressive behavior from the first study.

We also examined how far the degree of aggressiveness, delinquency, and antisocial behavior at the second measurement wave could be predicted by the risks at the first measurement wave. There were very marked correlations. Because these were now specially selected contrast groups, risks in the family, in personality, in social information processing, in coping behavior, in the school domain, in peer-group relations, in leisure-time activities, in media use, and in substance use explained even larger portions of the variance in problem behavior than in the cross-sectional analysis: 72 % in school bullying, 77 % in delinquency, and 88 % in general antisocial behavior. Victimization, in contrast, was less stable, and explained only 21 % criterion variance – less than in the first study.

Both studies underline that aggressive behavior at school is only one aspect of a broader delinquency and antisocial behavior problem. In the majority of cases, the risk variables are similar, although, in part, they also relate more specifically to aggressiveness and the school context. Single risk domains should not be viewed in isolation. Both the cross-sectional relation and the longitudinal prediction are clearest when risks cumulate over the course of development. Deficits in action planning and action control become central intervening variables between the social risks and a deviant lifestyle. The high stability of aggressiveness and delinquency also suggests that it is often simply not possible to „grow out" of intensive problem behavior in adolescence. However, we also found some impact of protective factors such as self-control and social information processing.

We used our findings to draw various conclusions for prevention and intervention. These could be summarized in the following guiding principles: early problem diagnosis, a multimodal approach to various risks, realistic expectations of success for measures in single domains, and a focus on processes of social information processing. These principles were used to discuss the state of empirical research on a series of measures: programs for treating antisocial adolescents, family- and child-oriented prevention, school prevention, prevention in peer groups and the leisure-time domain, programs on the use of media resources, situation-related and community-related prevention. In all areas, it could be shown that if measures are to be adequate, they need to take a differentiated approach to the specific cognitive and social risks of ado-

lescents. It also became clear that there is a serious lack of controlled evaluations of prevention and intervention in Germany. Without a sound reference to basic research and without controlled evaluation studies, well-intentioned programs will be a risk of degenerating into mere action for its own sake.

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tabellen

1	Verteilung der Schüler nach Geschlecht, Schulart und Jahrgangsstufe	33
2	Faktoren der modifizierten Bully / Victim-Skala	36
3	Interkorrelationen der Lehrereinschätzungen	42
4	Faktorladungen, Eigenwerte und Varianzaufklärung der Lehrereinschätzungen	42
5	Häufigkeiten ausgewählter Aggressionen als Opfer und Täter in der Schule und auf dem Schulweg	43
6	Häufigkeiten der Delinquenz (Bezugszeitraum: das letzte Jahr	46
7	Interkorrelationen der DBS-Skalen mit den Skalen des Bully-Fragebogens	48
8	Auftretenshäufigkeiten verschiedener aggressiver Verhaltensweisen als Opfer und Täter in der Schule für Jungen und Mädchen	49
9	Vergleich der Geschlechter auf den Skalen des Bully-Fragebogens	50
10	Häufigkeitsziffern der DBS getrennt nach Geschlecht (Bezugszeitraum: das letzte Jahr)	52
11	Korrelationen zwischen Problemverhalten und demographischen Familienmerkmalen	62
12	Zusammenhänge des Problemverhaltens mit dem Familien- und Erziehungsklima	63
13	Korrelationen des Problemverhaltens mit Erlebens- und Verhaltensdispositionen	65
14	Korrelationen zwischen dem Problemverhalten und Merkmalen der sozialen Informationsverarbeitung	67
15	Korrelationen der sozialen Kompetenz, Beliebtheit (Lehrereinschätzung) und der Bewältigung von Problemsituationen mit dem Problemverhalten	68
16	Korrelationen des Problemverhaltens mit dem wahrgenommenen Schul- und Klassenklima	69
17	Korrelationen zwischen Aggression in der Schule und dem von der Klasse insgesamt wahrgenommenen Klassenklima	70
18	Korrelationen des Problemverhaltens mit den Schulnoten in ausgewählten Fächern	71
19	Korrelationen zwischen Merkmalen der Peergruppeneinbindung und dem Problemverhalten	72
20	Ausgeübte Freizeitaktivitäten und deren Zusammenhang mit dem Problemverhalten	74
21	Korrelationen zwischen verschiedenen Indizes des Medienkonsums und dem Problemverhalten	76

22 Zusammenhänge zwischen verschiedenen Arten des Substanzengebrauchs und dem Problemverhalten 77
23 Varianzaufklärung durch die verschiedenen Risikobereiche in den vorangegangenen Auswertungen (in %) 78
24 Hierarchische Regressionen zum Zusammenhang zwischen Problemverhalten und verschiedenen Risikobereichen (jeweils aufgeklärte Varianz in %) 81
25 Geschlechterverteilung, Alter und Nationalität der untersuchten Gruppen 91
26 Odds Ratios bei verschiedenen Risikograden im Vergleich mit der unauffälligen Gruppe (UG) 97
27 Mittelwerte des Alters und der körperlichen Maße in den vier Gruppen 101
28 Übersicht über den Untersuchungsablauf 114
29 Retest-Korrelationen verschiedener Maße des Problemverhaltens und der sozialen Kompetenz 115
30 Gruppenmittelwerte in verschiedenen Kriterienvariablen zum zweiten Messzeitpunkt 117
31 Gruppenunterschiede auf den SYMLOG-Skalen 120
32 Mittelwerte der Verhaltensparameter an der Aggressionsmaschine bei den Bullies, Opfern und der Vergleichsgruppe 123
33 Mittelwerte der Intelligenzmaße in den Untersuchungsgruppen 125
34 Mittelwerte der Maße zur Impulskontrolle 126
35 Mittelwerte von Merkmalen der Situationswahrnehmung in den Fotoszenen 128
36 Unterschiede in den Merkmalen der Situationsinterpretation bei den Konfliktspielen 129
37 Ausmaß der Festlegung auf unterschiedliche Ziele in den Konfliktspielen 130
38 Ausmaß aggressiver Reaktionen und Umfang des Handlungsrepertoires in den vier Gruppen 130
39 Merkmale der Handlungsbewertung im Vergleich der Gruppen 131
40 Ladungen der Merkmale der Handlungsplanung und Handlungssteuerung auf den drei Diskriminanzfunktionen 135
41 Hierarchische Regressionen zum Zusammenhang zwischen aktuellem Problemverhalten und den Risiken zum ersten Zeitpunkt (jeweils aufgeklärte Varianzen) 137

Abbildungen

1 Kumulation bio-psycho-sozialer Risikofaktoren der Dissozialität (aus Lösel, 1999) 11
2 Merkmale der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach dem Modell von Crick und Dodge (1994) 22
3 Aktive und passive Gewalterfahrung in der Schule und auf dem Schulweg 45
4 Häufigkeiten des Gewalterlebens und der Gewaltfurcht bei Jungen und Mädchen 51
5 Vergleich der Geschlechter auf den Skalen der DBS 54
6 Vergleich der Schultypen auf den Skalen des Bullyfragebogens 55
7 Vergleich der Schultypen auf den DBS-Skalen 56
8 Vergleich der Altersgruppen auf den Bully-Skalen 57
9 Vergleich der Altersgruppen auf den Skalen der DBS 58
10 Vergleich deutscher und ausländischer Schüler auf den Bully-Skalen 59
11 Vergleich deutscher und ausländischer Schüler auf den Skalen der DBS 60
12 Zusammenhang unterschiedlicher Kombinationen der elterlichen Erziehung mit dem dissozialen Verhalten der Jugendlichen 64
13 Konsum unterschiedlicher Genres in Fernsehen und Video 75
14 Darstellung der Skalenkombinationen und der jeweiligen Grenzwerte für die Gruppenbildung (S = Selbstbericht, L = Lehrerbeurteilung) 89
15 Verteilung der fünf Gruppen auf die untersuchten Schulformen (in Prozent) 91
16 Mittelwertsunterschiede bei Indizes der Risiken im Bereich der Familie 92
17 Mittelwertsunterschiede bei Indizes der Risiken im Bereich der Persönlichkeit 93
18 Mittelwertsunterschiede bei Indizes der Risiken im Bereich der sozialen Informationsverarbeitung und Problembewältigung 93
19 Mittelwertsunterschiede bei Indizes der Risiken im Bereich schulischer Merkmale 94
20 Mittelwertsunterschiede bei Indizes der Risiken im Bereich der Peergruppe 94
21 Mittelwertsunterschiede bei Indizes der Risiken im Bereich des Freizeitverhaltens, des Medienkonsums und des Substanzengebrauchs 95
22 Prozentraten der Risikohäufung innerhalb der fünf Gruppen 96

23 Mittelwerte der Risiko-Indizes in den aggressiven vs. unauffälligen Subgruppen mit hohem Risikowert 99
24 Bildschirm-Display der Buss'schen Aggressionsmaschine . 102
25 Fotoszene 1 106
26 Fotoszene 2 106
27 Fotoszene 3 107
28 Darstellung der SYMLOG-Dimensionen im Raum (nach Bales & Cohen, 1982) 112
29 Gruppenunterschiede auf den Skalen des Semantischen Differentials 119
30 Durchschnittliche Verhaltensstile in Konfliktsituationen auf den drei SYMLOG-Dimensionen 120
31 In den einzelnen Spielphasen gewählte Beträge, die bei eigenem Gewinn vom Konto des Gegners abgezogen wurden (Mittelwerte) 124
32 Mittlerer Summenindex der drei Fälle mit prototypischen Werthaltungen 132
33 Grad der Normorientierung und Neutralisierung von Normverstößen in den untersuchten Gruppen 133
34 Ausmaß der aktuellen Verhaltensprobleme (Mittelwerte) in Abhängigkeit vom Risiko zum ersten Zeitpunkt 139

Literaturverzeichnis

Achenbach, T. M. (1991 a). *Manual for the Youth Self-Report and the 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychology.

Achenbach, T. M. (1991 b). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychology.

Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1987). *Manual for the Youth Self-Report and Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T. M. & McConaughy, S. H. (1997). *Empirically based assessment of child and adolescent psychopathology: Practical applications*. Thousand Oaks: Sage.

Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specifity. *Psychological Bulletin*, *101*, 213–232.

Albrecht, G., Howe, C. W. & Wolterhoff-Neetix, J. (1988). Neue Ergebnisse zum Dunkelfeld der Jugenddelinquenz: Selbstberichtete Delinquenz von Jugendlichen in zwei westdeutschen Großstädten. In G. Kaiser, H. Kury & H. J. Albrecht (Hrsg.), *Kriminologische Forschung in den 80er Jahren* (S. 161–174). Freiburg i. Br.: Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht.

Albrecht, H. J. (1993). Generalprävention. In G. Kaiser, H. J. Kerner, F. Sack & H. Schellhoss (Hrsg.), *Kleines Kriminologisches Wörterbuch* (3. Aufl., S. 157–164). Heidelberg: C. F. Müller.

Albrecht, H. J. (2001). Migration und Kriminalität. In J.-M. Jehle (Hrsg.), *Raum und Kriminalität* (S. 196–210). Mönchengladbach: Forum Verlag.

Amelang, M., Schahn, J. & Kohlmann, D. (1988). Techniken der Neutralisierung: Eine modelltestende Untersuchung auf der Basis offizieller und selbstberichteter Delinquenz. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, *71*, 178–190.

Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (1997). External validity of „trivial" experiments: The case of laboratory aggression. *Review of General Psychology*, *1*, 19–41.

Andrews, D. A., & Bonta, J. (1994). The psychology of criminal conduct. Cincinatti, OH: Anderson.

Andrews, D. A., Zinger, I., Hoge, R. D., Bonta, J., Gendreau, P. & Cullen, F. T. (1990). Does correctional treatment work? A clinically-relevant and psychologically informed meta-analysis. *Criminology*, *28*, 369–404.

Antons, K. (1976). *Praxis der Gruppendynamik* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Arbeitsgruppe Schulevaluation (1998). *Gewalt als soziales Problem an Schulen*.Opladen: Leske & Budrich.

Asarnow, J.R & Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *53*, 80–87.

Asher, S. R., Renshaw, P. D. & Geraci, R. L. (1980). Children's friendships and social competence. *International Journal of Psycholinguistics*, *7*, 27–39.

Averbeck, M. Bliesener, T. & Lösel, F. (1996). Gewalt in der Schule: Zusammenhänge von Schulklima und Schulleistungen mit unterschiedlichen Typen der Konfliktlösung. In E. Witruk & G. Friedrich (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis* (S. 584–591). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Averbeck, M. & Lösel, F. (1994). Subjektive Theorien über Jugendkriminalität. Eine Interview-Studie im Justizsystem. In M. Steller, K. P. Dahle & M. Basqué (Hrsg.), Straftäterbehandlung (S. 213–226). Pfaffenweiler: Centaurus.

Bahr, S. J., Marcos, A. C. & Maughan, S. L. (1995). Family, educational and peer influences on the alcohol use of female and male adolescents. *Journal of Studies on Alcohol*, *56*, 457–469.

Baillargeon, R. H., Boulerice, B., Tremblay, R. E., Zoccolillo, M. & Vitaro, F. (2001). Modeling interinformant agreement in the absence of a „gold standard". *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*, 463–473.

Bales, R. F. & Cohen, S. P. (1982). *SYMLOG. Ein System für die mehrstufige Beobachtung von Gruppen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning theory analysis*. New York: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1979). The social learning perspective: Mechanisms of aggression. In H. Toch (Ed.), *Psychology of crime and criminal justice* (pp. 198–236). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barratt, E. S. & Patton, J. H. (1983). Impulsivity: Cognitive, behavioral, and psychophysiological correlates. In M. Zuckerman (Ed.), *Biological bases of sensation seeking, impulsivity, and anxiety* (pp. 157–172). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Baumeister, R. F., Smart, L. & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review, 103*, 5–33.

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., K. J. Tillmann & Weiß, M. (Hrsg.) (2002). *PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.* Opladen: Leske & Budrich.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349–378). San Francisco: Jossey-Bass.

Baurmann, M. C., Plate, M. & Störzer, H. U. (1988). Polizeirelevante Aspekte bei der Auseinandersetzung mit dem Gewaltbegriff. In Bundeskriminalamt (Hrsg.), *Was ist Gewalt? Auseinandersetzungen mit dem Begriff, Bd. 2* (S. 103–152). Wiesbaden: Bundeskriminalamt.

Beelmann, A. (2001). *Prävention dissozialer Entwicklungen: Psychologische Grundlagen und Evaluation früher kind- und familienbezogener Interventionsmaßnahmen*. Habilitationsschrift. Universität Erlangen-Nürnberg.

Beelmann, A., Bliesener, T. & Lösel, F. (2000). Dimensions of impulsivity and their relation to antisocial behavior in male adolescents. In A. Czerederecka, T. Jaskiewicz-Obydzinska & J. Wojcikiewicz (Eds.), Forensic psychology and law (pp. 49–57). Cracow, PL: Institute of Forensic Research Publishers.

Beelmann, A., Pfingsten, U. & Lösel, F. (1994). The effects of training of social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*, 260–271.

Bender, D. (1995). *Psychische Widerstandskraft im Jugendalter: Eine Längsschnittstudie im Multiproblem-Milieu*. Dissertation. Universität Erlangen-Nürnberg.

Bender, D. & Lösel, F. (1997). Protectve and risk effects of peer relations and social support on antisocial behavior in adolescents from multi-problem milieus. *Journal of Adolescence, 20*, 260–271.

Bender, D. & Lösel, F. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Genese und der Bewältigung von Misshandlung und Vernachlässigung. In U. T. Egle, S. O. Hoffmann & P. Joraschky (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch und Vernachlässigung* (2. Aufl., S. 40–58). Stuttgart: Schattauer.

Bergman, L. R. (1998). A pattern-oriented approach to studying individual development. In R. B. Cairns, L. R. Bergman & J. Kagan (Eds.), Methods and models for studying the individual: Essays in honor of Marian Radke-Yarrow (pp. 83–122). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bergman, L. R. & Magnusson, D. (1997). A person-oriented approach in research on developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 9*, 291–319.

Bernazzani, O., Cote, C. & Tremblay, R. (2001). Early parent training to prevent disruptive behavior problems and delinquency in children. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 578*, 90–103.

Besag, V. (1989). *Bullies and victims in school*. Milton Keynes: Open University Press.

Biederman, J., Faraone, S., Milberger, S., Guite, J., Mick, E., Chen, L., Mennin, D., Marrs, A., Ouelette, C., Moore, P., Spencer, T., Norman, D., Wilens, T., Kraus, I. & Perrin, J. (1996). A prospective 4-year follow-up study of attention-deficit hyperactivity and related disorders. *Archives of General Psychiatry, 53*, 437–446.

Bierhoff, H. W. & Wagner, U. (1998). Aggression: Definition, Theorie und Themen. In H. W. Bierhoff & U. Wagner (Hrsg.), *Aggression und Gewalt: Phänomene, Ursachen und Interventionen* (S. 2–25). Stuttgart: Kohlhammer.

Bilsky, W., Pfeiffer, C. & Wetzels, P. (1993). Feelings of personal safety, fear of crime and violence and the experience of victimization amongst elderly people: Research instrument and survey design. In W. Bilsky, C. Pfeiffer & P. Wetzels (Eds.), *Fear of crime and criminal victimization* (pp. 245–267). Stuttgart: Enke.

Björkqvist, K., Ekman, K. & Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: Their ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 307–313.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117–127.

Blackburn, R. (1993). The psychology of criminal conduct. Chichester, UK: Wiley.

Bliesener, T. & Lösel, F. (1993). Verhaltensbeobachtung psychischer Auffälligkeiten in der Schule: Eine Studie zur Adaption und Validierung der Direct Observation Form der Child Behavior Checklist. *Diagnostica*, *39*, 138–150.

Bliesener, T. & Lösel, F. (2001). Social information processing in bullies, victims, and competent adolescents. In G. B. Traverso & L. Bagnoli (Eds.), Psychology and law in a changing world (pp. 65–85). London: Routledge.

Bliesener, T., Lösel, F. & Averbeck, M. (1997). Konflikte und Aggressionen zwischen Jugendlichen: Zusammenhänge mit situationsbezogenen Informationsverarbeitungen und Reaktionsmustern. In Bundeskriminalamt (Hrsg.), *Forum 1996* (S. 97–125). Wiesbaden: BKA.

Bliesener, T., Lösel, F. & Averbeck, M. (1999). Die Wahrnehmung und Bewertung von Konfliktsituationen bei Schülern mit reaktiv versus proaktiv aggressivem Verhalten. In: R. Dollase, T. Kliche & H. Moser (Hrsg.), *Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit: Opfer – Täter – Mittäter (S. 159–172)*. Weinheim: Juventa.

Boldizar, J. P., Perry, D. G. & Perry, L. C. (1989). Outcome values and aggression. *Child Development*, *60*, 571–579.

Böttger, A. (1996). *Schule, Gewalt und Gesellschaft. Kritische Anmerkungen zu einer kontroversen Diskussion und Ergebnisse empirischer Forschung*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, Hannover.

Bohrhardt, R. (1999). *Ist wirklich die Familie schuld? Familialer Wandel und soziale Probleme im Lebensverlauf*. Opladen: Leske & Budrich.

Boulton, M. J. (1993). Proximate causes of aggressive fighting in middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 63*, 231–244.

Boulton, M. J. (1996). Bullying in mixed sex groups of children. *Educational Psychology, 16*, 439–443.

Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315–329.

Bowers, L., Smith, P. K. & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, *11*, 215–232.

Brennan, P. A., Mednick, S. A. & Raine, A. (1997). Biosocial interactions and violence: A focus on perinatal factors. In A. Raine, P. A. Brennan, D. P. Farrington & S. A. Mednick (Eds.), *Biosocial bases of violence* (pp. 163–174). New York: Plenum Press.

Brickenkamp, R. (1972). *Test d2. Aufmerksamkeits-Belastungs-Test*. Göttingen: Hogrefe.

Brusten, M. & Hurrelmann, K. (1973). *Abweichendes Verhalten in der Schule: Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung*. München: Kösel.

Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T. & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 991–1008.

Bundeskriminalamt (Hrsg.)(2002). *Polizeiliche Kriminalstatistik: Bundesrepublik Deutschland, Berichtsjahr 2001 (PKS 2001).* Wiesbaden: BKA.

Bundesministerium des Innern und Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (2001). *Erster Periodischer Sicherheitsbericht.* Berlin: BMI und BMJ.

Bushman, B. J. (1995). Moderating role of trait aggressiveness in the effect of violent media on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 950–960.

Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.

Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology, 15*, 574–586.

Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 249–276). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J. & Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys.? Personality and parenting mediators of physical aggression. *Sex Roles, 40*, 711–729.

Caspi, A. & Moffitt, T. E. (1995). The continuity of maladaptive behavior: From description to understanding in the study of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, vol. 1: Theory and methods* (pp. 472–511). New York: Wiley.

Cassidy, J., Scolton, K. L., Kirsh, S. J. & Parke, R. D. (1996). Attachments and representations of peer relationships. *Developmental Psychology, 32*, 892–904.

Catalano, R. F., Arthur, M. W., Hawkins, J. D., Berglund, L. & Olson, J. L. (1998). Comprehensive community- and school-based interventions to prevent antisocial behavior. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions (pp. 248–283). Thousand Oaks, CA: Sage.

Centerwall, B. S. (1997). Television and violence. In J. S. Grisolía, J. Sanmartin, J. L. Luján & S. Grisolía (Eds.), *Violence: From biology to society* (pp. 131–139). Amsterdam: Elsevier.

Chapuis, F. (1959). *Der Labyrinth-Test*. Bern: Huber.

Cierpka, M. (Hrsg.) (1999). *Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen*. Göttingen: Hogrefe.

Cillessen, A. H. N., van Ijzendoorn, H. W., van Lieshout, C. F. M. & Hartup, W. W. (1992). Heterogenity among peer rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, *63*, 893–905.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, vol. 3: Social, emotional and personality development* (5 th ed., pp. 779–862). New York: Wiley.

Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' playgroups. *Child Development*, *62*, 812–826.

Coie, J. D. & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development, 54,* 1400–1416.

Conduct Problems Prevention Research Group (1999 a). Initial impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 631–647.

Conduct Problems Prevention Research Group (1999 b). Initial impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: II. Clasroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Pschology, 67*, 648–657.

Cornish, D. B. & Clarke, R. V. (1986). *The reasoning criminal: Rational choice perspectives on offending*. New York: Springer.

Cornish, D. B. & Clarke, R. V. (1989). Crime specialisation, crime displacement and rational choice theory. In H. Wegener, F. Lösel & J. Haisch (Eds.), *Criminal behavior and the justice system* (pp. 103–117). New York: Springer.

Crick, N. R. & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 337–347.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1989). Children's perceptions of peer entry and conflict situations: Social strategies, goals, and outcome expectations. In B. Schneider, J. Nadel, G. Attili & R. Weisberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 396–399). Cambridge: Cambridge University Press.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74–101.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, *67*, 993–1002.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1999). 'Superiority' is in the eye of the beholder: a comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development, 8,* 128–131.

Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development, 66,* 710–722.

Crick, N. R. & Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of aggressive strategies: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology, 26*, 612–620.

Dahle, K.-P. (1998). Straffälligkeit im Lebenslängsschnitt. In H.-L. Kröber & K.-P. Dahle (Hrsg., *Sexualstraftaten und Gewaltdelinquenz* (S. 47–55). Heidelberg: C. F. Müller.

Dann, H. D., Heubeck, E. & Strak, R. (1994). Aggression und Störungen im Unterricht. *Unterrichten/Erziehen*, *1*, 53–57.

Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and Psychopathology, 10,* 469–493.

Deluty, R. H. (1981). Alternative-thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. *Cognitive Therapy and Research*, *5*, 309–312.

Deluty, R. H. (1985). Cognitive mediation of aggressive, assertive, and submissive behavior in children. *International Journal of Behavioral Development*, *8*, 355–369.

Dettenborn, H. (1993). Gewalt aus der Sicht der Schüler. Ergebnisse einer Untersuchung in Berlin. *Pädagogik*, *3*, 31–33.

Dettenborn, H. & Lautsch, E. (1993). Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*, 745–774.
Diehl, F. & Sudek, R. (1995). Gewalt unter Schülern. Eine Fallstudie an einem Gymnasium. In R. Harnischmacher (Hrsg.), *Gewalt an Schulen. Theorie und Praxis des Gewaltphänomens* (S. 85–181). Rostock: Hanseatischer Fachverlag für Wirtschaft.
Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Eds.), *Childrens's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3–22). New York: Springer.
Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology, 18* (pp. 77–125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology, 44*, 559–584.
Dodge, K. A. & Crick, N. R. (1990). Social information-processing biases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *16*, 8–22.
Dodge, K. A. & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, *53*, 620–635.
Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 37–51.
Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E. & Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effects of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology, 104*, 632–643.
Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. & Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *51 (2), No. 213*.
Dodge, K. A., Price, J. M., Bachorowski, J. A. & Newman, J. P. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 99*, 385–392.
Dodge, K. A. & Schwartz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. In D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 171–180). New York: Wiley.
Dodge, K. A. & Tomlin, A. (1987). Utilization of self-schemas as a mechanism of interpretational bias in aggressive children. *Social Cognition*, *5*, 280–300.
Döpfner, M., Schürmann, S. & Frölich, J. (1997). *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58,* 1244–1257.
Drewniak, R. (1996). *Ambulante Maßnahmen für junge Straffällige*. Baden-Baden: Nomos.

Durlak, J. A. & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 25*, 115–152.
Dünkel, F., Geng, B. & Kirstein, W. (1998). *Soziale Trainingskurse und andere neue ambulante Maßnahmen nach dem JGG in Deutschland*. Bonn: Forum Verlag.
Egeland, B., Carlson, E. & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology, 5*, 517–528.
Egeland, B., Pianta, R. & Ogawa, J. (1996). Early behavior problems: Pathways to mental disorders in adolescence. *Development and Psychopathology, 8*, 735–749.
Egg, R. & Sponsel, R. (1978). „Bagatelldelinquenz" und Techniken der Neutralisierung: Eine empirische Prüfung der Theorie von Sykes & Matza. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, *61*, 38–50.
Eibl-Eibesfeldt, I. (1995). *Die Biologie des menschlichen Verhaltens* (3. Aufl.). München: Piper.
Eisner, M. (2001). Kriminalität in der Stadt – Ist Desintegration das Problem? In J.-M. Jehle (Hrsg.), *Raum und Kriminaliät* (S. 3- 23). Mönchengladbach: Forum Verlag.
Elliott, D. S., Huizinga, D. & Ageton, S. S. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills, CA: Sage.
Elliott, D. S., Huizinga, D. & Menard, S. (1989). *Multiple problem youth: Delinquency, substance use, and mental health problems*. New York: Springer.
Elsner, E. & Molnar, H. (2001). *Kriminalität Heranwachsender und Jungerwachsener in München*. München: Bayerisches Landeskriminalamt.
Erhardt, D. & Hinshaw, S. P. (1994). Initial sociometric impressions of attention-deficit hyperactivity disorder and comparison boys: Predictions from social behaviors and from nonbehavioral variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 833–842.
Eron, L. D. & Huesmann, L. R. (1990). *The stability of aggressive behavior – even unto the third generation*. New York: Plenum.
Euler, H. A. (1997). Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaltforschung. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 191–206). Weinheim: Juventa.
Eysenck, H. J. (1977). *Crime and personality.* St. Albans: Paladin Frogmore.
Fagot, B. I. & Pears, K. C. (1996). Changes in attachment during the third year: Consequences and predictions. *Development and Psychopathology, 8*, 325–344.
Farrington, D. P. (1989). Long-term prediction of offending and other life outcomes. In H. Wegener, F. Lösel & J. Haisch (Eds.), *Criminal behavior and the justice system: Psychological perspectives* (pp. 26–39). New York: Springer.
Farrington, D. P. (1990). Age, period, cohort, and offending. In D. M. Gottfredson & R. V. Clarke (Eds.), *Policy and theory in criminal justice: Contributions in honour of Leslie T. Wilkins* (pp. 51–75). Aldershot: Avebury.
Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The de-*

velopment and treatment of childhood aggression (pp. 5–29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Farrington, D. P. (1992). Psychological contributions to the explanation, prevention, and treatment of offending. In F. Lösel, D. Bender & T. Bliesener (Hrsg.), *Psychology and law: International perspectives* (pp. 35–51). Berlin: De Gruyter.
Farrington, D. P. (1993). Motivations for conduct disorder and delinquency. *Development and Psychopathology, 5*, 225–241.
Farrington, D. P. (1997). Early predictions of violent and nonviolent youthful offending. *European Journal on Criminal Policy and Research, 5*, 51–66.
Farrington, D. P. (1998). Predictors, causes, and correlates of youth violence. In M. Tonry & M. H. Moore (Eds.), Youth violence, crime, and justice. Chicago: University of Chicago Press.
Farrington, D. P. (2000). Explaining and preventing crime: The globalization of knowledge. The American Society of Criminology 1999 Presidential Address. *Criminology, 38,* 801–824.
Farrington, D. P. (2002). Multiple risk factors for multiple problem violent boys. In R. R. Corrado, R. Roesch, S. D. Hart & J. K. Gierowski (Eds.), *Multiproblem violent youth* (pp. 23–34). Amsterdam: IOS Press / NATO Science Series.
Farrington, D. P. & Loeber, R. (2001). Summary of key conclusions. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Child delinquents* (pp. 359–384). Thousand Oaks, CA: Sage
Farrington, D. P., Loeber, R. & van Kammen, W. B. (1990). Long-term criminal outcomes of hyperactivity-impulsivity-attention deficit and conduct problems in childhood. In L. N. Robins & M. R. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways to adulthood* (pp. 62–81). Cambridge: Cambridge University Press.
Farrington, D. P. & Petrosino, A. (2001). The Campbell Collaboration Crime and Justice Group. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 578*, 35–49.
Farrington, D. P. & Welsh, B. C. (1999). Delinquency prevention using family-based interventions. *Children and Society, 13*, 287–303..
Farrington, D. P. & Welsh, B. C. (2002): Family-based prevention of offending: A meta-analysis. *Australian and New Zealand Journal of Criminology* (in press).
Feldman, E. & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15*, 211–227.
Feltes, T. (1995)(Hrsg.). *Kommunalprävention in Baden-Württemberg*. Holzkirchen: Felix.
Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
Fend, H. & Prester, H. G. (1986). *Dokumentation der Skalen des Projekts: Entwicklung im Jugendalter*. Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Konstanz.
Ferstl, R., Niebel, G. & Hanewinkel, R. (1993). *Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein*. Die

Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport des Landes Schleswig-Holstein.
Frey, K. S., Hirschstein, M. K. & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8,* 102–112.
Frick, P. J. (1998) *Conduct disorders and severe antisocial behavior*. New York: Plenum Press.
Fuchs, M. (1997). Ausländische Schüler und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Lehrer- und Schülerbefragung. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 119–136). Weinheim: Juventa.
Fuchs, M., Lamnek, S. & Luedtke, J. (1996). *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*. Opladen: Leske & Budrich.
Funk, W. (1995 a). *Nürnberger Schüler-Studie*. Regensburg: Roderer.
Funk, W. (1995 b). Gewalt an Schulen: Ergebnisse aus dem Nürnberger Schüler Survey. In S. Lamnek (Hrsg.), *Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West* (S. 119–138). Opladen: Leske & Budrich.
Funk, W. (1996). Familien- und Haushaltskontext als Determinanten der Gewalt an Schulen. Ergebnisse der Nürnberger Schüler Studie 1994. *Zeitschrift für Familienforschung*, *8*, 5–45.
Funk, W. & Passenberger, J. (1997). Determinanten der Gewalt an Schulen: Mehrebenenanalytische Ergebnisse aus der Nürnberger Schüler-Studie 1994. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 243–260). Weinheim: Juventa.
Garber, J., Quiggle, N. L., Panak, W. & Dodge, K. A. (1991). Aggression and depression in children: Comorbidity, specificity, and cognitive processing. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Internalizing and externalizing expressions of dysfunction, vol. 2* (pp. 225–264). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Garnefski, N. & Okma, S. (1996). Addiction-risk and aggression-criminal behaviour in adolescence: Influences of family, school, and peers. *Journal of Adolescence*, *19*, 503–512.
Gendreau, P. & Goggin, C. (1996). Principles of effective programming. *Forum on Corrections Research, 8 (3)*, 38–41.
Glogauer, W. (1993). *Kriminalisierung von Kindern und Jugendlichen durch Medien*. Baden-Baden: Nomos.
Göppinger, H. (1997). *Kriminologie* (5. Aufl. bearbeitet von M. Bock & A. Böhm). München: Beck.
Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York, NY: Bantam Books.
Gorman-Smith, D. & Tolan, P. (1998). The role of exposure to community violence and developmental problems among inner-city youth. *Development and Psychopathology, 10,* 101–116.
Gottfredson, D. (2001). *Schools and delinquency.* Cambridge: Cambridge University Press.
Gottfredson, M. R. & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford: Stanford University Press.

Gottman, J. M. & Mettetal, G. (1986). Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship through adolescence. In J. M. Gottman & J. G. Parker (Eds.), *Conversations of friends: Speculations of affective development* (pp. 192–237). New York: Cambridge University Press.

Gouze, K. R. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15*, 181–197.

Greene, J. A. (2001).Zero Tolerance: Auswirkungen auf Kriminalität, Gemeinwesen und Kriminaljustiz in New York. In J.-M. Jehle (Hrsg.), *Raum und Kriminalität* (S. 43–67). Mönchengladbach: Forum Verlag.

Greszik, B., Hering, F. & Euler, H. A. (1995). Gewalt in den Schulen: Ergebnisse einer Befragung in Kassel. *Zeitschrift für Pädagogik, 41*, 265–284.

Greve, W., Hosser, D. & Wetzels, P. (1996). *Bedrohung durch Kriminalität im Alter.* Baden-Baden: Nomos.

Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 93–114). London: Routledge.

Grundies, V. (1999). Polizeiliche Registrierungen von 7–23 jährigen. Befunde der Freiburger Kohortenuntersuchung. In H.-J. Albrecht (Hrsg.), *Forschungen zur Kriminalität und Kriminalitätskontrolle am Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht in Freiburg i.Br.* (S. 371–401). Freiburg i.Br.: MPI.

Guerra, N. & Slaby, R. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: II. Intervention. *Developmental Psychology, 26*, 269–277.

Guthke, J., Böttcher, H. R. & Sprung, L. (1991). *Psychodiagnostik, Bd 2*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Hagell, A. (1998). *Dangerous care*. London: Policy Studies Institute.

Hahlweg, K., Kuschel, A., Miller, Y., Lübcke, A., Köppe, E. & Sanders, M. R. (2001). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Triple P – ein mehrstufiges Programm zu positiver Erziehung. In S. Walper & R. Pekrun (Eds.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (pp. 405–423). Göttingen: Hogrefe.

Hämäläinen, M. & Pulkkinen, L. (1996). Problem behavior as a precursor of male criminality. *Development and Psychopathology, 8*, 443–455.

Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997 a). *Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein*. Kiel: Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung (IFT-Nord).

Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997 b). Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen. *Empirische Pädagogik, 11*, 403–422.

Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997 c). Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 299–313). Weinheim: Juventa.

Hare, R. D. (2001). Psychopaths and their nature: Some implications for understanding human predatory violence. In A. Raine & J. Sanmartin (Eds.), *Violence and psychopathy* (pp. 5–34). New Yok: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review, 102*, 458–489.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Morrison, D. M., O'Donnell, J., Abbott, R. D. & Day, L. E. (1992). The Seattle Social Development Project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior. Interventions from birth to adolescence* (pp. 139–161). New York: Guilford Press.

Hawkins, J. D., Herrenkohl, T., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F. & Harachi, T. W. (1998). A review of predictors of youth violence. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions (pp. 106–146). Thousand Oaks, CA: Sage.

Heath, L., Bresolin, L. B. & Rinaldi, R. C. (1989). Effects of media violence on children: A review of the literature. *Archives of General Psychiatry, 46*, 376–379.

Heinz, W. (1997). Jugendkriminalität zwischen Verharmlosung und Dramatisierung oder: (Jugend-)Kriminalpolitik auf lückenhafter und unzulänglicher Datengrundlage. *DVJJ-Journal, 8,* 270–293.

Heinz, W. (1999). Kommunale Kriminalprävention. In D. Rössner & J.-M. Jehle (Hrsg.), *Kriminalität, Prävention und Kontrolle* (S. 89–116). Heidelberg: Kriminalistik Verlag.

Heitmeyer, W. (1993). Entsicherung, Individualisierungsprozesse und Gewalt. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Riskante Freiheiten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Heitmeyer, W. & Ulbrich-Herrmann, M. (1997). Verschärfung sozialer Ungleichheit, soziale Milieus und Gewalt. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer. W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 45–62). Weinheim: Juventa.

Hermann, D. & Kerner, H. J. (1988). Die Eigendynamik der Rückfallkriminalität. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 40*, 485–504.

Hinshaw, S. P. (1994). *Attention deficits and hyperactivity in children*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hinshaw, S. P. & Melnick, S. M. (1995). Peer relationships in boys with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression. *Development and Psychopathology, 7*, 627–647.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency.* Berkeley: University of California Press.

Hirschi, T. & Hindelang, M. J. (1977). Intelligence and delinquency: A revisionist review. *American Sociological Review, 42*, 571–587.

Hodgins, S., Kratzer, L. & McNeil T. F. (2002). Are pre and perinatal factors related to the development of criminal offending? In R. R. Corrado, R. Roesch, S. D. Hart & J. K. Gierowski (Eds.), *Multi-problem violent youth* (pp. 58–80). Amsterdam: IOS Press / NATO Science Series.

Hogan, A. E. & Quay, H. C. (1984). Cognition in child and adolescent behavior disorders. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology, vol. 7* (pp. 1–34). New York: Plenum.

Hoge, R. D., Andrews, D. A. & Leschied, A. W. (1994). Tests of three hypotheses regarding the predictors of delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology, 22*, 547–559.

Hollander, E. & Stein, D. (1995). *Impulsivity and aggression.* New York: Wiley.

Holtappels, H. G. (1985). Schülerprobleme und abweichendes Schülerverhalten aus der Schülerperspektive. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, *5*, 291–323.

Holtappels, H. G., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.)(1997). *Forschung über Gewalt an Schulen*. Weinheim: Juventa.

Hoover, J. H., Oliver, R. L. & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the midwestern USA. *School Psychology International*, *13*, 5–16.

Huesmann, L. R. (1997). Observational learning of violent behavior: Social and biosocial processes. In A. Raine, D. P. Farrington, P. Brennan & S. A. Mednick (Eds.), Biosocial bases of violence (pp. 69–88). New York: Plenum.

Huesmann, L. R., Eron, L. D. & Yarmel, P. W. (1987). Intellectual functioning and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 232–240.

Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology, 20*, 1120–1134.

Huesmann, L. R. & Miller, L. S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 153–186). New York: Plenum.

Hurrelmann, K. & Pollmer, K. (1994). Gewalttätige Verhaltensweisen von Jugendlichen in Sachsen – Ein speziell ostdeutsches Problem. *Kind, Jugend, Gesellschaft*, *1*, 3–11.

Informationsdienst AgAG (1996). *Projekte im Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt*. Berlin: Informations-, Fortbildungs-, Forschungsdienst Jugendgewaltprävention.

Jessor, R., Donovan, J. E. & Costa, F. M. (1992). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Junger-Tas, J. (1996). Youth and violence in Europe. *Studies on Crime and Crime Prevention, 5,* 31–58.

Junger, M., Terlouw, G. J. & van der Heijden, P. G. M. (1995). Crime, accidents, and social control. *Criminal Behaviour and Mental Health, 5,* 386–410.

Kaiser, G. (1997). *Kriminologie* (10. Aufl.). Heidelberg: C. F. Müller.

Kaiser, G. (2001). Internationale Tendenzen der Jugendkriminalität und des Jugendkriminalrechts. In: D. Dölling (Hrsg), *Das Jugendrecht an der Wende zum 21. Jahrhundert* (S. 1–36). Berlin: de Gruyter.

Karstedt, S. (2001). Die moralische Stärke schwacher Bindungen. Individualismus und Gewalt im Kulturvergleich. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, 84*, 226–243.

Kazdin, A. E. (1997). Practitioner rewiew: psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of Psychology and Psychiatry, 38,* 161–178.
Kazdin, A. E., Esveldt-Dawson, K., French, N. H. & Unis, A. S. (1987). Effects of parent management training and problem-solving training combined in the treatment of antisocial child behavior. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 416–424.
Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H. & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology, 10*, 165–185.
Kerner, H.-J. (1993). Kriminalstatistik. In G. Kaiser, H.-J. Kerner, F. Sack & H. Schellhoss (Hrsg.), *Kleines Kriminologisches Wörterbuch* (3. Aufl., S. 294–301). Heidelberg: C. F. Müller.
Kerner, H.-J., Jehle, J.-M. & Marks, E. (Hrsg.)(1999). *Entwicklung der Kriminalprävention in Deutschland*. Mönchengladbach: Forum.
Kerr, M., Stattin, H. & Trost, K. (1999). To know you is to trust you: Parents' trust is rooted in child disclosure of information. *Journal of Adolescence, 22,* 737–752.
Killias, M. (1995). Situative Bedingungen von Gewaltneigungen Jugendlicher. In S. Lamnek (Hrsg.), *Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West* (S. 189–206). Opladen: Leske & Budrich.
Klein, M. W. (Ed.)(1989). *Cross-national research in self-reported crime and delinquency.* Dordrecht: Kluwer.
Klicpera, C. & Gasteiger Klicpera, B. (1996). Die Situation von „Tätern" und „Opfern" aggressiver Handlungen in der Schule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, *45*, 2–9.
Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Develomental Psychopathology, 9*, 59–73.
Kolbe, F.-U. (1996). Schulformspezifische Belastung durch abweichendes Verhalten in bundeslandeigener Problemkonstellation – Ergebnisse einer vergleichenden Schulleiterbefragung. In W. Schubarth, F.-U. Kolbe & H. Willems (Hrsg.), *Gewalt an Schulen* (S. 48–70). Opladen: Leske & Budrich.
Kolip, P. (1993). *Freundschaften im Jugendalter.* München Juventa.
Kolvin, I., Miller, F. J. W., Scott, D. McI., Gatzanis, S. R. M. & Fleeting, M. (1990). *Continuities of deprivation? The Newcastle 1000 Family Study.* Aldershot: Avebury.
Kraak, B. (1997). Bullying, das Quälen von Mitschülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *44*, 71–77.
Kraemer, G. W. (1997). Social attachment, brain function, aggression, and violence. In A. Raine, P. A. Brennan, D. P. Farrington & S. A. Mednick (Eds.), *Biosocial bases of violence* (pp. 207–229). New York: Plenum Press.
Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.

Kreuzer, A. (1993). Jugendkriminalität. In G. Kaiser, H.-J. Kerner, F. Sack & H. Schellhoss (Hrsg.). *Kleines Kriminologisches Wörterbuch* (3. Aufl., S. 182–191). Heidelberg: C. F. Müller.

Kreuzer, A. (1999). Delinquenzbelastung von Drogenkonsumenten. In R. Egg (Hrsg.), *Drogenmissbrauch und Delinquenz* (S. 36–55). Wiesbaden: Kriminologische Zentralstelle.

Krumm, V. (1997). Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen (S. 63–79). Weinheim: Juventa.

Kube, E. (1999). Kriminalprävention – konkrete Ansätze für die Praxis. In D. Rössner & J.-M. Jehle (Hrsg.), *Kriminalität, Prävention und Kontrolle* (S. 71–88). Heidelberg: Kriminalistik Verlag.

Kuhnke, R. (1995). Gewalttätige Jugendliche. Ergebnisse einer Längsschnittstudie bei Jugendlichen im Raum Leipzig. In S. Lamnek (Hrsg.), *Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West* (S. 155–170). Opladen: Leske & Budrich.

Kupersmidt, J. B., Burchinal, M. & Patterson, C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology, 7*, 825–843.

Kury, H. (1993). Crime in East and West Germany – Results of the first intragerman victims' study. In W. Bilsky, C. Pfeiffer & P. Wetzels (Eds.), *Fear of crime and criminal victimization* (pp. 213–230). Stuttgart: Enke.

Ladd, G. W. & Oden, S. (1979). The relationship between acceptance and children's ideas about helpfulness. *Child Development*, *50*, 402–408.

Lagerspetz, K. M. J. & Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive begavior: Current perspectives* (pp. 131–150). New York: Plenum.

Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 45–52.

Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14*, 403–414.

Lally, J. R., Mangione, P. L. & Honig, A. S. (1988). The Syracuse University Family Development Research Program: Long-range impact of an early intervention with low-income children and their families. In D. R. Powell (Ed.), *Parent education as early childhood intervention: Emerging directions in theory, research and practice* (pp. 79–104). Norwood, NJ: Ablex.

Lamnek, S. (1994). *Neue Theorien abweichenden Verhaltens.* München: Fink.

Lamnek, S. (1995). Gewalt in Massenmedien und Gewalt von Schülern. In S. Lamnek (Hrsg.), *Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West* (S. 225–256). Opladen: Leske & Budrich.

Lane, D. A. (1989). Violent histories: Bullying and criminality. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 95–104). Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Legge, I. (2001). Amerikanische Präventionskonzepte aus deutscher Sicht. In J.-M. Jehle (Hrsg.), *Raum und Kriminalität* (S. 69–87). Opladen: Forum Verlag.

Le Blanc, M. (1998). Screening of serious and violent juvenile offenders. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 167–193). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lenhart, L. & Rabiner, D. L. (1995). An integrative approach to the study of social competence in adolescence. *Development and Psychopathology, 7*, 543–561.

Lempp, R. (1977). *Jugendliche Mörder.* Bern: Huber.

Lerchenmüller, H. (1986). *Evaluation eines Lernprogramms in der Schule mit delinquenzpräventiver Zielsetzung*. Köln: Heymann.

Lilienfeld, S. O. & Waldman, I. D. (1990). The relation between childhood attention-deficit hyperactivity disorder and adult antisocial behavior reexamined: The problem of heterogeneity. *Clinical Psychology Review, 10*, 699–725.

Lipsey, M. W. (1992). The effect of treatment on juvenile delinquents: Results from meta-analysis. In F. Lösel, D. Bender & T. Bliesener (Eds.), *Psychology and law: International perspectives* (pp. 131–143). Berlin: De Gruyter.

Lipsey, M. W., Chapman, G. & Landenberger, N. A. (2001). Cognitive-behavioral programs for offenders. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 578*, 144–157.

Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (1998). Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 86–105). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist, 48*, 1181–1209.

Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (1998). Effective intervention for serious juvenile offenders: A synthesis of research. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions (pp. 313–345). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lochman, J. E. (1987). Self and peer perceptions and attributional bias of aggressive and nonaggressive boys in dyadic interactions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 426–432.

Lochman, J.E & Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 366–374.

Loeber, R. & Dishion, T. J. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, *94*, 68–99.

Loeber, R. & Farrington, D. P. (Eds.)(1998).*Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Loeber, R. & Farrington, D. P. (Eds.) (2001). *Child delinquents: Development, intervention, and service needs*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M. & van Kammen, W. B. (1998 b). *Antisocial behavior and mental problems*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Loeber, R., Farrington, D. P. & Waschbusch, D. A. (1998 a). Serious and violent juvenile offenders. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions (pp. 13–29). Thousand Oaks, CA: Sage.

Loeber, R. & Hay, D. F. (1994). Developmental approaches to aggression and conduct problems. In M. Rutter & D. F. Hay (Eds.), *Development through life. A handbook for clinicians* (pp. 488–516). Oxford.

Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. *American Psychologist*, *53*, 242–259.

Lore, R. K. & Schultz, L. A. (1993). Control of human aggression. A comparative perspective. *American Psychologist*, *48*, 16–25.

Lösel, F. (1972). *Evidenz und Problematik empirischer Zusammenhänge zwischen struktureller Familiendesorganisation („broken home") und Delinquenz*. Nürnberg: DFG-Sonderforschungsbereich 22.

Lösel, F. (1975). *Handlungskontrolle und Jugenddelinquenz*. Stuttgart: Enke.

Lösel, F. (1980). On the differentiation of cognitive reflection-impulsivity. *Perceptual and Motor Skills, 60*, 1311–1324.

Lösel, F. (1987). Psychological crime prevention: Concepts, evaluations, and perspectives. In K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potencial and constraints* (pp. 289–313). Berlin: De Gruyter.

Lösel, F. (1992). Persönlichkeitsdaten. In R. S. Jäger & F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (2. Aufl., S. 363–380). München: Psychologie Verlags Union.

Lösel, F. (1993). Psychologische Kriminalitätstheorien. In G. Kaiser, H. J. Kerner, F. Sack & H. Schellhoss (Hrsg.), *Kleines kriminologisches Wörterbuch* (3. Aufl., S. 253–267). Heidelberg: C. F. Müller.

Lösel, F. (1993). The effectiveness of treatment in institutional and community settings. *Criminal Behaviour and Mental Health, 3*, 416–437.

Lösel, F. (1994). Protective effects of social resources in adolescents at high risk for antisocial behavior. In E. G. M. Weitekamp & H.-J. Kerner (Hrsg.) (Hrsg.), *Cross-national longitudinal research on human development and criminal behavior* (pp. 281–301). Dordrecht, NL: Kluwer.

Lösel, F. (1995). The efficacy of correctional treatment: A review and synthesis of meta-evaluations. In J. McGuire (Eds.), *What works: Reducing reoffending* (pp. 79–111). Chichester, UK: Wiley.

Lösel, F. (1995). Entwicklung und Ursachen der Gewalt in unserer Gesellschaft. *Gruppendynamik, 26*, 5–22.

Lösel, F. (1999). Gewaltdelikte. In R. Lempp, G. Schütze & G. Köhnken (Eds.), *Forensische Psychiatrie und Psychologie des Kindes- und Jugendalters* (pp. 233–245). Darmstadt: Steinkopf.

Lösel, F. (1999). Gruppendelikte. In R. Lempp, G. Schütze & G. Köhnken (Hrsg.), *Forensisches Psychiatrie und Psychologie des Kindes- und Jugendalters* (S. 278- 284). Darmstadt: Steinkopff.

Lösel, F. (2000). Risikodiagnose und Risikomanagement in der inneren Sicherheit: Das Beispiel der Jugendkriminalität. *Erlanger Forschungen, Reihe A, Bd. 92, 43–90*.

Lösel, F. (2001). Evaluating the effectiveness of correctional programs: Bridging the between research and practice. In G. A. Bernfeld, D. P. Farrington & A. W. Leschied (Eds.), *Offender rehabilitation in practice* (pp. 67–92). Chichester, UK: Wiley.

Lösel, F. (2001). Nonviolence: Protective factors. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 10706–10711). Oxford: Pergamon Press.

Lösel, F. (2002). Risk/need assessment and prevention of antisocial development in young people. In R. R. Corrado, R. Roesch, S. D. Hart & J. K. Gierowski (Eds.), *Multi-problem violent youth* (pp. 35–57). Amsterdam: IOS Press/NATO Science Series.

Lösel, F. (2002). *Ursachen und Prävention der Gewalt an Schulen*. Vortrag auf der Kultusministerkonferenz am 23. 5. 2002 in Eisenach.

Lösel, F., Averbeck, M. & Bliesener, T. (1997). Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe: Eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. *Empirische Pädagogik*, *11*, 327–349.

Lösel, F., & Beelmann, A. (2002). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* (in press).

Lösel, F. Beelmann, A., Jaursch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2000 u. 2001). *Förderung von Erziehungskompetenzen und sozialen Fertigkeiten in Familien: Eine kombinierte Präventions- und Entwicklungsstudie zu Störungen des Sozialverhaltens*. Forschungsberichte an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Universität Erlangen-Nürnberg.

Lösel, F. & Bender, D. (2000). Protektive Faktoren gegen Delinquenzentwicklungen. In J.-M. Jehle (Hrsg.), *Täterbehandlung und neue Sanktionsformen* (S. 117–153). Mönchengladbach: Forum Verlag.

Lösel, F. & Bender, D. (2002). Protective factors and resilience. In D. P. Farrington & J. Coid (Eds.), *Prevention of adult antisocial behavior.* Cambridge: Cambridge University Press (in press).

Lösel, F. & Bender, D. (im Druck). Jugenddelinquenz. In P. F. Schlottke, R. K.Silbereisen, S. Schneider & G. W. Lauth (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen Hogrefe.

Lösel, F., Bender, D. & Bliesener, T. (1998). *Biosocial risk and protective factors for antisocial behavior in juveniles: Heart rate and family characteristics*. Paper presented at the 25th Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, July 1–4, 1998. Berne, Switzerland.

Lösel, F. & Bliesener, T. (1990). Resilience in adolescence: A study on the generalizability of protective factors. In K. Hurrelmann & F. Lösel (Eds.), *Health hazards in adolescence* (pp. 299–320). Berlin: De Gruyter.

Lösel, F. & Bliesener, T. (1994). Some high-risk adolescents do not develop conduct problems: A study of protective factors. *International Journal of Behavioral Development*, *17*, 753–777.

Lösel, F. & Bliesener, T. (1998 a). Zum Einfluss des Familienklimas und der Gleichaltrigengruppe auf den Zusammenhang zwischen Substanzengebrauch und antisozialem Verhalten von Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung, 7*, 208–220.

Lösel, F. & Bliesener, T. (1998 b). Risikofaktoren für die Aggressivität zwischen Jugendlichen. Bundeskriminalamt (Hrsg.), *Forum 1998* (pp. 137–159). Wiesbaden: BKA.

Lösel, F. & Bliesener, T. (1999 a). Aggressive conflict behavior and social information processing in juveniles. In H. I. Sagel-Grande & M. V. Polak (Eds.), Models of conflict resolution (pp. 61–78). Antwerpen: Maklu.

Lösel, F. & Bliesener, T. (1999 b). Germany. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 224–249). London: Routledge.

Lösel, F., Bliesener, T. & Averbeck, M. (1997). Erlebens- und Verhaltensprobleme von Tätern und Opfern. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 137–153). Weinheim: Juventa.

Lösel, F., Bliesener, T. & Averbeck, M. (1998). Hat die Jugenddelinquenz von Schülern zugenommen? Ein Vergleich im Dunkelfeld nach 22 Jahren. *DVJJ-Journal, 9*, 115–125.

Lösel, F., Bliesener, T. & Bender, D. (in press). Social information processing, experiences of aggression in social contexts, and aggressive behavior in adolescents. *Criminal Justice and Behavior* (in press).

Lösel, F., Bliesener, T., Fischer, T.& Pabst, M. A. (2001). *Hooliganismus in Deutschland: Ursachen, Entwicklungen, Prävention und Intervention.* Texte zur inneren Sicherheit. Berlin: Bundesministerium des Innern.

Lösel, F., Bliesener, T. & Köferl, P. (1989). On the concept of „invulnerability": Evaluation and first results of the Bielefeld project. In M. Brambring, F. Lösel & H. Skowronek (Eds.), *Children at risk: Assessment, longitudinal research, and intervention* (pp. 186–219). Berlin: De Gruyter.

Lösel, F., Bliesener, T. & Köferl, P. (1991). Erlebens- und Verhaltensprobleme bei Jugendlichen: Deutsche Adaptation und kulturvergleichende Überprüfung der Youth Self-Report Form der Child Behavior Checklist. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, *20*, 22–51.

Lösel, F., Bender, D. & Holzberger, D. (2000). *Risk assessment of dangerous carers: A pilot study on Bridge-Alert in Germany.* Report for the Bridge Child Care Development Service and the Daphne Program of the European Union. Universität Erlangen-Nürnberg.

Lösel, F., Kolip, P. & Bender, D. (1992). Stress-Resistenz im Multiproblem-Milieu: Sind seelisch widerstandsfähige Jugendliche „Superkids"? *Zeitschrift für Klinische Psychologie, 21*, 48–63.

Lösel, F. & Schmucker, M. (in press). Assessor's biases. In R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lösel, F., Selg, H., Schneider, U. & Müller-Luckmann, E. (1990). Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt aus psychologischer Sicht. Gutachten

der Unterkommission I. In H.-D. Schwind et al. (Hrsg.), *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorchläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt, Bd. 2, Erstgutachten der Unterkommissionen* (S. 1–156). Berlin: Duncker & Humblot.

Lösel, F., Toman, W. & Wüstendörfer, W. (1976). Eine Untersuchung zum perzipierten elterlichen Erziehungsstil bei jugendlichen Delinquenten. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie, 23*, 45–61.

Lösel, F., Toman, W. & Wüstendörfer, W. (1976). Freizeitaktivitäten von Jugendlichen mit abweichendem Sozialverhalten. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, 59*, 133–141.

Lowenstein, L. F. (1978). The bullied and the non-bullied child. *Bulletin of the British Psychological Society, 31*, 316–318.

Lowenstein, L. F. (1995). Bullying: An intensive and multi-dimensional treatment approach in a therapeutic community. *Education Today, 45(1)*, 19–24.

Lüdemann, C. (1992). Zur „Ansteckwirkung" von Gewalt gegenüber Ausländern. *Soziale Probleme, 3*, 137–153.

Lukesch, H. (1989). *Video im Alltag der Jugend*. Regensburg: Roderer.

Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology, 26*, 683–697.

Magnusson, D. & Bergman, L. R. (1988). Individual and variable-based approaches to longitudinal research on early risk factors. In M. Rutter (Ed.), *Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data* (pp. 45–61). Cambridge: Cambridge University Press.

Magnusson, D. & Bergman, L. R. (1990). A pattern approach to the study of pathways from childhood to adulthood. In L. N. Robins & M. R. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways to adulthood* (pp. 101–115). Cambridge: Cambridge University Press.

Mahoney, J. L., Stattin, H. & Magnusson, D. (2001). Youth recreation centre participation and criminal offending: A 20-year longitudinal study of Swedish boys. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 509–520.

Mansel, J. & Hurrelmann, K. (1998). Aggression und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50*, 78–109.

Marcus, R. F. (1980). Empathy and popularity of preschool children. *Child Study Journal, 10*, 133–145.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*, 227–238.

Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, vol. 2: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 715–752). New York: Wiley.

Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology, 11*, 143–169.

McConaughy, S. H., Stanger, C. & Achenbach, T. M. (1992). Three-year course of behavioral/emotional problems in a national sample of 4- to 16-year-

olds: I. Agreement among informants. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 932–940.
McCord, J. (1978). A thirty-year follow-up of treatment effects. *American Psychologist, 33*, 284–289.
Megargee, E. I. (1966). Undercontrolled and overcontrolled personality types in extreme antisocial aggression. *Psychological Monographs, 80*, Whole No. 611.
Meier, U. & Tillmann, K.-J. (1994). *Gewalt in der Schule: Die Perspektive der Schulleiter*. Manuskript. Universität Bielefeld.
Melzer, W. (1998). Gewalt als gesellschaftliches Phänomen und soziales Problem in Schulen – Einführung. In Arbeitsgruppe Schulevaluation, *Gewalt als soziales Problem an Schulen* (S. 11–49). Opladen: Leske & Budrich.
Melzer, W., Mühl, M. & Ackermann (1998). Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt. In Forschungsgruppe Schulevaluation, *Gewalt als soziales Problem in Schulen* (S. 189–219). Opladen: Leske & Budrich.
Melzer, W. & Rostampour, P. (1996). Schulische Gewaltformen und Täter-Opfer-Problematik. In W. Schubarth, F.-U. Kolbe & H. Willems (Hrsg.), *Gewalt an Schulen* (S. 121–148). Opladen: Leske & Budrich.
Melzer, W. & Rostampour, P. (1998). Prädiktoren schulischer Gewalt im außerschulischen Bereich. In Arbeitsgruppe Schulevaluation, *Gewalt als soziales Problem in Schulen* (S. 149–188). Opladen: Leske & Budrich.
Minor, W. W. (1984). Neutralization as a hardening process: Considerations in the modeling of change. *Social Forces*, *62*, 995–1019.
Mischel, W. (1973). Towards a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review, 80*, 252–283.
Mischel, W. (1984). Convergences and challenges in the search for consistency. *American Psychologist*, *39*, 351–364.
Moffitt, T. E. (1993 a). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674–701.
Moffitt, T. E. (1993 b). The neuropsychology of conduct disorder. *Development and Psychopathology, 5*, 135–151.
Moffitt, T. E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P. & Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology, 8*, 399–424.
Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M. & Silva, P. A. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency and violence in the Dunedin Longitudinal Study.* New York: Cambridge University Press.
Moffitt, T. E., Gabrielli, W. F. & Mednick, S. A. (1981). Socioeconomic status, IQ, and delinquency. *Journal of Abnormal Psychology, 90*, 152–156.
Moffitt, T. E. & Henry, B. (1991). Neuropsychological studies of juvenile delinquency and juvenile violence. In J. S. Milner (Eds.), *Neuropsychology of aggression.* Boston: Kluwer.
Moffitt, T. E., Lynam, D. & Silva, P. A. (1994). Neuropsychological tests predict persistent male delinquency. *Criminology, 32*, 101–124.

Mölleken, R. & Steinke-Schmickler, C. (1995). Gewalt an Kölner Schulen. Ergebnisse einer Umfrage. In Harnischmacher, R. (Hrsg.), *Gewalt an Schulen* (S. 41–84). Rostock: Hanseatischer Fachverlag für Wirtschaft.

Moos, R. H. (1974). *Family Environment Scale (FES)*. Palo Alto: Stanford University, Social Ecology Laboratory.

Mummendey, A. (1984). *Social psychology of aggression: From individual behavior to social interaction*. Berlin: Springer.

Mummendey, A. & Otten, S. (1993). Aggression: Interaction between individuals and social groups. In R. B. Felson & J. T. Tedeschi (Eds.), *Aggression and violence: Social interactionist perspectives* (pp. 145–167). Washington: APA.

Myrtek, M. & Scharff, C. (2000). *Fernsehen, Schule und Verhalten. Untersuchungen zur emotionalen Beanspruchung von Schülern.* Bern: Huber.

Nagin, D. S. & Land, K. C. (1993). Age, criminal careers, and population heterogeneity: Specification and estimation of a nonparamateric, mixed Poisson model. *Criminology, 31*, 327–362.

Neidhardt, F. (1986). Gewalt. Soziale Bedeutungen und sozialwissenschaftliche Bestimmungen des Begriffs. In Bundeskriminalamt (Hrsg.), *Was ist Gewalt? Auseinandersetzungen mit einem Begriff. Sonderband, Forschungsreihe, Bd. 1* (S. 109–140). Wiesbaden: Bundeskriminalamt.

Niebel, G., Hanewinkel, R. & Ferstl, R. (1993). Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*, 775–798.

Oberwittler, D., Blank, T., Köllisch, T. & Naplava, T. (2001). *Soziale Lebenslagen und Delinquenz von Jugendlichen*. Freiburg i.Br.: Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht.

Oberwittler, D. & M. Würger, M. (1999*) Emmendinger Schülerbefragung zu Jugenddelinquenz 1999*. Forschung Aktuell, Freiburg.

Olds, D. L., Henderson, C. R.jr., Cole, R., Eckenode, J., Kitzmann, H., Luckey, D., Sidora, K., Morris, P. & Powers, J. (1998). Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: 15-year follow-up of a randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association, 280*, 1238–1244.

Olweus, D. (1979). Stability of aggression. *Psychological Bulletin*, *86*, 852–875.

Olweus, D. (1989). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeograph. Bergen, Norway.

Olweus, D. (1990). Bullying among school children. In K. Hurrelmann & F. Lösel (Eds.), *Health hazards in adolescence* (pp. 259–297). Berlin: De Gruyter.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for victims and an effective school-based intervention program. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97–130). New York: Plenum Press.

Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule*. Bern: Huber.
Olweus, D. & Limber, S. (1999). *Bullying prevention program*. Boulder, CO: Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
Opp, K. D. (1974). Abweichendes Verhalten und Gesellschaftsstruktur. Darmstadt: Luchterhand.
Oswald, H. (1997). Zwischen „Bullying" and „Rough-and-tumble-play". *Empirische Pädagogik, 11*, 385–402.
Paetsch, J. J. & Bertrand, L. D. (1999). Victimization and delinquency among Canadian youth. *Adolescence, 34*, 351–367.
Paik, H. & Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communication Research*, *21*, 516–546.
Parker, G. S. & Asher, S. R. (1987). Peer acceptance and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, *102*, 57–389.
Parker, J. D. A., Bagby, R.M & Webster, C. D. (1993). Domains of the impulsivity construct: A factor analytic investigation. *Personality and Individual differences, 15*, 267–274.
Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M. & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adaptation: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychpathology, vol. 2: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96–161). New York: Wiley.
Parker, S., Greer, S. & Zuckerman, B. (1988). Double jeopardy: The impact of poverty on early child development. *The Pedriatric Clinics of North America, 35*, 1227–1240.
Patterson, G. R., DeGarmo, D. S. & Knutson, N. (2000). Hyperactive and antisocial behaviors: Comorbid or two points in the same process. *Development and Psychopathology, 12*, 91–106.
Patterson, G. R., Forgatch, M. S., Yoerger, K. L. & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology*, 10, 531–547.
Patterson, G. R. & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, *55*, 1299–1307.
Patterson, G. R., Littmann, R. A. & Bricker, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *32 (5), Serial No. 113*.
Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Oregon Social Learning Center.
Peeples, F. & Loeber, R. (1994). Do individual factors and neighborhood context explain ethnic differences in juvenile delinquency? *Journal of Quantitative Criminology, 10*, 141–157.
Pepler, D. J. & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology, 31*, 548–553.
Pepler, D. J., Craig, W. M. & Roberts, W. R. (1995). Social skills training and aggression in the peer group. In J. McCord (Eds.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 213–228). New York: Cambridge University Press.

Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psyocholgy, 24*, 807–814.
Perry, D. G., Perry, L. C. & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, *57*, 700–711.
Petermann, F. & Petermann, U. (1994). *Training mit aggressiven Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung* (7. Aufl.). München: Psychologie Verlags Union.
Peters, R. D. & Bernfeld, G. A. (1983). Reflection, impulsivity and social reasoning. *Developmental Psychology, 19*, 78–81.
Petersen, A. C., Crockett, L., Richards, M. & Boxer, A. (1988). A self-report measure of pubertal status: Reliability, validity, and initial norms. *Journal of Youth and Adolescence*, *17*, 117–133.
Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, *59*, 107–120.
Pfeiffer, C., Delzer, I., Enzmann, D. & Wetzels, P. (1998). Ausgrenzung, Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen. Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. *DVJJ-Journal*, Sonderheft zum 24. Deutschen Jugendgerichtstag.
Phares, V., Compas, B. E. & Howell, D. C. (1989). Perspectives on child behavior problems: Comparisons of children's self-reports with parents and teacher reports. *Psychological Assessment*, *1*, 68–71.
Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton.
Pike, A., McGuire, S., Hetherington E. M., Reiss, D. & Plomin, R. (1996). Family environment and adolescent depressive symptoms and antisocial behavior: A multivariate genetic analysis. *Developmental Psychology, 32*, 590–603.
Plomin, R. (1994). Genetics and experience. Newbury Park: Sage.
Popp, U. (1997). Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 207–223). Weinheim: Juventa.
Price, J. M. & Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 455–471.
Quay, H. C. (1987). Intelligence. In H. C. Quay (Eds.), *Handbook of juvenile delinquency* (pp. 106–117). New York: Wiley.
Raine, A. (1993). *The psychopathology of crime: Criminal behavior as a clinical disorder*. San Diego: Academic Press.
Raine, A. (1997). Antisocial behavior and psychopathology: A biosocial perspective and a prefrontal dysfunction hypothesis. In D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Eds.), Handbook of antisocial behavior (pp. 289–304). New York: Wiley.
Raine, A., Farrington, D. P., Brennan, P. & Mednick, S. A. (Eds.)(1997). *Biosocial bases of violence*. New York: Plenum.

Raine, A., Reynolds, C., Venables, P. H. & Mednick, S. A. (1997). Biosocial bases of aggressive behavior in childhood. In A. Raine, D. P. Farrington, P. Brennan & S. A. Mednick (Eds.), *Biosocial bases of violence* (pp. 107–126). New York: Plenum.

Reiss, A. J., Jr. (1995). Community influences on adolescent behavior. In M..Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 305–332). New York: Cambridge University Press.

Reiss, A. J. & Farrington, D. P. (1991). Co-offending behavior: Results from a prospective longitudinal survey of London males. *Journal of Criminal Law and Criminology, 82*, 360–395.

Redondo, S., Sanchez-Mca, J. & Garrido, V. (1999). The influence of treatment progammes on the recidivism of juvenile and adult offenders: An European meta-analytic review. *Psychology, Crime and Law, 5*, 251–278.

Renshaw, P. D. & Asher, S. R. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer-Quarterly, 29*, 353–374.

Richters, J. E. & Martinez, P. E. (1993). Violent communities, family choices, and children's chances: An algorithm for improving the odds. *Development and Psychopathology, 5*, 609–627.

Robins, L. N. (1978). Sturdy childhood predictors of adult antisocial behavior: Replications from longitudinal studies. *Psychological Medicine, 8*, 611–622.

Robins, L. N., & Price, R. K., (1991). Adult disorders predicted by childhood conduct problems: Results from the NIMH epidemiologic catchment area project. *Psychiatry, 54*, 116–132.

Roland, E. (1989). Bullying: The Scandinavian research tradition. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools*. London: Trentham Books.

Rössler, G. (1994). *Zusammenhänge zwischen Belastungsarten und psychischen Problemen bei Jugendlichen mit unterschiedlichem Risiko*. Frankfurt: Lang.

Rössner, D. & Bannenberg, B. (Hrsg.)(2001). *Empirisch gesicherte Erkenntnisse über generalpräventive Wirkungen*. Gutachten für die Stadt Düsseldorf. Marburg: Universität Marburg.

Ross, R. R., Fabiano, E. A. & Ross, B. (1989). *Reasoning and rehabilitation: A handbook for teaching cognitive skills*. Ottawa: The Cognitive Centre.

Rowe, D. C. (1994). *The limits of family influence: Genes, experience, and behavior*. New York: Guilford.

Rubin, K. H. (1982). Social and social-cognitive developmental characteristics of young isolate, normal, and sociable children. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 353–374). New York: Springer.

Rubin, K. H., Bream, L. A. & Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem solving and aggression in childhood. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 219–248). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A. & McKinnon. J. (1995). The Waterloo Longitudinal Project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and Psychoptahology, 7*, 751–764.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry, 147*, 598–611.
Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*, 23–51.
Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181–214). New York: Cambridge University Press.
Rutter, M. (1995). Causal concepts and their testing. In M. Rutter & D. J. Smith (Eds.), *Psychosocial disorders in young people: Time trends and their causes* (pp. 7–34). Chichester, UK: Wiley.
Rutter, M. (1997). Comorbidity: concepts, claims and choices. *Criminal Behaviour and Mental Health, 7*, 265–285.
Rutter, M., Giller, H. & A. Hagell (1998). *Antisocial behavior by young people.* Cambridge: Cambridge University Press.
Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, P. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Somerset: Open Books.
Sampson, R. J. & Laub, H. H. (1993). *Crime in the making: Pathways and turning points through life*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A. & Bor, W. (2000). The Triple P-Positive Parenting Program: a comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 624–640.
Schäfer, M. (1996). Aggression unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe. *Report Psychologie*, *21*, 700–711.
Schäfer, M. & Smith, P. K. (1996). Teacher's perception of play fighting and real fighting in primary school. *Educational Research*, *38(2)*, 11–23.
Schahn, J., Dinger, J. & Bohner, G. (1995). Rationalisierungen und Neutralisationen als Rechtfertigungsstrategien: Ein Vergleich zwischen Umwelt- und Delinquenzbereich. *Zeitschrift fur Differentielle und Diagnostische Psychologie*, *16*, 177–194.
Schmidt-Denter, U. (1997). Trennung/Scheidung der Eltern als belastende Lebenssituation für Kinder. In Leyendecker, C. & Horstmann, T. (Eds.), *Frühförderung und Frühbehandlung* (pp. 167–173). Heidelberg: Universitätsverlag C. Schindele.
Schneewind, K. A., Beckmann, M. & Hecht-Jackl, A. (1985). *Das Familienklima-Testsystem (Forschungsbericht Nr. 8.1)*. München: Universität München, Institut für Psychologie.
Schubarth, W. (1995). Gewalt an Schulen im Spiegel aktueller Schulstudien. In S. Lamnek (Hrsg.), *Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West* (S. 139–154). Opladen: Leske & Budrich.
Schubarth, W. (1997). Gewaltphänomene aus der Sicht von Schülern und Lehrern. *Die Deutsche Schule*, *89(1)*, 63–76.

Schubarth, W. & Melzer, W. (1994). *Gewalt an Schulen: Schwerpunkt Förderschulen. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung zu abweichendem Verhalten in Schulen in Sachsen*. Dresden.

Schumann, K. F. & Mariak, V. (1995). Benachteiligung Jugendlicher im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt als Weichenstellung für eine kriminelle Karriere – ein Mythos? In Bundesministerium der Justiz (Hrsg.), *Das Jugendkriminalrecht als Erfüllungsgehilfe gesellschaftlicher Erwartungen*? (S. 178–189). Bonn: BMJ.

Schuster, B. (1996). Rejection, exlusion and harrasment at work and in schools: An integration of results from research on mobbing, bullying, and peer rejection.*European Psychologist*, *1*, 293–317.

Schwartz, D., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, *64*, 1755–1772.

Schweinhart, L. L., Barnes, H. V. & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Schwind, H.-D., Baumann, J., Lösel, F., Remschmidt, H., Eckert, R., Kerner, H. J., Stümper, A., Wassermann, R., Otto, H., Rudolf, W., Berckhauer, F., Kube, E., Steinhilper, M. & Steffen, W. (Hrsg.) (1990). *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), 4 Bde*. Berlin: Duncker & Humblot.

Schwind, H. D. (1995). Gewalt in der Schule – am Beispiel von Bochum. In S. Lamnek (Hrsg.), *Jugend und Gewalt: Devianz und Kriminalität in Ost und West* (S. 99–118). Opladen: Leske & Budrich.

Schwind, H. D., Roitsch, K. & Gielen, B. (1997). Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 81–100). Weinheim: Juventa.

Schwind, H.-D., Roitsch, K., Gielen, B., & Gretenkordt, M. (1998). *Alle gaffen . . .keiner hilft. Unterlassene Hilfeleistung bei Unfällen und Straftaten*. Heidelberg: Hüthig.

Schwind, H. D., Roitsch, K., Ahlborn, W. & Gielen, B. (1995). *Gewalt in der Schule – Am Beispiel von Bochum*. Mainz: Weißer Ring.

Seiffge-Krenke, I. (1989). Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, *10*, 201–220.

Selg, H. (1990). Gewaltdarstellungen in Medien und ihre Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, *13*, 152–156.

Selg, H. (1997). Gewalt in Medien – Möglichkeiten von Eltern zur Vermeidung negativer Auswirkungen. *Kindheit und Entwicklung*, *6*, 79–83.

Selg, H., Mees, U. & Berg, D. (1997). *Psychologie der Aggressivität* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology, 12*, 81–88.

Sherman, L. W., Gottfredson, D. C., MacKenzie, D. L., Eck, J. E., Reuter, P. & Bushway, S. D. (1997). *Preventing crime: What works, what doesn't, what's promisin*g. Washington, DC: U. S. Department of Justice, National Institute of Justice.

Shields, I. W. & Whitehall, G. C. (1994). Neutralization and delinquency among teenagers. *Criminal Justice and Behavior, 21*, 223–235.

Shure, M. B. (1993). I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care, 96*, 49–64.

Siann, G., Callaghan, M., Glissov, P., Lockhart, R. & Rawson, L. (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research*, *36*, 123–134.

Slaby, R. G. & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology, 24*, 580–588.

Slee, P. T. (1993). Bullying: A preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Development and Care*, *87*, 47–87.

Slee, P. T. (1995). Bullying in the playground: The impact of inter-personal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, *12*, 320–327.

Smith, P. K. (1999). Aggression und Bullying in Schulen. In M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 19–40). Göttingen: Hogrefe.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds.) (1999), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.

Spanhel, D. (1990). *Jugendliche vor dem Bildschirm: Neueste Forschungsergebnisse über die Nutzung der Videofilme, Telespiele und Homecomputer durch Jugendliche*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Spiess, G. (1993). Arbeitslosigkeit und Kriminalität. In G. Kaiser, H. J. Kerner, F. Sack & H. Schellhoss (Hrsg.), *Kleines kriminologisches Wörterbuch* (3. Auflage, S. 33–38). Heidelberg: C. F. Müller.

Stattin, H. & Magnusson, D. (1989). The role of early aggressive behavior on the frequency, seriousness, and types of later crime. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 710–718.

Stattin, H. & Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stattin, H. & Magnusson, C. (1996). Leaving home at an early age among females. In J. A. Graber & J. S. Dubas (Eds.), *Leaving home: Understanding the transition to adulthood* (pp. 53–69). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stattin, H. & Magnusson, D. (1996). Antisocial development: A holistic approach. *Development and Psychopathology, 8,* 617–645.

Stattin, H., Romelsjö, A. & Stenbacka, M. (1996). Personal resources as modifiers of the risk for future criminality: An analysis of protecive factors in relation to 18-year-old boys. *British Journal of Criminology, 37*, 198–223.

Steele, R., Forehand, R. & Devine, D. (1996). Adolescent social and cognitive competence: Cross-informant and intra-individual consistency across three years. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*, 60–65.

Steffen, W. & E. Elsner (1999). Kriminalitätsprobleme junger Ausländer – Ein Hinweis auf Integrationsschwierigkeiten? *Recht der Jugend und des Bildungswesens, 9*, 332–345.

Steinberg, M. D. & Dodge, K. A. (1983). Attributional bias in aggressive adolescent boys and girls. *Journal of Social and Clinical Psychology, 1*, 312–321.

Stemmler, M. (2001). *Das Problem der Identifikation differentieller Entwicklungsverläufe: Neuere methodische Ansätze zur Analyse von inter- und intraindividuellen Unterschieden*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Universität Erlangen-Nürnberg.

Streng, F. (1999). *Das „broken windows"-Paradigma: Kriminologische Anmerkungen zu einem neuen Präventionsansatz*. Erlangen-Nürnberg: Erlanger Universitätsreden.

Streng, F. & Pöll, M. (1997). Gewaltwahrnehmung und Gewaltausübung durch Schüler. Ergebnisse einer Befragung zum Thema „Gewalt an Schulen". In M. Gruter & M. Rehbinder (Hrsg.), *Gewalt in der Kleingruppe und das Recht. Festschrift für Martin Usteri* (S. 133–154). Bern: Stämpfli.

Süllwold, F. & Berg, M. (1967). *Problemfragebogen für Jugendliche*. Göttingen: Hogrefe.

Susman, E. J. & Ponirakis, A. (1997). Hormones-context interactions and antisocial behavior in youth. In A. Raine, P. A. Brennan, D. P. Farrington & S. A. Mednick (Eds.), *Biosocial bases of violence* (pp. 251–269). New York: Plenum.

Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 435–450.

Sykes, G. M. & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization. A theory of delinquency. *American Sociological Review, 22*, 664–670.

Tennstädt, K. C., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H. D. (1994). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. Bd. 1: Trainingshandbuch* (2. Aufl.). Bern: Huber.

Tewes, U. (1985). *HAWIK-R: Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder. Revision 1983*. Bern: Huber.

Tewes, U. (1991). *HAWIE-R: Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene. Revision.* Bern: Huber.

Thornberry, T. P. (1998). Membership in youth gangs and involvement in serious and violent offending. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds), *Serious & violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 147–166). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tillmann, K. J. (1997). Gewalt an Schulen. Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. *Die Deutsche Schule, 89(1)*, 36–49.

Tillmann, K. J., Holtappels, H. G., Meier, U. & Popp, U. (1996). *Erste Forschungsergebnisse einer Repräsentativerhebung im Land Hessen über Gewalt an Schulen*. Sonderforschungsbereich 227, Universität Bielefeld.

Tillmann, K. J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U. & Popp, U. (1999). *Schülergewalt als Schulproblem.* Weinheim: Juventa.

Tittle, C. R., Villemez, W. J. & Smith, D. A. (1978). The myth of social class and criminality: An empirical assessment of the empirical evidence. *American Sociological Review, 43*, 643–656.

Todt, E. & Busch, L. (1996). *Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „Schule ohne Gewalt" im Lahn-Dill-Kreis. Bericht über drei Untersuchungen an Schülern und Schülerinnen der Jahrgangsstufe 5 bis 9*. Fachbereich Psychologie der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Tonry, M. (1997). *Crime prevention and the criminal justice system*. Keynote address at the 7 th European Conference on Psychology and Law: 3–6 September, Stockholm, Sweden.

Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development, 24*, 129–141.

Tremblay, R. E. & Craig, W. (1995). Developmental crime prevention. In M. Tonry & D. P. Farrington (Eds.), *Building a safer society: Strategic approaches to crime prevention* (pp. 151–236). Chicago: University of Chicago Press.

Tremblay, R. E., LeMarquand, D. & Vitaro, F. (1999). The prevention of oppositional defiant disorder and conduct disorder. In H. C. Quay & A. E. Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 525–555). New York: Kluwer Academic Publisher / Plenum Press.

Tremblay, R. E., Masse, L. C., Vitaro, F. & Dobkin, P. L. (1995). The impact of friends' deviant behavior on early onset of delinquency: Longitudinal data from 6 to 13 years of age. *Development and Psychopathology, 7*, 649–667.

Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., Vitaro, F. Mâsse, L. C. & Pihl, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 560–568.

Tremblay, R. E., Schaal, B., Boulerice, B., Arseneault, L., Soussignan, R. & Perusse, D. (1997). Male physical aggression, social dominance and testosterone levels at puberty. In A. Raine, D. P. Farrington, P. Brennan & S.A Mednick (Eds.), *Biosocial bases of violence* (pp. 271–291). New York: Plenum.

Trenczek, T. & Pfeiffer, H. (Hrsg.)(1996). *Kommunale Kriminalprävention. Paradigmenwechsel und Wiederentdeckung alter Weisheiten*. Bonn-Bad Godesberg: Forum.

Van Kammen, W. B. & Loeber, R. (1994). Are fluctuations in delinquent activities related to the onset and offset in juvenile illegal drug use and drug stealing? *The Journal of Drug Issues, 24*, 9–24.

Walter, M. (1996). Kriminalpolitik mit der Polizeilichen Kriminalstatistik? *DVJJ-Journal, 7*, 209–214.

Wasserman, G. A. & Miller, L. S. (1998). Prevention of serious and violent juvenile offending. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 197–247). Thousand Oaks, CA: Sage.

Webster-Stratton, C. & Herbert, M. (1994). *Troubled families – problem children*. Chichester, UK: Wiley.
Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: a parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 283–302.
Weiß, R. (1997). *Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse der Dunkelfeldforschung*. Wiesbaden: BKA.
Weiß, R. H. (2000). *Gewalt, Medien und Aggressivität bei Schülern*. Göttingen: Hogrefe.
Wellhöfer, P.-R. (1995). Soziale Trainingskurse und Jugendarrest. Versuch einer vergleichenden Erfolgskontrolle. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, 78*, 42–46.
Welsh, B. (2002). The effects of closed-circuit television (CCTV) on crime. *Paper presented at the Third Annual Jerry Lee Crime Prevevtion Symposium*, Washington, DC, April 22–23, 2002.
Wendehorst, A.(1993). *Geschichte der Universität Erlangen-Nürnberg 1743–1993*. München: Beck.
Wells, L. E. & Rankin, J. H. (1988). Direct parental controls and delinquency. *Criminology, 25*, 263–286.
Wells, W. & Horney, J. (2002). Weapon effects and individual intent to do harm: Influences on the escalation of violennce. *Criminology, 40*, 265–296.
Welsh, B. C. & Farrington, D. P. (1999). Monetary costs and benefits of crime prevention programs. In M. Tonry (Ed.), *Crime and Justice: A Review of Research, vol. 27* (pp. 305–361). Chicago, IL: University of Chicago Press.
Werner, E. E. (1989). Vulnerability and resiliency: A longitudinal perspective. In M. Brambring, F. Lösel & H. Skowronek (Eds.), *Children at risk: Assessment, longitudinal research, and intervention* (pp. 156–172). Berlin: De Gruyter.
Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). Overcoming the odds. Ithaca: Cornell University Press.
Werner, N. E. & Crick, N. R. (1999). Relational aggression and social- psychological adjustment in a college sample. *Journal of Abnormal Psychology, 108*, 615–623.
West, D. J. & Farrington, D. P. (1973). *Who becomes delinquent?* London: Heinemann.
Wetzels, P., Enzmann, D, Mecklenburg, E. & Pfeiffer, C. (2001). *Jugend und Gewalt: Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht anderen deutschen Städten*. Baden-Baden: Nomos.
White, A. J. & Heilbrun, K. (1995). The classification of overcontrolled hostility: comparison of two diagnostic methods. *Criminal Behaviour and Mental Health, 5*, 106–123.
White, H. R., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. & Farrington, D. P. (1999), Developmental associations between substance use and violence. *Development and Psychopathology, 11*, 785–803.
White, J. L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Bartusch, D. J., Needles, D. J. & Stouthamer-Loeber, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology, 103*, 192–205.

Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, *35*, 3–25.
Widom, C. S. (1989). Does violence beget violence? A critical examination of the literature. *Psychological Bulletin*, *106*, 3–28.
Wikström, P.-O. & Loeber, R. (2000). Do disadvantaged neighborhoods cause well-adjusted children to become adolescent delinquents? A study of male juvenile serious offending, individual risk and protective factors, and neighborhood context. *Criminology, 38*, 1109–1142.
Willems, H. (1992). Fremdenfeindliche Gewalt: Entwicklung, Strukturen, Eskalationsprozesse. *Gruppendynamik*, *23*, 433–448.
Willner, A. H. (1991). Behavioural deficiencies of aggressive 8–9 year old boys: An observational study. *Aggressive Behavior, 17*, 135–154.
Wilson, J. Q. & Herrnstein, R. J. (1985). *Crime and human nature*. New York: Simon & Schuster.
Windle, M. & Lerner, R. M. (1986). Reassessing the dimensions of temperamental individuality across the life span. The Revised Dimensions of Temperament Survey (DOTS-R). *Journal of Adolescent Research*, *1*, 213–230.
Wolfgang, M. E., Figlio, R. M. & Sellin, T. (1972). Delinquency in a birth cohort. Chicago: University of Chicago Press.
Wood, W., Wong, F. Y. & Chachere, J. G. (1991). Effects of media violence on viewer's aggression in unconstrained social interaction. *Psychological Bulletin*, *109*, 371–383.
Wustmans, A. & Becker, P. (1997). Strategien von Schülerinnen und Schülern zum Umgang mit Gewalt in der Schule. *Empirische Pädagogik*, *11*, 311–326.
Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, *115*, 28–54.
Zumkley, H. (1994). The stability of aggressive behavior: A meta-analysis. *German Journal of Psychology*, *18*, 273–281.

Stichwortverzeichnis

A
Ablehnung der Verantwortung 108
Ablehnung des Unrechts 108
Abwertung des Opfers 108
adolescence-limited antisociality
s. Delinquenz, jugendtypische
Aggression
– interaktive 89
– proaktive 25
– reaktive 25
– relationale 26 f, 141
– überkontrollierte 14
Aggressionsmaschine 102 f, 122–125
Antisociality
– covert 61
– overt 61
Antworttendenzen 3
Arbeitslosigkeit 5 f, 17
Aufmerksamkeits-Belastungs-Test 109, 126 f
Aufmerksamkeitsprobleme 13 f, 66, 88, 126–128, 148, 156
Ausländer 2, 6, 17 f, 58–60, 84–86, 141 f, 153
Auswertung
– integrative 78, 96, 134
– personenbezogene 88, 136, 153
– typologische s. personenbezogene
– variablenbezogene 88, 136, 153, 159 f
Authority conflict 61

B
Bandenkriminalität 15
Bedingungsanalyse 30, 145, 155
Behandlung s. Intervention
Berufung auf höhere Instanzen 108
Bewältigung s. Coping
Bindung 12, 19
Body Mass-Index 100
Boot-Spiel 104
Broken Home 6
Broken Windows Paradigma 170
Bullying 25–29
– Definition 25
– Erfassung 35, 43 f, 136
– Formen 27
– Prävalenz 26 f, 43–45, 142 f
– reaktives 89
Bundeskriminalamt VI

C
Cambridge-Somerville Youth Study 166
Communities That Care 171
Coping 19, 38, 68 f, 149
Crime survey 4

D
Delikte
– Aggressionsdelikte 36
– Primitivdelikte 2
– Eigentumsdelikte 36
– Kontrolldelikte 2 f
– Rückzugsdelikte 36, 143
– vandalistische 20
Delinquenz s. auch Delikte
– jugendtypische 9 f
Delinquenzbelastungsskala 36, 45–49
Dissozialität
– längerfristige 9 f, 162 f
Drogen s. Substanzgebrauch
Dunkelfeld 2, 20

E
Effektstärke 164
Enkodierung 21 f
Entwicklungspfade 88
Entwicklungssequenz, prototypische 10
Equifinalität 7
Erziehung 10, 12, 19, 25, 37, 62–64, 147, 165 f

F
Faktor, protektiver 18 f, 98 f, 155

Familie 10, 12, 36 f, 62–64, 146 f, 165–167
Familiendiagnostisches Testsystem 37
Freizeitverhalten 41, 73–75, 151, 169

G
Generalität 146 f
Gewalt
– Definition 3
– Erfassung 4, 35 f
– Ursachen 5–18
Gruppen, typische 88–99, 153 f
Gruppenprozesse, situative 20

H
Handlungsausführung und -steuerung 24 f
Handlungsauswahl 23 f, 40, 131 f
Handlungsbewertung 23 f, 40, 105, 131 f
Handlungsinitiierung 23
Handlungsrepertoire 105, 130 f, 148
Hooligans 17, 20, 170
hostile attributional bias 24, 39
Hyperaktivität 13 f, 126–128, 148, 156

I
Impulsivität 13 f, 88, 109 f, 126–128, 148, 156 f
Individualisierung, gesellschaftliche 6
Informanten 4, 87 f, 144
Informationsverarbeitung, soziale 15 f, 20, 21–25, 28, 38 f, 66–68, 105, 128–132, 148 f, 157 f, 164
Intelligenz 14, 19, 109, 125 f, 157
Intensivtäter 2, 5, 9, 48, 143,163
Interaktionsanalyse 110–113, 118–122, 144
Interpersonal Competence Questionnaire 38
Intervention V, 162
– kognitiv-behaviorale 164 f
– multi-modale 163, 165

K
Kettenreaktion 10, 18, 163
KFN-Studie 5, 45 f, 59, 85
Kompetenz, soziale 41 f, 68 f, 149
Konflikt-Management 38
Konfliktszenen/-szenarien 38 f, 103 f
Kosten-Nutzen-Bewertung 9, 20
Kriminalitätsfurcht 51, 141
Kriminalitätstheorien 7
Kumulation 10–19, 82 f, 97 f, 138 f, 145–154, 161

L
Labyrinth-Test 109, 126 f
Lebensstil 9, 15, 17, 41, 61, 79, 151, 165
Lehrereinschätzung 41 f, 87 f, 144
Life-course-persistent antisociality s. Dissozialität, längerfristige

M
Medien 7, 16, 41, 75 f, 151, 169
Metapher des Hauptbuches 108
Misshandlung 5, 12, 25, 167
Mobbing VII, 25
Multifinalität 7
Multiproblem-Milieu 12 f

N
Nachbarschaft 12 f
NASA-Übung 104
Neutralisation/Neutralisierung 21, 108 f, 133 f, 158
Normorientierung 108 f, 133 f, 158 f

O
Opfer
– Alter 1, 57, 91, 141
– Geschlecht 27, 50 f, 83 f, 90 f, 141
– Persönlichkeit 65 f, 147 f

P
Peer-Gruppe 15, 41, 72 f, 150 f, 158 f, 169
Periodischer Sicherheitsbericht (PSB) V

Perry-Preschool Project 166
Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) Vf, 1–3, 5, 60
Prävalenz 2, 5, 26 f, 44–49, 140 f
Prävention V, 162
– familien- und kindbezogene 165–167
– freizeitpädagogische 169
– gemeindebezogene 171
– medienbezogene 169
– primäre 165
– schulische 167–169
– sekundäre 165
– situationsbezogene 169 f
Probleme
– externalisierende 66, 79, 143 f, 146
– internalisierende 66, 79, 143 f, 146
Problemerkennung, frühzeitige 162 f
Prognose 18, 136–139, 159 f
Pubertal Development Scale 101

R
Reaktionssuche 21 f, 24, 40
Reifungslücke 9
Resilience-Ansatz IX
Risiken 10–18
– familiäre 10–12
– biologische 13
– schulische 14 f, 149
Risikodiagnose 162 f
Risikohäufung s. Kumulation
Risikomodell, kumulatives s. Kumulation
Risikotransfer 83

S
Schule 14 f, 25–29, 94, 149 f, 167–169
Schulform 54–56, 91, 142
Schulgröße 69, 149 f
Schulhofszenen 104
Schulklima 37, 69 f, 82 f, 149
Schulleistung 71 f, 80, 82, 150
Schultyp s. Schulform
Schulweg 27, 44 f
Selbstkontrolle 12, 98, 126, 148, 155, 164
Selbstwert 17, 19
Semantisches Differential 110 f, 118 f, 144
Sensation-seeking 13
Sense of coherence 19
Situation 20 f, 169 f
Situationswahrnehmung 23, 105, 128
Situationsinterpretation 22–24, 39, 105, 129
Stabilitätskoeffizienten 115–118, 143 f
Substanzengebrauch 20, 76–78, 151 f
SYMLOG-Verfahren 111–113, 119–122, 144 f

T
Täter
– Alter 1, 9, 27, 57 f, 86 f, 91, 141, 152 f
– Geschlecht 1, 27, 49–54, 83 f, 90 f, 141, 152
– Persönlichkeit 13 f, 64–66, 147 f
Teacher's Report Form 113
Temperament 13 f, 19, 110

V
Verantwortungsdiffusion 20
Verdammung der Verdammenden 108
Verhaltensbeobachtung 4, 101, 110, 144
Vermeidungslernen 13
Vernachlässigung 12, 167
Verteidigung der Notwendigkeit 108
Viktimisierung s. Opfer
Vulnerabilitätsmodelle 96

W
Werthaltungen 16 f, 107 f, 132 f
Wohlstandskriminalität 6

Y
Youth Self Report 36

Z
Zero Tolerance 170
Zielabklärung 22, 24, 39 f, 105, 129 f
Zielsetzung, -festlegung
s. Zielabklärung
Zwangsinteraktionen 12