

Erklärung und Prävention von Jugendkriminalität

Ergebnisse der Befragung an Hamburger Schulen im Jahr 2015

Ilka Kammigan
Dirk Enzmann

Universität Hamburg
Fakultät für Rechtswissenschaft
Institut für Kriminalwissenschaften
– Abteilung Kriminologie –

Hamburg, Oktober 2017

Inhaltsverzeichnis

1. Vorbemerkung	7
I. Viktimisierungserfahrungen und selbstberichtete Delinquenz von Schülerinnen und Schülern der 7. bis 9. Jahrgangsstufe sowie Gewaltpräventionsmaßnahmen an Hamburger Schulen	11
2. Hintergrund, Studiendesign und Stichprobenbeschreibung	13
2.1. Stichprobenplan	14
2.2. Feldphase	16
2.3. Rücklauf	16
2.4. Population und Stichprobe	20
3. Viktimisierungserfahrungen und Anzeigeverhalten	25
3.1. Die Verbreitung von Opfererlebnissen 2014/2015	26
3.2. Die Veränderung von Opfererlebnissen im Zeitverlauf	30
4. Selbstberichtete Delinquenz	35
4.1. Die Verbreitung von selbstberichteter Delinquenz 2014/2015	36
4.2. Die Veränderung von selbstberichteter Delinquenz im Zeitverlauf	41
5. Ausgewählte schulische Präventionsmaßnahmen	45
6. Schulschwänzen	51
7. Zusammenfassung I	59
II. Jugendliche und ihr soziales Umfeld: Der Einfluss von Normen, Kontrollen und strukturellen Bedingungen im Umfeld auf delinquentes Verhalten	63
8. Zur Notwendigkeit theoriegeleiteter Prävention	65
8.1. Wie entstehen delinquente Akte?	66
8.2. Wodurch werden die unmittelbar wirkenden Faktoren beeinflusst?	68
9. Demographische Merkmale	71

10. Selbstberichtete Delinquenz der Schülerinnen und Schüler	77
11. Individuelle Einflussfaktoren	85
11.1. Messung der individuellen Einflussfaktoren	87
11.1.1. Internalisierte Normen	87
11.1.2. Fähigkeit zur Selbstkontrolle	89
11.2. Demographische Unterschiede in der Ausprägung der individuellen Einflussfaktoren	91
11.3. Zusammenhänge mit Delinquenz	94
11.4. Erklärung von demographischen Unterschieden	97
12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler	101
12.1. Messung des normativen Umfelds	106
12.1.1. Wahrgenommene Normen	106
12.1.2. Kontrollpotenzial	109
12.2. Demographische Unterschiede des normativen Umfelds	112
12.3. Zusammenhänge mit Delinquenz	119
12.3.1. Wahrgenommene Normen	119
12.3.2. Kontrollpotenzial	123
12.3.3. Gemeinsame Erklärungskraft der Indikatoren des normativen Umfelds	125
12.4. Das Umfeld als Entwicklungskontext	126
12.4.1. Zusammenhänge mit der Delinquenzresilienz	127
12.4.2. Erklärung von demographischen Unterschieden in der Delinquenzresilienz durch das normative Umfeld	132
12.5. Das Umfeld als Entwicklungs- und Handlungskontext: Einflüsse auf die Delinquenzhäufigkeit	133
12.5.1. Direkte und indirekte Einflüsse des normativen Umfelds	134
12.5.2. Erklärung von demographischen Unterschieden in der Delinquenzhäufigkeit	138
13. Delinquenz und Gewalt in der Schule	141
13.1. Opferraten	150
13.2. Schulunterschiede in den Opferraten	152
13.3. Sozialer Zusammenhalt	154
13.3.1. Messung des sozialen Zusammenhalts	155
13.3.2. Demographische Schulunterschiede im sozialen Zusammenhalt	158
13.3.3. Zusammenhänge mit Delinquenz an Schulen	159
13.3.4. Elternengagement: Zusammenhänge mit dem Ausmaß an elterlicher Supervision und Resilienz an Schulen	160
13.3.5. Wechselwirkungen von sozialem Zusammenhalt und kollektiver Wirksamkeit an Schulen	162
13.4. Struktureller Hintergrund: Familienstruktur der Schülerschaft	171
13.4.1. Individuelle demographische Unterschiede	171

13.4.2. Zusammenhänge mit individueller Delinquenzhäufigkeit, Resilienz und normativem Familienumfeld	171
13.4.3. Schulunterschiede in der Delinquenz- und Gewaltresilienz der Schüler- schaft	176
13.4.4. Zusammenhänge mit Delinquenz in der Schule	176
14. Zusammenfassung II	179
14.1. Deskriptive Befunde	179
14.2. Analysen der Zusammenhänge mit individueller Delinquenzhäufigkeit . . .	181
14.3. Die Bedeutung des schulischen Kontrollpotenzials für Delinquenz in der Schule	183
14.4. Implikationen für Forschung und Praxis	184
15. Literaturverzeichnis	187

Inhaltsverzeichnis

1. Vorbemerkung

In dem vorliegenden Bericht werden wesentliche Befunde einer von der Stadt Hamburg (Behörde für Schule und Berufsbildung) und der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)¹ geförderten Repräsentativbefragung Hamburger Schülerinnen und Schüler der 7. bis 9. Jahrgangsstufe (JGS) vorgestellt.

Der erste Berichtsteil enthält nach einer Darstellung der Erhebungsphase sowie der Stichprobe eine Beschreibung der Prävalenz der Viktimisierungserfahrungen und des delinquenten Verhaltens der Hamburger Schülerinnen und Schüler in den letzten 12 Monaten vor der Befragung. Für eine Bewertung der Befunde werden die Daten mit Ergebnissen früherer Befragungen in Hamburg seit 1998 verglichen². Weitere Gegenstände dieses Berichtsteils sind zum einen der Versuch einer Beschreibung der Implementati-on und gewaltpräventiver Maßnahmen in der Schule sowie deren Akzeptanz seitens der Lehrkräfte und zum anderen eine Beschreibung der Schulschwänzraten im Befragungs-zeitraum sowie ihr Vergleich mit früheren Befragungen.

Im zweiten Berichtsteil steht eine theoretisch fundierte Suche nach den Ursachen des delinquenten Verhaltens Jugendlicher im Vordergrund, um damit Ansatzpunkte für Präventionsmaßnahmen ausmachen, die über die bloße Identifizierung von Risikogrup-pen hinausgehen. Gestützt auf zwei theoretische Ansätze (Desorganisationstheorie und situationale Handlungstheorie) wird darin untersucht, wie individuelle Einflussfaktoren seitens der Schülerinnen und Schüler sowie ihr normatives Umfeld das delinquente Han-deln zu erklären vermögen. Da hier die Erklärung delinquenter Akte (und nicht der Rate delinquenter Jugendlicher) im Vordergrund steht, enthält dieser Teil einleitend (und in Ergänzung von Teil 1) eine Beschreibung der Häufigkeit delinquenten Verhaltens, wobei die Daten der JGS 7 bis 9 zusammengefasst werden. In einem abschließenden Kapitel wird untersucht, inwiefern sich mit diesem Ansatz auch Delinquenz und Gewalt in der Schule erklären lässt.

Der zweite Berichtsteil ist aufgrund der Fragestellung und der verwendeten Analy-severfahren naturgemäß komplexer und weniger leicht zugänglich. Deshalb wurden allen Kapiteln des zweiten Teils Ergebniszusammenfassungen vorangestellt, die quasi als vor-

¹ Förderkennzeichen: EN 490/1-1.

² Längsschnittliche Vergleiche von Viktimisierungsraten, Anzeigequoten und Raten selbstberichteten Tathandelns in Hamburger Schülerbefragungen zwischen 1998 und 2011 finden sich in (Kammigan et al., 2010) und verstreut in (Brettfeld und Wetzels, 2012). Darin sind die Ergebnisse der Hamburger Schülerbefragung des Jahres 2006, die im Rahmen des zweiten International Self-Report Delinquency (ISRD2) Projekts durchgeführt wurden (Enzmann, 2010), nicht enthalten. Längsschnittliche Vergleiche mit den Daten der ISRD2-Erhebung des Jahres 2006 werden jedoch in diesem Bericht eine größere Rolle spielen, da der für die vorliegende Studie verwendete Fragebogen mit dem im Jahr 2006 benutzten Instrument besser vergleichbar ist und in beiden Erhebungen Schülerinnen und Schüler aus drei JGS (7–9) befragt wurden.

1. Vorbemerkung

geschaltete Strukturierungs- und Interpretationshilfen die Rezeption der nachfolgenden Abschnitte erleichtern sollen.

Für das Verständnis der Aussagekraft von Querschnittsstudien wie der vorliegenden ist es wichtig, deutlich zu betonen, dass für eine Effektevaluation (also die Bestimmung der Wirksamkeit von Interventions- oder Präventionsmaßnahmen) entweder (a) eine Studie mit zwei Gruppen (z.B. von Schulen oder Schulklassen) benötigt wird, bei der tatsächlich nur in einer der beiden Gruppen die Maßnahme implementiert wird und die Zuordnung der Schulen oder Klassen zu einer der Gruppen streng zufällig erfolgt (echtes experimentelles Design), oder (b) eine Längsschnittstudie mit wiederholten, mindestens dreimaligen Messungen vor und nach Implementation der Maßnahme auf der Ebene individueller Schülerinnen und Schüler (quasi-experimentelles Design) (Campbell und Stanley, 1967; Shadish et al., 2002).

Eine Effektevaluation des Hamburger Handlungskonzepts gegen Jugendgewalt im Rahmen eines echten Experiments ist aber schon aus historischen Gründen nicht mehr durchführbar, wäre aber auch zum Zeitpunkt ihrer Einführung aus administrativen und praktischen Gründen wohl nicht realisierbar gewesen. Aber auch die Alternative einer Längsschnittstudie mit mehreren Messzeitpunkten scheidet mittlerweile aus, da das Programm schon zu lange implementiert ist (allenfalls retrospektive Aktenanalysen in Kombination mit der Methode des *propensity-score matching* (Guo und Fraser, 2010) wären eine denkbare Alternative), auch wäre eine solche Studie mit wesentlich höheren Kosten und deutlich größerem Zeitaufwand verbunden gewesen.

Wie man es auch dreht oder wendet: Mit Querschnittsdaten sind jedoch – mit welchen ausgefeilten statistischen Methoden auch immer – Wirkungsrichtungen nicht eindeutig nachweisbar. Wenn beispielsweise vermehrte Kontrollen im schulischen Kontext eine Reaktion auf Gewaltprobleme an den betroffenen Schulen sind (die Implementation der Maßnahme also selektiv erfolgt), wird ein positiver Zusammenhang zwischen Maßnahme und Gewaltverhalten beobachtet werden (mehr Gewalt \rightarrow mehr Kontrollen). Wenn dann die Kontrollen wie erwartet wirksam sind, wird ein negativer Zusammenhang zwischen der Maßnahme und Gewaltverhalten beobachtet werden, wobei sich aber die Wirkungsrichtung umkehrt (mehr Kontrollen \rightarrow weniger Gewalt). Werden in einem derartigen Szenario Querschnittsstudien zur Ermittlung des Zusammenhangs von Maßnahmenimplementation und Gewaltverhalten durchgeführt, ist sogar denkbar, dass beide Effekte sich überlagern und kein Zusammenhang zwischen der Implementation und dem Gewaltverhalten beobachtet wird. Dieses Problem wird besonders in der Ergebniszusammenstellung von Kapitel 13 relevant – dort werden dem entsprechend die Befunde je nach angenommener Wirkungsrichtung unterschiedlich interpretiert.

Kausale Erklärungen lassen sich nicht durch statistische Methoden allein gewinnen, hierzu sind ganz wesentlich Hintergrundwissen und vor allem eine gute theoretische Fundierung nötig (Goldthorpe, 2001). Natürlich können anhand von Querschnittsdaten Zusammenhänge beschrieben werden. Unter bestimmten Annahmen lassen sich dann Zusammenhänge auch als Wirkungen interpretieren (die in diesem Bericht angewandte Forschungsstrategie), wobei die Plausibilität der Annahmen mit der Qualität ihrer theoretischen Grundlagen steigt. Ein Erkenntniszuwachs ist auf diesem Wege sicherlich möglich, allerdings keine Gewissheiten: Es muss deutlich sein, dass sich die diesen Inter-

pretationen zu Grunde liegenden Annahmen selbst mit derartigen Daten nicht prüfen lassen.

Wir möchten uns an dieser Stelle ganz besonders bei den Schülerinnen und Schülern bedanken, die an der Befragung teilgenommen haben, sowie bei ihren Eltern, die einer Teilnahme ihrer Kinder positiv gegenüberstanden und das Vorhaben so mit unterstützt haben. Unser Dank gilt ebenfalls den Schulleitungen sowie den Lehrerinnen und Lehrern in den befragten Schulen und Klassen, die uns eine Befragung ermöglicht haben. Ein besonderer Dank gilt auch Herrn Dr. Christian Böhm, der uns – wie schon in den Jahren zuvor – als Leiter der Beratungsstelle Gewaltprävention (BSG) am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung der Stadt Hamburg ein zuverlässiger und kompetenter Ansprechpartner war.

1. Vorbemerkung

Teil I.

**Viktimisierungserfahrungen und
selbstberichtete Delinquenz von
Schülerinnen und Schülern der 7. bis
9. Jahrgangsstufe sowie
Gewaltpräventionsmaßnahmen an
Hamburger Schulen**

2. Hintergrund, Studiendesign und Stichprobenbeschreibung

Die Hamburger Schülerbefragung des Schuljahres 2014/15 ist Teil einer international vergleichenden wissenschaftlichen Studie zu Jugenddelinquenz und Normorientierungen (UPYC)³, in deren Rahmen Hamburger Schülerinnen und Schüler der 7. bis 9. Jahrgangsstufe zu eigenen Erfahrungen mit normverletzendem Verhalten und Suchtmittelkonsum, zu ihren Wertorientierungen und Einstellungen sowie zu ihrem persönlichen Umfeld (Familie, Freunde, Schule und Nachbarschaft) befragt wurden. Neben den Schülerinnen und Schülern wurden auch die anwesenden Lehrerinnen und Lehrer der einbezogenen Schulklassen als Experten zum schulischen Umfeld und der befragten Klasse befragt. Außerdem wurden die Schulleitungen gebeten, Auskunft zu strukturellen Daten der Schule zu geben.

Bei dieser Studie handelt es sich zum Teil um ein Gemeinschaftsprojekt, an dem neben der Universität Hamburg Forschergruppen aus Frankreich, den Niederlanden, Großbritannien und den USA beteiligt sind. In allen fünf Teilnehmerländern wird die Studie in der gleichen Form durchgeführt; zusätzlich sind die Befragungsdaten der fünf Teilnehmerländer mit den Daten einer aktuell in rund 30 europäischen und außereuropäischen Ländern durchgeführten Studie — der bereits dritte Durchgang der „International Self-Report Delinquency“-Studie (ISRD3)⁴ — direkt vergleichbar, da die Studie im Wesentlichen dasselbe Erhebungsinstrument und dieselbe Methodik verwendet. Ziel ist, normverletzendes Verhalten und dessen Bedingungsfaktoren (und hier insbesondere die Rolle von Normorientierungen) im internationalen Vergleich zu untersuchen, so dass sich Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Ländern sowie internationale Entwicklungstrends aufzeigen lassen. Zentrale Fragen sind: Was denken Jugendliche, wo und wie wachsen sie auf, wie leben sie und wie wirkt sich das auf ihre Normorientierungen und auf normverletzendes Verhalten aus? Welche Rolle spielen dabei Nachbarschaften und Schulen? Zugleich können mit den Daten zentrale Aussagen aktueller kriminologischer Theorien und deren Integrationsmöglichkeiten geprüft werden.

Dieser Teil des Projekts wird in Deutschland von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert. Eine zusätzliche Förderung der Stadt Hamburg (Behörde für Schule und Berufsbildung, BSB) ermöglichte es, sowohl die Schülerfragebögen als auch die Fragebögen für die Lehrkräfte um hamburgspezifische Fragen zu Schulschwänzen und dem Umgang mit Schulschwänzen, zu Schulgewalt und dem Umgang mit Schulgewalt sowie zu Präventionsmaßnahmen zu erweitern sowie die Stichprobenbasis zu vergrößern.

³ Englischer Name des Projekts: „Understanding and Preventing Youth Crime: A comparative Study in France, Germany, the Netherlands, the UK and the US“ (UPYC).

⁴ siehe <http://www.northeastern.edu/isrd/isrd3/>.

2. Hintergrund, Studiendesign und Stichprobenbeschreibung

Auf diese Weise kann die Studie Erkenntnisse zur Evaluation des Hamburger Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ beitragen.

Um diesen für Hamburg spezifischen Teil zu realisieren, sollte die für Hamburg zunächst anvisierte Stichprobengröße von 1 800 Schülerinnen und Schülern auf insgesamt 3 600 Schülerinnen und Schüler verdoppelt werden. Dabei sollte die eine Hälfte klassisch mittels eines standardisierten Papierfragebogens befragt werden, die andere Hälfte sollte eine Online-Version des Fragebogens am Computer ausfüllen, um Effekte des Befragungsmodus (Computer versus Papier-und-Bleistift) testen zu können. Grund hierfür war die Überlegung, dass es längerfristig durchaus ökonomischer wäre, die Schülerinnen und Schüler online an Computern zu befragen: Die aufwändige Eingabe der Fragebogendaten würde entfallen, die Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern wäre höher und zusätzlich könnten neue Befragungsformate implementiert werden. Der Vorteil einer klassischen Papier-und-Bleistift-Befragung liegt wiederum darin, dass wir bisher keine praktischen Erfahrungen mit Computer-Befragungen in Hamburg haben, außerdem sollte die Vergleichbarkeit mit den Daten aus früheren Hamburger Schülerbefragungen erhalten bleiben, um hier Trends fortschreiben zu können. Eine solche Vergleichbarkeit wäre aber möglicherweise gefährdet, wenn sich der Befragungsmodus tatsächlich auf das Antwortverhalten auswirken sollte und keine ausreichend große mit einem klassischen Papier-und-Bleistift Fragebogen befragte Stichprobe vorliegen würde.

Insgesamt soll durch die Studie die Wissensbasis zum Problemverhalten von Jugendlichen erweitert werden, was schließlich auch für die Praxis und eine evidenzbasierte Kriminalitäts- und Gewaltprävention relevant ist. So können zum einen unzutreffende Problembeschreibungen, die sich etwa nur auf offizielle staatliche Statistiken stützen, durch die Befragungsergebnisse relativiert werden. Zum anderen sollen die Ergebnisse wichtige Anknüpfungspunkte für eine effektive Präventionsarbeit bieten.

2.1. Stichprobenplan

Für die Hamburger Schülerbefragung des Jahres 2015 wurde eine Zufallsstichprobe von Schulklassen der Hamburger 7., 8. und 9. Jahrgangsstufen geschichtet nach Stadtbezirk und Schulform gezogen, um diesbezüglich die Population angemessen repräsentieren zu können. Hierfür wurde aufgrund der Erfahrungen aus früheren Schülerbefragungen eine Ausfallquote von insgesamt 64 % zugrunde gelegt, so dass insgesamt 10 299 Schülerinnen und Schüler aus 426 Klassen an 125 Schulen gezogen wurden (vgl. Tabelle 2.1, S. 17), um die anvisierte Stichprobengröße von 3 600 Schülerinnen und Schülern realisieren zu können.

Gezogen wurden die Schulklassen aus einer Liste aller Klassen und Schülerinnen und Schüler an Hamburger allgemeinbildenden Schulen. Da allerdings zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung die aktuelle Populationsliste des Schuljahres der Befragung (2014/15) noch nicht vorlag, wurden die 6., 7. und 8. Klassen aus einer Populationsliste des vorangegangenen Schuljahres (2013/14) gezogen, um diese Klassen dann als 7., 8. bzw. 9. Klassen im aktuellen Schuljahr befragen zu können. Dabei war problematisch, dass einige Schulen (bzw. Schulformen) nicht alle Klassenstufen führen. Beispielsweise gab es

nicht immer auch 6. Klassen oder konnte aus der Anzahl an 6. Klassen einer Beobachtungsstufe nicht auf die Anzahl der Gymnasial- oder Stadtteilschulklassen ein Schuljahr später geschlossen werden. Diese Zahlen wurden dann anhand der vorhandenen 7. Klassen geschätzt.

Bei der Stichprobenziehung wurden allerdings nur Regelklassen und Integrationsklassen an Stadtteilschulen und Gymnasien einbezogen; Förder- und Sonderschulklassen sowie Alphabetisierungsklassen⁵, Vorbereitungsklassen⁶ und Integrationsklassen schulverweigernder Jugendlicher wurden aus zwei Gründen nicht berücksichtigt: Zum einen gehen wir aufgrund früherer Erfahrungen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler dieser Klassen den umfangreichen Fragebogen nicht im Rahmen der zwei angesetzten Schulstunden beantworten können. Zum anderen werden diese Klassen zum Teil jahrgangsübergreifend geführt; es gibt aber verschiedene Fragebogenversionen für die 7. und 8. Jahrgangsstufe auf der einen und für die 9. Jahrgangsstufe auf der anderen Seite, die den Schülerinnen und Schülern solcher Klassen kaum alters- bzw. klassenstufengerecht zugeordnet werden könnten. Aus diesem Grund wurden auch Schulen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht und Schülerinnen und Schüler ohne Klassenzuordnung nicht in die Ziehung einbezogen.

Die Hälfte der auf diese Weise gezogenen 10 299 Schülerinnen und Schüler sollte mit einem Computerfragebogen online, die andere Hälfte über den klassischen Papierfragebogen befragt werden, um prüfen zu können, ob der Befragungsmodus einen Einfluss auf das Antwortverhalten hat. Um so weit wie möglich auszuschließen, dass es sich bei möglichen Unterschieden im Antwortverhalten nicht um andere Effekte als solche des Befragungsmodus handelt, sollte die Zuordnung zu einem dieser beiden Befragungsmodi zufällig erfolgen. Allerdings sollten die Beteiligten nicht wissen, dass es auch möglich ist, die Befragung im jeweils anderen Modus durchzuführen. Um dies ebenfalls so weit wie möglich auszuschließen, sollten alle Klassen einer Schule im gleichen Modus befragt werden. Ein Problem dieser Strategie war, dass die Schulen unterschiedlich groß sind und somit auch eine unterschiedlich großen Zahl an Klassen und Schülerinnen und Schülern pro Schule gezogen wurde, so dass eine Randomisierung der Schulen kaum dazu führen kann, dass die beiden resultierenden Stichproben (Computer- und Papierbefragung) bezogen auf die Klassen- oder Schülerzahl gleich groß oder gar in gleicher Weise auf die drei Klassenstufen verteilt sind bzw. die Population bezogen auf Schulform oder Bezirk ausreichend repräsentativ abbilden. Aus diesem Grund wurden nach der Randomisierung der Schulen noch manuelle Korrekturen an der Zuordnung zum Befragungsmodus vorgenommen. Auf diese Weise wurde die Stichprobe in eine Online- und eine „klassische“ Stichprobe (Papier-und-Bleistift) aufgeteilt, die gleich viele Klassen ($n = 210$) und in etwa gleich viele Schülerinnen und Schüler enthalten ($n = 5\,172$ bzw. $n = 5\,127$, vgl. Tabelle 2.1).

⁵ Hierbei handelt es sich um Klassen mit Schülerinnen und Schülern, die nicht oder in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert worden sind und auf den Übergang in eine Vorbereitungs- bzw. Regelklasse vorbereitet werden (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012, 10).

⁶ Hierbei handelt es sich um Klassen mit Schülerinnen und Schülern, die keine oder nur geringe Deutschkenntnisse besitzen und auf den Unterricht in einer Regelklasse vorbereitet werden. Die Klassen sind in der Regel jahrgangsübergreifend (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012, 6, 9 ff.).

2.2. Feldphase

Die 124 zufällig gezogenen Schulen wurden am 08.01.2015 angeschrieben, die ersten Rückmeldungen kamen bereits am nächsten Tag, die ersten Klassen wurden am 20.01.2015 befragt. Geplant war ursprünglich, die Erhebung bis etwa Ende März 2015 abzuschließen, jedoch änderte auch ein motivierendes Erinnerungsschreiben an die Schulleitungen zum Halbjahreswechsel nur wenig an den eher schleppenden Rückmeldungen. Auf ein Rundschreiben der Schulbehörde per E-Mail Ende März meldeten sich ebenfalls noch ein paar Schulen, auch hier fielen die Antworten aber spärlicher aus als erhofft. Insgesamt recht viele Rückmeldungen kamen hingegen noch einmal auf ein Erinnerungsschreiben an die Lehrkräfte, die sich bis Anfang April noch nicht zurückgemeldet hatten, deren Schulleitungen sich aber zur Teilnahme bereit erklärt hatten. Die letzte Klasse wurde am 06.07.2015 befragt.

Die Klassen wurden – wie auch schon in den früheren Schülerbefragungen – im Klassenverband und unter Anleitung geschulter Interviewer befragt. Die Schulung umfasste die Themen „Zielstellung der Studie“, „Rahmenbedingungen der Interviewtätigkeit“, „Datenschutz und Verschwiegenheitsverpflichtung“, „Erhebungssituation und Erhebungsinstrument“, „Absprachen mit der Studienkoordination“ sowie „Befragungssituation mit Rollenspielen“. Da sich die Feldphase sehr viel länger hinzog als geplant, fielen im Laufe der Zeit immer wieder Interviewerinnen oder Interviewer aus, so dass mehrfach nachrekrutiert und geschult werden musste. Für die Befragung selbst waren maximal zwei Schulstunden angesetzt, die auch benötigt wurden, damit alle Schülerinnen und Schüler den recht umfangreichen Fragebogen nach einer kurzen Einführung in die Studie und in die Handhabung des Fragebogens (in der Regel ca. 15 Minuten) ausfüllen konnten. Die tatsächlich benötigte Zeit variierte allerdings zum Teil recht deutlich zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse (wie auch zwischen den Klassen). So waren die schnellsten Schülerinnen und Schüler des Papier- und Bleistift Fragebogens bereits nach etwa 20 Minuten mit dem Ausfüllen fertig, während andere etwa 60 Minuten benötigten (diese Schätzungen basieren auf Angaben der Interviewer), beim Computer-Fragebogen betrug die benötigte Zeit des 5. Perzentils 27 Minuten und des 95. Perzentils 58 Minuten, während der Median bei 40 Minuten lag.

2.3. Rücklauf

Wie Tabelle 2.1 zeigt, liegt der Rücklauf bezogen auf die Zahl der gezogenen Schülerinnen und Schüler weit unter den ursprünglich anvisierten 36 %. Statt des antizipierten Ausfalls von 64 % fielen tatsächlich insgesamt 79 % der Schülerinnen und Schüler aus der gezogenen Stichprobe aus, so dass insgesamt nur 2 122 verwertbare Fragebögen statt der anvisierten 3 600 vorliegen.

Diese Ausfälle fanden zu einem wesentlichen Teil bereits auf Ebene der Schulen und Klassen statt: So lehnten 56 % der angeschriebenen Schulleitungen eine Befragung an ihrer Schule explizit oder implizit (durch Ausbleiben einer Rückmeldung trotz mehrfacher Anschreiben) ab. Sofern sich die Schulleitungen mit einer expliziten Absage zurückmel-

Tabelle 2.1.: Population, Stichprobe und Rücklauf nach intendiertem Befragungsmodus

	Paper & Pencil	Online	Gesamt
Population			
Schulen			152
Klassen			1 804
Schüler			43 539
Stichprobe gezogen (Stichprobenplan)			
Schulen	64	60	124
Klassen	210	210	420
Schüler	5 172	5 127	10 299
Rücklauf (realisierte Stichprobe)			
Schulen			
Zusage	32	22	54
% von gezogen	50%	37%	44%
Teilnahme	31	21	52
% von gezogen	48%	35%	42%
Schulen mit ausgefülltem Schulleiterfragebogen	21	13	34
% von teiln. Schulen	68%	62%	65%
Klassen			
an zusagenden Schulen	113	79	192
Teilnahme	67	44	111
% von gezogen	32%	21%	26%
% von Klassen an zusagenden Schulen	59%	56%	58%
Klassen mit ausgefülltem Lehrerfragebogen	65	36	101
% von teiln. Klassen	97%	82%	91%
Schüler			
registriert in teilnehmenden Klassen	1 645	1 068	2 713
(Elternverweigerung)	-120	-64	-184
anwesend	1 355	863	2 218
abgegebene Fragebögen	1 300	863	2 163
verwertbare Fragebögen	1 280	842	2 122
% von gezogen	25%	16%	21%
% von registriert	78%	79%	78%
% von anwesend	94%	98%	96%

deten oder direkt zu Gründen der Nichtteilnahme befragt wurden, gaben sie vor allem zeitliche und organisatorische Gründe für eine Absage an, etwa viele krankheitsbedingte Unterrichtsausfälle oder eine zu große Zahl von anderen Befragungen und Testungen in der Schule (u.a. Kermit und PISA). Von den an den teilnahmebereiten Schulen verbliebenen Klassen fielen 42% aus, weil sich die jeweiligen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer gegen eine Teilnahme entschlossen oder der Befragungstermin krankheitsbedingt ausfiel und kein Ersatztermin gefunden werden konnte. Die Rückläufe auf Schul- und Klassenebene sind somit geringer als in früheren Hamburger Schülerbefragungen, jedoch scheint es sich hierbei um einen allgemeinen Trend zu handeln, der sich auch in anderen

2. Hintergrund, Studiendesign und Stichprobenbeschreibung

Städten beobachten lässt (und von dem auch Forscher aus den Niederlanden berichten). Allerdings gab es auch positive Rückmeldungen, etwa Lehrkräfte, die es ausdrücklich begrüßten, dass dem Thema Gewalt und Gewaltprävention Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Die Ausfälle auf Schülerseite liegen mit 22 % etwa im Rahmen früherer Untersuchungen: In den befragten Klassen waren 2 713 Schülerinnen und Schüler registriert, von denen sich 2 169 an der Befragung beteiligten. Von den anwesenden 2 224 Schülerinnen und Schülern haben nur 4 % entweder keine verwertbaren Fragebögen abgegeben oder sich nicht an der Befragung beteiligt – entweder weil ihre Eltern oder sie selbst sich gegen eine Teilnahme entschieden.⁷ Dabei lässt sich zwar sagen, wie viele Ausfälle auf einer Elternentscheidung beruhen ($n = 184$, s. Tabelle 2.1), nicht aber, wie viele auf einer Entscheidung der Schülerinnen und Schüler: Da einige Schülerinnen und Schüler, deren Eltern ihr Einverständnis nicht gaben, am Befragungstag nicht anwesend waren, entspricht die Differenz zwischen anwesenden Schülerinnen und Schülern plus Elternverweigerungen und den ausgefüllten Fragebögen nicht der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die sich an der Befragung nicht beteiligen wollten. Auch diese Ausfallquote von 4 %, die in Kenntnis des Befragungsgegenstandes geschah, liegt im Rahmen früherer Untersuchungen.

Während der größere Stichprobenausfall auf Schul- oder Klassenebene eher stichprobenneutral sein wird (die Selektivität also vermutlich nicht systematisch mit Variablen zusammenhängt, die im Fokus der Analysen stehen werden), gilt dies nicht auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. Von daher ist eine Teilnahmequote von insgesamt 78 % auf dieser Ebene als gut zu bezeichnen und entspricht der Qualität früherer Hamburger Erhebungen.

Abbildung 2.1 zeigt, dass die Ebene der Schule (Schulleitung) insgesamt mit etwa 70 % den größten Anteil an der Nichtteilnahme hat, gefolgt von der Ebene der Klasse (Lehrkraft) mit knapp 25 %. Nichtteilnahme, die auf Entscheidungen der Schülerinnen oder Schüler (oder ihrer Eltern) zurückzuführen ist (einschließlich Abwesenheit am Befragungstag oder Nichtverwertbarkeit des Fragebogens), stellt mit insgesamt 7.3 % den geringsten Anteil an den Ursachen für eine Nichtteilnahme.

Bei einem Vergleich der Rücklaufquoten nach Befragungsmodus ist zu berücksichtigen, dass in Tabelle 2.1 und Abbildung 2.1 die beiden Teilstichproben anhand des intendierten Befragungsmodus unterschieden werden, da hier die Frage zentral ist, ob der den Schulleitungen oder Lehrkräften angekündigte Befragungsmodus einen Einfluss auf die Teilnahmebereitschaft bzw. Selektivität durch Nichtteilnahme hatte. Es zeigt sich, dass der Rücklauf bei einer intendierten (und im Anschreiben an die Schulleitungen und Lehrkräfte angekündigten) Computer-Befragung deutlich schlechter ausfiel als bei einer angekündigten klassischen Papier- und Bleistiftbefragung. Der Unterschied in der Teilnahmebereitschaft von Schulen, die jeweils auf die Computer- und die Papier- und Bleistift-Befragung zugeschnittene, aber nur sehr geringfügig abweichende Anschreiben

⁷ Schülerinnen und Schüler wurden von der Befragung ausgeschlossen, wenn deren Eltern die Teilnahme explizit abgelehnt hatten (sog. „opt-out“-Strategie); die Schülerinnen und Schüler konnten die Teilnahme selbstverständlich auch selbst verweigern.

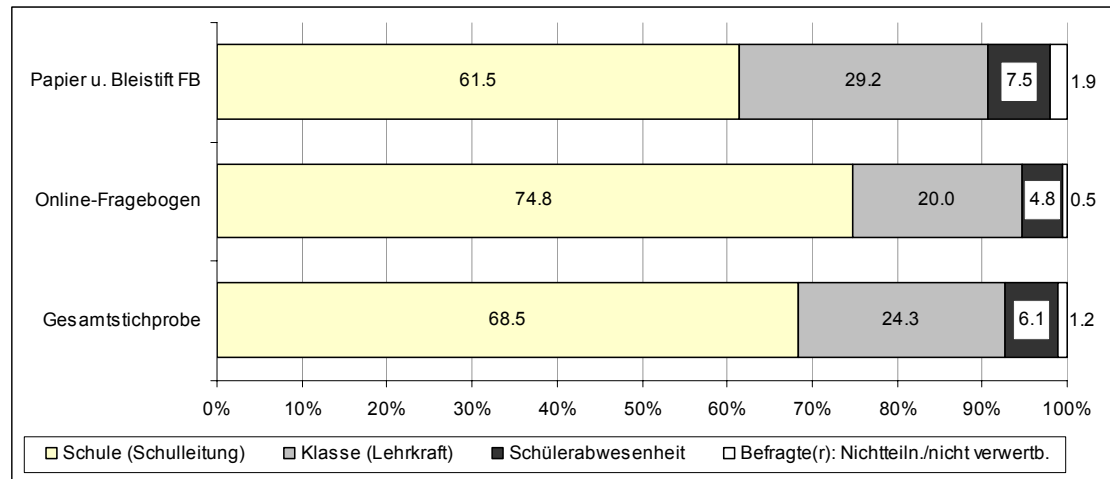


Abbildung 2.1.: Relative Anteile der Ebenen bzw. Ursachen für Nichtteilnahme nach intendiertem Befragungsmodus

erhielten, ist statistisch signifikant: Das Verhältnis von Teilnehmenden zu Nichtteilnehmenden ist in der Papier-und-Bleistift-Stichprobe auf der Ebene der Schulen um 78.1% höher als in der mit einem Computer zu befragenden Online-Stichprobe (Odds-Ratio = 1.781, $p < 0.001$).⁸ Aus den verbliebenen Klassen waren zwar ebenfalls etwas mehr Lehrkräfte bereit, sich mit ihren Klassen an einer Papier-und-Bleistift- als an einer Computer-Befragung zu beteiligen, dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant (Odds-Ratio = 1.159, $p = 0.601$). Bei den in den teilnehmenden Klassen registrierten Schülerinnen und Schülern finden sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede in der Teilnahmebereitschaft, auch wenn sie in der Stichprobe derer, die mit einem Computer befragt werden sollten, etwas höher ausfällt (Odds-Ratio = 0.908, $p = 0.300$).

Auch bei einer Teilnahmebereitschaft der Lehrkräfte konnten Computer-Befragungen leider nicht immer realisiert werden, etwa weil Computerräume nicht oder nicht kurzfristig genug zur Verfügung standen, es während der Befragung Internet-Verbindungsprobleme gab oder von den Schulen aus nur auf ganz bestimmte Webseiten zugegriffen werden konnte. In solchen Fällen wurde die Klasse dann ersatzweise komplett oder teilweise über Papierfragebögen befragt. So mussten fünf Online-Klassen mit klassischen Papierfragebögen befragt werden (81 Schülerinnen und Schüler), in zwei weiteren 21 der insgesamt 43 Schülerinnen und Schüler. Nachdem sich abzeichnete, dass sich in der Online-Stichprobe deutlich weniger Klassen als angestrebt beteiligen würden, haben wir versucht, die auch teilnahmebereiten Lehrkräfte von Klassen, die ursprünglich im Papier-und Bleistift Modus befragt werden sollten, zu einer Computer-Befragung zu bewegen, um zumindest die ursprünglich geplante Mindeststichprobengröße von $n = 900$ online befragten Schülerinnen und Schülern zu erreichen. Insgesamt konnten so drei Papier-und-Bleistift-Klassen online befragt werden (64 Schülerinnen und Schüler), in einer weiteren Papier-und-Bleistift-Klasse 19 der 20 Schülerinnen und Schüler. Nach Abzug nicht

⁸ Signifikanzberechnungen korrigiert für endliche Grundgesamtheiten.

2. Hintergrund, Studiendesign und Stichprobenbeschreibung

verwertbarer Fragebögen (16 Papier- und 23 Computer-Fragebögen) liegen somit verwertbare Daten von 1 301 Papier- und 821 Computer-Fragebögen vor.

Auch den Lehrkräften und Schulleitungen wurden Fragebögen ausgehändigt mit der Möglichkeit, uns diese in einem frankierten Rückumschlag zurückzusenden. Die Rücklaufquote auf Schulleitungsebene war mit insgesamt 65 % geringer als auf der Ebene der Lehrkräfte mit 91 %. Insgesamt haben 107 Lehrkräfte (aus 101 Klassen) und 36 Schulleitungen (aus 34 Schulen) einen Fragebogen ausgefüllt.

2.4. Population und Stichprobe

Betrachtet man die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Jahrgangsstufe und Schulform und vergleicht die befragte Stichprobe mit der Population (Tabelle ??), finden sich Abweichungen vor allem für Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Jahrgangsstufe: Während in der Stichprobe der 7. Jahrgangsstufe Schülerinnen und Schüler aus Gymnasien unterrepräsentiert und aus Stadtteilschulen überrepräsentiert sind, sind demgegenüber Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe aus Stadtteilschulen unterrepräsentiert. Insgesamt sind Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe mit -3.6% unter- und die der 9. Jahrgangsstufe mit $+3.1\%$ überrepräsentiert. Deutlich geringer sind mit -0.7% (Stadtteilschule) und $+0.7\%$ (Gymnasium) die Abweichungen nach Schulform. Durch Verwendung entsprechender Gewichtungsfaktoren gestützt auf Angaben zur Verteilung der Population nach Jahrgangsstufen, Schulformen und Hamburger Stadtbezirken werden diese Abweichungen für die folgenden Auswertungen korrigiert.⁹

Tabelle 2.2 zeigt die demographischen Kennwerte der Befragungsdaten vor und nach der Anwendung der Gewichtungsfaktoren.¹⁰ Wie zu erwarten reproduzieren die gewichteten Daten die Verteilung der Hamburger Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe und Schulform perfekt. Des Weiteren zeigt der Vergleich der gewichteten und ungewichteten Kennwerte nur geringe Unterschiede in der Alters- und Geschlechtsverteilung sowie des Migrationshintergrunds.

Im Vergleich zu den Hamburger Schülerbefragungen der vergangenen Jahre hat sich der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von insgesamt 39.6 (2006) bzw. 41.9 (2011)¹¹ auf 54.6 % im Jahre 2015 deutlich erhöht. Die in Tabelle 2.3 für das Jahr 2006 sichtbare Schwankung der Anteile der einheimisch Deutschen über Jahrgangsstufen hinweg ist statistisch nicht signifikant und insofern auch durch zufällige Stichprobenfehler erklärbar ($F_{(1.97, 151.65)} = 1.60$, $p = 0.206$), während der Rückgang

⁹ Dabei werden statistische Kennwerte wie Prozente oder Mittelwerte anhand gewichteter Daten berechnet, Angaben zur Fallzahl basieren aber immer auf der tatsächlichen Stichprobengröße.

¹⁰ Für Zusammenhänge zwischen den demographischen Merkmalen siehe Kapitel 9.

¹¹ Die Anteile von Befragten mit Migrationshintergrund des Jahres 2011 fallen hier etwas geringer aus als von Brettfeld und Wetzels (2012) berichtet wurde, da hier der Migrationshintergrund nicht auch anhand der Sprache im Elternhaus, sondern ausschließlich anhand des Geburtsortes der Befragten und ihrer Eltern bestimmt wurde: Befragte, die nicht in Deutschland geboren wurden, werden (sofern auch mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde) als Migranten der 1. Generation betrachtet, während Befragte, die in Deutschland geboren wurden und von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, als Migranten der 2. Generation betrachtet werden. Alle übrigen Befragten werden hier als „einheimisch deutsch“ klassifiziert.

Tabelle 2.2.: Zentrale Stichprobenmerkmale mit ungewichteten und gewichteten Daten

	n	ungewichtet	gewichtet
Alter			
11	2	0.1%	0.1%
12	233	11.2%	10.0%
13	622	29.8%	32.3%
14	687	32.9%	33.5%
15	478	22.9%	21.0%
16	61	2.9%	2.9%
17	5	0.2%	0.2%
Durchschnitt	2 088	$\bar{x} = 13.8$	$\bar{x} = 13.7$
Geschlecht			
weiblich	1 054	49.8%	49.2%
männlich	1 063	50.2%	50.8%
ethnische Herkunft			
einheimisch deutsch	994	46.9%	45.4%
Türkei	247	11.7%	12.4%
Russland / ehemalige SU	157	7.4%	8.5%
andere / unbekannt	722	34.1%	33.7%
Migrationsstatus			
Migrant 1. Generation	205	9.6%	10.2%
Migrant 2. Generation	924	43.5%	44.4%
einheimisch deutsch	997	46.9%	45.4%
Schulform			
Stadtteilschule	1 165	54.9%	55.6%
Gymnasium	957	45.1%	44.4%
Jahrgangsstufe			
7. Klasse	704	33.2%	32.7%
8. Klasse	644	30.3%	33.9%
9. Klasse	774	36.5%	33.4%

des Anteils der einheimisch Deutschen insgesamt zwischen 2006 bzw. 2011 und 2015 statistisch signifikant ist (2006 vs. 2015: $F_{(1,335)} = 18.10$, $p < 0.001$; 2011 vs. 2015: $F_{(1,335)} = 15.07$, $p < 0.001$).¹²

Dieser Befund korrespondiert mit der Bevölkerungsstatistik für Hamburg, wonach Ende 2014 der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter der Bevölkerung der unter 18-Jährigen von 45.8 % im Jahre 2005 über 45.6 % im Jahre 2010 auf 47.5 % Ende 2014 angestiegen ist (Statistikamt Nord, 2006, 2011, 2015). Der Vergleich mit Daten des Amtes für Statistik deutet allerdings darauf hin, dass Schülerinnen

¹² Die Signifikanztests berücksichtigen potentielle statistische Designeffekte, die durch die Tatsache entstehen können, dass die primären Stichprobeneinheiten Schulklassen sind, dass also nicht Stichproben individueller Schülerinnen und Schüler, sondern alle in einer Klasse anwesenden Schülerinnen und Schüler befragt wurden.

2. Hintergrund, Studiendesign und Stichprobenbeschreibung

Tabelle 2.3.: Migrationshintergrund in Hamburger Befragungen 2006–2015 (gewichtete Daten)

Jahrgangsstufe	7	8	9	total
Befragung 2006				
einheimisch deutsch	54.2%	63.6%	63.0%	60.4%
Türkei	12.0%	11.6%	10.5%	11.3%
Russland/Kasachstan	5.2%	4.3%	3.9%	4.5%
anders / unbekannt	28.6%	20.5%	22.7%	23.8%
<i>n</i> (ungewichtet)	712	484	408	1 604
Befragung 2011				
einheimisch deutsch	58.7%	-	57.5%	58.1%
Türkei	9.4%	-	9.7%	9.6%
Russland / ehemalige SU	6.3%	-	4.5%	5.4%
anders / unbekannt	25.7%	-	28.2%	27.0%
<i>n</i> (ungewichtet)	1 480	-	1 573	3 053
Befragung 2015				
einheimisch deutsch	45.0%	46.8%	44.3%	45.4%
Türkei	13.5%	12.7%	11.0%	12.4%
Russland / ehemalige SU	11.8%	4.9%	8.9%	8.5%
anders / unbekannt	29.7%	35.5%	35.8%	33.7%
<i>n</i> (ungewichtet)	704	644	772	2 120

und Schüler mit Migrationshintergrund in den Befragungen der Jahre 2006 und 2011 tendenziell unter- und in der Befragung des Jahres 2015 tendenziell überrepräsentiert sind.

Auch wenn sich die Stichprobenszusammensetzung der Hamburger Schülerinnen und Schüler nach Migrationshintergrund zur Befragung 2015 hin verändert hat, wird in den folgenden Analysen nicht versucht, diese Veränderungen zwischen den Befragungen durch Gewichtungen auszugleichen, da es Ziel der Studie ist, Aussagen über die jeweils tatsächliche Population der Hamburger Schülerinnen und Schüler zu treffen. Selbst wenn Unterschiede durch eine Veränderung der Population erklärbar sein könnten, wären diese Veränderungen dennoch real und sollten nicht durch die Verwendung entsprechender Gewichte unsichtbar gemacht werden.

Wie oben beschrieben wurden die Klassen zufällig entweder einer Stichprobe zugewiesen, die klassisch mit Papier- und Bleistift-Fragebögen, oder einer anderen Stichprobe, die mit einem Computerfragebogen befragt wurde. Dieses experimentelle Design diente dazu, festzustellen, ob sich systematische Effekte des Befragungsmodus zeigen würden. Eine Auswertung des Experiments ist nicht Gegenstand dieses Berichts. Ohne auf nähere Details einzugehen, kann jedoch festgestellt werden, dass sich nur bei einem von fünf Delikten ein signifikanter Unterschied in der 12-Monatsprävalenz von Viktimisierungserfahrungen (persönlicher Diebstahl) und nur bei einem von 14 Delikten ein signifikanter Unterschied in der 12-Monatsprävalenz selbstberichteter Delinquenz fand (schwerere Körperverletzung; die Prävalenzraten waren bei einer Computerbefragung

jeweils höher als bei Verwendung eines Papierfragebogens). Wegen dieser geringen Unterschiede werden die Daten der beiden Stichproben in diesem Bericht zusammengefasst analysiert.

Bei Vergleichen der Ergebnisse der vorliegenden Befragung mit früheren Hamburger Erhebungen werden auf diese Weise potentielle Zunahmen von Prävalenzraten eher über- und potentielle Rückgänge eher unterschätzt, was bei einem Vergleich der Raten über die Zeit einer konservativen Teststrategie entspricht. In die gleiche Richtung wirkt eine potenzielle Überrepräsentation von Befragten mit Migrationshintergrund, da in dieser Gruppe die Prävalenzraten sowohl von Viktimisierungserfahrungen als auch von selbstberichteter Delinquenz in den bisherigen Befragungen tendenziell höher ausgefallen sind.

2. Hintergrund, Studiendesign und Stichprobenbeschreibung

3. Viktimisierungserfahrungen und Anzeigeverhalten

Die der Befragung zwölf Monate vorangehenden Viktimisierungserlebnisse wurden für fünf unterschiedliche Delikte erfragt: persönlicher Diebstahl, Cyberbullying, Hasskriminalität, Körperverletzung und Erpressung. Die Formulierung der jeweiligen Fragen sind in Box 1 dargestellt. Für jedes Delikt wurde erfragt, ob dies jemals (Lebenszeit), und wenn ja, wie oft es in den letzten 12 Monaten passiert ist. Zusätzlich wurde erfragt, wie viele der Ereignisse der Polizei angezeigt wurden. Anhand der Angaben zu den letzten 12 Monaten können sowohl entsprechende Prävalenzraten (Anteil von Personen mit mindestens einer Viktimisierungserfahrung im Referenzzeitraum) als auch Inzidenzraten (durchschnittliche Anzahl von Viktimisierungserfahrungen pro Person im Referenzzeitraum) berechnet werden. Die folgenden Darstellungen beschränken sich auf Prävalenzraten der vergangenen 12 Monate. Man beachte, dass der Zeitraum, auf den sich die Prävalenzraten beziehen, zwischen Januar 2014 und Juli 2015 liegt, da die Befragung zwischen Januar und Juli 2015 stattfand.

Box 1: Fragen zu Viktimisierungserlebnissen

- Ist dir etwas gestohlen worden (z.B. ein Buch, Geld, ein Mobiltelefon, Sportsachen, ein Fahrrad...)? [persönlicher Diebstahl]
- Hat dir jemand mit Gewalt gedroht oder körperliche Gewalt gegen dich angewandt **wegen** deiner Religion, deiner Sprache, deiner Hautfarbe, deiner sozialen oder nationalen Herkunft oder aus ähnlichen Gründen? [Hasskriminalität]
- Hat dich jemand mit Emails, SMS, in einem Chat-Room, im Internet oder durch Nachrichten auf dein Telefon bloßgestellt, lächerlich gemacht oder versucht, dich ernsthaft zu quälen? [Cyberbullying]
- Hat dich jemand mit Gewalt so sehr geschlagen oder verletzt, dass du einen Arzt brauchtest? [Körperverletzung]
- Hat jemand von dir verlangt, Geld oder etwas anderes herzugeben (z.B. eine Uhr, Schuhe, ein Mobiltelefon), und dir etwas angedroht, falls du das verweigerst? [Erpressung]

Die Formulierung dieser Fragen weicht zum Teil deutlich von den Frageformulierungen früherer Hamburger Erhebungen ab (dies gilt auch für einige der Fragen zur selbst-

3. Viktimisierungserfahrungen und Anzeigeverhalten

berichteten Delinquenz, s.u.). Diese Einschränkung war allerdings notwendig, da die Schülerbefragung in den Kontext eines größeren internationalen Forschungsprojekts eingebettet ist, bei dem die Vergleichbarkeit der Ergebnisse über die verschiedenen Länder hinweg gewährleistet sein muss (Vergleiche mit den Ergebnissen aus anderen Ländern sind Gegenstand des Endberichts). Aufgrund unterschiedlicher Itemformulierungen in den verschiedenen Befragungswellen sind die Ergebnisse zu Prävalenz oder Inzidenz von Viktimisierungserfahrungen (und selbstberichteter Delinquenz) nur für einige der Delikte bzw. nicht für alle Messzeitpunkte früherer Befragungen vergleichbar: Während die Delikte „persönlicher Diebstahl“, „Körperverletzung“ und „Erpressung“ der aktuellen Befragung mit Befragungsdaten des Jahres 2006 (ISR2-Projekt) verglichen werden können, lässt sich nur Erpressung mit allen vorherigen Hamburger Befragungen seit 1998 vergleichen. Allerdings sind die Daten des Jahres 2006 (wie auch die der aktuellen Befragung) mit Daten aus Köln und international vergleichbar. In den Erhebungsjahren 1998, 2000, 2005, 2008 und 2011 weicht die Formulierung der Frage zur Viktimisierung durch Erpressung nur geringfügig von der hier verwendeten ab, so dass darauf basierende Viktimisierungsraten vergleichbar sein sollten: „Jemand verlangt von dir, dass du ihm Geld oder Sachen (z.B. Jacke, Uhr, Schuhe) gibst und droht dir ernsthaft Gewalt an, falls du die Sachen nicht herausrückst oder nicht zahlst.“¹³

Im Folgenden werden deshalb nur Prävalenzraten des Delikts „Erpressung“ mit den Ergebnissen der Befragungen seit 1998 längsschnittlich verglichen. Da in den meisten der Erhebungsjahre in Hamburg nur die 9. Jahrgangsstufe befragt wurde, werden für den längsschnittlichen Vergleich mit der aktuellen Befragung auch nur Daten der 9. Jahrgangsstufe verwendet. Die Befragung des Jahres 2006, die ebenfalls im Rahmen eines ISR2-Projektes stattfand, erlaubt demgegenüber einen längsschnittlichen Vergleich der drei genannten Delikte für die Jahrgangsstufen 7, 8 und 9.

3.1. Die Verbreitung von Opfererlebnissen 2014/2015

Die Prävalenzraten der Viktimisierungserfahrungen für die fünf Deliktkategorien der Befragung 2015 finden sich in Tabelle 3.1, die dazu gehörenden 95%-Konfidenzintervalle sind in Abbildung 3.1 dargestellt. Die Balken der Abbildung enthalten (wie auch in allen folgenden Abbildungen) bewusst keine Prozentangaben, da auf diese Weise eine Präzision suggeriert würde, die angesichts dessen, dass es sich um Schätzungen anhand von Stichprobendaten handelt, nicht angemessen wäre. Statt dessen werden die Balken mit einem Fehlerbalken versehen, der das 95%-Konfidenzintervall¹⁴ der Prävalenzrate angibt und dessen Breite (bzw. Höhe) die Ungenauigkeit ihrer Schätzung widerspiegelt. Nach konventionellen statistischen Kriterien (Irrtumswahrscheinlichkeit von höchstens 5%) sind die Stichprobendaten mit einem jeglichen Populationswert vereinbar, der innerhalb

¹³ In den Befragungen der genannten Erhebungsjahre wurden die Fragen zu Viktimisierungserlebnissen auf die Stadt Hamburg als Tatort beschränkt.

¹⁴ Die Konfidenzintervalle wie auch die berichteten Signifikanztests berücksichtigen potentielle statistische Designeffekte, die durch die Tatsache entstehen können, dass die primären Stichprobeneinheiten Schulklassen sind, dass also nicht Stichproben individueller Schülerinnen und Schüler, sondern alle in einer Klasse Anwesenden befragt wurden.

3.1. Die Verbreitung von Opfererlebnissen 2014/2015

des vom 95%-Konfidenzintervall eingeschlossenen Wertebereichs liegt (siehe auch Schnell und Noack, 2015, 24 ff.).¹⁵

Tabelle 3.1.: Opferprävalenzraten (letzte 12 Monate), Hamburg 2014/15

	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9	Total	<i>n</i>
Diebstahl	31.7%	31.3%	33.7%	32.2%	2 086
Cyberbullying	14.3%	13.1%	11.1%	12.8%	2 088
Hasskriminalität	6.5%	5.0%	4.8%	5.4%	2 093
Körperverletzung	5.8%	5.0%	4.8%	5.2%	2 101
Erpressung	3.2%	4.7%	5.0%	4.3%	2 104
Total	43.3%	42.1%	43.3%	42.9%	2 106

Anm.: Gewichtete Daten; *n* total (Klasse 7) = 696, *n* total (Klasse 8) = 639, *n* total (Klasse 9) = 771

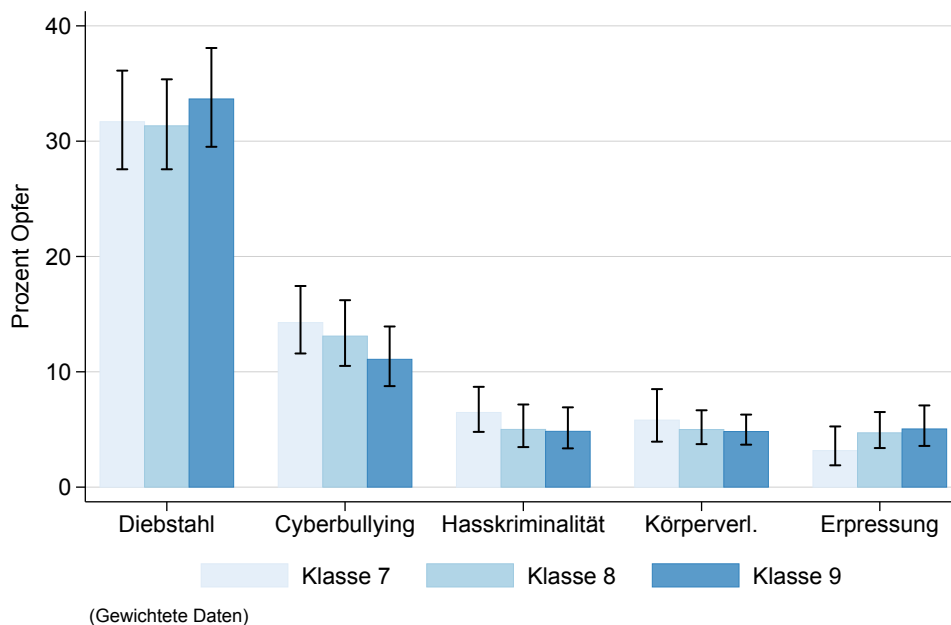


Abbildung 3.1.: Opferprävalenzraten (letzte 12 Monate) nach Klassenstufe, Hamburg 2014/15

Persönlicher Diebstahl ist insgesamt von 32.2 % der Schülerinnen und Schülern in dem der Befragung vorangehenden Jahr mindestens einmal erlebt worden. Zwar sind mit einer

¹⁵ Am Grad der Überlappung der Konfidenzintervalle von zwei Teilstichproben lässt sich unmittelbar erkennen, ob sich ihre Prävalenzraten signifikant unterscheiden: Ab einer Stichprobengröße von jeweils 10 Fällen ist ein Unterschied mit mindestens $p < 0.05$ statistisch signifikant, wenn die Überlappung nicht mehr als 50 % der durchschnittlichen Armlänge (Distanz zwischen Prävalenzrate bzw. Mittelwert und Grenze des Konfidenzintervalls) beträgt (Cumming und Finch, 2005). Dabei wird allerdings multiplen Vergleichen, die die Irrtumswahrscheinlichkeit erhöhen, nicht Rechnung getragen.

3. Viktimisierungserfahrungen und Anzeigeverhalten

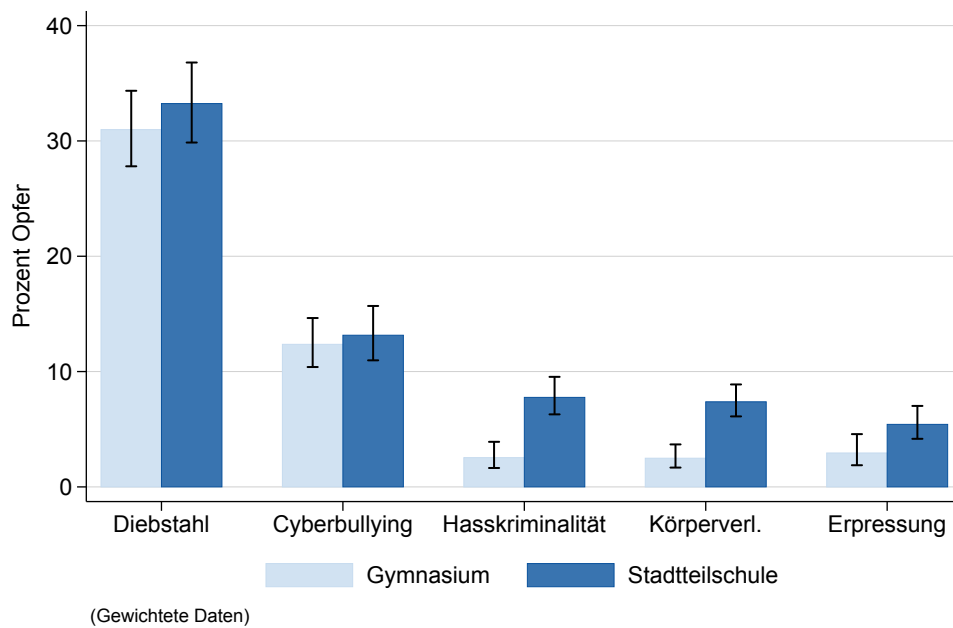


Abbildung 3.2.: Opferprävalenzraten (letzte 12 Monate) nach Schulform, Hamburg 2014/15

Prävalenzrate von 12.8% deutlich weniger Jugendliche mindestens einmal Opfer von Cyberbullying geworden, verglichen mit Gewaltdelikten wie Hasskriminalität (5.4%), massiver Körperverletzung (5.2%) oder Erpressung (4.3%) ist dies aber immer noch ein verbreitetes Delikt.

Statistische Signifikanztests (wie auch die Konfidenzintervalle in Abbildung 3.1) zeigen, dass sich Prävalenzraten der 7., 8. und 9. Jahrgangstufe bei keinem der Delikte signifikant unterscheiden. Am ehesten lässt sich in den Daten noch ein leicht abnehmender Trend bei Cyberbullying und ein leicht ansteigender Trend bei Erpressung ausmachen, aber auch hier sind die Unterschiede eindeutig nicht signifikant (Cyberbullying: $F_{(2.0, 209.9)} = 1.32$, $p = 0.271$; Erpressung: $F_{(2.0, 205.5)} = 1.39$, $p = 0.253$).

Dem gegenüber unterscheiden sich die Viktimisierungsraten der selteneren und zugleich schwereren Delikte statistisch signifikant nach Schulform (Abbildung 3.2): Während die Unterschiede der Prävalenzraten bei persönlichem Diebstahl und Cyberbullying statistisch nicht signifikant sind, finden sich in Stadtteilschulen gegenüber Gymnasien signifikant höhere Prävalenzraten bei Hasskriminalität (7.8% vs. 2.5%, $F_{(1, 105)} = 23.90$, $p < 0.001$), massiverer Körperverletzung (7.4% vs. 2.5%, $F_{(1, 105)} = 27.41$, $p < 0.001$) und Erpressung (5.4% vs. 2.9%, $F_{(1, 105)} = 5.74$, $p = 0.018$).

Werden die Prävalenzraten der Viktimisierungserfahrungen anhand der Merkmale der Schülerinnen und Schüler verglichen, finden sich mit Ausnahme von Cyberbullying keine signifikanten Unterschiede nach Geschlecht (Abbildung 3.3): Es werden deutlich mehr Schülerinnen als Schüler Opfer von Bloßstellungen oder Quälereien in einem Chat-Room, im Internet oder durch Nachrichten auf ihr Telefon (16.9% vs. 8.8%,

3.1. Die Verbreitung von Opfererlebnissen 2014/2015

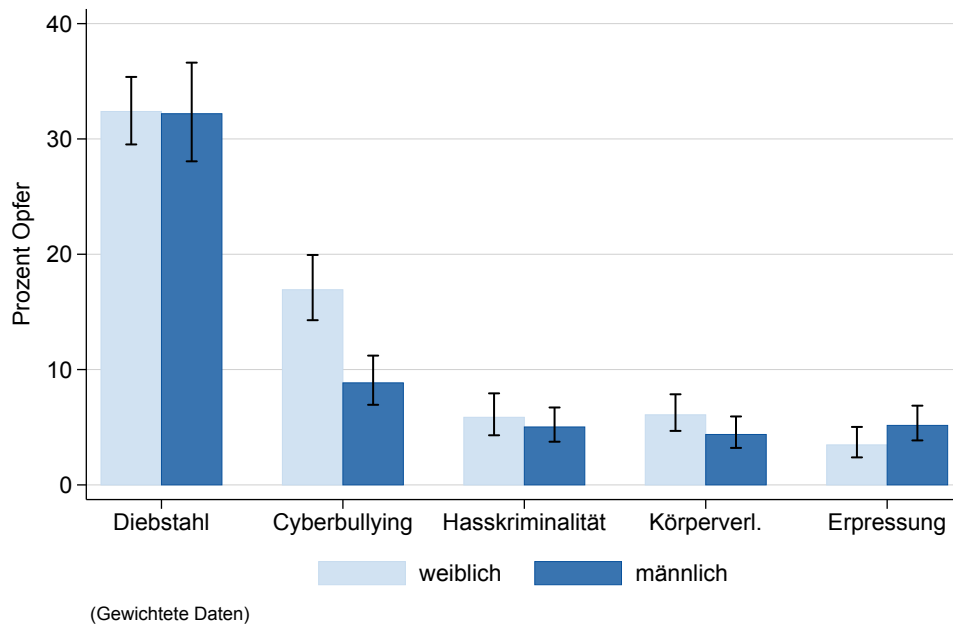


Abbildung 3.3.: Opferprävalenzraten (letzte 12 Monate) nach Geschlecht, Hamburg 2014/15

$F_{(1,105)} = 18.00, p < 0.001$). Auch signifikant mehr Befragte mit Migrationshintergrund (Abbildung 3.4) werden Opfer von Cyberbullying (14.4% vs. 10.8%, $F_{(1,105)} = 6.16, p = 0.015$). Darüber hinaus werden wesentlich mehr Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als Einheimische Opfer von Gewaltandrohungen oder körperlicher Gewalt wegen ihrer Religion, Sprache, Hautfarbe, sozialen oder nationalen Herkunft oder aus vergleichbaren Gründen (7.0% vs. 3.5%, $F_{(1,105)} = 6.71, p = 0.011$) – bei den übrigen Delikten unterscheiden sich die Prävalenzraten von Migranten und einheimischen nicht.

3. Viktimisierungserfahrungen und Anzeigeverhalten

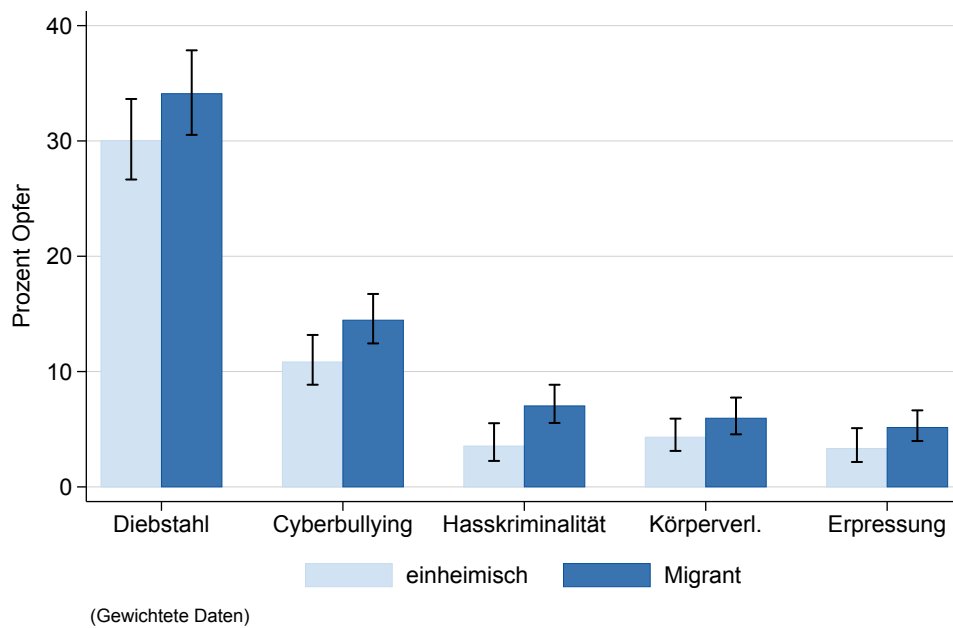


Abbildung 3.4.: Opferprävalenzraten (letzte 12 Monate) nach Migrationshintergrund, Hamburg 2014/15

Da die Merkmale Schulform und Migrationshintergrund konfundiert sind (so besuchen mehr einheimische Schülerinnen und Schüler ein Gymnasium als Jugendliche mit Migrationshintergrund), lässt sich mit multiplen Regressionsmodellen besser erkennen, welches der beiden Merkmale den größten Effekt auf das Risiko hat, Opfer von Hasskriminalität zu werden. Dabei zeigt sich, dass in einem multiplen Regressionsmodell das Verhältnis von Opfern zu Nichtopfern bei Schülerinnen und Schülern aus einer Stadtteilschule um den Faktor 2.9 höher ist als bei Jugendlichen aus Gymnasien (Odds-Ratio = 2.87, $F_{(1,110)} = 16.89$, $p < 0.001$), während der Effekt des Migrationshintergrunds nicht mehr signifikant ist (Odds-Ratio = 1.61, $F_{(1,110)} = 2.63$, $p = 0.108$).

3.2. Die Veränderung von Opfererlebnissen im Zeitverlauf

Für die 9. Jahrgangsstufe liegen Daten zur Viktimisierung durch Erpressung für die Erhebungen der Jahre 1998, 2000, 2005, 2006, 2008, 2011 und 2015 vor. Wie die Konfidenzintervalle der in Abbildung 3.5 dargestellten 12-Monats-Prävalenzraten zeigen, sind mit Ausnahme der Erhebungen 1998/2000 und 2008/2011 die Stichprobenfehler im Verhältnis zu den Unterschieden zu groß, um auf Veränderungen in der Population schließen zu können. In den Erhebungen der Jahre 2008/2011 sind die Prävalenzraten mit 4.3% und 4.1% jedoch signifikant niedriger als in den Erhebungen der Jahre 1998/2000 mit 6.7% und 6.6%.

3.2. Die Veränderung von Opfererlebnissen im Zeitverlauf

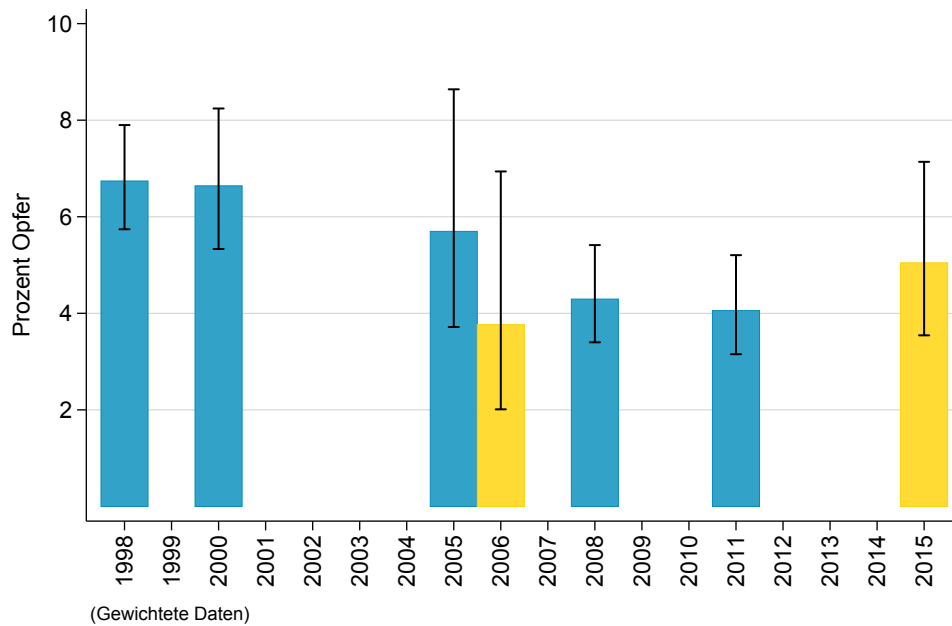


Abbildung 3.5.: Opferprävalenzraten (letzte 12 Monate) Erpressung in Hamburg 1998 bis 2015 (nur 9. Jahrgangsstufe; 2006 und 2015: ISRD-Fragebogen)

Die in Abbildung 3.6 dargestellten inzidenzbasierten Anzeigequoten der Erhebungsjahre 1998 bis 2015 für das Delikt Erpressung liegen insgesamt bei etwa 22 % und schwanken zwischen 13.1 % im Erhebungsjahr 2006 und 28.4 % im Erhebungsjahr 2015. Angesichts der geringen Opferzahlen (die zwischen 15 im Erhebungsjahr 2006 und 221 im Erhebungsjahr 2000 schwanken) sind die 95%-Konfidenzintervalle sehr breit, sodass anhand konventioneller statistischer Kriterien hier nicht auf Veränderungen der Anzeigebereitschaft in der Population geschlossen werden kann.

Für die Erhebungsjahre 2006 und 2015 liegen dem gegenüber Daten der Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 vor; hier kann die Veränderung der Opferprävalenzen des jeweils vorangegangenen Jahres für die Delikte persönlicher Diebstahl, massivere Körperverletzung und Erpressung untersucht werden. Wie Abbildung 3.5 zeigt, sind die Veränderungen gering und für persönlichen Diebstahl und Erpressung nicht signifikant. Allerdings ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Verlauf eines Jahres mit Gewalt so sehr geschlagen oder verletzt worden sind, dass ein Arztbesuch nötig war, statistisch signifikant von 7.3 % im Jahr 2006 auf 5.2 % im Jahr 2015 zurückgegangen ($F_{(1,174)} = 5.20$, $p = 0.024$).

Um so bemerkenswerter ist es, dass der Anteil der Viktimisierungsereignisse, die bei der Polizei angezeigt worden sind, für die Deliktkategorien des persönlichen Diebstahls und der massiveren Körperverletzung zwischen 2006 und 2015 signifikant zugenommen hat (Abbildung 3.8): Bei persönlichem Diebstahl stieg die inzidenzbasierte Anzeigequote (trotz gleichbleibender Viktimisierungsprävalenz) von 11.4 % im Jahr 2006 auf 24.4 %

3. Viktimisierungserfahrungen und Anzeigeverhalten

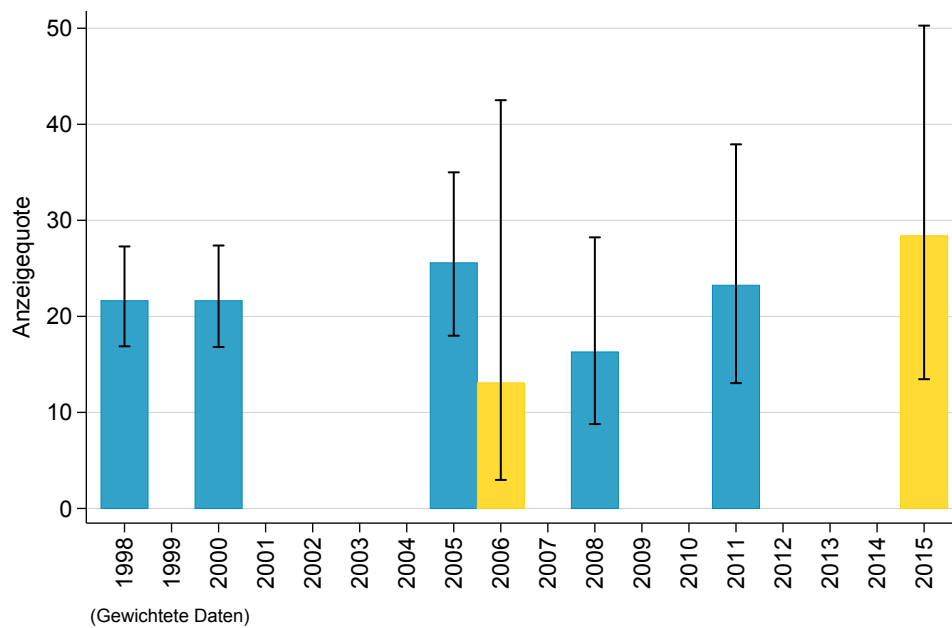


Abbildung 3.6.: Inzidenzbasierte Anzeigequoten (letzte 12 Monate) Erpressung in Hamburg 1998 bis 2015 (nur 9. Jahrgangsstufe; 2006 und 2015: ISRD-Fragebogen)

im Jahr 2015 ($F_{(1,185)} = 19.89, p < 0.001$), während sie bei massiverer Körperverletzung (trotz sinkender Prävalenzrate) von 11.6 % im Jahr 2006 auf 32.4 % im Jahr 2015 zunahm ($F_{(1,122)} = 8.22, p = 0.005$). Dies ist übrigens eine der wenigen Gelegenheiten, bei denen ein Anstieg von Anzeigequoten nach den üblichen Kriterien statistischer Signifikanztests auch tatsächlich nachweisbar ist (vgl. Enzmann, 2015b, 519f.). Der in den Daten sichtbare Anstieg der Anzeigequote bei Erpressung ist dem gegenüber statistisch nicht signifikant.

Es ist unklar, ob der Anstieg der Anzeigequote bei persönlichem Diebstahl mit einer Zunahme des Schadens zusammenhängt. Da die Frage nach der Körperverletzung aber das Delikt schon deutlich auf massivere Formen eingeschränkt hat, ist hier wohl eine Zunahme der Sensibilisierung gegenüber Gewalt bzw. eine Abnahme der Akzeptanz anzunehmen.

Ein Vergleich der Hamburger Daten mit Befunden aus Köln und darüber hinaus aus anderen Ländern wie den Niederlanden, Frankreich, Großbritannien und den USA unter gleichzeitiger Berücksichtigung von Gewaltpräventionsmaßnahmen auf der Ebene von Schulen – hierzu werden zusätzlich Daten der Befragung von Lehrkräften und Schulleitungen herangezogen – wird Gegenstand einer für Mitte 2017 geplanten englischsprachigen Publikation sein.

3.2. Die Veränderung von Opfererlebnissen im Zeitverlauf

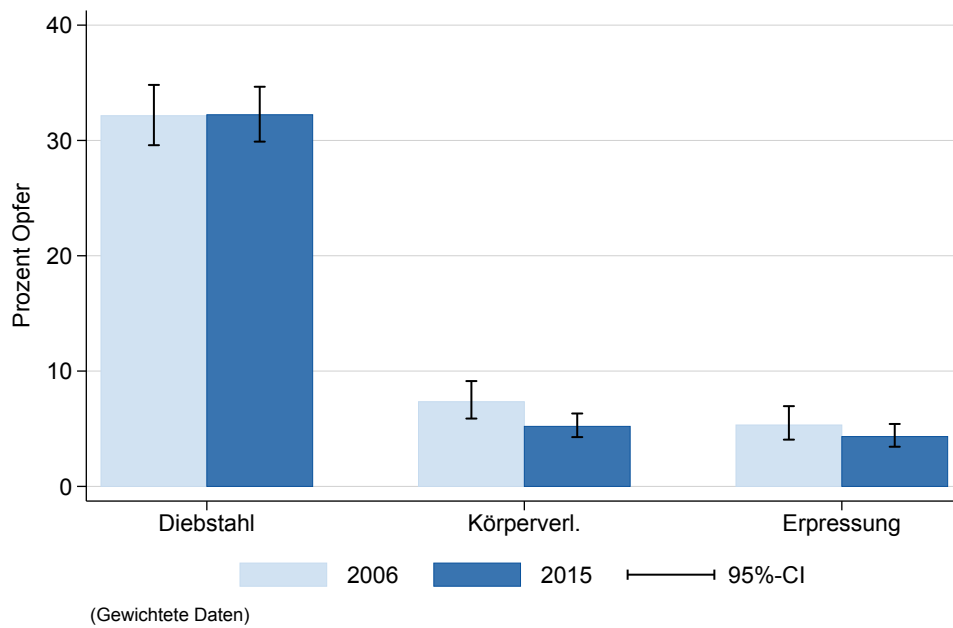


Abbildung 3.7.: Opferraten (letzte 12 Monate) in Hamburg 2006 und 2015

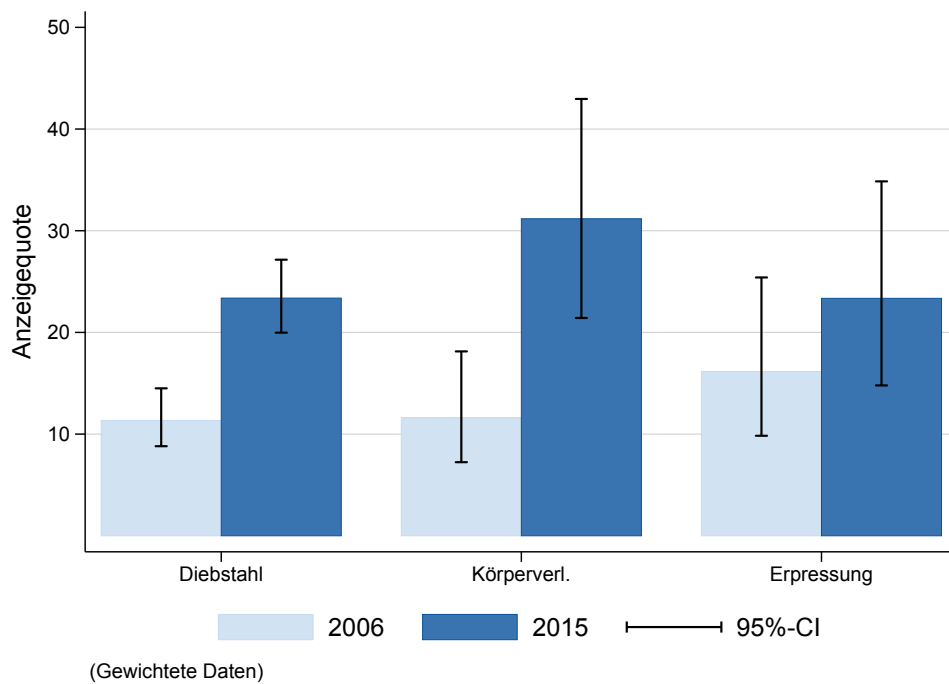


Abbildung 3.8.: Inzidenzbasierte Anzeigequoten (letzte 12 Monate) in Hamburg 2006 und 2015

3. Viktimisierungserfahrungen und Anzeigeverhalten

4. Selbstberichtete Delinquenz

Bei der Erfassung eigenen Tathandelns wurden 14 Delikte abgefragt, die Formulierung der einzelnen Fragen findet sich in Box 2. Dabei wurde für jedes Delikt erfragt, ob es jemals im Leben begangen wurde (Lebenszeitprävalenz) und (wenn ja) wie häufig in den letzten 12 Monaten (Inzidenz des letzten Jahres). Mit letzterer kann auch die Prävalenz des letzten Jahres bestimmt werden. Im Folgenden werden nur Prävalenzraten des letzten Jahres dargestellt.¹⁶ Wie bei den Viktimisierungserfahrungen gilt es auch hier zu beachten, dass der Referenzzeitraum des Tathandelns zwischen Januar 2014 und Juli 2015 liegt, da sich die Befragung von Januar bis Juli 2015 erstreckt hat. Da sich auch hier die Formulierung der Fragen nicht immer mit den Formulierungen früherer Hamburger Erhebungen deckt, werden die Prävalenzraten nicht für alle Delikte mit den Ergebnissen früherer Befragungen verglichen. Bei Vergleichen mit früheren Hamburger Erhebungen werden, sofern es sich nicht um Befragungen der ISRD-Projekte handelt, nur Daten der 9. JGS (Jahrgangsstufe) verwendet. Für die Jahre 2006 und 2015 (ISRD-Befragungen) sind die Daten aufgrund der gleichen Erhebungsmethode vollständig vergleichbar,¹⁷ der Übersichtlichkeit halber werden hier aber nicht alle Delikte einzeln, sondern teilweise zu Gruppen zusammengefasste Delikte betrachtet.

Box 2: Fragen zur selbstberichteten Delinquenz

Hast Du jemals in Deinem Leben ...

- ... an einer Wand, einem Bus oder einer Bahn Graffiti gesprüht? [Graffiti]
- ... absichtlich etwas beschädigt, wie zum Beispiel eine Bushaltestelle, ein Fenster, ein Auto oder einen Sitz in Bus oder Bahn? [Vandalismus]
- ... etwas aus einem Laden oder Kaufhaus gestohlen? [Ladendiebstahl]
- ... in ein Gebäude eingebrochen, um etwas zu stehlen? [Einbruchdiebstahl]
- ... ein Fahrrad gestohlen? [Fahrraddiebstahl]

¹⁶ Zu Inzidenzraten des letzten Jahres siehe Kapitel 10.

¹⁷ Bei der Befragung des Jahres 2006 wurden zur Erfassung selbstberichteter Delinquenz zwei Varianten benutzt: ein „langes Format“, bei dem zu jedem Delikt eine Reihe von nachfolgenden Fragen gestellt wurde, und ein „kurzes Format“, bei dem (wie in den übrigen Hamburger Erhebungen auch) nur jeweils die Lebenszeitprävalenz und die 12-Monats-Inzidenz erfragt wurde. Da sich gezeigt hat, dass die beiden Erfassungsmethoden zu deutlich unterschiedlichen Prävalenz- und Inzidenzraten führen (Enzmann, 2013), werden hier nur Daten des kurzen Formats benutzt.

4. Selbstberichtete Delinquenz

- ... ein Motorrad oder Auto gestohlen? [Kfz-Diebstahl]
- ... etwas von oder aus einem Auto gestohlen? [Autoeinbruchdiebstahl]
- ... eine Waffe, Gewalt oder Gewaltandrohung benutzt, um Geld oder andere Dinge von jemandem zu bekommen? [Raub/Erpressung]
- ... einer Person etwas gestohlen ohne Gewalt anzuwenden oder zu drohen? [persönlicher Diebstahl]
- ... eine Waffe wie einen Stock, ein Messer, eine Pistole oder eine Kette mit dir herumgetragen? [Waffe tragen]
- ... an einer Gruppenschlägerei in einem Fußballstadion, auf der Straße oder anderen öffentlichen Plätzen teilgenommen? [Gruppenschlägerei]
- ... absichtlich jemanden zusammengeschlagen oder mit einem Stock, einer Waffe oder einem Messer ernsthaft verletzt? [Körperverletzung]
- ... illegal Musik oder Filme aus dem Internet heruntergeladen? [illegaler Download]
- ... irgendwelche Drogen verkauft und dabei geholfen? [Dealen]

4.1. Die Verbreitung von selbstberichteter Delinquenz 2014/2015

Die 12-Monats-Prävalenzraten der einzelnen (sowie zusammengefasster) Delikte sind in Tabelle 4.1 für die jeweiligen Jahrgänge dargestellt, in Abbildung 4.1 finden sich die entsprechenden 95%-Konfidenzintervalle der wesentlichen Deliktsgruppen.¹⁸ Neben den Prävalenzraten der letzten 12 Monate aller Schülerinnen und Schüler (der jeweiligen JGS) enthält die Tabelle auch die 12-Monats-Prävalenzraten von Mehrfachtätern mit 5 und mehr Delikten im jeweiligen Deliktsbereich¹⁹ (die Fallzahl bezieht sich auf die Anzahl der gültigen Fälle aller Befragter).

Mit Prävalenzraten von 21 % bis 37 % (7. bis 9. JGS) ist illegales Herunterladen von Musik oder Filmen aus dem Internet das mit Abstand von den meisten Schülerinnen und Schülern begangene Delikt (der Unterschied zwischen der 7. und 8. sowie zwischen der 7. und 9. JGS ist statistisch signifikant, $F_{(1,105)} = 15.45$, $p < 0.001$ und $F_{(1,105)} = 19.43$, $p < 0.001$, nicht jedoch der zwischen der 8. und 9. JGS). In der 9. JGS hat mit einer Lebenszeitprävalenzrate von 44.8 % (95%-CI: 38.3–51.5) nach eigenen Angaben fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler dieses Delikt schon mindestens einmal begangen.

¹⁸ Zur Interpretation der Konfidenzintervalle siehe Fn. 15.

¹⁹ Bei den Gewaltdelikten und den Gesamtmaßen (total) können in dieser Gruppe Doppelzählungen auftreten.

4.1. Die Verbreitung von selbstberichteter Delinquenz 2014/2015

Tabelle 4.1.: Täterprävalenzraten (letzte 12 Monate), Hamburg 2014/15

	JGS 7			JGS 8			JGS 9		
	letztes Jahr	5+ Delikte	<i>n</i>	letztes Jahr	5+ Delikte	<i>n</i>	letztes Jahr	5+ Delikte	<i>n</i>
illegaler Download	21.1%	12.2%	679	34.5%	19.5%	608	36.9%	26.1%	721
Ladendiebstahl	6.7%	0.5%	691	10.7%	1.8%	633	11.5%	2.7%	762
einfacher Diebstahl	3.6%	0.7%	692	5.3%	0.3%	631	4.8%	0.7%	769
Dealen	1.0%	0.1%	699	2.6%	0.8%	635	4.8%	2.6%	767
Fahrraddiebstahl	0.9%	0.3%	695	1.4%	0.0%	633	2.5%	0.1%	762
Autoeinbruch	0.5%	0.2%	697	1.0%	0.2%	634	1.2%	0.1%	770
Gebäudeeinbruch	0.1%	0.0%	698	0.8%	0.0%	637	1.3%	0.0%	772
Kfz-Diebstahl	0.0%	0.0%	698	0.7%	0.0%	634	0.1%	0.1%	770
schwerer Diebstahl	1.4%	0.4%	698	2.7%	0.3%	635	4.3%	0.6%	772
Vandalismus	5.6%	0.4%	692	6.8%	0.6%	637	7.9%	1.8%	763
Graffiti	5.0%	0.5%	693	5.2%	0.7%	635	8.1%	1.4%	766
Sachbeschädigung	9.8%	0.8%	688	10.2%	1.5%	636	13.2%	3.3%	761
Gruppenschlägerei	3.1%	0.8%	694	4.3%	0.5%	630	4.5%	0.7%	768
Körperverletzung	2.4%	0.3%	699	1.6%	0.2%	635	1.7%	0.1%	767
Raub/Erpressung	0.3%	0.1%	700	0.6%	0.0%	634	0.8%	0.4%	772
Gewaltdelikte	4.9%	1.3%	699	5.3%	0.7%	637	6.4%	1.4%	770
Waffetragen	4.8%	2.5%	686	8.9%	4.2%	630	11.8%	5.9%	752
Total									
ohne Download	20.7%	5.9%	699	25.4%	9.8%	637	29.6%	12.9%	771
Total	33.8%	17.0%	699	45.1%	25.5%	637	47.3%	31.5%	771

Die Mehrfachtäterraten der vergangenen 12 Monate für dieses Delikt sind mit 12 % bis 26 % (7. bis 9. JGS) ebenfalls vergleichsweise hoch.

Die nach illegalem Downloaden von den meisten Jugendlichen begangenen Delikte sind Sachbeschädigung (9.8 % bis 13.2 %) und Ladendiebstahl (6.7 % bis 11.5 %), gefolgt vom Tragen von Waffen (4.8 % bis 12.8 %) (jeweils in der 7. bis 9. JGS). Ebenfalls getrennt für die einzelnen Jahrgangsstufen gaben 3.6 % bis 5.8 % der Befragten an, im vorangegangenen Jahr mindestens einmal einen persönlichen Diebstahl begangen zu haben, gefolgt von der Teilnahme an einer Gruppenschlägerei (3.1 % bis 4.5 %) und massiverer Körperverletzung (1.6 % bis 2.4 %). Werden Gruppenschlägerei, Körperverletzung und Raub/Erpressung zur Kategorie „Gewaltdelikt“ zusammengefasst, haben 4.9 % bis 6.4 % der Befragten im vorangegangenen Jahr mindestens ein Delikt aus dieser Deliktsgruppe begangen. Nach dem Verkaufen von Drogen (1.0 % bis 4.8 %) gehören schwere Diebstahlsdelikte (Fahrraddiebstahl, Autoeinbruch, Gebäudeeinbruch und KFZ-Diebstahl) zu den Delikten mit der geringsten Prävalenzrate (insgesamt 1.4 % bis 4.3 %).

Abbildung 4.1 zeigt, dass der Anteil von Täterinnen und Tätern insgesamt mit zunehmendem Alter (hier: JGS) ansteigt, dass also trotz der gelegentlich geäußerten Ver-

4. Selbstberichtete Delinquenz

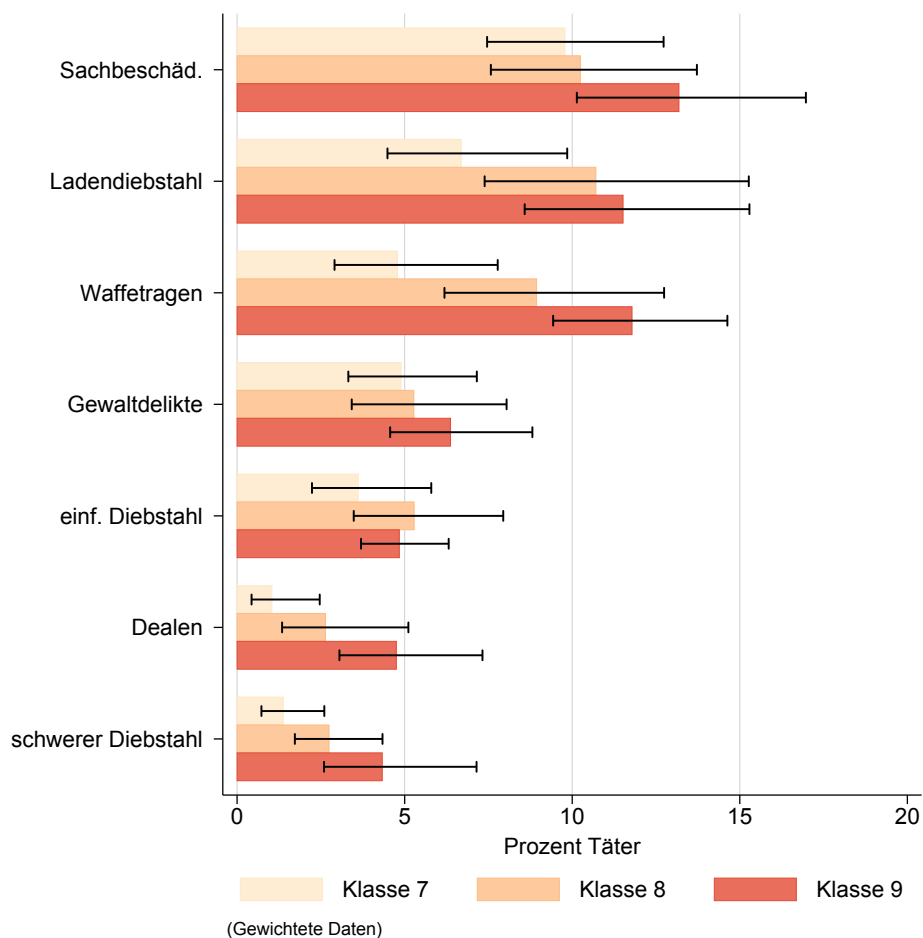


Abbildung 4.1.: Täterprävalenzraten (letzte 12 Monate) nach Klassenstufe, Hamburg 2014/15

mutung, dass die Altersgrenze für Ersttäterschaft in den letzten Jahren gesunken ist, die Jahresprävalenzraten in der 9. JGS am höchsten sind. Allerdings sind nur einige der Unterschiede zwischen den Prävalenzraten der Jahrgangsstufen auch statistisch signifikant: Ladendiebstahl (7. vs. 9. JGS: $F_{(1,105)} = 4.92$, $p = 0.039$), Waffe Tragen (7. vs. 8. JGS: $F_{(1,105)} = 4.14$, $p = 0.045$; 7. vs. 9. JGS: $F_{(1,105)} = 11.39$, $p = 0.001$), Verkauf von Drogen (7. vs. 9. JGS: $F_{(1,105)} = 9.69$, $p = 0.002$) und schwerer Diebstahl (7. vs. 9. JGS: $F_{(1,105)} = 7.75$, $p = 0.006$).

Wird das illegale Herunterladen von Musik oder Filmen aus dem Internet nicht berücksichtigt, haben 20.7% der Schülerinnen und Schüler aus der 7. JGS, 25.4% aus der 8. JGS und 29.6% aus der 9. JGS mindestens eines der 13 Delikte im den 12 Monaten vor der Befragung (Zeitraum zwischen Januar 2014 und Juli 2015) begangen, dabei

4.1. Die Verbreitung von selbstberichteter Delinquenz 2014/2015

ist der Unterschied zwischen der 7. und 9. JGS statistisch signifikant ($F_{(1,105)} = 9.13$, $p = 0.003$).

Abbildung 4.2 zeigt, dass sich Täterprävalenzraten nach Schulform (Stadtteilschule vs. Gymnasium) nicht signifikant unterscheiden, allerdings verfehlt der Unterschied bei den Gewaltdelikten das Signifikanzniveau von 5% nur knapp (6.4% vs. 4.4%, $F_{(1,105)} = 2.91$, $p = 0.091$).

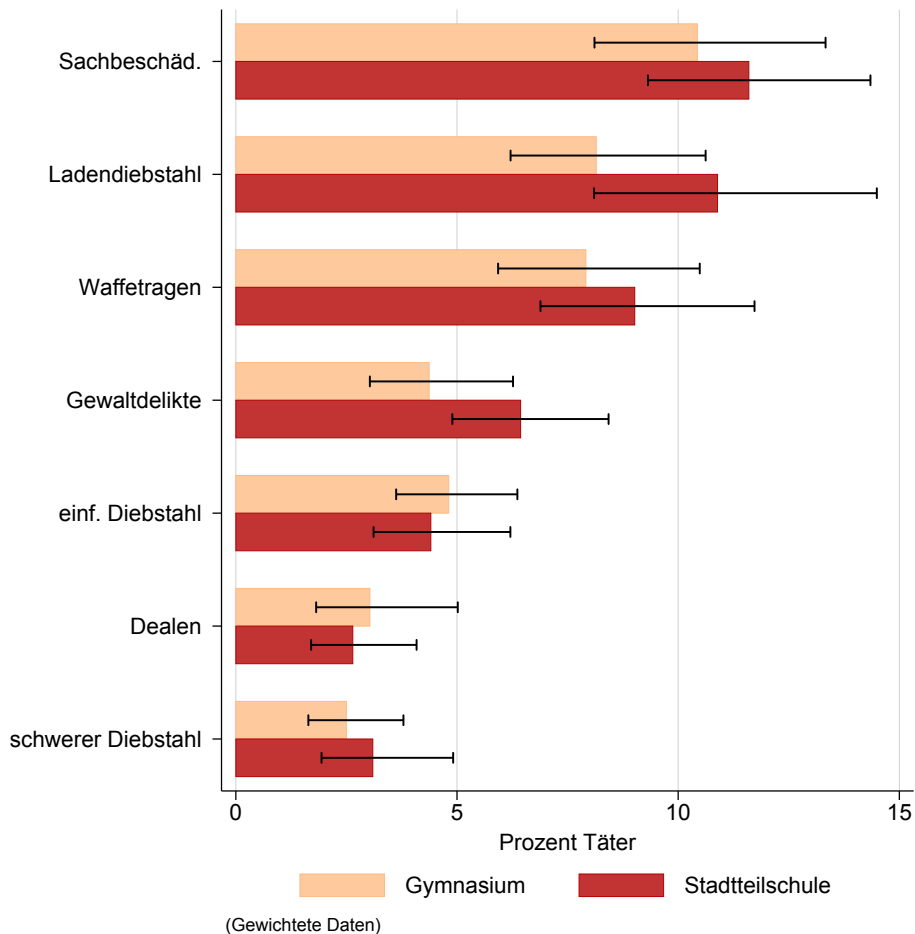


Abbildung 4.2.: Täterprävalenzraten (letzte 12 Monate) nach Schulform, Hamburg 2014/15

Dem gegenüber finden sich deutliche Unterschiede der Täterprävalenzraten anhand von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler (Geschlecht und Migrationshintergrund). So geben Schüler deutlich häufiger als Schülerinnen an, in den 12 Monaten vor der Befragung mindestens ein Delikt begangen zu haben (ohne illegales Downloaden insgesamt 30.9% vs. 19.4%, $F_{(1,105)} = 27.37$, $p < 0.001$). Wie Abbildung 4.3 zeigt, sind die Unterschiede bei Sachbeschädigung (14.2% vs. 7.8%, $F_{(1,105)} = 15.03$, $p < 0.001$), dem Tragen von Waffen (12.9% vs. 4.0%, $F_{(1,105)} = 26.63$, $p < .001$), bei Gewaltdelikten

4. Selbstberichtete Delinquenz

(8.4 % vs. 2.5 %, $F_{(1,105)} = 21.52$, $p < 0.001$) und bei schwerem Diebstahl (4.4 % vs. 1.2 %, $F_{(1,105)} = 15.79$, $p < 0.001$) statistisch signifikant.

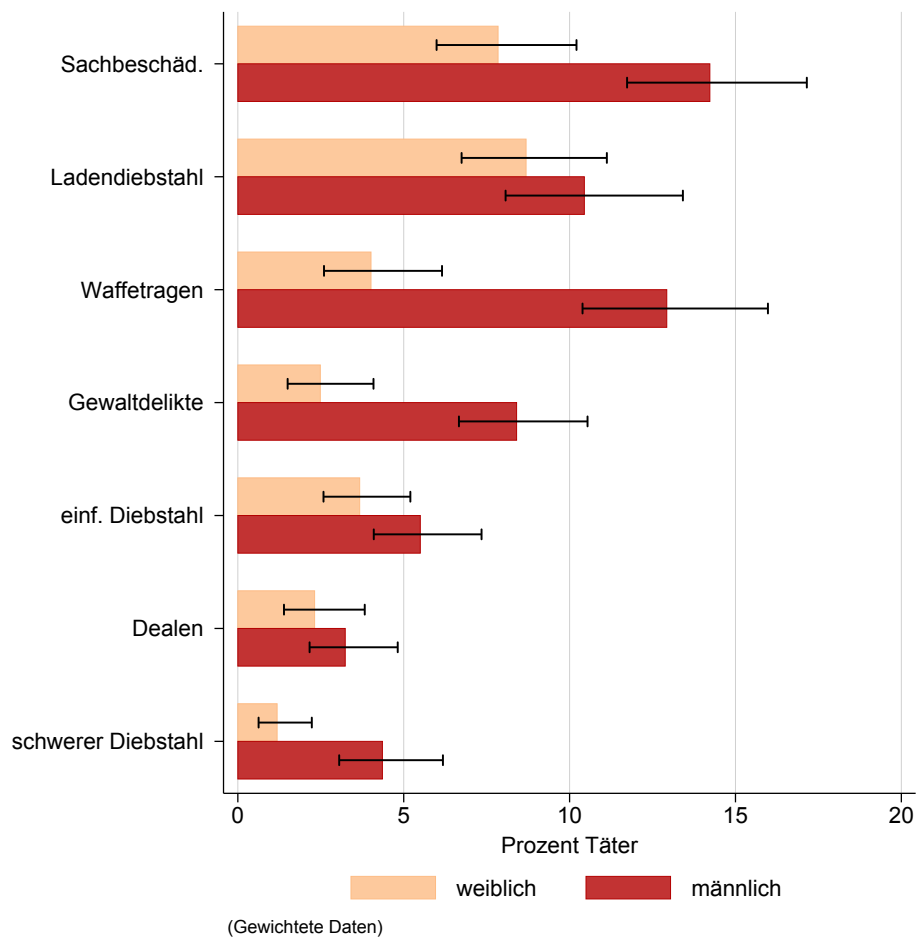


Abbildung 4.3.: Täterprävalenzraten (letzte 12 Monate) nach Geschlecht, Hamburg 2014/15

Auch bezüglich des Migrationsstatus finden sich signifikante Unterschiede (Abbildung 4.4). Zwar unterscheidet sich die Gesamttäterrate (ohne illegales Downloaden) zwischen Einheimischen und Befragten mit Migrationshintergrund nicht, dies ist aber auch darauf zurückzuführen, dass das Tragen von Waffen von signifikant mehr Einheimischen genannt wird als von Befragten mit Migrationshintergrund (10.5 % vs. 6.8 %, $F_{(1,105)} = 4.65$, $p = 0.033$), während signifikant mehr Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als einheimische angegeben haben, Gewaltdelikte begangen zu haben (7.2 % vs. 3.4 %, $F_{(1,105)} = 8.48$, $p = 0.004$). Bezüglich der übrigen Delikte bzw. Deliktskategorien unterscheiden sich einheimische Befragte nicht von Befragten mit Migrationshintergrund.

4.2. Die Veränderung von selbstberichteter Delinquenz im Zeitverlauf

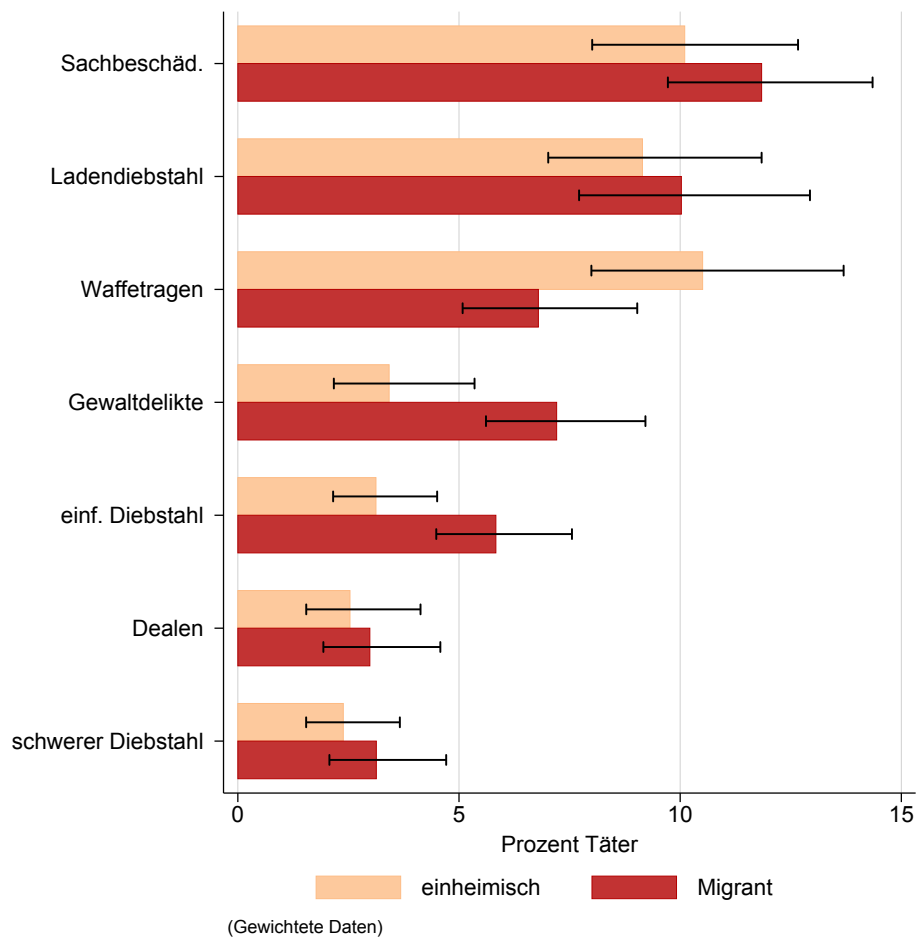


Abbildung 4.4.: Täterprävalenzraten (letzte 12 Monate) nach Migrationshintergrund, Hamburg 2014/15

4.2. Die Veränderung von selbstberichteter Delinquenz im Zeitverlauf

Für eine Betrachtung der Veränderungen der Täterprävalenzraten in Hamburg in den vergangenen Jahren (Befragungen 1998, 2000, 2005, 2006, 2008, 2011 und 2015) werden nur die tatsächlich auch vergleichbaren Deliktskategorien Ladendiebstahl, Vandalismus, schwerer Diebstahl und Raub/Erpressung herangezogen. Des Weiteren können hier nur die Daten von Schülerinnen und Schülern der 9. JGS betrachtet werden, da nur in den Befragungen der Jahre 2006²⁰ und 2015 auch Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. JGS befragt wurden.

²⁰ Zur Stichprobe des Jahres 2006 siehe Fn. 17

4. Selbstberichtete Delinquenz

Abbildung 4.5 zeigt, dass seit der Befragung im Jahre 1998 die Täterraten in Hamburg beinahe stetig zurückgegangen sind. Besonders beeindruckend ist der Rückgang bei den häufigen (und eher leichteren) Delikten des Ladendiebstahls und des Vandalismus. Bei allen Deliktskategorien ist die Täterrate des Jahres 2015 niedriger als alle bisherigen Täterraten, statistisch signifikant sind die Unterschiede bei Ladendiebstahl (2015 vs. 2011: 11.5 % vs. 18.3 %, $F_{(1,224)} = 8.09$, $p = .010$; ebenfalls signifikant 2015 vs. 2008, 2006, 2005, 2000 und 1998²¹), Vandalismus (2015 vs. 2008: 7.9 % vs. 13.2 %, $F_{(1,224)} = 8.94$, $p = 0.006$; ebenfalls signifikant 2015 vs. 2006, 2005, 2000 und 1998) und Raub/Erpressung (2015 vs. 2011: 0.8 % vs. 2.7 %, $F_{(1,224)} = 5.66$, $p = 0.018$; ebenfalls signifikant 2015 vs. 2008, 2006, 2005, 2000 und 1998). Statistisch nicht signifikant sind die Unterschiede zwischen der Prävalenzrate des Jahres 2015 und der der vorhergehenden Jahre bei schwerem Diebstahl.

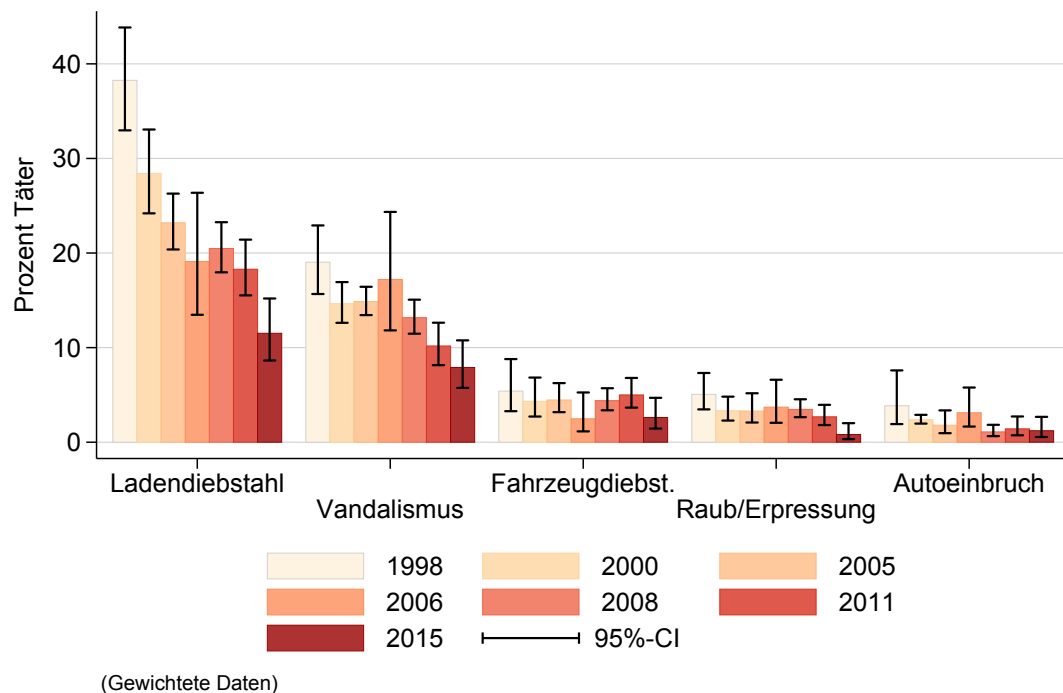


Abbildung 4.5.: Täterprävalenzraten (letzte 12 Monate) in Hamburg 1998 bis 2015 (nur 9. Jahrgangsstufe)

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei einer separaten Betrachtung der Mehrfachtäterraten (Abbildung 4.6). Allerdings sind hier langfristige Trends weniger eindeutig und nur bei Ladendiebstahl und Vandalismus finden sich signifikante Unterschiede der Prävalenzraten des Jahres 2015 und vorhergehender Jahre. Bei Ladendiebstahl sind die Unterschiede zwischen 2015 und 2005 signifikant (2.7 % vs. 5.0 %, $F_{(1,224)} = 6.41$, $p = 0.048$; ebenfalls

²¹ Hier wie in den folgenden Analysen korrigiert für multiples Testen (Holm-Test) bei den Vergleichen von 2015 mit (sequentiell rückwärts) allen vorherigen Jahren.

4.2. Die Veränderung von selbstberichteter Delinquenz im Zeitverlauf

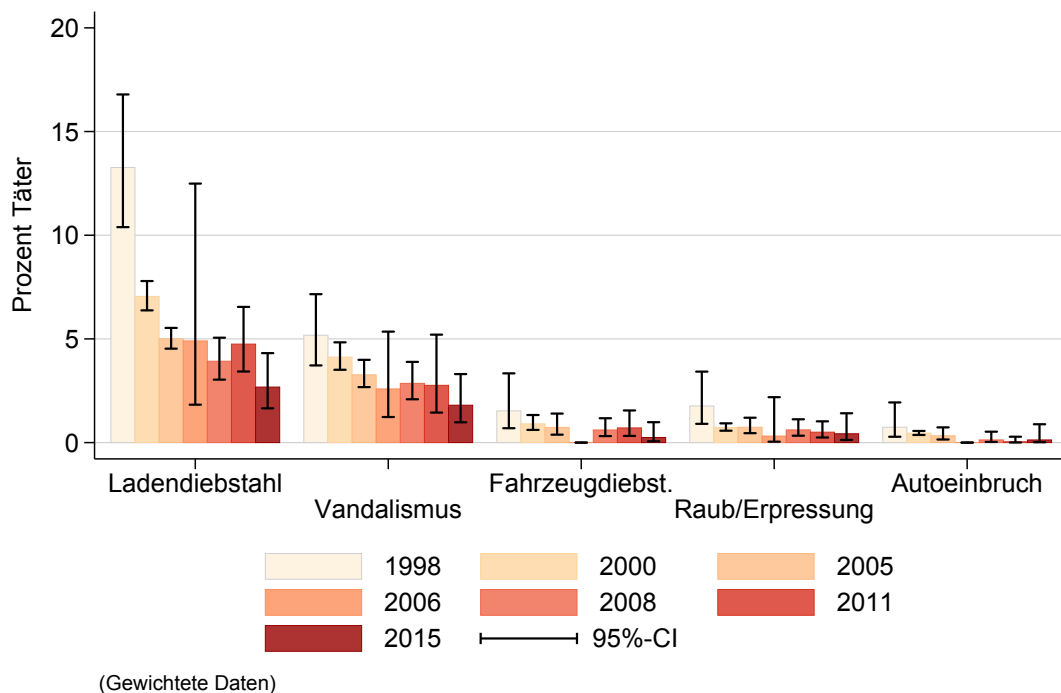


Abbildung 4.6.: Mehrfachtäterprävalenzraten (5 u. mehr Delikte, letzte 12 Monate) in Hamburg 1998 bis 2015 (nur 9. Jahrgangsstufe)

signifikant 2015 vs. 2000 und 1998) und bei Vandalismus die zwischen 2015 und 2000 (1.8 % vs. 4.1 %, $F_{(1,224)} = 6.78$, $p = 0.049$; ebenfalls signifikant 2015 vs. 1998).

Bei der Analyse der Veränderung der Täterraten zwischen den Erhebungen 2006 und 2015 sind fast alle Delikte vergleichbar. Des Weiteren können die Daten der Schülerinnen und Schüler aller drei Jahrgangsstufen verglichen werden, womit eine deutlich bessere Stichprobenbasis zur Verfügung steht.

Ein Vergleich der Täterprävalenzraten der Jahre 2006 und 2015 findet sich in Abbildung 4.7. Hier finden sich für die vier von den meisten Jugendlichen begangenen Delikte bzw. Deliktskategorien signifikante Rückgänge: Ladendiebstahl (9.7 % vs. 17.8 %, $F_{(1,140)} = 16.69$, $p < 0.001$), Vandalismus (6.8 % vs. 19.0 %, $F_{(1,140)} = 65.08$, $p < 0.001$), Tragen von Waffen (8.5 % vs. 12.6 %, $F_{(1,140)} = 4.82$, $p = 0.030$) und besonders deutlich bei Gewaltdelikten (5.5 % vs. 17.1 %, $F_{(1,140)} = 52.40$, $p < 0.001$). Die Veränderungen bei persönlichem Diebstahl, schwerem Diebstahl und dem Verkauf von Drogen sind statistisch nicht signifikant.

Auch bei den Mehrfachtäterraten sind zwischen 2006 und 2015 signifikante Rückgänge zu verzeichnen (Abbildung 4.8): Bei Ladendiebstahl (1.7 % vs. 4.3 %, $F_{(1,140)} = 9.28$, $p = 0.003$), Vandalismus (1.0 % vs. 2.9 %, $F_{(1,140)} = 14.31$, $p < 0.001$) und insbesondere bei Gewaltdelikten (1.1 % vs. 4.5 %, $F_{(1,140)} = 25.93$, $p < 0.001$) sind die Rückgänge statistisch signifikant.

4. Selbstberichtete Delinquenz

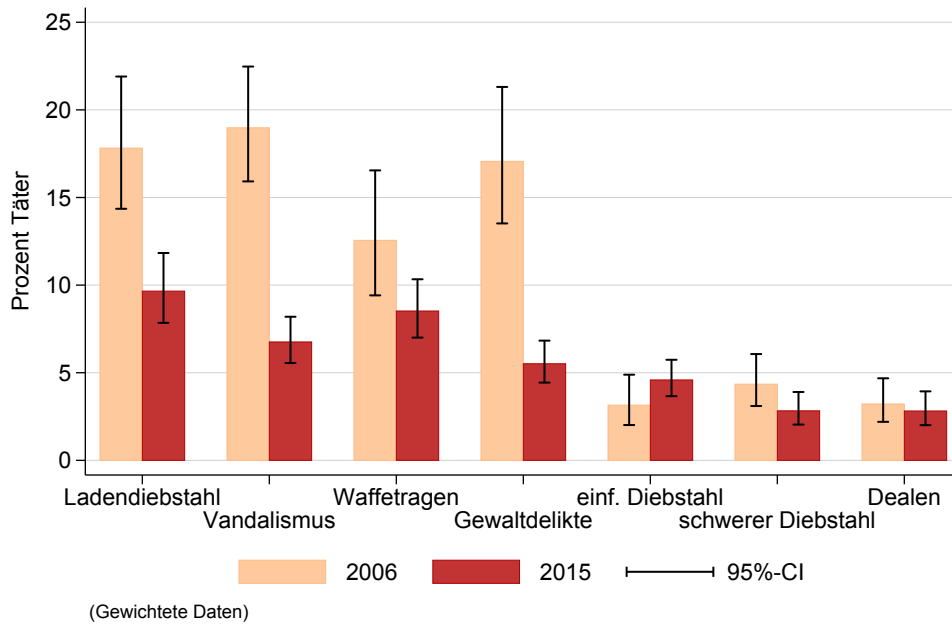


Abbildung 4.7.: Täterprävalenzraten (letzte 12 Monate) in Hamburg 2006 und 2015 (nur 9. Jahrgangsstufe)

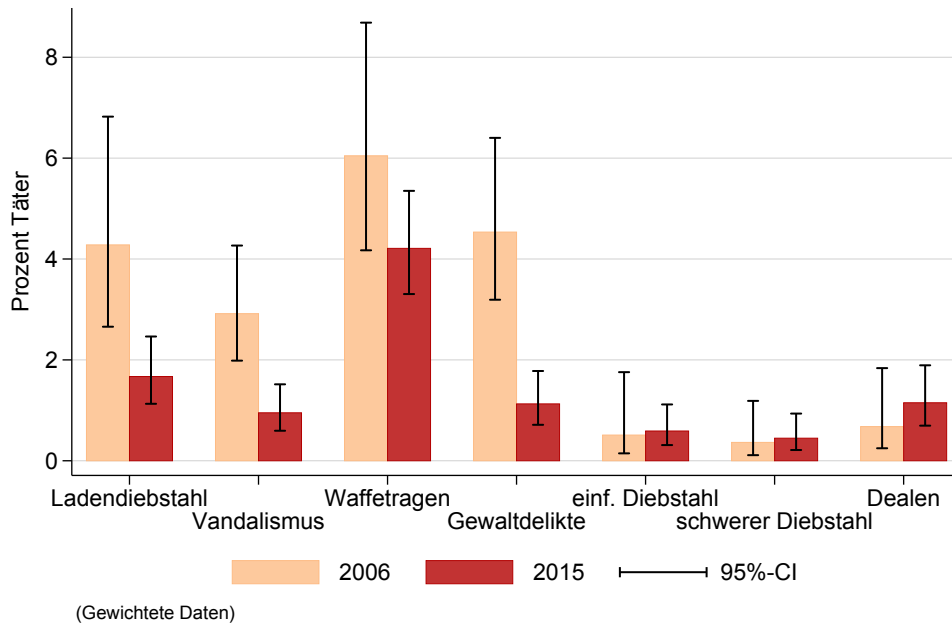


Abbildung 4.8.: Mehrfachtäterprävalenzraten (5 u. mehr Delikte, letzte 12 Monate) in Hamburg 2006 und 2015 (nur 9. Jahrgangsstufe)

5. Ausgewählte schulische Präventionsmaßnahmen

Ein wichtiges Ziel des Hamburger Handlungskonzeptes "Handeln gegen Jugendgewalt" besteht darin, Maßnahmen der Gewaltprävention an Schulen zu verstärken. Zwar erlaubt eine Querschnittsstudie wie die vorliegende es nicht, die unmittelbare Wirksamkeit derartiger Maßnahmen zu evaluieren. Dennoch ist es möglich, zu untersuchen, ob oder wie weitgehend einzelne Maßnahmen in den Schulen aktuell implementiert sind und wie sehr sie von den Lehrkräften akzeptiert werden. Zusätzlich ist es interessant, das Spektrum der an Schulen implementierten Maßnahmen über Hamburg hinaus international zu vergleichen.

Deshalb wurden außer den Schülerinnen und Schülern auch die in den befragten Schulklassen anwesenden Lehrkräfte gebeten, einen Fragebogen zu beantworten, in dem unter anderem nach der Existenz und der Akzeptanz ausgewählter Präventionsmaßnahmen durch das Kollegium in ihrer Schule gefragt wurde. Die Schulleitungen bekamen einen ähnlichen Fragebogen. Damit wurden sowohl diese Informationen als auch weitere Gegebenheiten an der Schule selbst (u.a. die Anzahl von Schülerinnen und Schülern, Jahrgangsstufen und Lehrkräften) erhoben.

Bei der Auswahl der erfragten Maßnahmen sollten einerseits wesentliche Punkte des Hamburger Handlungskonzeptes berücksichtigt werden, andererseits war zum Zweck der internationalen Vergleichbarkeit darauf zu achten, dass diese Maßnahmen auch in anderen Ländern sinnvoll erfragt werden können.²²

Zu jedem der erfragten Präventionsansätze (vgl. Box 3, S. 46) wurden die Lehrkräfte gebeten anzugeben, (a) ob er an der Schule existiert, (b) seit wie vielen Jahren und (c) wie groß der Prozentsatz der Lehrkräfte der Schule ist, die diesen Ansatz unterstützen. Mit der letzten Frage sollte die Akzeptanz des jeweiligen Ansatzes in der Schule erfasst werden.

Implementation von Präventionsansätzen Insgesamt haben $n = 109$ Lehrkräfte aus 99 (89 %) der 111 befragten Klassen aus 48 (92 %) der 52 befragten Schulen den Fragebogen beantwortet (in 10 Klassen wurde der Fragebogen von zwei Lehrkräften ausgefüllt). Zusätzlich liegen $n = 38$ ausgefüllte Fragebögen von Schulleitungen aus 34 (65 %) der befragten Schulen vor, so dass insgesamt für 51 (98 %) der befragten Schulen Angaben zu den in Box 3 genannten Präventionsansätzen vorhanden sind. Da zudem in einigen Schulen mehrere Schulklassen befragt wurden, haben auf diese Weise in 43 (83 %) der Schulen mindestens zwei Personen die gleichen schulbezogenen Fragen beantwortet, so

²² Eine international vergleichende Betrachtung schulischer Präventionsansätze ist unter anderem Gegenstand einer für den Sommer 2017 geplanten Publikation, siehe Fn. 28.

5. Ausgewählte schulische Präventionsmaßnahmen

dass die Zuverlässigkeit der Antworten bzw. des Wissens zu Präventionsansätzen in diesen Schulen geprüft werden kann.

Box 3: Erfragte schulische Ansätze zur Prävention von Problemverhalten von Schülerinnen und Schülern

- Regelmäßige Unterrichtsstunden durch Lehrkräfte zum Thema Gewalt [regelmäßige Unterrichtsstunden]
- Unterrichtsstunden durch externe Experten zum Thema Gewalt [Unterrichtsstunden durch Externe]
- Präventionsprogramme/-maßnahmen für alle Schüler/innen (z.B. Olveus' Anti-Bullying-Programm, „Faustlos“) [Präventionsprogramme für alle]
- Gewaltpräventionsprogramme und Einzelmaßnahmen speziell für Problemschüler/innen (z.B. „Cool in School“, soziale Trainingskurse [Präventionsprogramme für Risikogruppen])
- Geschlechtsdifferenzierte Programme und Jugendarbeit zum Thema Gewalt [geschlechtsspezifische Programme]
- Beteiligung von Schüler/innen bei Lösung von Verhaltensproblemen (z.B. Streitschlichtung, Schülergericht) [Schülereinbindung]
- Verpflichtung der Schulmitarbeiter/innen, schwere Gewaltvorfälle offiziell zu melden [Gewaltmeldung]
- Null-Toleranz-Politik bei Regelverletzungen [Null-Toleranz]
- Polizeibeamte/beamtinnen in der Schule („Cop4U“) [Polizeibeamte]
- Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte zum Thema Gewalt (z.B. Gewaltprävention, Konfliktlösung/-management) [Lehrkräfte-Training]
- Erklärung zu Werten oder zum Leitbild der Schule („Code of Ethics“), die in der Schule ausgehängt oder über andere Medien verbreitet wird (z.B. Webseite) [Werte-Statement]
- Verpflichtung der Schüler/innen zur Einhaltung von Verhaltensregeln über Schulverträge [Schulvertrag]
- Programme zur Förderung von Gemeinschaftssinn / der sozialen Integration von Schüler/innen [soziale Programme]

Ein Vergleich der Antworten in den 43 Schulen, in denen Angaben von mehreren Personen zu den Fragen nach der Existenz der Präventionsmaßnahmen vorliegen, zeigt,

dass die Angaben ungenau sind oder dass das Wissen im Kollegium nicht sehr zuverlässig verankert ist (Tabelle 5.1): So haben in 16 % der Schulen nicht alle Befragten gleichermaßen die Existenz der (von der Schulbehörde vorgeschriebenen) Maßnahme, schwere Gewaltvorfälle offiziell zu berichten, bejaht. Berücksichtigt man zusätzlich fehlende Angaben als Indikator mangelnden Wissens, haben diesbezüglich in 37 % der Schulen die Befragten unklar geantwortet. Ähnlich inkonsistent bzw. unklar sind die Antworten auf die Frage, ob es an der Schule die Einrichtung des „Cop4U“ gibt (die tatsächlich an allen Hamburger Schulen existiert).

Tabelle 5.1.: Anteile von Schulen mit inkonsistenten Antworten oder unklarem Wissen zu Präventionsmaßnahmen

	Prozent inkonsistent	Anzahl Schulen	Prozent unklar	Anzahl Schulen
regelmäßige Unterrichtsstunden	56	41	70	43
Unterrichtsstunden durch Externe	15	41	40	43
Präventionsprogramme für alle	61	41	74	43
Präventionsprogramme für Risikogruppen	34	38	56	43
geschlechtsspezifische Programme	64	36	79	43
Schülereinbindung	39	41	56	43
Gewaltmeldung an Behörden	16	37	37	43
Null-Toleranz-Politik	71	38	79	43
Polizeibeamte (Cop4U)	12	41	33	43
Lehrkräfte Training zu Gewaltprävention	68	41	77	43
Werte-Statement der Schule	37	41	53	43
Schulvertrag zu Verhaltensregeln	54	41	65	43
soziale Programme	62	39	74	43

Anm.: Unklare Antworten = inkonsistente *und* fehlende Antworten

Während diese Inkonsistenzen bzw. Unklarheiten einerseits als Indikator einer noch nicht ausreichenden Implementation jener Maßnahmen angesehen werden können, die an *allen* Hamburger Schulen existieren sollten (das Wissen um diese Maßnahmen ist ein Bestandteil der Implementation), sind die hohen Inkonsistenzen der Angaben zu den übrigen Maßnahmen darüber hinaus problematisch, wenn die Daten dazu benutzt werden sollen, die *Existenz* der Maßnahmen in Hamburger Schulen festzustellen (und ggf. deren Wirkung zu untersuchen).

Aus diesem Grund können die Befragungsdaten leider nicht dazu verwendet werden, die Frage zu beantworten, ob diese Maßnahmen an Hamburger Schulen implementiert sind.²³

²³ Die Daten der Lehrer- und Schulleiterbefragung sind auch deshalb nur mit Vorsicht zu interpretieren, weil die Teilnahmequote auf der Ebene von Schulen und Klassen mit 44 bzw. 25 % niedrig ist (siehe Tabelle 2.1) – hieran konnte auch ein motivierendes Rundschreiben der Schulbehörde an die Schulleitungen nichts ändern – und unklar ist, inwiefern der Ausfall auf diesen Ebenen stichprobenneutral ist. Die Einschränkung der Verallgemeinerbarkeit der Befunde gilt übrigens ebenso für die hier festgestellte Inkonsistenz der Antworten.

5. Ausgewählte schulische Präventionsmaßnahmen

Akzeptanz von Präventionsmaßnahmen Trotz dieser Probleme ist es aber möglich und sinnvoll, die *Akzeptanz* der Maßnahmen durch die Lehrkräfte zu untersuchen. Wenn Lehrerinnen oder Lehrer angegeben haben, dass eine Maßnahme an ihrer Schule existiert, wurden sie anschließend gebeten, einzuschätzen, wie viel Prozent ihrer Kolleginnen und Kollegen (einschließlich sie selbst) diese Maßnahme unterstützen. Für die Wirksamkeit einer Maßnahme ist die Akzeptanz der Lehrkräfte, die sie umsetzen müssen, entscheidend; insofern ist die subjektive Wahrnehmung durchaus praxisrelevant und eine wichtige Information.

Mit Ausnahme von Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte zum Thema Gewalt schätzen die befragten Lehrerinnen und Lehrer die Unterstützung dieser Maßnahmen durch das übrige Kollegium (inklusive sie selbst) als hoch ein. Dabei unterscheiden sich die Lehrkräfte von Stadtteilschulen und Gymnasien nicht signifikant (am ehesten finden sich Unterschiede mit Blick auf die genannten Qualifizierungsmaßnahmen sowie die Einrichtung des „Cop4U“, deren Unterstützung von Lehrerinnen oder Lehrern aus Stadtteilschulen etwas höher als von Lehrkräften aus Gymnasien eingeschätzt wird).

Tabelle 5.2.: Akzeptanz von Präventionsmaßnahmen im Kollegium von Stadtteilschulen und Gymnasien (Einschätzung durch Lehrkräfte befragter Schulklassen)

	Stadtteil- schule		Gym- nasium		Signif.	Gesamt AM
	AM	<i>n</i>	AM	<i>n</i>	<i>p</i>	
regelmäßige Unterrichtsstunden	81.9	26	80.5	19	0.847	81.3
Unterrichtsstunden durch Externe	91.0	42	86.6	32	0.357	89.1
Präventionsprogramme für alle	82.1	24	73.6	11	0.384	79.4
Präventionsprogramme für Risikogruppen	81.3	38	72.7	11	0.329	79.4
geschlechtsspezifische Programme	91.3	8	80.0	3	0.198	88.2
Schülereinbindung	79.5	37	78.9	19	0.946	79.3
Gewaltmeldung an Behörden	86.4	45	91.4	22	0.317	88.1
Null-Toleranz-Politik	78.4	19	85.6	9	0.349	80.7
Polizeibeamte (Cop4U)	93.6	45	85.2	27	0.074	90.4
Lehrkräfte Training zu Gewaltprävention	73.5	26	56.1	18	0.059	66.4
Werte-Statement der Schule	80.6	34	84.6	28	0.454	82.4
Schulvertrag zu Verhaltensregeln	81.1	35	88.6	21	0.192	83.9
soziale Programme	74.3	30	78.6	21	0.526	76.1

Anm.: AM = arithmetisches Mittel

Die größte Akzeptanz finden in Stadtteilschulen die Einrichtung des „Cop4U“, geschlechtsspezifische Programme / Jugendarbeit gegen Gewalt sowie Unterrichtsstunden durch externe Experten zum Thema Gewalt mit jeweils über 90 % geschätzter Zustimmung. In Gymnasien finden die Verpflichtung der Schulmitarbeiter/innen, schwere Gewaltvorfälle offiziell zu melden, sowie die Verpflichtung der Schülerinnen und Schüler zur Einhaltung von Verhaltensregeln mittels Schulverträgen die höchsten Zustimmungsraten von etwa 90 %, während Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte zum Thema

Gewaltprävention mit geschätzten 56 % nur eine vergleichsweise geringe Unterstützung finden.

Die Einrichtung des „Cop4U“ und Vertrauen zur Polizei Wie in den Befragungen der Jahre 2008/2009 und 2011 wurden die Schülerinnen und Schüler auch in der aktuellen Erhebung gefragt, ob sie den Cop4U ihrer Schule kennen und ob sie die Polizei um Hilfe bitten würden, wenn ihnen in der Schule etwas Schlimmes passieren würde (Erpressung, Körperverletzung, Diebstahl wertvoller Dinge).

Vier Jahre zuvor hatte sich gezeigt, dass der Bekanntheitsgrad des Cop4U zwischen 2008/2009 und 2011 von 23.6 % auf 32.7 % (JGS 7) und von 24.8 % auf 38.6 % (JGS 9) zugenommen hatte, was mit einer Zunahme des Anteils derer, die sich bei Schulgewalt an die Polizei wenden würden, einherging (JGS 7: von 66.8 % auf 70.3 %, JGS 9: von 61.2 % auf 62.8 %). Diejenigen, die ihren Cop4U kannten, gaben signifikant häufiger an, sich an die Polizei zu wenden, wenn ihnen in der Schule etwas Schlimmes passieren würde (Brettfeld et al., 2014, 22 ff.).

Zwischen 2011 und 2015 hat bei den Schülerinnen und Schülern der 7. JGS der Bekanntheitsgrad des Cop4U weiter zugenommen, er beträgt jetzt 45.0 % (95 %-CI: 38.1 – 52.0; gewichtete Daten), die Zunahme um 12.2 Prozentpunkte ist substantiell und statistisch signifikant ($p < 0.001$). In der 8. JGS ist der Bekanntheitsgrad in den Daten des Jahres 2015 mit 50.4 % (95 %-CI: 43.6 – 57.1; gewichtete Daten) noch etwas höher. Bei den Schülerinnen und Schülern der 9. JGS ist dem gegenüber der Bekanntheitsgrad niedriger (38.3 %, 95 %-CI: 30.8 – 46.4; gewichtete Daten), er unterscheidet sich substantiell und statistisch nicht von dem Anteil des Jahres 2011. Die Unterschiede zwischen den drei Jahrgangsstufen sind statistisch nicht signifikant ($F_{(1.97, 207.35)} = 2.76, p = 0.067$).

Trotz der Zunahme des Bekanntheitsgrades des Cop4U in der 7. JGS im Vergleich zum Jahr 2011 hat sich der Anteil derer, die sich im Jahr 2015 bei einem schlimmen Vorfall in der Schule an die Polizei wenden würden, um 9.2 Prozentpunkte signifikant auf 61.7 % (95 %-CI: 56.4 – 66.8) reduziert. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler der 8. JGS, der sich an die Polizei wenden würde, ist im Jahre 2015 mit 65.8 % etwas höher als in der 7. oder 9. JGS; allerdings unterscheiden sich die Raten der drei Jahrgangsstufen statistisch nicht signifikant ($F_{(1.99, 208.82)} = 2.12, p = 0.123$). In der 9. JGS beträgt der Rückgang auf 58.5 % (95 %-CI: 54.1 – 63.3) gegenüber 2011 nur 4.0 Prozentpunkte und ist damit knapp nicht signifikant ($z = -1.88, p = 0.060$).

Dennoch zeigt sich aber auch im Jahr 2015 wie im Jahr 2011, dass die Bekanntheit mit dem Cop4U tatsächlich mit größerem Vertrauen in die Polizei zusammenhängt: Bei der Frage, ob sie die Polizei um Hilfe bitten würden, wenn ihnen in der Schule etwas Schlimmes geschähe, antworteten im Jahr 2015 70.8 % der Schülerinnen und Schüler, die angaben, ihren Cop4U zu kennen, dies eher oder sicher zu tun, gegenüber 55.0 % derjenigen, die angaben, ihren Cop4U nicht zu kennen.

5. *Ausgewählte schulische Präventionsmaßnahmen*

6. Schulschwänzen

Mangelnder Schulbesuch kann Ausbildungs- und Berufschancen verbauen und zukünftige Delinquenz im Sinne einer kriminellen Karriere fördern. Deshalb setzen die Bemühungen im Rahmen des Konzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ auch auf eine konsequentere Durchsetzung der Schulpflicht. Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkräfte wurden zur Häufigkeit des Schulschwänzens sowie zu Reaktionen darauf befragt, zusätzlich wurden Kontrollmaßnahmen aus Lehrersicht erfragt.

Wie auch zu erwarten steigt die Rate der schwänzenden Schülerinnen und Schüler mit dem Alter bzw. der Jahrgangsstufe an, dies gilt sowohl für die Prävalenzrate insgesamt als auch für alle Intensitätsstufen vom nur stundenweisen Schwänzen bis zum massiven Schwänzen mit fünf oder mehr Tagen pro Schulhalbjahr²⁴ (vgl. Tabelle 6.1). Dieses Bild zeigt sich auch in den beiden Schulformen, wobei die Rate in Stadtteilschulen vor allem bei massiverem Schwänzverhalten höher ist als in Gymnasien.

Tabelle 6.1.: Selbstberichtete Schulschwänzzraten (2. Halbjahr 2014/2015, gewichtete Daten)

Schulform/JGS	mind. einmal	stundenweise	1-4 Tage	5 u. mehr Tage	<i>n</i>
Stadtteilsch.					
7. Jahrgang	23.9%	11.2%	9.3%	3.4%	406
8. Jahrgang	37.9%	18.7%	16.2%	3.0%	296
9. Jahrgang	51.4%	22.7%	19.6%	9.1%	383
total	37.7%	17.5%	15.0%	5.1%	1085
Gymnasium					
7. Jahrgang	10.2%	6.5%	3.4%	0.3%	257
8. Jahrgang	32.3%	18.9%	11.0%	2.4%	322
9. Jahrgang	48.4%	26.5%	16.9%	5.0%	357
total	30.8%	17.6%	10.6%	2.6%	936

Ein Vergleich der Schwänzzraten mit Daten aus früheren Erhebungen zeigt, dass vor allem in der siebten Jahrgangsstufe und im Bereich des weniger intensiven Schwänzens der Anteil der Schülerinnen oder Schüler, die unentschuldig dem Unterricht ferngeblieben sind, weiter zurückgegangen ist (Abbildung 6.1). Aber auch bei beim massiven

²⁴ Da sich die Befragung über einen längeren Zeitraum – von Januar bis Anfang Juli 2015 – erstreckte, wurden die Schwänzzraten klassenweise anhand der Länge des Referenzzeitraumes gewichtet. Deshalb stellen die Angaben auch nur eher konservative Schätzungen dar und werden hier nicht mit statistischen Konfidenzintervallen versehen.

6. Schulschwänzen

Schwänzen (fünf Tage und mehr im Laufe eines Schulhalbjahres) findet sich in der neunten Jahrgangsstufe ein leichter Rückgang gegenüber den Erhebungen der Jahre 2008/09 und 2011.

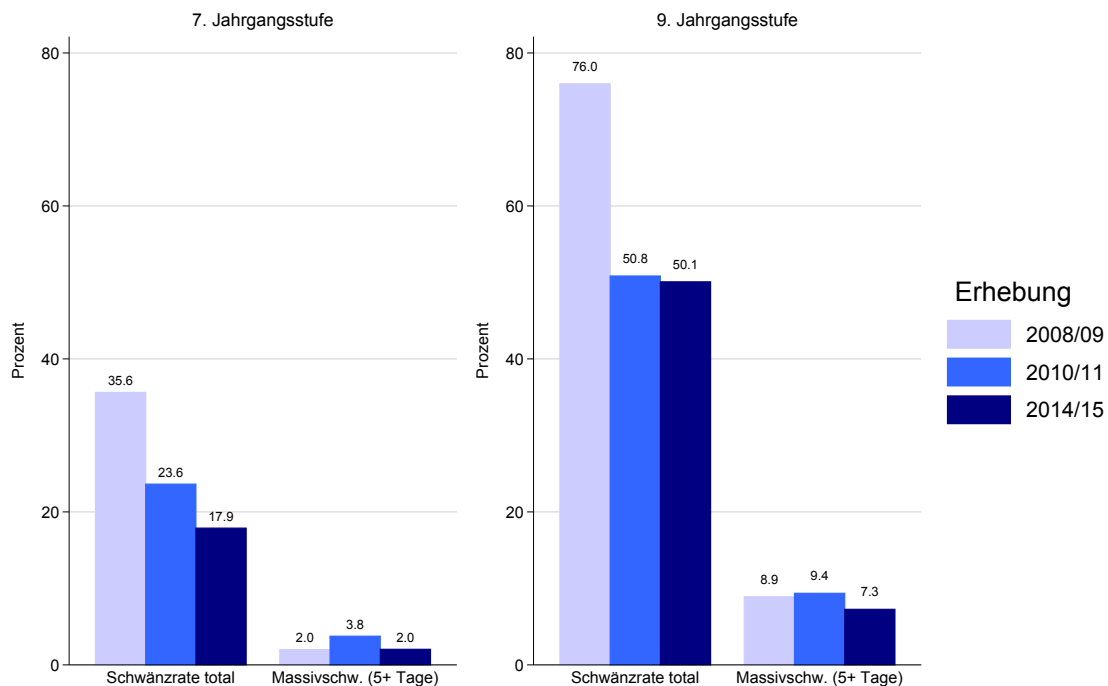


Abbildung 6.1.: Schwänzzraten im Zeitverlauf (2008/09 bis 2014/15)

Vergleicht man die Angaben der Schülerinnen und Schüler mit den Schätzungen der Lehrkräfte (Tabelle 6.2), zeigt sich, dass diese das Schwänzverhalten um insgesamt etwa 50% unterschätzen – eine Unterschätzung findet sich in Stadtteilschulen häufig bei nur gelegentlichem Schwänzen und ist in Gymnasien, hier besonders auch bei massivem Schwänzen, stärker ausgeprägt.

Ein Vergleich mit einer vergleichbaren Befragung im Jahr 2011 (Brettfeld et al., 2014, S. 13) zeigt, dass sich die Schätzungen der Lehrkräfte in den letzten fünf Jahren verbessert haben, insbesondere in den Gymnasien ist die von den Lehrkräften geschätzte Schwänzzrate realistischer geworden (legt man die Schülerangaben als Maßstab zu Grunde).

In Tabelle 6.3 sind die Angaben der Lehrkräfte zu Anwesenheitskontrollen dargestellt. Auch wenn sich insgesamt im Vergleich zu einer Befragung im Schuljahr 2008/09 einige Fortschritte zeigen, insbesondere was die Benachrichtigung der Erziehungsberechtigten am gleichen Tag des Fehlens betrifft (der Anteil der Lehrkräfte, die „nie“ angegeben haben, ist von 13.6% auf 4.2% zurückgegangen, während der Anteil derer, die angegeben haben, die Erziehungsberechtigten in diesem Fall „immer“ zu benachrichtigen, von 17.3% auf 26.0% gestiegen ist, vgl. Tabelle 6.6), ist dennoch Raum für weitere Verbesserungen. So finden sich z.B. hinsichtlich der Kommunikation unter den Lehrkräften keine

Tabelle 6.2.: Durch Lehrkräfte geschätzte Anteile von Schulschwänzern (2. Halbjahr 2014/2015)

Schulform/JGS	mind. einmal	stundenweise	1-4 Tage	5 u. mehr Tage	Lehrkräfte
Stadtteilsch.					
7. Jahrgang	16.2%	8.0%	4.3%	3.9%	22
8. Jahrgang	20.5%	10.4%	5.9%	4.2%	16
9. Jahrgang	30.2%	14.7%	7.7%	7.8%	21
total	22.5%	11.1%	6.0%	5.4%	58
Gymnasium					
7. Jahrgang	8.0%	7.7%	0.3%	0.0%	10
8. Jahrgang	8.8%	6.8%	2.0%	0.0%	14
9. Jahrgang	21.5%	13.2%	4.5%	3.7%	12
total	12.9%	9.3%	2.4%	1.3%	36

Forschritte (nur 7.4% informieren ihre Kolleginnen oder Kollegen bei Stundenwechsel über das Fehlen von Schülerinnen oder Schülern) und in über 44% der Fälle wird nach drei unentschuldigten Fehltagen kein Hausbesuch unternommen.

6. Schulschwänzen

Tabelle 6.3.: Anwesenheitskontrollen (Angaben der Lehrkräfte, 2. Halbjahr 2014/2015)

	% nie	% selten bis oft	% immer	gültige n
Die Anwesenheit jedes/r Schülers/in wurde <u>in der ersten Unterrichtsstunde</u> durch die Lehrkraft überprüft.	0.0	40.0	60.0	95
<u>Nach den großen Pausen</u> wurde die Anwesenheit jedes/r Schülers/in durch eine Lehrkraft überprüft.	3.3	58.7	38.0	92
Die Anwesenheit jedes/r Schülers/in wurde <u>zu Beginn jeder Stunde</u> durch die Lehrkraft im Klassenbuch überprüft.	5.2	60.4	34.4	96
Wenn ein/e Schüler/in fehlte, haben sich die Lehrkräfte darüber bei Stundenwechsel gegenseitig unmittelbar informiert.	8.5	84.0	7.4	94
Wenn ein/e Schüler/in fehlte, wurde dies noch an demselben Tag den Erziehungsberechtigten durch die Schule mitgeteilt.	4.2	69.8	26.0	96
Wenn ein/e Schüler/in fehlte, dann wurde an demselben Tag im Schulsekretariat erfragt, ob eine Entschuldigung vorliegt.	4.2	52.1	43.8	96
Wenn ein/e fehlende/r Schüler/in wieder da war, habe ich mit ihm/ihr gesprochen und nach den Gründen seiner/ihrer Abwesenheit gefragt.	2.1	42.7	55.2	96
Wenn der/die Schüler/in wieder da war und noch keine elterliche Entschuldigung vorgelegen hatte, habe ich den/die Schüler/in aufgefordert, eine schriftliche Entschuldigung nachzureichen.	1.0	17.5	81.4	97
Wenn nach drei Tagen keine Entschuldigung des/der Schülers/in vorgelegen hatte, habe ich oder eine andere Lehrkraft die Eltern deshalb persönlich kontaktiert	7.4	48.4	44.2	95
Wenn nach drei unentschuldigtem Fehltagen kein Kontakt zum Elternhaus bestand, wurde ein Hausbesuch unternommen.	44.6	34.9	20.5	83

rot: signifikant seltener als 2008/09; **blau:** signifikant häufiger als 2008/09

Tabelle 6.4.: Anwesenheitskontrollen (Angaben der Lehrkräfte, 2. Halbjahr 2008/2009)

	% nie	% selten bis oft	% immer	gültige n
Die Anwesenheit jedes/r Schülers/in wurde <u>in der ersten Unterrichtsstunde</u> durch die Lehrkraft überprüft.	0.0	36.1	63.9	83
<u>Nach den großen Pausen</u> wurde die Anwesenheit jedes/r Schülers/in durch eine Lehrkraft überprüft.	9.6	53.4	37.0	73
Die Anwesenheit jedes/r Schülers/in wurde <u>zu Beginn jeder Stunde</u> durch die Lehrkraft im Klassenbuch überprüft.	7.7	65.4	26.9	78
Wenn ein/e Schüler/in fehlte, haben sich die Lehrkräfte darüber bei Stundenwechsel gegenseitig unmittelbar informiert.	11.0	81.7	7.3	82
Wenn ein/e Schüler/in fehlte, wurde dies noch an demselben Tag den Erziehungsberechtigten durch die Schule mitgeteilt.	13.6	69.1	17.3	81
Wenn ein/e Schüler/in fehlte, dann wurde an demselben Tag im Schulsekretariat erfragt, ob eine Entschuldigung vorliegt.	8.6	44.4	46.9	81
Wenn ein/e fehlende/r Schüler/in wieder da war, habe ich mit ihm/ihr gesprochen und nach den Gründen seiner/ihrer Abwesenheit gefragt.	0.0	48.8	51.2	84
Wenn der/die Schüler/in wieder da war und noch keine elterliche Entschuldigung vorgelegen hatte, habe ich den/die Schüler/in aufgefordert, eine schriftliche Entschuldigung nachzureichen.	0.0	14.1	85.9	85
Wenn nach drei Tagen keine Entschuldigung des/der Schülers/in vorgelegen hatte, habe ich oder eine andere Lehrkraft die Eltern deshalb persönlich kontaktiert	3.7	56.1	40.2	82
Wenn nach drei unentschuldigtem Fehltagen kein Kontakt zum Elternhaus bestand, wurde ein Hausbesuch unternommen.	57.9	28.9	13.2	76

6. Schulschwänzen

Tabelle 6.5.: Maßnahmen zur Sicherstellung des regelmäßigen Schulbesuchs im Zeitverlauf (Angaben der Lehrkräfte)

Anteile der Lehrkräfte 2008/09, 2010/11 und 2014/15, die diese Maßnahme immer ergriffen haben

Maßnahme <i>immer</i> getroffen:	2008/09	2010/11	2014/15
Die Anwesenheit jedes/r Schülers/in wurde <u>in der ersten Unterrichtsstunde</u> durch die Lehrkraft überprüft.	67.8%	62.3%	60.8%
<u>Nach den großen Pausen</u> wurde die Anwesenheit jedes/r Schülers/in durch eine Lehrkraft überprüft.	42.1%	46.5%	38.8%
Die Anwesenheit jedes/r Schülers/in wurde <u>zu Beginn jeder Stunde</u> durch die Lehrkraft <u>im Klassenbuch</u> überprüft.	29.3%	37.4%	36.5%
Wenn ein/e Schüler/in fehlte, haben sich die <u>Lehrkräfte darüber bei Stundenwechsel</u> gegenseitig <u>unmittelbar informiert</u> .	11.3%	11.7%	8.8%
Wenn ein/e Schüler/in fehlte, wurde dies noch an demselben Tag den <u>Erziehungsberechtigten durch die Schule mitgeteilt</u> .	22.6%	16.7%	26.2%
Wenn ein/e Schüler/in fehlte, dann wurde an demselben Tag im <u>Schulsekretariat erfragt, ob eine Entschuldigung vorliegt</u> .	51.1%	44.0%	46.6%
Wenn ein/e fehlende/r Schüler/in wieder da war, habe ich mit ihm/ihr gesprochen und <u>nach den Gründen seiner/ihrer Abwesenheit gefragt</u> .	57.2%	56.4%	53.8%
Wenn der/die Schüler/in wieder da war und noch keine elterliche Entschuldigung vorgelegen hatte, habe ich den/die Schüler/in aufgefordert, eine <u>schriftliche Entschuldigung nachzureichen</u> .	83.9%	78.4%	81.0%
Wenn nach drei Tagen keine Entschuldigung des/der Schülers/in vorgelegen hatte, habe ich oder eine andere Lehrkraft die <u>Eltern deshalb persönlich kontaktiert</u>	45.3%	39.3%	43.7%
Wenn nach drei unentschuldigten Fehltagen kein Kontakt zum Elternhaus bestand, wurde ein <u>Hausbesuch</u> unternommen.	16.1%	10.1%	21.3%

* **Rot** vs. **Blau**: $p < 0.05$; Lehrkräfte: $n = 89 - 105$

Tabelle 6.6.: Anteil schulschwänzender Schülerinnen oder Schüler ohne Reaktion

Maßnahme bei Schwänzen <u>noch nie</u> erlebt:	2010/11	2014/15	Intensiv- schwänzer (5+ Tage) 2014/15
Gespräche eines Lehrers/einer Lehrerin mit mir.	76.6%	80.2%	63.4%
Gespräche mit dem/der Schulleiter/in.	93.3%	92.5%	82.9%
Nachsitzen/ Strafarbeit für mich.	84.1%	89.0%	84.1%
Gespräch eines Lehrers/einer Lehrerin mit meinen Eltern.	83.4%	86.8%	74.4%
Brief der Schule an meine Eltern.	90.7%	89.0%	80.5%
Gespräch mit Jugendamt/Beratungsstelle.	96.5%	96.0%	87.8%
Besuch meines Lehrers/meiner Lehrerin bei uns zu Hause.	97.3%	97.3%	93.9%
Schulbehörde/REBUS meldet sich bei den Eltern.	97.1%	97.3%	97.6%
Androhung eines Bußgeldes wegen Schwänzen.	97.0%	95.1%	90.2%
Verhängung eines Bußgeldes wegen Schwänzen.	98.3%	97.8%	93.9%
Kontakt mit der Polizei wegen Schwänzen.	98.2%	97.0%	92.7%
<u>Total:</u> Noch keine dieser Reaktionen erlebt:	63.7%	69.3%	52.4%

Intensiv-Schwänzer: n = 82 (70 % Stadtteilschule, 30% Gymnasium)

6. Schulschwänzen

7. Zusammenfassung I

Bei der Befragung Hamburger Schülerinnen und Schüler des Jahres 2015 konnten insgesamt 2 122 Schülerinnen und Schüler aus 111 Klassen und 52 Schulen erfolgreich (d.h. mit verwertbaren Fragebögen) befragt werden. Die Teilnahmequote auf der Ebene von Schulen liegt bei nur noch 42 % der zufällig gezogenen Schulen und bei nur 26 % der gezogenen Klassen. Besonders hoch war der Ausfall auf der Ebene von Schulen (Schulleitungen) in der Teilstichprobe, die mittels Computern befragt werden sollten. Die Teilnahmequote der Schülerinnen und Schüler insgesamt beträgt nur noch 21 % der im ursprünglichen Stichprobenplan enthaltenen Personen und ist damit noch einmal deutlich niedriger als in früheren Hamburger Befragungen (bei der Befragung des Jahres 2008 betrug diese Quote noch 48 %, bei der letzten Befragung des Jahres 2011 war sie schon auf 38 % gesunken, Brettfeld und Wetzels (2012)).

Der größte Anteil des Stichprobenausfalls liegt mit knapp 70 % auf der Ebene ganzer Schulen (Schulleitungen), der zweitgrößte (knapp 25 %) auf der Ebene von Schulklassen (Lehrkräften), nur gut 7 % des Ausfalls ist auf Teilnahmeverweigerungen durch Eltern oder Schülerinnen bzw. Schüler, Stichtagsabwesenheit oder nicht brauchbare Fragebögen zurückzuführen. Insgesamt stehen für Analysen Daten von 1 301 Papier- und Bleistift-Fragebögen und 821 Computer-Fragebögen zur Verfügung (totales $n = 2 122$).

Eine Analyse der demographischen Merkmale hat gezeigt, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund mit 54.6 % gegenüber früheren Befragungen gestiegen ist. Diese Zahl liegt etwas höher als Schätzungen anhand von Zahlen des Statistischen Amtes für Hamburg und Schleswig-Holstein (2015) es erwarten lassen. Durch den etwas höheren Anteil von Migranten als in früheren Befragungen und aufgrund des Befundes, dass die Daten der Computer-Fragebögen tendenziell höhere Opfer- und Täterraten aufweisen, werden potentielle Zunahmen von Prävalenzraten eher über- und potentielle Rückgänge eher unterschätzt, was (bei einem Vergleich der Raten über die Zeit) einer konservativen Teststrategie entspricht.

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die in den 12 Monaten vor der Befragung (was aufgrund der Befragungsdauer dem Zeitraum zwischen Januar 2014 und Juli 2015 entspricht) Opfer eines der fünf erfragten Delikte (Diebstahl, Cyberbullying, Hasskriminalität, massivere Körperverletzung und Erpressung) geworden sind, beträgt insgesamt 43 %. Die höchste Viktimisierungsrate findet sich bei Diebstahlsdelikten (32 %), gefolgt von Cyberbullying (13 %), Hasskriminalität (5 %), massiverer Körperverletzung (5 %) und Erpressung (4 %). Die Opferraten bei Hasskriminalität, massiverer Körperverletzung und Erpressung sind in Stadtteilschulen höher als in Gymnasien. Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler haben signifikant mehr Mädchen als Jungen Quälereien durch Cyberbullying erlebt, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wurden signifikant häufiger Opfer durch Cyberbullying und Hasskriminalität. Der höhere Anteil

7. Zusammenfassung I

von Cyberbullyingopfern in Stadtteilschulen hängt offenbar mit dem höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in dieser Schulform zusammen.²⁵

Ein Vergleich mit der Schülerbefragung des Jahres 2006 zeigt, dass bei massiverer Körperverletzung die Viktimisierungsrate (Jahresprävalenz) von 7 % auf 5 % signifikant gesunken ist, während sich bei Diebstahl und Erpressung keine statistisch signifikante Veränderung findet. Trotz dieses Rückgangs bei Körperverletzungsdelikten und der Stabilität bei Diebstahlsdelikten hat sich im gleichen Zeitraum die Anzeigequote substanziell und statistisch signifikant erhöht (Diebstahl von 11 % auf 24 %, massivere Körperverletzung von 12 % auf 32 %), was zumindest bei den massiveren Körperverletzungsdelikten auf eine gesunkene Schwelle zur Anzeige oder eine stärkere Sensibilisierung bzw. Intoleranz gegenüber Gewalt hindeutet.

Die Befunde zu selbstberichtetem Tathandeln zeigen, dass illegales Herunterladen von Musik oder Filmen aus dem Internet das von dem relativ größten Anteil von Schülerinnen und Schülern begangene Delikt darstellt (Jahresprävalenzrate 12 % in der 7. bis 37 % in der 9. Jahrgangsstufe). Wesentlich weniger Jugendliche haben angegeben, in den 12 Monaten vor der Befragung eine Sachbeschädigung (10 % bis 13 %) oder Ladendiebstahl (7 % bis 12 %) begangen zu haben, eine Waffe getragen zu haben (5 % bis 12 %), einen persönlichen Diebstahl begangen zu haben (4 % bis 5 %), Drogen verkauft zu haben (1 % bis 5 %) oder einen schweren Diebstahl begangen zu haben (1 % bis 4 %). Insgesamt steigt die Täterrate von der 7. zur 9. Jahrgangsstufe an (von 21 % auf 30 % Gesamtprävalenz ohne illegales Downloaden).²⁶

Obwohl die Täterprävalenzraten allgemein bei Schülerinnen und Schülern aus Stadtteilschulen etwas höher ausfallen, unterscheiden sie sich nicht signifikant nach Schulform. Allerdings haben signifikant mehr Jungen als Mädchen bei Fragen nach Sachbeschädigung, Tragen von Waffen, Gewaltdelikten oder schwerem Diebstahl eigenes Tathandeln berichtet. Hinsichtlich des Migrationsstatus zeigt sich, dass mehr einheimische Schülerinnen und Schüler angegeben haben, eine Waffe getragen zu haben, während Befragte mit Migrationshintergrund häufiger das Begehen von Gewaltdelikten berichtet haben.

Eine Analyse der Veränderungen der Täterprävalenzraten in den Hamburger Schülerbefragungen seit 1998 zeigt, dass insbesondere bei den Delikten Ladendiebstahl und Vandalismus stetige Rückgänge zu verzeichnen sind. In diesen Deliktsbereichen finden sich auch signifikante Rückgänge des Anteils von Mehrfachtätern (fünf oder mehr Delikte in 12 Monaten). Zwischen 2006 und 2015 haben sich die Täterprävalenzraten bei Ladendiebstahl von 18 % auf 10 %, bei Vandalismus von 19 % auf 7 %, beim Tragen von Waffen von 13 % auf 9 % und besonders deutlich bei Gewaltdelikten von 17 % auf 6 % statistisch signifikant reduziert. Die Mehrfachtätterraten gingen bei Ladendiebstahl von 4 % auf 2 %, bei Vandalismus von 3 % auf 1 % und bei Gewaltdelikten von knapp 5 % auf 1 % zurück.

Es ist zwar nicht ausgeschlossen, dass eine zunehmende Sensibilisierung gegenüber Kriminalität und Gewalt dazu beigetragen hat, dass Schülerinnen und Schüler weniger bereit sind, in Befragungen eigenes Tathandeln zuzugeben – dass also ein Teil dieser

²⁵ Zur Viktimisierung durch Schulgewalt siehe Kapitel 13.1.

²⁶ Zu Täterinzidenzraten siehe Kapitel 10.

deutlichen Rückgänge durch sozial erwünschtes Antwortverhalten erklärt werden kann. Hierfür würde auch die beobachtete zunehmende Anzeigebereitschaft sowie die in früheren Hamburger Befragungen konstatierte Zunahme von Gewaltablehnung auf der Einstellungsebene sprechen (Wilmers et al., 2002, 161 ff., Brettfeld und Wetzels, 2012, 85 ff.). Gleichzeitig wurde aber in dieser Befragung bei massiveren Körperverletzungsdelikten auch ein signifikanter Rückgang von Viktimisierungen beobachtet, was (da die Täterinnen und Täter häufig ebenfalls Jugendliche sind) dafür spricht, dass zumindest ein Teil der Rückgänge selbstberichteter Delinquenz einem tatsächlichen Rückgang des Tathandelns entspricht.

Bemerkenswert ist auch der sich über 17 Jahre hinziehende und deutliche Rückgang von Ladendiebstahlsdelikten bei einer Konstanz von Viktimisierung durch Diebstahl sowie von selbstberichteten persönlichen Diebstahlsdelikten zumindest in den letzten vier Jahren. Es scheint sich hier um tiefergehende Veränderungen zu handeln, die u.a. durch eine Veränderung von Sicherheitstechnologien sowie von Konsum- und Freizeitverhalten Jugendlicher bedingt sind. So haben sich möglicherweise Jugendliche die Musik, die heutzutage aus dem Internet heruntergeladen wird, früher durch Diebstahl von CDs beschafft. Aber auch der langfristige und deutliche Rückgang von Vandalismus ist erklärungsbedürftig. Auffällig ist des Weiteren die vergleichsweise hohe Viktimisierungsrate durch Hasskriminalität. Dieses Delikt ist in früheren Befragungen in Hamburg noch nicht erhoben worden.

Zur Frage, welche Gewaltpräventionsmaßnahmen in der jeweiligen Schule existieren und wie groß der Anteil der Lehrerinnen und Lehrer ist, die diese Ansätze unterstützen, ergab eine zusätzliche Erhebung unter den Lehrkräfte der befragten Schulklassen sowie der Schulleitungen, dass die Angaben der Lehrkräfte entweder ungenau waren oder das Wissen um die Präventionsmaßnahmen im Kollegium nicht sehr zuverlässig verankert ist. Unter anderem gaben in 16 % der Schulen Lehrkräfte an, dass es an ihrer Schule keine Verpflichtung der Schulmitarbeiter/innen gäbe, schwere Gewaltvorfälle offiziell zu melden. Werden zusätzlich fehlende Angaben als Indikator mangelnden Wissens berücksichtigt, konnte diese Frage sogar in 37 % der Schulen nicht eindeutig beantwortet werden.

Zum einen weist dies auf eine in Teilen noch nicht vollständig gelungene Implementation des Hamburger Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ an den befragten Schulen hin. Da der Anteil der Schulen mit uneindeutigen Antworten bei der Frage zu weiteren Maßnahmen noch deutlich höher war, sind die Befragungsdaten aber zum anderen für die Frage nach der Existenz von Präventionsmaßnahmen nur mit Einschränkungen verwendbar. So ist denkbar, dass aufgrund des vergleichsweise großen Stichprobenausfalls auf der Ebene der Schulen und Klassen auch der hier genannte Befund zu mangelndem Wissen über schulische Präventionsmaßnahmen nicht für die gesamte Population der Hamburger Schulen gültig ist.²⁷

²⁷ Das Problem der potenziell mangelnden Repräsentativität der Daten der Lehrer- und Schulleiterbefragung betrifft aber nicht notwendig auch die Daten der Schülerbefragung – die Beteiligungsrate auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler war dem gegenüber durchaus zufriedenstellend, siehe Kapitel 2.3.

7. Zusammenfassung I

Gestützt auf die Schülerdaten zeigen die Ergebnisse zur Präventionsmaßnahme des Cop4U, dass der Bekanntheitsgrad des Cop4U gegenüber dem Jahre 2011 insgesamt weiter angestiegen ist und dass die Bekanntheit tatsächlich mit einem höheren Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in die Polizei einhergeht – auch wenn bei den jüngeren Befragten der Anteil derjenigen, die angegeben haben, sich bei einem Vorfall in der Schule an die Polizei zu wenden, gegenüber dem Jahr 2011 signifikant zurückgegangen ist.

In einer für Mitte 2017 geplanten Publikation werden die Hamburger Daten mit Befunden aus Köln sowie aus anderen Ländern wie den Niederlanden, Frankreich, Großbritannien und den USA unter gleichzeitiger Berücksichtigung von Gewaltpräventionsmaßnahmen auf der Ebene von Schulen zusammengeführt.²⁸ Dabei werden vor allem die im zweiten Teil dieser Arbeit dargestellten Befunde mit Ergebnissen aus England und Schottland, Frankreich, den Niederlanden und den USA kontrastiert werden. Neben der Bedeutung von Schule und Nachbarschaften für die Entwicklung von Normorientierung und delinquentem Verhalten Jugendlicher werden in dem Band Maßnahmen zur Integration von Migranten, Moralentwicklung, soziale Kohäsion und Religion sowie die Wahrnehmung prozeduraler Gerechtigkeit und Vertrauen in die Polizei thematisiert werden. Auf diese Weise werden die Befunde der Hamburger Befragung in einen erweiterten, internationalen Kontext gestellt.

²⁸ Arbeitstitel: „Social cohesion and crime among adolescents in Europe and the US“, Herausgeber: Sebastian Roché und Mike Hough, Springer Verlag Berlin/New York.

Teil II.

Jugendliche und ihr soziales Umfeld: Der Einfluss von Normen, Kontrollen und strukturellen Bedingungen im Umfeld auf delinquentes Verhalten

8. Zur Notwendigkeit theoriegeleiteter Prävention

Gegenstand dieses Teils ist über die Beschreibung von Jugendkriminalität hinausgehend eine theoretisch fundierte Identifikation der wesentlichen Einflussfaktoren und ihres Zusammenwirkens. Dies kann Grundlage für eine effektive Präventionsarbeit sein, auch wenn wir die Wirksamkeit von vorhandenen Präventionsmaßnahmen mit diesen Daten und diesem Design nicht prüfen können. Dennoch können mit Hilfe einer theoretisch fundierten Suche nach den Ursachen für Jugenddelinquenz Ansatzpunkte für Prävention ausgemacht werden, die über die bloße Identifizierung von Risikogruppen hinausgeht.

Viele Korrelate von Jugendkriminalität und Jugendgewalt bekannt und wurden von uns zum Teil auch bereits in früheren Berichten beschrieben. Vor allem ist es bekanntermaßen die Kumulation von Risikofaktoren, die die Wahrscheinlichkeit für solches kriminelles bzw. gewalttätiges Verhalten Jugendlicher erhöht, das man nicht mehr als normal, ubiquitär und wohl auch nicht als episodenhaft bezeichnen kann, was Befunde zu Mehrfach- und Intensivtäterschaft nahelegen.

Sicherlich mag die Identifikation von Risikofaktoren in gewissem Ausmaß Vorhersagen der Wahrscheinlichkeit delinquenten Verhaltens ermöglichen, sie geben aber keine Auskunft über die kausalen Mechanismen, so dass unsicher ist, ob eine Veränderung derartiger Faktoren tatsächlich auch zu einer Veränderung delinquenten Verhaltens führt. So sind längst nicht alle Korrelate tatsächlich auch Einflussfaktoren, sondern lediglich deren Marker, wie etwa Geschlecht oder Migrationsstatus. Weiter wirken einige Faktoren nur, wenn sie mit anderen zusammentreffen oder ihre Wirkung wird im Gegenteil durch die Anwesenheit anderer Faktoren gehemmt – es gibt also auch Verstärker- und Puffereffekte im Zusammenwirken der Faktoren. Auch gibt es unter den Einflussfaktoren wiederum solche, die in einer Situation direkt beeinflussen, ob jemand einen delinquenten Akt begeht oder nicht, während andere nur indirekt etwas mit Delinquenz zu tun haben, weil durch sie die in einer Situation wirkenden Bedingungen überhaupt erst entstanden sind. Das Wissen um die Mechanismen ist also essenziell für eine effektive Präventionsarbeit. Die zu untersuchende Frage ist: Weshalb und wie genau beeinflussen diese Faktoren delinquentes Verhalten, und welchen Einfluss hat dabei die Schule?

Zur Erklärung der Mechanismen wird eine theoretische Grundlage benötigt. Um auf der situativen Ebene die direkten Einflussfaktoren zu identifizieren, die die Begehung einzelner Akte fördern, ist eine Handlungstheorie erforderlich, die die situativen Mechanismen erklärt. Eine der wenigen kriminologischen Handlungstheorien ist die recht junge „Situational Action Theory“ (SAT) von Wikström (siehe z.B. Wikström, 2006, 2010; Wikström et al., 2012; Wikström, 2015), die systematisch solche situativen Einflussfaktoren identifiziert und zudem gut prüfbare Annahmen auch zu deren wechsel-

8. Zur Notwendigkeit theoriegeleiteter Prävention

seitigen Abhängigkeiten bietet. Darüber hinaus benennt sie Prozesse, die wiederum die situativen Einflussfaktoren bedingen (von Wikström und Mitarbeitern als „Ursachen der Ursachen“ bezeichnet). Bezüglich dieser indirekten Einflussfaktoren greift die SAT unter anderem auf die Ideen der sozialen Desorganisationstheorie zurück (Wikström und Sampson, 2003; Wikström et al., 2012, 33 ff.), die vertiefte Erkenntnisse zur den indirekten sozialräumlichen Einflüssen (wie etwa denen von Nachbarschaften und Schulen) liefern. Diese beiden theoretischen Ansätze werden den folgenden Analysen zugrunde gelegt, um kausale Wirkmechanismen aufzuzeigen und dabei speziell schulische Problemlagen und Einflussmöglichkeiten der Schule in den Blick zu nehmen.

8.1. Wie entstehen delinquente Akte? Die unmittelbar wirkenden Faktoren

Die SAT geht davon aus, dass sich Menschen in bestimmten Situationen (mehr oder weniger bewusst) für oder gegen einen delinquenten Akt entscheiden. Diese Entscheidung setzt voraus, dass sie Delinquenz zuvor für sich selbst überhaupt als eine der aktuellen Situation angemessene Handlungsalternative wahrgenommen haben. Delinquenz ist also das Ergebnis eines Prozesses, in dem Menschen (1) Delinquenz zunächst als Handlungsalternative *wahrnehmen* und (2) sich dann auch dafür *entscheiden* (Wahrnehmungs-Entscheidungs-Prozess).

Die *unmittelbar* auf Delinquenz wirkenden Einflussfaktoren können demnach nur solche sein, die den Wahrnehmungs-Entscheidungs-Prozess situativ beeinflussen. Hierfür spielen sowohl bestimmte Einstellungen und Fähigkeiten der handelnden Person eine Rolle als auch bestimmte Eigenschaften des Umfelds, in dem sich die Person gerade bewegt. Sicherlich muss das Umfeld eine objektive Gelegenheit zu delinquentem Handeln bieten (Delinquenz muss objektiv möglich sein, z.B. muss ein Gegenstand einem Diebstahl überhaupt zugänglich sein) und sicherlich muss auch die Person entsprechend motiviert sein (z.B. muss sie den in Frage kommenden Gegenstand überhaupt besitzen wollen). Gelegenheiten und Motive sind also notwendige Voraussetzung, ihrer gibt es jedoch viele. Die entscheidende Frage ist also, wann Menschen auf eine solche Gelegenheit mit delinquentem Handeln *reagieren* bzw. warum dies bei einigen Menschen häufiger der Fall ist als bei anderen:

„Most people who walk past an unsupervised and unlocked car with the keys in the ignition do not see this as an opportunity to steal the car. However, some do, and of those who do, some will choose to actually go ahead and steal the car.

Most people who get annoyed or angry with another do not see beating that person up as a viable response. However, some do, and of those who do, some will choose to go ahead and batter the other person.“ (Wikström, 2010, 219)

Die relevanten Eigenschaften sowohl der Person als auch ihres Umfelds sind dabei

- (1) die (a) im Umfeld sichtbaren und die (b) von der Person verinnerlichten *Normen*,
- (2) die Fähigkeit (a) des Umfelds und (b) der Person, diese Normen auch durchzusetzen (*Kontrollen*).

Während Normen eine Bewertung des fraglichen Verhaltens als richtig oder falsch enthalten und in erster Linie als „moralischer Filter“ beeinflussen, ob die handelnde Person Delinquenz für sich überhaupt als gerade angemessene Handlungsalternative *wahrnimmt*, wirken Kontrollen erst auf die anschließende *Entscheidung* für oder gegen delinquentes Verhalten. Dabei sind mehrere (idealtypische) Konstellationen denkbar, wobei Kontrollen nicht in jeder auch relevant werden:

Zeigen sowohl die Normen des Umfelds als auch die von der Person verinnerlichten Normen an, dass Delinquenz in der fraglichen Situation ausgeschlossen ist (deckungsgleiche Normen), wird die handelnde Person Delinquenz noch nicht einmal als Handlungsalternative für sich wahrnehmen. Sie kann sich nur noch für nicht-delinquente Handlungsmöglichkeiten entscheiden, da bereits alle Delinquenz beinhaltenden Möglichkeiten ausgefiltert wurden. In diesem Fall werden Kontrollen deshalb nicht relevant, da es nichts zu kontrollieren gibt.

Erst wenn entweder die Normen des Umfelds oder die von der Person verinnerlichten Normen anzeigen, dass Delinquenz in der fraglichen Situation nicht ausgeschlossen ist, kommt delinquentes Verhalten überhaupt in Frage. Handelt es sich dabei um einen Konflikt zwischen den Normen der Person und den Normen der Situation (Normkonflikt) hängt die Entscheidung zur Handlung davon ab, wie effektiv Kontrollen sind: Hat der moralische Filter auf Seiten des Umfelds versagt, kommt es darauf an, wie gut sich die Person delinquenten Anreizen des Umfelds widersetzen und so ihre eigenen Normen durchsetzen kann (Selbstkontrolle). Hat dagegen der moralische Filter der Person versagt, kommt es auf die abschreckende Wirkung des Umfelds an, also darauf, wie effektiv das Umfeld seine Normen durchzusetzen imstande ist (externe soziale Kontrolle).

Zeigen schließlich weder die Normen des Umfelds noch die von der Person verinnerlichten Normen an, dass Delinquenz in der fraglichen Situation ausgeschlossen ist (deckungsgleiche Normen), kommt Delinquenz zwar ebenfalls in Frage, jedoch sind Kontrollen für die Entscheidung nicht relevant, da es gerade keine wirksamen delinquenzablehnenden Normen durchzusetzen gibt. Dies bedeutet auch, dass gemäß der SAT Normen der Person oder der Situation für delinquentes Handeln wesentlicher sind als Kontrollen.

Der beschriebene Wahrnehmungs-Entscheidungs-Prozess kann (1) relativ bewusst ablaufen, oder aber (2) eher automatisiert, etwa aus Gewohnheit, unter Stress oder bei heftigen Emotionen. Im Fall eher automatisierten Handelns wird im Prinzip nur eine effektive Handlungsmöglichkeit wahrgenommen und entsprechend ausgewählt, so dass Kontrollen ebenfalls nicht direkt relevant sind. (Ausführlicher zu diesen Faktoren und Mechanismen z.B. Wikström, 2006, 2010; Wikström und Treiber, 2007; Wikström et al., 2012, 11 ff.)

8.2. Wodurch werden die unmittelbar wirkenden Faktoren beeinflusst? Die mittelbar wirkenden Faktoren

Die *mittelbar* wirkenden Ursachen für Delinquenz sind entsprechend solche, die die Ausprägung der situativ wirkenden Faktoren beeinflussen. Es handelt sich also um Faktoren,

- (1) die bewirken, dass die Verinnerlichung delinquenzablehnender Normen und die zur Selbstkontrolle notwendigen kognitiven Fähigkeiten unterschiedlich stark ausgeprägt sind (Emergenzprozesse) – man könnte auch sagen, dass Menschen unterschiedlich resilient oder vulnerabel mit Blick auf delinquentes Verhalten sind,
- (2) die beeinflussen, dass Umgebungen unterschiedlich kriminogen sind, delinquenzablehnende Normen also unterschiedlich sichtbar und der Grad ihrer Durchsetzung (Kontrollen) unterschiedlich ausgeprägt ist (Emergenzprozesse), und
- (3) die schließlich dazu führen, dass sich bestimmte Personen in bestimmten Umgebungen bewegen und so bestimmte Situationen entstehen (Selektionsprozesse)

(ausführlicher zu den im Folgenden beschriebenen „Ursachen der Ursachen“ Wikström und Sampson, 2003; Wikström et al., 2012, 29 ff.; Wikström und Treiber, 2009, 92 ff.).

Emergenz der individuellen Delinquenzresilienz Für die Emergenz der individuellen Delinquenzresilienz bzw. Delinquenzvulnerabilität, d.h. für die Internalisierung delinquenzablehnender Normen und die Entwicklung der zur Selbstkontrolle notwendigen kognitiven Fähigkeiten, sind unter anderem verschiedene Lernprozesse verantwortlich, für die wiederum die Interaktionen einer Person innerhalb von sozialen Kontexten wie Familie, Schule, aber auch in der Gleichaltrigengruppe von zentraler Bedeutung sind. Wie stark deren Einflussmöglichkeiten sind, hängt von der Entwicklungsphase der Lernenden und damit auch von deren Alter ab. Grundsätzlich sind die Einflussmöglichkeiten am stärksten während der Phase, in der sich Normen und kognitive Fähigkeiten am schnellsten entwickeln, also im Prinzip schon in der Kindheit. Auch spätere Veränderungen vor allem der internalisierten Normen sind jedoch keineswegs ausgeschlossen.

Emergenz kriminogener Umgebungen Die Kriminogenität von Kontexten lässt sich mit dem aus den Ansätzen der sozialen Desorganisationstheorie (z.B. Shaw und McKay, 1969; Kornhauser, 1978) stammenden Konzept der kollektiven Wirksamkeit von Sampson et al. (1997) beschreiben.

Ein kriminogener Kontext zeichnet sich demnach in erster Linie durch eine schwache kollektive Wirksamkeit aus, also der mangelnden Bereitschaft und Fähigkeit einer Gemeinschaft, soziale Kontrolle zu aktivieren. Diese Bereitschaft speist sich aus dem sozialen Zusammenhalt ihrer Mitglieder (gemeinsame Interessen, Werte und Normen, gegenseitiges Vertrauen und geteilte Verhaltenserwartungen) und wird wiederum von bestimmten strukturellen Eigenschaften beeinflusst: Mit Blick auf Nachbarschaften beeinträchtigen etwa ethnische Heterogenität und eine hohe Fluktuation (Mobilität) der Bewohner den sozialen Zusammenhalt innerhalb einer Nachbarschaft. Sozioökonomisch benachteiligten Nachbarschaften mangelt es an Ressourcen zur organisierten Durchset-

8.2. *Wodurch werden die unmittelbar wirkenden Faktoren beeinflusst?*

zung der gemeinschaftlichen Interessen, und auch ein hoher Anteil Alleinerziehender begrenzt Ressourcen und schwächt so das Potenzial nachbarschaftlicher sozialer Kontrolle (siehe auch Sampson und Groves, 1989).

Aus desorganisationstheoretischer Sicht beeinflussen die genannten strukturellen Eigenschaften einer Nachbarschaft (konzentrierte Benachteiligung, ethnische Heterogenität und Mobilität der Bewohner, Anteil Alleinerziehender) aber neben ihrer kollektiven Wirksamkeit auch andere Aspekte ihres Kapitals, vor allem ihre ökonomischen und sozialen Ressourcen wie etwa soziale Netzwerke oder lokale Serviceangebote wie Kinderbetreuung, Bildungseinrichtungen und medizinische Versorgung. Diese Ressourcen können wiederum sozialisierende und kontrollierende Aktivitäten der Gemeinschaft selbst (kollektive Wirksamkeit), aber auch Sozialisation und soziale Kontrolle durch die in sie eingebetteten kleineren Gemeinschaften (etwa Familien) erleichtern und unterstützen.

Diese Ideen wurden zwar speziell mit Blick auf Nachbarschaften entwickelt, lassen sich aber auch auf andere sozialräumliche Kontexte wie insbesondere Schulen übertragen (bezogen auf das Konzept der kollektiven Wirksamkeit: Wikström, 2012, 110).

Selektionsprozesse Welche Personen mit welchen Kontexten zusammentreffen wird durch Selektionsprozesse beeinflusst. Zum einen ermöglichen oder beschränken gesellschaftliche Normen und die Verteilung von Ressourcen den Zugang bestimmter Personen zu bestimmten Aktivitäten (soziale Selektion). Zum anderen beeinflusst der Lebensstil einer Person, welche Kontexte sie bevorzugt aufsucht, um bestimmten Aktivitäten nachzugehen (Selbstselektion). Ihr Lebensstil hängt wiederum von ihren Erfahrungen, Fähigkeiten, sowie ihren ökonomischen und sozialen Ressourcen ab, die selbst wiederum auch durch soziale Selektionsprozesse bestimmt werden.

Insbesondere kann auch die individuelle Delinquenzresilienz einer Person (ihre internalisierten Normen und ihre Fähigkeit zur Selbstkontrolle) beeinflussen, in welchen Kontexten sie sich bevorzugt aufhält (mit Blick auf Normorientierungen und den Umgang mit delinquenten Freunden z.B. Seddig, 2014). Weiter gilt es speziell für Kinder und Jugendliche in Bezug auf delinquentes Verhalten als risikobehafteter Lebensstil, wenn sie ihre Freizeit eher unstrukturiert und unbeaufsichtigt auf öffentlichen und halböffentlichen Plätzen verbringen (siehe u.a. die Studien von Osgood et al., 1996; Haynie und Osgood, 2005; Svensson und Oberwittler, 2010; Wikström et al., 2010). Wikström und Sampson (2003, 133 f.) vermuten, dass sich Kinder und Jugendliche in benachteiligten Nachbarschaften eher auf öffentlichen und halböffentlichen Plätzen aufhalten als solche aus weniger benachteiligten Nachbarschaften, weil ihnen weniger Möglichkeiten strukturierter Freizeitgestaltung zur Verfügung stehen und sie auch von ihrem Umfeld weniger zu solchen Aktivitäten ermutigt werden. Zugleich ist in diesen Nachbarschaften auch die kollektive Wirksamkeit geringer und damit die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Kinder und Jugendlichen in der Öffentlichkeit unbeaufsichtigt sind und keine angemessenen Reaktionen auf Regelverletzungen erfahren.

Aus diesen theoretischen Erwägungen heraus lassen sich wesentliche Variablen sowie Hypothesen ihres Zusammenwirkens ableiten, die im Folgenden benutzt werden, um Ur-

8. Zur Notwendigkeit theoriegeleiteter Prävention

sachen für Jugenddelinquenz, die Rolle von Elternhaus und Schule, sowie Ansatzpunkte für Präventionsmaßnahmen empirisch zu identifizieren und zu prüfen. Zentral sind dabei individuelle Einflussfaktoren auf Seiten der Jugendlichen (speziell ihre normativen Orientierungen und die Fähigkeit zur Selbstkontrolle) sowie das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler als Entwicklungs- und Handlungskontext (hierzu gehören die von den Jugendlichen wahrgenommenen Normen in ihrem Umfeld und dessen Kontrollpotenzial). Weiter kommen als wesentliche „Ursachen der Ursachen“ die Familienstruktur (Alleinerziehung) sowie als hier besonders interessierender Kontext die Schule in Betracht, und dort vor allem Faktoren des sozialen Zusammenhalts (Schulgemeinschaft, erzieherisches Engagement der Lehrkräfte und das Engagement der Eltern für schulische Belange). Die zugrunde liegenden theoretischen Annahmen und Einflussfaktoren werden dabei immer mit Blick auf soziodemographische Merkmale wie Geschlecht, Migrationshintergrund und Schulform betrachtet, um zu prüfen, ob sich Unterschiede in der Delinquenz dieser Gruppen durch die relevanten Einflussfaktoren erklären lassen.

9. Demographische Merkmale

Zusammenstellung der Ergebnisse dieses Kapitels

In diesem Kapitel werden diejenigen demographischen Merkmale beschrieben, die von Bedeutung für die weiteren Analysen sein werden.

- Da die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe, Schulform und Schulbezirk in der Stichprobe etwas von der entsprechenden Verteilung in der Population abweicht, wird in den nachfolgenden Kapiteln – soweit möglich – mit *gewichteten* Daten gearbeitet, um diese Verzerrung auszugleichen.
- Sofern für die weiteren Analysen dieser Studie das Alter eine Rolle spielt, wird aus methodischen Gründen als Indikator für das Alter die *Klassenstufe* verwendet.
- An *Stadtteilschulen* ist der Anteil Jugendlicher mit *Migrationshintergrund* überproportional hoch bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen überproportional häufig eine Stadtteilschule. Dieser Befund kann in späteren Analysen bedeutsam werden, falls sich Delinquenzunterschiede zwischen Stadtteilschülern und Gymnasiasten bzw. zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sollten.

Weitere signifikante Zusammenhänge finden sich bei (bivariater) Betrachtung von Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform nicht.

Einleitend soll die Stichprobe mit Blick auf die befragten Klassenstufen und Schulformen sowie das Geschlecht und den Migrationshintergrund der befragten Schülerinnen und Schüler beschrieben werden. Ziel ist es zu prüfen, ob diese demographischen Merkmale miteinander zusammenhängen, insbesondere ob die beiden Schulformen – Stadtteilschulen und Gymnasien – selektiv im Hinblick auf das Geschlecht oder den Migrationsstatus der Schülerinnen und Schüler sind. So ist vor allem zu erwarten, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eher Stadtteilschulen als Gymnasien besuchen – ein Umstand, der ähnlich in früheren Berichten unseres Instituts bereits mehrfach beschrieben wurde (siehe z.B. Block et al., 2007, 69 f.; Kammigan et al., 2010, 21 f.).

Wenn es Zusammenhänge zwischen den genannten demographischen Merkmalen gibt, die sich unter anderem durch Selektionseffekte erklären ließen, wäre dies für spätere Analysen bedeutsam: So würde es einen Unterschied machen, ob man das interessierende Phänomen (beispielsweise Delinquenz) allein mit Blick auf ein einziges demographisches

9. Demographische Merkmale

Merkmal untersucht (etwa Migrationsstatus: Sind Jugendliche mit Migrationshintergrund delinquenter als Jugendliche ohne Migrationshintergrund?), oder ob man simultan auch die mit diesem Merkmal zusammenhängenden Faktoren berücksichtigt (etwa Migrationsstatus *und* Schulform: Sind Jugendliche mit Migrationshintergrund auch dann delinquenter, wenn man berücksichtigt, dass sie überproportional häufig Stadtteilschulen besuchen? Ließe sich eine höhere Delinquenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund also durch Umstände erklären, die mit der Schulform zusammenhängen, oder sind Jugendliche mit Migrationshintergrund abseits dessen immer noch delinquenter?).

Die Stichprobe besteht aus 33.2% Schülerinnen und Schülern der siebten, 30.3% der achten und 36.5% der neunten Jahrgangsstufe, sowie aus 45.1% Gymnasiasten und 54.9% Stadtteilschülern. Diese Anteile weichen jeweils etwas von der Verteilung in der Hamburger Population ab, in der es 32.7% Schülerinnen und Schüler der siebten, 33.9% der achten und 33.4% der neunten Jahrgangsstufe sowie 44.4% Gymnasiasten und 55.6% Stadtteilschüler gibt. Um diese Verzerrung auszugleichen, werden für alle weiteren Analysen – soweit möglich – gewichtete Daten verwendet. Die Gewichtungsfaktoren wurden dabei so berechnet, dass die Verteilung der befragten Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe, Schulform und Schulbezirk in der Stichprobe die entsprechende Verteilung in der Population der Hamburger Siebt-, Acht- und Neuntklässler aus Regel- und Integrationsklassen allgemeinbildender Schulen repräsentiert.²⁹

Die in Tabelle 9.1 dargestellten Anteile zeigen zunächst, dass die gewichteten Stichprobendaten die jeweiligen Anteile an Stadtteilschülern und Gymnasiasten in der Population perfekt reproduzieren. Darüber hinaus zeigt sich, dass diese Anteile sich auch in den drei Klassenstufen nicht signifikant unterscheiden.³⁰ Ebenso sind weder Mädchen oder Jungen noch Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund überproportional häufig in den drei Jahrgangsstufen vertreten.³¹ Dabei gelten Jugendliche, die nicht in Deutschland geboren wurden, als Migranten der 1. Generation (sofern auch mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde). Jugendliche, die in Deutschland geboren wurden und von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, gelten als Migranten der 2. Generation, und alle übrigen Jugendlichen werden hier als „einheimisch deutsch“ betrachtet, auch wenn sie tatsächlich Migranten der 3. Generation oder höher sind.

²⁹ Bei der Stichprobenziehung wurden nicht berücksichtigt: Förder- und Sonderschulklassen, sowie Alphabetisierungsklassen, Vorbereitungsklassen und Integrationsklassen schulverweigernder Jugendlicher. Grund ist, dass wir zum einen aufgrund früherer Erfahrungen davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler dieser Klassen den umfangreichen Fragebogen nicht im Rahmen der zwei angesetzten Schulstunden beantworten können. Zum anderen werden diese Klassen zum Teil jahrgangsübergreifend geführt; es gab aber verschiedene Fragebogenversionen für die 7. und 8. Jahrgangsstufe auf der einen und für die 9. Jahrgangsstufe auf der anderen Seite, die den Schülerinnen und Schülern solcher Klassen kaum alters- bzw. klassenstufengerecht zugeordnet werden könnten. Aus diesem Grund wurden auch Schulen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht und Schülerinnen und Schüler ohne Klassenzuordnung nicht in die Ziehung einbezogen.

³⁰ *Likelihood-Ratio (LR)* $\chi^2 = 0.12$, $F_{(1.84, 192.77)} = 0.01$, $p = 0.985$.

³¹ Geschlecht: $\chi^2_{LR} = 3.30$, $F_{(1.99, 209.17)} = 0.98$, $p = 0.376$; Migrationsstatus: $\chi^2_{LR} = 3.30$, $F_{(3.41, 358.46)} = 0.28$, $p = 0.863$.

Tabelle 9.1.: Verteilung von Schulform, Geschlecht und Migrationsstatus nach Klassenstufe

	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9	Total	n
Schulform					
Gymnasium	44.0	44.2	44.9	44.4	957
Stadtteilschule	56.0	55.8	55.1	55.6	1166
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	2123
Geschlecht					
weiblich	52.0	47.8	47.9	49.2	1054
männlich	48.0	52.2	52.1	50.8	1064
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	2118
Migrationsstatus					
einheimisch deutsch	46.2	48.8	45.3	46.8	1028
Migrant 2. Generation	42.8	42.4	43.8	43.0	888
Migrant 1. Generation	11.0	8.8	10.9	10.2	205
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	2121

Anm.: Gewichtete Daten; Angaben in Prozent.

Für die Verteilung der Geschlechter auf die beiden Schulformen (siehe Tabelle 9.2) gilt ebenfalls, dass weder Mädchen noch Jungen an Gymnasien oder Stadtteilschulen überrepräsentiert sind.³² Allerdings besuchen wie erwartet überproportional viele Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Stadtteilschule bzw. überproportional viele Jugendliche ohne Migrationshintergrund ein Gymnasium (siehe auch Tabelle 9.2).³³ Dieser Umstand ist zur Verdeutlichung auch noch einmal in Abbildung 9.1 illustriert.

³² $\chi^2_{LR} = 1.81$, $F_{(1, 105)} = 1.08$, $p = 0.302$.

³³ $\chi^2_{LR} = 145.07$, $F_{(1.74, 182.86)} = 29.96$, $p < 0.001$.

Tabelle 9.2.: Verteilung von Geschlecht und Migrationsstatus nach Schulform

	Gymnasium	Stadtteilschule	Total	n
Geschlecht				
weiblich	50.8	47.9	49.2	1054
männlich	49.2	52.1	50.8	1064
Total	100.0	100.0	100.0	2118
Migrationsstatus				
einheimisch deutsch	60.8	35.6	46.8	1028
Migrant 2. Generation	33.7	50.4	43.0	888
Migrant 1. Generation	5.5	14.0	10.2	205
Total	100.0	100.0	100.0	2121

Anm.: Gewichtete Daten; Angaben in Prozent.

9. Demographische Merkmale

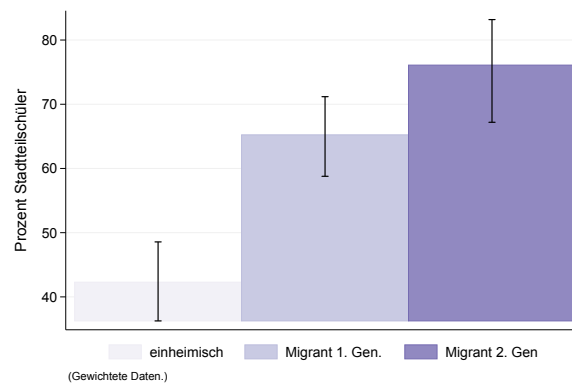


Abbildung 9.1.: Anteil Stadtteilschüler nach Migrationsstatus

Schließlich sind auch nicht überproportional viele Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund männlich oder weiblich (siehe Tabelle 9.3).³⁴ Zusammenfassend besteht also nur zwischen Migrationsstatus und Schulform ein signifikanter Zusammenhang, nicht jedoch zwischen den übrigen demographischen Merkmalen.

Tabelle 9.3.: Verteilung von Migrationsstatus nach Geschlecht

	weiblich	männlich	Total	n
einheimisch	47.7	46.0	46.8	1027
Migrant 2. Generation	42.4	43.5	43.0	886
Migrant 1. Generation	9.9	10.6	10.3	205
Total	100.0	100.0	100.0	2118

Anm.: Gewichtete Daten; Angaben in Prozent.

Häufig wird in Studien zur selbstberichteten Delinquenz Jugendlicher das Alter als relevantes demographisches Merkmal berücksichtigt. Altersunterschiede spielen auch in dieser Studie eine Rolle, unter anderem wenn der Frage nachgegangen wird, ob sich normative Orientierungen und Selbstkontrolle von jüngeren und älteren Schülerinnen und Schülern unterscheiden (Kapitel 11.2). Aufgrund der Erhebungsmethode (primäre Stichprobeneinheit waren Schulklassen, nicht einzelne Jugendliche) kann aber die Variable Alter hierfür nicht verwendet werden, statt dessen wird in dieser Studie die Klassenstufe verwendet – zwischen den Klassenstufen unterscheidet sich das Alter der Schülerinnen und Schüler jeweils um ein Jahr.

Dieses sich aus dem Stichprobendesign ergebende Problem lässt sich anhand des Zusammenhangs von Klassenstufe bzw. Alter und Klassenwiederholung illustrieren. Während der Zusammenhang zwischen *Klassenstufe* und Wiederholung nur gering ist (Cramérs $V = 0.063$, $p < 0.001$), findet sich ein vergleichsweise starker Zusammenhang zwischen *Alter* und Wiederholung (Cramérs $V = 0.338$, $p < 0.001$). Allerdings ist die-

³⁴ $\chi^2_{LR} = 0.71$, $F_{(1.72, 180.95)} = 0.25$, $p = 0.745$.

ser hohe Zusammenhang nicht substanziell zu interpretieren, da er durch das Stichprobendesign bedingt ist: Während 12-Jährige, die eine Klasse wiederholt haben, fast ausschließlich in der 6. Klassenstufe anzutreffen sind (und deshalb an der Befragung nicht teilgenommen haben bzw. in der Stichprobe unterrepräsentiert sind), finden sich 16-Jährige, die wiederholt haben, überwiegend in der 9. anstatt in der 10. Jahrgangsstufe (und sind deshalb bei den an der Befragung teilnehmenden 16-Jährigen überrepräsentiert) – vergleiche Tabelle 9.4 und Tabelle 9.5 (siehe auch Marshall und Enzmann, 2012, 45 f.).³⁵

Tabelle 9.4.: Anteile von Klassenwiederholern nach Klassenstufe

	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9	Total
nie	94.1	93.0	89.6	92.2
einmal und mehr	5.9	7.0	10.4	7.8
<i>n</i>	702	640	771	2113

Anm.: Gewichtete Daten; Angaben in Prozent.

Tabelle 9.5.: Anteile von Klassenwiederholern nach Alter

	Alter: ... Jahre					Total
	11-12	13	14	15	16-17	
nie	99.8	97.5	92.8	89.4	26.6	92.3
einmal und mehr	0.2	2.5	7.2	10.6	73.4	7.7
<i>n</i>	233	622	683	476	66	2080

Anm.: Gewichtete Daten; Angaben in Prozent; wegen der geringen Zahl der 11- und 17-Jährigen, wurden diese mit der jeweils nächsten Alterskategorie zusammengefasst.

Da also methodisch bedingt Alter mit einem Indikator für potenzielles Problemverhalten konfundiert ist (das damit verbunden sein kann, eine Klasse wiederholen zu müssen), die Klassenstufe jedoch nicht, wird in den folgenden Analysen anstelle des Alters die Variable Klassenstufe verwendet. So soll z.B. bei der Frage, ob sich ältere Schülerinnen und Schüler von jüngeren in ihrer Selbstkontrolle unterscheiden, nicht geprüft werden, ob sich Jugendliche, die schon einmal eine Klasse wiederholt haben, in ihrer Selbstkontrolle von solchen unterscheiden, die noch nie eine Klasse wiederholt haben – weshalb bei derartigen Fragen nicht die Variable Alter, sondern die Variable Klassenstufe benutzt werden sollte.

³⁵ Auch wenn in Hamburg eine Klassenwiederholung nur noch in Ausnahmefällen möglich ist, haben 7.7% der Befragten mindestens einmal eine Klasse wiederholt. Dies können Schülerinnen oder Schüler sein, die noch vor der Gesetzesänderung eine Klasse wiederholt haben, die aus anderen Ländern zugezogen sind, oder die einen erfolgreichen Antrag auf Wiederholung (z.B. wegen eines Auslandsbesuchs) gestellt haben. In einer Befragung des Jahres 2006 (Enzmann, 2010) betrug in Hamburg der Anteil der Klassenwiederholer in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 noch 15.5%.

9. Demographische Merkmale

10. Selbstberichtete Delinquenz der Schülerinnen und Schüler

Zusammenstellung der Ergebnisse dieses Kapitels

In den Analysen der nachfolgenden Kapitel wird es vor allem um die Frage gehen, welche Faktoren die Entstehung einzelner delinquenter *Akte* begünstigen. Daher steht in diesem Kapitel weniger die Zahl der Täter (Prävalenzraten), sondern die Zahl der Delikte im Vordergrund.

Insbesondere werden zwei Maße beschrieben, die auch die Grundlage für die Analysen der nachfolgenden Kapitel bilden werden: (1) die Zahl der berichteten Delikte *insgesamt* und (2) die Zahl der berichteten *Gewalttaten*. Hinsichtlich dieser beiden Maße zeigen sich teilweise zwar deutliche Gruppenunterschiede, die Gruppenzugehörigkeit an sich ist jedoch nicht besonders gut zur Erklärung der Zahl delinquenter Akte geeignet:

- *Jungen* berichteten mehr Delikte *insgesamt* und auch mehr *Gewalttaten* als Mädchen. Jugendliche mit *Migrationshintergrund* berichteten *insgesamt* mehr Delikte als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (jedoch auf den ersten Blick nicht mehr Gewalttaten), und auch die *Neuntklässler* berichteten *insgesamt* mehr Delikte als die Siebt- und Achtklässler (jedoch nicht mehr Gewalttaten).

Es lassen sich keine Unterschiede in der Zahl der berichteten Delikte bzw. Gewalttaten zwischen Stadtteilschülern und Gymnasiasten beobachten.

- Diese Befunde zeigen sich im Prinzip auch unabhängig von den jeweils anderen demographischen Faktoren, beruhen also nicht auf einer besonderen Zusammensetzung der jeweiligen Gruppe mit Blick auf alle hier betrachteten Hintergrundfaktoren. Insbesondere die höhere *Delinquenzbelastung (Gesamtmaß)* von Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommt also nicht dadurch zustande, dass diese Jugendlichen eher Stadtteilschulen besuchen bzw. umgekehrt zeigen auch dann keine Unterschiede zwischen den Schulformen, wenn man berücksichtigt, dass überproportional viele Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Stadtteilschulen besuchen.

Ausnahme: Unabhängig von einer besonderen Zusammensetzung nach Geschlecht, Klassenstufe und Schulform zeigen sich Jugendlichen mit *Migrationshintergrund* dann doch stärker *gewaltbelastet* als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

10. Selbstberichtete Delinquenz der Schülerinnen und Schüler

- Diese (wenn auch deutlichen) Gruppenunterschiede erklären jedoch kaum, *warum* sich einige Schülerinnen und Schüler delinquenter bzw. gewalttätiger verhalten als andere. Nur rund 1 bis 3 % der bestehenden individuellen Unterschiede in der Delinquenz- und Gewalthäufigkeit der Schülerinnen und Schüler haben etwas mit Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform zu tun. Das Delinquenz- bzw. Gewaltverhalten in diesen Gruppen ist erwartungsgemäß nicht homogen.

Das delinquente Verhalten der Schülerinnen und Schüler wurde für 14 Delikte erfasst, für die sie unter anderem jeweils angeben sollten, wie häufig sie das fragliche Delikt in den letzten 12 Monaten begangen hatten. Da sich die Befragung von Januar bis Juli 2015 erstreckte, liegt der 12-Monats-Referenzzeitraum des Tathandelns zwischen Januar 2014 und Juli 2015. Die Angaben in Tabelle 10.1 wurden anhand gewichteter Daten berechnet, die einen nach Schulform und Klassenstufe über- oder unterproportionalen Stichprobenausfall ausgleichen sollen, so dass die Hamburger Verhältnisse repräsentiert sind (die in Tabelle 10.1 angegebene Fallzahl bezieht sich auf die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die gültige Angaben zur Zahl der Delikte gemacht haben). Weiter wurden die Angaben zur Zahl der begangenen Delikte adjustiert, wenn sie nicht unglaubwürdig waren (dann wurden sie nicht in die Analysen einbezogen) oder wenn sie viel zu hoch, aber die Antwort als solche grundsätzlich glaubwürdig war (dann wurden die Werte nach einem bestimmten Kriterium heruntergesetzt, eine detailliertere Beschreibung dieses Verfahrens der Ausreißerkontrolle findet sich bei Enzmann, 2015a, 138 ff.). Als Mehrfach Täter gelten solche Jugendliche, die ein Delikt im fraglichen Zeitraum mindestens fünf Mal begangen haben.

Die Tabelle enthält Angaben über die Prävalenzrate (Prozentrate der Befragten, die im fraglichen Zeitraum mindestens einmal ein Delikt der entsprechenden Kategorie begangen haben), die Anzahl der Delikte, die Inzidenzrate (durchschnittliche Anzahl der Delikte pro Person), die Täterinzidenz (durchschnittliche Anzahl der Delikte pro Täter), Mehrfach Täterprävalenz (prozentualer Anteil von Mehrfach Tätern unter den Befragten) und die Anzahl gültiger Fälle.

Das mit Abstand häufigste Delikt unter den befragten Siebt- bis Neuntklässlern ist demnach das illegale Herunterladen von Musik oder Filmen aus dem Internet. Knapp ein Drittel der befragten Jugendlichen berichtete, dies im fraglichen Zeitraum mindestens einmal getan zu haben, knapp ein Fünftel sogar fünf Mal oder häufiger. Delikte, bei denen es immer noch vergleichsweise viele Mehrfach Täter mit fünf oder mehr Delikten gibt, sind das Tragen von Waffen, Ladendiebstähle und das Verkaufen von Drogen. Es folgen Sachbeschädigungsdelikte (Vandalismus und Graffiti sprühen), die Beteiligung an einer Gruppenschlägerei sowie einfache Diebstahlsdelikte. Seltene und nur von wenigen Jugendlichen berichtete Delikte sind hingegen die schweren Diebstahlsdelikte Autodiebstahl, Gebäudeeinbruch, Autoeinbruch und Fahrraddiebstahl sowie Raub/Erpressung. Insgesamt gaben gut 40 % der Jugendlichen an, mindestens eines der 14 Delikte begangen zu haben, berücksichtigt man den illegalen Download nicht, sind es immer noch gut ein Viertel.

Tabelle 10.1.: Selbstberichtete Delinquenz (letzte 12 Monate) der Hamburger Siebt-, Acht- und Neuntklässler des Schuljahres 2014/15

Delikt	% Täter	Anzahl Delikte	Inzidenz	Täterinzidenz	% Mehrfachtäter	<i>n</i>
Fahrraddiebstahl	1.6	56	0.03	1.9	0.13	2090
Autoeinbruchdiebstahl	0.9	52	0.03	3.2	0.16	2101
Gebäudeeinbruchdiebstahl	0.7	20	0.01	1.5	0.00	2107
Autodiebstahl	0.3	14	0.01	2.8	0.04	2102
Gesamt schwerer Diebstahl	2.8	134	0.07	2.5	0.45	2105
Vandalismus	6.8	364	0.20	2.9	0.95	2092
Gruppenschlägerei	4.0	275	0.15	3.8	0.69	2092
Körperverletzung	1.9	104	0.06	2.9	0.20	2101
Raub/Erpressung	0.6	76	0.04	7.2	0.16	2106
Gesamt Gewalt (o. Gruppenschl.)	10.5	–	–	–	–	2103
	8.3	503	0.27	3.3	1.46	2105
illegaler Download	30.8	14331	8.23	27.4	19.18	1987
Ladendiebstahl	9.7	524	0.29	3.0	1.67	2086
Waffetragen	8.5	2732	1.50	17.6	4.21	2068
Graffiti	6.1	336	0.18	3.0	0.90	2094
Personaler Diebstahl	4.6	218	0.12	2.6	0.59	2092
Drogendealen	2.8	442	0.24	8.5	1.15	2101
Gesamt alle 14 Delikte (o. Download)	42.1	–	–	–	–	2102
	25.3	–	–	–	–	2106
(o. Gruppenschl./Waffetr.)	39.0	15323	8.20	21.2	21.64	2107
(o. Downl./Grpschl./Waffetr.)	20.6	1870	1.00	4.9	5.33	2107

Anm.: Gewichtete Daten; alle Inzidenzangaben nach Ausreißerkontrolle.

In den weiteren Analysen soll in erster Linie untersucht werden, welche Faktoren mittelbar oder unmittelbar die Entscheidung für oder gegen einen delinquenten Akt beeinflussen. Wenn man also wie die SAT davon ausgeht, dass das delinquente Verhalten der Schülerinnen und Schüler eine (mehr oder weniger bewusste) Entscheidung ist und sie nicht allein als passive Opfer ihrer eigenen Unzulänglichkeiten oder ihrer äußeren Umstände immer in der gleichen Weise auf Situationen reagieren, dann sollte nicht darum gehen, die Zahl der Täter zu untersuchen (bzw. die Prävalenzrate zu erklären), sondern vorrangig darum, die Zahl der delinquenten Akte (bzw. die Inzidenzrate) zu erklären. Würden (wie in kriminologischen Studien häufig üblich) nur Prävalenzraten erklärt, kämen Unterschiede zwischen Mehrfach- und Einfachtätern nicht zum Tragen.

Allerdings soll hier (außer hinsichtlich Gewaltdelikten als Spezialfall) nicht zwischen einzelnen Deliktsarten unterschieden werden. Daher werden für die weiteren Analysen Gesamtmaße der Inzidenzen gebildet: eines enthält die Zahl der berichteten Akte über alle 14 abgefragten Delikte hinweg, wobei allerdings das Tragen von Waffen und die Gruppenschlägerei nicht einbezogen werden, da sie sich mit Körperverletzung und Raub/Erpressung überschneiden und sonst die Zahl der Delikte überschätzt würde. Dann

10. Selbstberichtete Delinquenz der Schülerinnen und Schüler

haben immer noch knapp 40 % der Jugendlichen mindestens eines der Delikte begangen, wobei im Schnitt jeder von ihnen rund 21 delinquente Akte berichtete (darunter vor allem der illegale Download) (siehe letzte Zeile in Tabelle 10.1). Ein zweites Maß enthält speziell die Zahl der Gewalttaten gegen Personen oder Sachen, wobei auch hier die Gruppenschlägerei nicht einbezogen wird, weil sie sich als Spezialfall mit der ebenfalls enthaltenen Körperverletzung überschneidet. Etwa 8.3 % der Jugendlichen haben demnach nach eigenen Angaben mindestens eines der drei Gewaltdelikte begangen, im Schnitt berichtete jeder von ihnen rund 3.3 Gewaltakte aus den letzten 12 Monaten (siehe Tabelle 10.1).

Es ließe sich darüber streiten, ob die Berücksichtigung des illegalen Downloads in das Gesamtmaß einbezogen werden soll oder nicht. Da das Ziel dieser Studie aber darin besteht, allgemein zu erklären, warum Jugendliche überhaupt delinquente Akte begehen und das illegale Herunterladen aus dem Internet auch für die antwortenden Jugendlichen eindeutig eine Straftat darstellt (die Frageformulierung enthält explizit das Wort „illegal“), enthält das Gesamtmaß auch illegales Downloaden. Inwiefern die Ergebnisse durch diese Entscheidung beeinflusst werden, lässt sich indirekt durch den Vergleich mit dem Gesamtmaß der Gewaltdelikte erkennen, das diese Deliktskategorie nicht enthält.

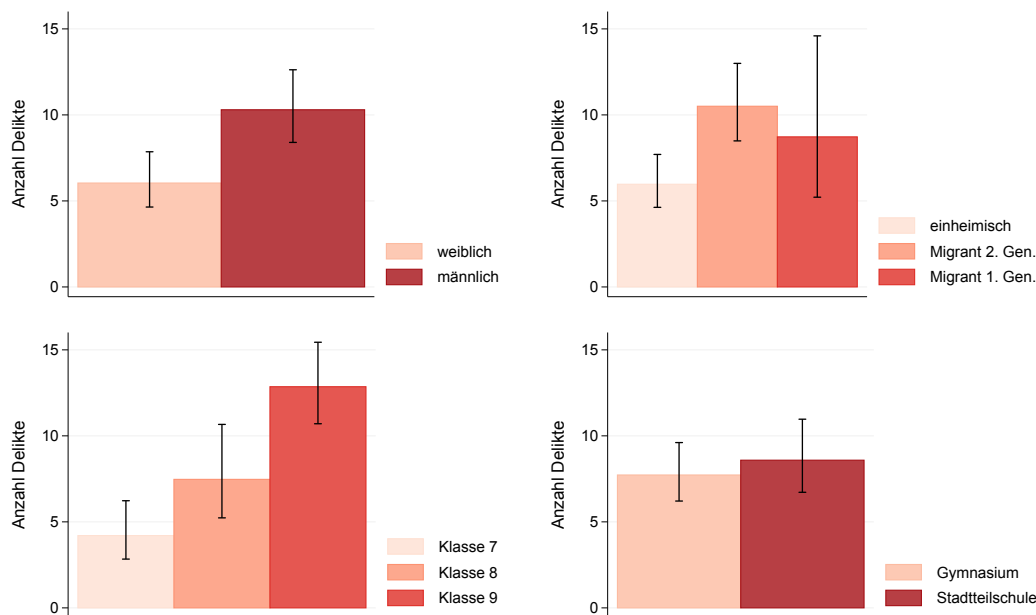
Demographische Unterschiede in der Delinquenzhäufigkeit In den Abbildungen 10.1 und 10.2 sind die Delinquenzhäufigkeiten sowohl für alle einbezogenen Delikte als auch für die einbezogenen Gewaltdelikte nach Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform dargestellt. Die Abbildungen enthalten (wie auch alle folgenden Abbildungen) bewusst keine Werteangaben, da auf diese Weise eine Präzision suggeriert würde, die angesichts dessen, dass es sich um Schätzungen anhand von Stichprobendaten handelt, nicht angemessen wäre. Statt dessen sind die Balken mit einem Fehlerbalken versehen, der das 95 %-Konfidenzintervall³⁶ der Prävalenzrate angibt und dessen Breite (bzw. Höhe) die Ungenauigkeit ihrer Schätzung widerspiegelt. Nach konventionellen statistischen Kriterien (Irrtumswahrscheinlichkeit von höchstens 5 %) sind die Stichprobendaten mit einem jeglichen Populationswert vereinbar, der innerhalb des vom 95 %-Konfidenzintervall eingeschlossenen Wertebereichs liegt (siehe auch Schnell und Noack, 2015, 24 ff.).³⁷

Die Häufigkeiten aller einbezogenen Delikte und die Häufigkeiten der einbezogenen Gewaltdelikte unterscheiden sich sehr deutlich und signifikant nach **Geschlecht**: So be-

³⁶ Die Konfidenzintervalle wie auch die berichteten Signifikanztests berücksichtigen potentielle statistische Designeffekte, die durch die Tatsache entstehen können, dass die primären Stichprobeneinheiten Schulklassen sind, dass also nicht Stichproben individueller Schülerinnen und Schüler, sondern alle in einer Klasse Anwesenden befragt wurden.

³⁷ Am Grad der Überlappung der Konfidenzintervalle von zwei Teilstichproben lässt sich unmittelbar erkennen, ob sich ihre Prävalenzraten signifikant unterscheiden: Ab einer Stichprobengröße von jeweils 10 Fällen ist ein Unterschied mit mindestens $p < 0.05$ statistisch signifikant, wenn die Überlappung nicht mehr als 50 % der durchschnittlichen Armlänge (Distanz zwischen dem Punktschätzer, z.B. dem Mittelwert und der Grenze des Konfidenzintervalls) beträgt (Cumming und Finch, 2005). Dabei wird allerdings multiplen Vergleichen, die die Irrtumswahrscheinlichkeit erhöhen, nicht Rechnung getragen. Die in diesem Text explizit berichteten Signifikanztests berücksichtigen dagegen regelmäßig die Veränderung der Irrtumswahrscheinlichkeit bei multiplen Tests.

Totalinzidenzen



(Gewichtete Daten.)

Anm.: Mittelwerte mit 95 %-Konfidenzintervallen; Konfidenzintervalle berücksichtigen die Clusterung der Antworten in den Klassen.

Abbildung 10.1.: Delinquenzhäufigkeit nach Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform

richteten Jungen für die letzten 12 Monate insgesamt rund 1.7 mal mehr Delikte als Mädchen (10.3 vs. 6.0 Delikte, siehe auch linke obere Grafik in Abbildung 10.1),³⁸ und sogar rund 4 mal mehr Gewaltdelikte (42.9 vs. 9.7 Gewalttaten pro 100 Jugendliche, siehe auch linke obere Grafik in Abbildung 10.2).³⁹

Differenziert man nach **Migrationsstatus**, finden sich signifikante Unterschiede nur für das Gesamtmaß aller Delikte, aber nicht für die Häufigkeit der berichteten Gewaltdelikte gegen Personen oder Sachen (siehe auch die jeweils rechten oberen Grafiken der Abbildungen 10.1 und 10.2).⁴⁰ So berichteten Migranten der 2. Generation insgesamt etwa 1.8 mal mehr Delikte als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (10.5 vs. 6.0 Delikte).⁴¹

Signifikante Unterschiede nach **Klassenstufe bzw. Alter** finden sich nur für die Häufigkeit der Delikte insgesamt, aber nicht für die Gewaltdelikte (siehe auch die jeweils linken

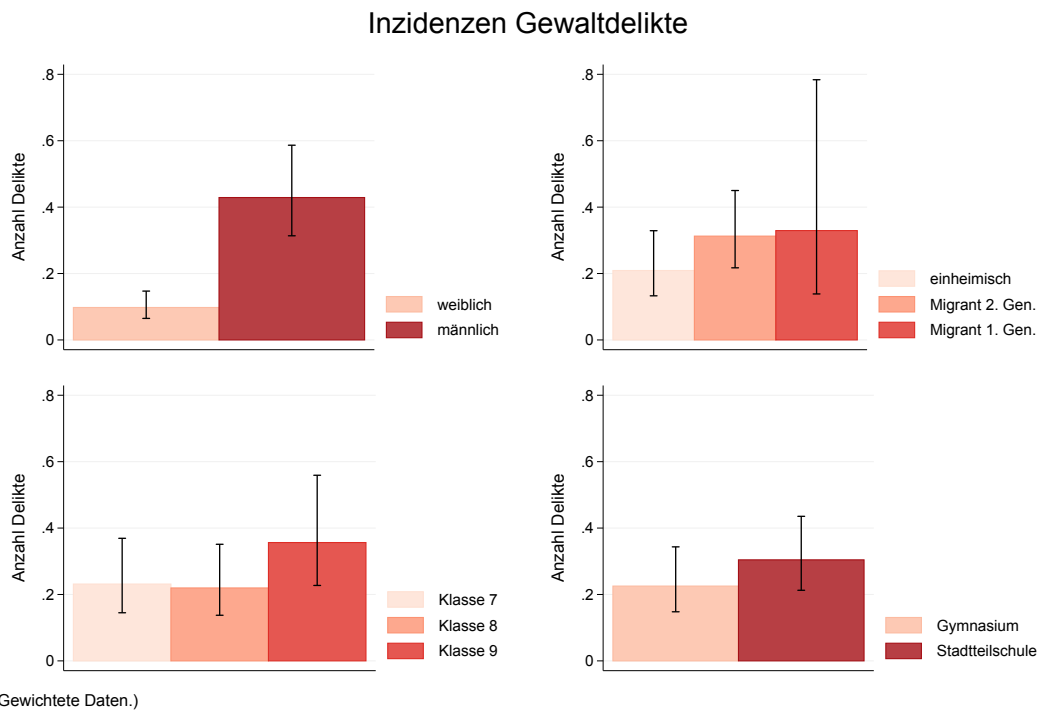
³⁸ *Incidence Rate Ratio (IRR)* = 1.705, $F_{(1, 105)} = 10.98$, $p = 0.001$, $n = 2111$.

³⁹ $IRR = 4.390$, $F_{(1, 105)} = 36.92$, $p < 0.001$, $n = 2112$.

⁴⁰ Gesamtmaß: $F_{(2, 104)} = 6.32$, $p = 0.003$, $n = 2114$; Gewaltdelikte: $F_{(2, 104)} = 1.09$, $p = 0.339$, $n = 2115$.

⁴¹ $IRR = 1.759$, $F_{(1, 104)} = 12.72$, $p = 0.002$

10. Selbstberichtete Delinquenz der Schülerinnen und Schüler



Anm.: Mittelwerte mit 95 %-Konfidenzintervallen; Konfidenzintervalle berücksichtigen die Clustering der Antworten in den Klassen.

Abbildung 10.2.: Gewalthäufigkeit nach Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform

unteren Grafiken der Abbildungen 10.1 und 10.2).⁴² So berichteten die älteren Neuntklässler insgesamt signifikant mehr Delikte als die jüngeren Acht- und Siebtklässler (Klasse 9: 12.9 Delikte, Klasse 8: 7.5 Delikte, Klasse 7: 4.2 Delikte).⁴³

Nach **Schulform** finden sich hingegen überhaupt keine signifikanten Unterschiede in der Delinquenzhäufigkeit (siehe auch die jeweils rechten unteren Grafiken der Abbildungen 10.1 und 10.2).⁴⁴

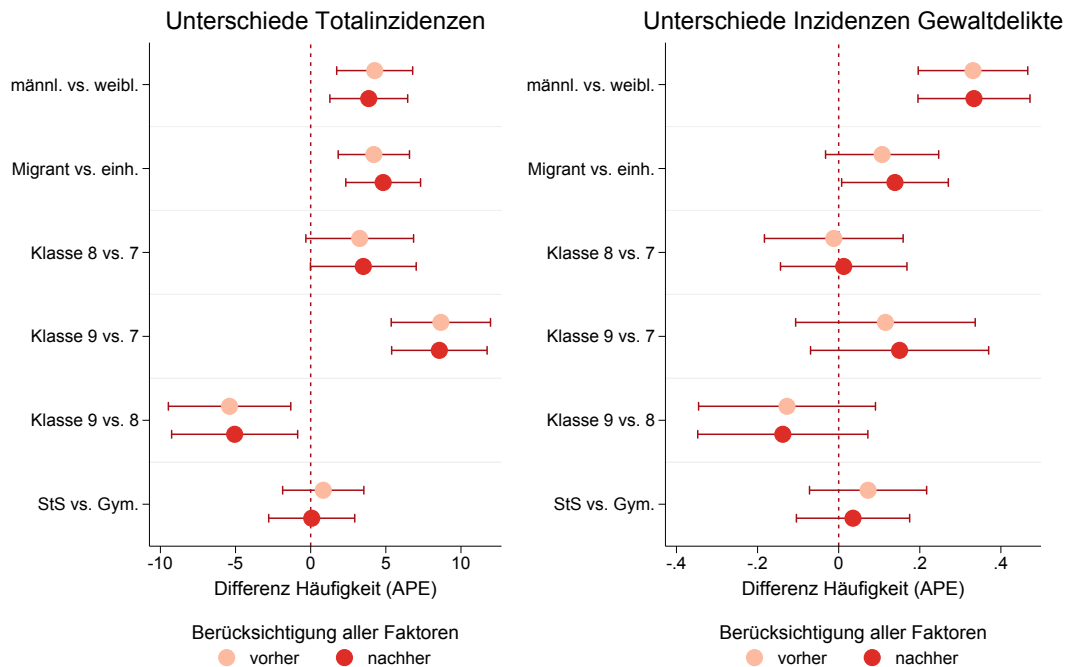
Simultane Berücksichtigung aller demographischen Hintergrundfaktoren An den beobachtbaren Unterschieden in der Delinquenzbelastung ändert im Prinzip kaum etwas, wenn man alle vier betrachteten demographischen Hintergrundfaktoren (Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform) simultan berücksichtigt, d.h. wenn man nur noch solche Gruppenunterschiede (z.B. nach Migrationsstatus) betrachtet, die sich

⁴² Gesamtmaß: $F_{(2, 104)} = 14.42$, $p < 0.001$, $n = 2116$; Gewaltdelikte: $F_{(2, 104)} = 1.32$, $p = 0.272$, $n = 2117$.

⁴³ Klasse 9 vs. Klasse 7: $IRR = 3.059$, $F_{(1, 104)} = 26.12$, $p < 0.001$; Klasse 9 vs. Klasse 8: 12.9 vs. 7.5, $IRR = 1.721$, $F_{(1, 104)} = 7.22$, $p = 0.025$

⁴⁴ Gesamtmaß: $F_{(1, 105)} = 0.40$, $p = 0.527$, $n = 2116$; Gewaltdelikte: $F_{(1, 105)} = 1.16$, $p = 0.284$, $n = 2117$.

nicht auf eine besondere Gruppenzusammensetzung hinsichtlich der übrigen drei demographischen Hintergrundfaktoren (im Beispiel Geschlecht, Klassenstufe, Schulform) zurückführen lassen.



Anm.: Gewichtete Daten; *AME* = Average Marginal Effects (siehe Fn.45 in diesem Kapitel); 95%-Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Gruppenvergleiche innerhalb eines demographischen Faktors und die Clusterung der Antworten in den Klassen.

Abbildung 10.3.: Unterschiede in der Häufigkeit selbstberichteter Delinquenz vor und nach Berücksichtigung der übrigen demographischen Faktoren

Abbildung 10.3 vergleicht die bereits oben beschriebenen Gruppenunterschiede (d.h. ohne Berücksichtigung der jeweils übrigen demographischen Hintergrundfaktoren, helle Punkte) mit den Gruppenunterschieden, die sich nicht auf die übrigen demographischen Hintergrundfaktoren zurückführen lassen (d.h. nach Berücksichtigung der jeweils übrigen demographischen Hintergrundfaktoren, dunkle Punkte).⁴⁵ Hier nun sind, wie auch in allen weiteren Analysen, Migranten der 1. und 2. Generation zu einer Gruppe zusammengefasst.

⁴⁵ Bei den dargestellten Gruppenunterschieden handelt es sich um sogenannte *Average Marginal Effects (AME)*, die im Prinzip wie ein *b*-Koeffizient aus linearen Regressionen interpretierbar sind und die den Vergleich von Effekten in nichtlinearen Modellen wie den hier berechneten erlauben (vgl. Mood, 2010). Falls hier für die bivariaten Modelle einzelne Gruppenunterschiede signifikant werden, die oben nicht signifikant waren, dann kann das daran liegen, dass oben zum einen ein Faktor (*IRR*) getestet wurde und hier eine Differenz (*AME*), und zum anderen kann sich die Fallzahl leicht verändern, wenn Schülerinnen oder Schüler nicht für alle einbezogenen Variablen gültige Angaben gemacht haben.

10. Selbstberichtete Delinquenz der Schülerinnen und Schüler

Es zeigt sich, dass sich nach Berücksichtigung aller demographischen Hintergrundfaktoren im Prinzip kaum etwas an den bereits berichteten Unterschieden ändert. Insbesondere begehen Migranten im Schnitt weiterhin mehr der einbezogenen Delikte als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, unabhängig davon, dass sie unter anderem eher die Stadtteilschule besuchen. Jedoch zeigt sich speziell eine (gerade eben) signifikant höhere Gewaltbelastung von Migranten erst unabhängig von Geschlecht, Klassenstufe und Schulform: Nach Berücksichtigung dieser drei Faktoren liegt der Wert 0 (d.h. kein Gruppenunterschied) außerhalb des 95,-%Konfidenzintervalls.

Trotz der zum Teil unterschiedlichen Delinquenzbelastung dieser Gruppen lässt sich aber die individuelle Delinquenzhäufigkeit der Schülerinnen und Schüler nur zu einem sehr geringen Teil allein auf all diese demographischen Unterschiede zurückführen – die Gruppen sind diesbezüglich also erwartungsgemäß nicht sehr homogen, sondern es verbleiben auch innerhalb der Gruppen substanzielle Unterschiede zwischen den Befragten. So lassen sich, grob geschätzt,⁴⁶ etwa 3.3 % der Unterschiede im individuellen delinquenten Verhalten (Gesamtmaß) und nur etwa 1.2 % der Unterschiede im Gewaltverhalten der Schülerinnen und Schüler durch die demographischen Faktoren erklären.

⁴⁶ Schätzung anhand der quadrierten Korrelation der beobachteten und der (aus dem Modell, das alle demographischen Faktoren berücksichtigt) vorhergesagten Häufigkeiten.

11. Individuelle Einflussfaktoren

Zusammenstellung der Ergebnisse dieses Kapitels

In diesem Kapitel werden zwei relevante individuelle Faktoren näher betrachtet, die in einer Situation die Entscheidung für oder gegen einen delinquenten Akt beeinflussen: (1) die *internalisierten Normen* und (2) die *Fähigkeit zur Selbstkontrolle*. Zusammengenommen, kann man diese beiden individuellen Einflussfaktoren auch als *Delinquenzresilienz* bezeichnen.

- Da es sowohl um die Erklärung der Deliktshäufigkeit insgesamt als auch um die Erklärung von Gewalttaten geht, werden zwei Maße für die internalisierten Normen gebildet: (1) ein *gewaltspezifisches* Maß und (2) ein *Gesamtmaß*, das zusätzlich auch Eigentumsdelikte einbezieht.

Dabei finden die Schülerinnen und Schüler Gewaltdelikte deutlich eher falsch als Eigentumsdelikte (Normakzeptanz), Scham hingegen ist ein wenig stärker bei Eigentumsdelikten ausgeprägt. Das führt zusammen genommen dazu, dass Normen gegen Gewaltdelikte stärker internalisiert sind als gegen Eigentumsdelikte (kombiniertes Maß der internalisierten Normen/Normstärke: mit Scham gewichtete Normakzeptanz).

- Es werden drei Fragen untersucht (die Befunde sind unter den drei Überschriften in der grauen Box zusammengefasst):
 - (1) Hängt die individuelle Resilienz tatsächlich mit der Zahl der berichteten Delikte zusammen?
 - (2) Zeigen sich (demographische) Gruppenunterschiede in der individuellen Resilienz?
 - (3) Lassen sich die in Kapitel 10 beschriebenen Gruppenunterschiede in der Delinquenzhäufigkeit durch Unterschiede in der Resilienz erklären?

(1) Zusammenhänge zwischen Resilienz und Delinquenz

- Es lassen sich starke delinquenz- und gewaltreduzierende Effekte von internalisierten Normen und Selbstkontrollfähigkeit beobachten.

Dennoch erklären diese beiden Schutzfaktoren (Delinquenzresilienz) nur einen kleinen Teil der individuellen Unterschiede in der Delinquenz- und Gewalthäufigkeit der

11. Individuelle Einflussfaktoren

Schülerinnen und Schüler: Diese lassen sich nur zu rund 4 bis 5 % auf die individuellen Einflussfaktoren zurückführen. Es gibt also weitere Ursachen für Delinquenz.

(2) Zusammenhänge zwischen Resilienz und demographischen Faktoren

- Jungen haben *Normen* weniger stark internalisiert und haben auch weniger *Selbstkontrolle* als Mädchen. Ebenso haben Stadtteilschüler *Normen* weniger stark internalisiert und weniger Selbstkontrolle als Gymnasiasten.

Zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund und zwischen den drei Klassenstufen lassen sich hingegen keine Unterschiede in der Selbstkontrollfähigkeit beobachten. Jedoch haben Jugendliche mit Migrationshintergrund *Normen* weniger stark internalisiert als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, und Neuntklässler (wenn es nicht speziell um Gewalt geht, auch Achtklässler) haben *Normen* weniger stark internalisiert als Siebtklässler.

Dass einige Schülerinnen und Schüler *Normen* stärker internalisiert haben als andere, lässt sich zum Teil auf die demographischen Gruppenunterschiede zurückführen: Rund 9 bis 13 % der bestehenden individuellen Unterschiede in der Internalisierung von *Normen* haben etwas mit Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform zu tun. Individuelle Unterschiede in der *Selbstkontrolle* hingegen lassen sich nur zu rund 2 % auf Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform zurückführen.

(3) Zusammenhänge zwischen Resilienz, Delinquenz und demographischen Faktoren

- Jungen sind *insgesamt* delinquenter als Mädchen, und Jugendliche mit Migrationshintergrund *gewalttätiger* als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (siehe die Befunde aus Kapitel 10), *weil* sie *Normen* weniger stark internalisiert haben oder weniger fähig zur Selbstkontrolle sind.

Die in Kapitel 10 berichteten Geschlechterunterschiede im *Gewaltverhalten* sowie die berichteten Unterschiede im *delinquenten Verhalten insgesamt* zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund und zwischen Neuntklässlern und den jüngeren Jahrgängen lassen sich hingegen nicht durch Norminternalisierung und Selbstkontrollfähigkeit erklären.

In diesem Berichtsteil geht es nun um die theoretisch geleitete Suche nach den *unmittelbaren* Ursachen für delinquentes Verhalten. Diese sind sicher nicht demografische oder strukturelle Hintergrundfaktoren wie etwa Geschlecht, Migrationshintergrund, Alter oder Schulform, auch wenn diese Faktoren, wie gezeigt, mit Delinquenz zusammenhängen.

Bei den direkt auf Delinquenz wirkenden Faktoren handelt es sich vielmehr, wie in Kapitel 8 ausführlicher beschrieben, um Faktoren, die in einer konkreten Situation

beeinflussen, wie die Jugendlichen auf Gelegenheiten zu delinquentem Handeln reagieren. Auf Seiten der Handelnden sind diese situativ wirkenden Faktoren die internalisierten Normen der Handelnden sowie ihre Fähigkeit, sich selbst kontrollieren zu können.

In diesem Kapitel werden zunächst die Maße für die internalisierten Normen und die Selbstkontrollfähigkeit vorgestellt (Abschnitt 11.1), um dann anschließend Zusammenhänge mit den demographischen Hintergrundfaktoren und mit delinquentem Verhalten zu untersuchen: Unterscheiden sich die Jugendlichen also je nach Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und besuchter Schulform in ihren internalisierten Normen und ihrer Selbstkontrollfähigkeit? (Abschnitt 11.2) Und schützen internalisierte Normen und Selbstkontrollfähigkeit tatsächlich, wie theoretisch erwartet, vor delinquentem Verhalten? (Abschnitt 11.3) Abschließend werden in Abschnitt 11.4 diese beiden Fragen in Beziehung zu den Befunden aus Kapitel 10 gesetzt: Wenn bestimmte Gruppen, wie in Kapitel 10 gezeigt, delinquenter als andere sind, liegt das daran, dass bei ihnen die beiden Schutzfaktoren weniger stark ausgeprägt sind?

11.1. Messung der individuellen Einflussfaktoren

11.1.1. Internalisierte Normen

Hinter den internalisierten Normen der Schülerinnen und Schüler verbirgt sich zum einen die Frage, wie falsch sie delinquentes Verhalten finden (kognitiver Aspekt) (vgl. z.B. Wikström, 2010, 218, 222), ob sie also geltende Normen überhaupt akzeptieren, und zum anderen die Frage, wie stark sie diese Normen als eigene verinnerlicht haben. Die Stärke der Internalisierung lässt sich daran messen, wie sehr sich die Schülerinnen und Schüler vor relevanten Personen ihres sozialen Umfelds schämen würden, wenn sie die fragliche Norm verletzen würden (emotionaler Aspekt) (vgl. z.B. Wikström, 2010, 222; Wikström und Svensson, 2010, 401). Diese beiden Aspekte wurden im Fragebogen über eine Reihe von Items erfasst, die ähnlich auch von Wikström und Kollegen selbst verwendet wurden, um die relevanten Einflussfaktoren aus der SAT zu messen (vgl. z.B. Wikström et al., 2012, 132 ff.; Wikström und Svensson, 2010).

Normakzeptanz Zur Erfassung des kognitiven Aspekts wurden die Schülerinnen und Schüler für sieben verschiedene Verhaltensweisen, darunter sowohl leichtere als auch schwerere Eigentums- und Gewaltdelikte, gefragt, wie falsch sie es fänden, wenn jemand ihres Alters diese Dinge täte. Die Antwortmuster auf den vier Likert-Antwortkategorien sind in Tabelle 11.1 dargestellt. Die Items zur Akzeptanz von Normen gegen Eigentumsdelikte und die Items zur Akzeptanz von Normen gegen Gewaltdelikte wurden durch Mittelwertbildung zu je einem Gesamtmaß zusammengefasst (sofern die Schülerinnen und Schüler zu mindestens zwei Drittel der jeweiligen Items gültige Angaben gemacht haben) und auf einen möglichen Wertebereich zwischen 0 und 100 skaliert, was sich recht gut als Prozentanteil der maximal möglichen Ausprägung interpretieren lässt (*POMPs* = Percentage of Maximum Possible Scores, siehe Cohen et al., 1999).

11. Individuelle Einflussfaktoren

Es zeigt sich, dass die befragten Siebt- bis Neuntklässler die in Tabelle 11.1 genannten Gewaltdelikte insgesamt eher als falsch ansehen als die genannten Eigentumsdelikte (vgl. die entsprechenden Mittelwerte in Tabelle 11.3).

Tabelle 11.1.: Antwortmuster für die Akzeptanz von Normen gegen Eigentums- und Gewaltdelinquenz

Items	gar nicht falsch	ein wenig falsch	falsch	sehr falsch	n
illegaler Download	20.6	34.8	25.8	18.8	2108
Ladendiebstahl	3.5	20.1	35.3	41.0	2101
Gebäudeinbruchdiebstahl	0.9	1.2	7.9	90.1	2102
Sachbeschädigung	0.8	2.9	21.0	75.4	2098
Körperverletzung	1.3	3.4	13.6	81.8	2095
Diskriminierung	0.9	1.4	8.3	89.4	2103
Raub/Erpressung	1.1	0.9	4.1	93.9	2104

Anm.: Gewichtete Daten; Angaben in Prozent.

Scham Zur Erfassung des emotionalen Aspekts sollten sich die Schülerinnen und Schüler vorstellen, man hätte sie bei einem Ladendiebstahl (Eigentumsdelikt) bzw. bei einer Körperverletzung (Gewaltdelikt) erwischt. Für jedes der beiden Delikte wurden sie gefragt, ob sie sich schämen würden, wenn (1) ihr/e beste/r Freund/in, (2) ihr/e Lehrer/in und (3) ihre Eltern davon erfahren würden. Die Antwortmuster auf den drei Antwortkategorien sind in Tabelle 11.2 dargestellt. Hier wurden ebenfalls Mittelwertscores für das Eigentums- und das Gewaltdelikt gebildet (sofern die Schülerinnen und Schüler jeweils zu mindestens zwei der drei Items gültige Angaben gemachten haben) und zur besseren Interpretation in *POMPs* umgerechnet.

Hier würden sich die befragten Siebt- bis Neuntklässler in ihrem sozialen Umfeld allerdings im Schnitt etwas stärker schämen, wenn sie sich bei dem Eigentumsdelikt hätten erwischen lassen, als wenn sie sich bei dem Gewaltdelikt hätten erwischen lassen (vgl. die entsprechenden Mittelwerte in Tabelle 11.3).

Normstärke Diese beiden Aspekte werden zu einem Gesamtmaß der Stärke internalisierter Normen zusammengefasst, indem die Akzeptanz von Normen gegen Eigentums- bzw. Gewaltdelinquenz (in *POMPs*) mit den Schamgefühlen im Falle der Normverletzung (in der ursprünglichen Skalierung) gewichtet wird: Wenn Schülerinnen oder Schüler die Geltung einer Norm zwar akzeptieren, aber sich persönlich nicht für ihre Verletzung schämen würden, hat die Norm für sie persönlich weniger Gewicht (ist also weniger stark internalisiert, d.h. ihre Verletzung ist weniger schlimm). Wenn Schülerinnen oder Schüler die Geltung einer Norm überhaupt nicht akzeptieren, dann hätten selbst starke Schamgefühle nicht direkt etwas mit dem Inhalt der Norm zu tun (auch wenn sie längerfristig zu ihrer Internalisierung beitragen mögen), sondern vorwiegend mit der

Tabelle 11.2.: Antwortmuster für Scham bezogen auf Eigentums- und Gewaltdelinquenz

Items	nein, gar nicht	ja, etwas	ja, sehr stark	n
Ladendiebstahl: beste/r Freund/in	18.7	38.4	42.9	2107
Ladendiebstahl: Lehrer/in	11.0	26.7	62.2	2101
Ladendiebstahl: Eltern	2.5	7.3	90.2	2111
Körperverletzung: beste/r Freund/in	22.2	34.1	43.7	2098
Körperverletzung: Lehrer/in	13.3	26.3	60.4	2100
Körperverletzung: Eltern	6.5	14.0	79.4	2110

Anm.: Gewichtete Daten; Angaben in Prozent.

Tatsache der Entdeckung einer Regelverletzung. Höhere Werte der *gewichteten* Maße für eigentumsdelinquenz- und gewaltbezogene Normen zeigen so eine stärkere *persönliche* Norm an. Für weitere Analysen werden beide Maße außerdem zu einem Gesamtmaß der Normstärke durch Mittelwertbildung zusammengefasst (sofern die beiden zugrunde liegenden Maße berechnet werden konnten).

Die deskriptiven Statistiken für die drei Gesamtmaße der Normstärke, die zur besseren Interpretation in *POMPs* umgerechnet wurden, sind in Tabelle 11.3 dargestellt. Nach Gewichtung mit dem Ausmaß an Schamgefühlen sind die Normen gegen Gewaltdelikte unter den befragten Siebt- bis Neuntklässlern weiterhin stärker internalisiert als die Normen gegen Eigentumsdelikte (vgl. die beiden Mittelwerte).

Tabelle 11.3.: Deskriptive Statistiken für die Gesamtmaße der individuellen Einflussfaktoren

Gesamtmaß (POMP)	Median	AM	SD	n
Eigentumsdelikte: Normakzeptanz	66.7	71.6	19.1	2095
Eigentumsdelikte: Scham	83.3	77.2	23.4	2104
Eigentumsdelikte: Normstärke	60.5	61.7	22.2	2080
Gewaltdelikte: Normakzeptanz	100.0	93.6	12.0	2104
Gewaltdelikte: Scham	83.3	73.6	29.1	2098
Gewaltdelikte: Normstärke	83.3	77.9	22.3	2082
Normstärke Gesamt	72.2	69.8	19.7	2075
Selbstkontrolle	63.0	61.4	18.4	2105
Gewaltresilienz	71.8	69.7	16.8	2073
Delinquenzresilienz	66.7	65.7	16.1	2066

Anm.: Gewichtete Daten; *AM* = arithmetisches Mittel, *SD* = Standardabweichung.

11.1.2. Fähigkeit zur Selbstkontrolle

Der zweite relevante individuelle Einflussfaktor der Schülerinnen und Schüler ist deren Fähigkeit zur Selbstkontrolle, also die Fähigkeit, die Folgen des eigenen Handelns

11. Individuelle Einflussfaktoren

zu berücksichtigen und sich so unmittelbar motivierenden Impulsen zu widersetzen. Sie wurde anhand von 12 Items abgefragt, die sich an der Skala von Grasmick et al. (1993) orientieren und die drei Dimensionen „Impulsivität“, „Risikofreude“ und „Selbstzentriertheit“ erfassen. Die Muster der Schülerantworten auf der vierstufigen Likert-Skala sind Tabelle 11.4 zu entnehmen. Zur weiteren Analyse wurde ebenfalls ein Gesamtmaß durch Mittelwertbildung berechnet, sofern die Schülerinnen und Schüler für mindestens zwei Drittel der Items gültige Angaben gemacht haben. Zur besseren Interpretation wurde auch dieses Gesamtmaß in *POMPs* umgerechnet.

Der Mittelwert in Tabelle 11.3 zeigt, dass die Selbstkontrollfähigkeit unter den befragten Siebt- bis Neuntklässlern im Schnitt etwas mehr als mittelhoch ausgeprägt ist.

Tabelle 11.4.: Antwortmuster für Selbstkontrolle

Items	stimme völlig zu	stimme eher zu	lehne eher ab	lehne völlig ab	n
Ich handle oft spontan, ohne lange nachzudenken	16.5	49.9	27.2	6.4	2105
Oft tue ich, was mir im Moment Spaß macht, auch wenn es mir langfristig schadet	8.6	23.2	41.4	26.8	2098
Was hier und jetzt geschieht, interessiert mich mehr, als was langfristig aus mir wird	5.8	22.3	44.7	27.1	2084
Ab und zu teste ich gerne meine Grenzen, indem ich etwas Gefährliches mache	6.7	19.1	35.3	38.9	2105
Ich gehe gern ein Risiko ein, einfach weil es Spaß macht	8.7	23.7	35.2	32.4	2107
Aufregung und Abenteuer sind mir wichtiger als Sicherheit	7.4	22.8	41.6	28.2	2086
Ich versuche, zuerst auf mich selbst zu achten, auch wenn das anderen Leuten schadet	5.5	17.3	45.9	31.3	2089
Wenn Leute sich über mein Verhalten aufregen, dann ist das ihr Problem und nicht meins	19.6	31.0	33.4	16.1	2090
Ich versuche, zu bekommen was ich will, auch wenn das anderen Probleme macht	4.7	13.1	42.8	39.5	2097

Anm.: Gewichtete Daten; Angaben in Prozent.

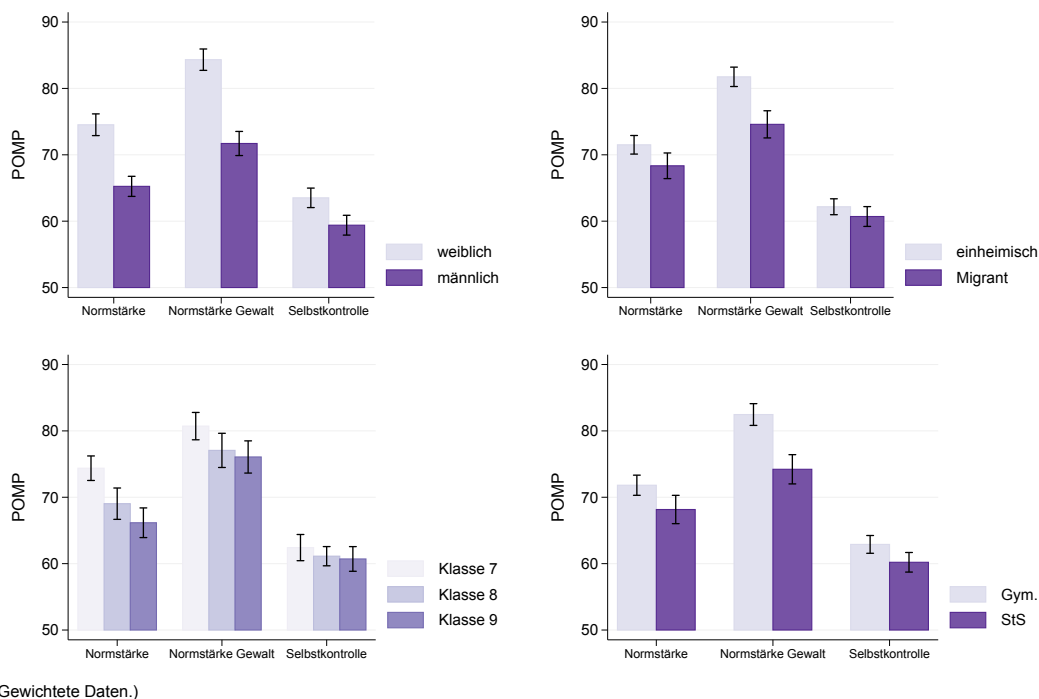
Für die weiteren Analysen in diesem Kapitel werden die Gesamtmaße der Normstärke bzw. der gewaltbezogenen Normstärke und der Selbstkontrolle verwendet. Für die Analysen der folgenden Kapitel werden die Normstärke bzw. die gewaltbezogene Normstärke und die Selbstkontrolle durch Mittelwertbildung zu einem Gesamtmaß der Delinquenz-

11.2. Demographische Unterschiede in der Ausprägung der individuellen Einflussfaktoren

bzw. Gewaltresilienz zusammengefasst.⁴⁷ Die deskriptiven Statistiken für alle diese Gesamtmaße, die in weiteren Analysen verwendet werden, sind in Tabelle 11.3 fett gedruckt.

11.2. Demographische Unterschiede in der Ausprägung der individuellen Einflussfaktoren

Wie teilweise schon die bei der Delinquenzhäufigkeit lassen sich auch bei der Ausprägung der individuellen Einflussfaktoren (Normstärke bzw. gewaltbezogene Normstärke und Selbstkontrolle) Unterschiede nach Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform beobachten.



Anm.: 95%-Konfidenzintervalle berücksichtigen die Clustering der Antworten in den Klassen.

Abbildung 11.1.: Die individuellen Einflussfaktoren nach Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform

Geschlecht Die Ausprägung dieser individuellen Einflussfaktoren unterscheidet sich dabei recht deutlich und signifikant zwischen Jungen und Mädchen. Jungen haben Normen

⁴⁷ In der Literatur zur SAT wird die Kombination von wenig internalisierter Norm bzw. geringer Moral und mangelnder Fähigkeit zur Selbstkontrolle (also jeweils in rekodierter Form) als Kriminalitätsneigung („propensity“) bezeichnet, vgl. Wikström et al. (2012).

11. Individuelle Einflussfaktoren

insgesamt, und insbesondere Normen gegen Gewaltdelikte im Schnitt weniger stark internalisiert als Mädchen, finden Delinquenz also weniger schlimm, und auch ihre Fähigkeit zur Selbstkontrolle ist im Schnitt weniger stark ausgeprägt als bei den Mädchen (siehe auch die linke obere Grafik in Abbildung 11.1).⁴⁸

Migrationsstatus Differenziert man nach Migrationsstatus, so finden sich lediglich signifikante Unterschiede für die internalisierten Normen: Migrantinnen haben Normen insgesamt sowie Normen gegen Gewalt im Schnitt signifikant weniger stark internalisiert als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Hinsichtlich der Fähigkeit zur Selbstkontrolle unterscheiden sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund dagegen nicht signifikant (siehe auch die rechte obere Grafik in Abbildung 11.1).⁴⁹

Klassenstufe/Alter Signifikante Unterschiede nach Klassenstufe bzw. Alter finden sich nur für die Internalisierung von Normen, nicht aber für die Fähigkeit zur Selbstkontrolle (siehe auch die linke untere Grafik in Abbildung 11.1).⁵⁰ So haben Siebtklässler Normen insgesamt im Schnitt stärker internalisiert als die älteren Acht- und Neuntklässler (Klasse 9: 66.2, Klasse 8: 69.0, Klasse 7: 74.4)⁵¹ und Normen gegen Gewalt immer noch stärker als die älteren Neuntklässler (Klasse 9: 76.1, Klasse 7: 80.7)⁵². Zwar handelt es sich hier um Querschnittsdaten, bei denen aus Unterschieden zwischen Klassenstufen bzw. Altersgruppen nicht unbedingt auf Veränderungen in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler geschlossen werden kann. Dies Ergebnis korrespondiert aber auch mit Befunden aus der Peterborough Längsschnittstudie, in der sich zeigte, dass bei Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 17 Jahren insbesondere die Befürwortung moralischer Normen abnahm, während die Selbstkontrolle im gleichen Zeitraum im Wesentlichen stabil blieb (vgl. Wikström et al., 2012, 132ff.). Eine Verringerung der Delinquenzresilienz im Jugendalter besteht offenbar stärker in einer veränderten Zustimmung zu Normen des Verhaltens als in Veränderungen in der Fähigkeit oder Neigung zur Selbstkontrolle.

Schulform Die Schülerinnen und Schüler an Stadtteilschulen unterscheiden sich von den Schülern an Gymnasien wiederum signifikant in allen individuellen Einflussfaktoren. Die Stadtteilschüler haben Normen insgesamt und speziell Normen gegen Gewalt signifikant weniger internalisiert als Gymnasiasten und haben auch eine geringere Fähigkeit zur Selbstkontrolle (siehe auch die rechte untere Grafik in Abbildung 11.1).⁵³

⁴⁸ Normstärke: 65.2 vs. 74.5, $F_{(1,105)} = 101.76$, $p < 0.001$, $n = 2071$; Normstärke Gewaltdelikte: 71.7 vs. 84.3, $F_{(1,105)} = 130.69$, $p < 0.001$, $n = 2078$; Selbstkontrolle: 59.4 vs. 63.5, $F_{(1,105)} = 13.89$, $p < 0.001$, $n = 2100$.)

⁴⁹ Normstärke: 68.3 vs. 71.5, $F_{(1,105)} = 8.10$, $p = 0.005$, $n = 2074$; Normstärke Gewaltdelikte: 74.6 vs. 81.7, $F_{(1,105)} = 33.41$, $p < 0.001$, $n = 2081$; Selbstkontrolle: $F_{(1,105)} = 2.46$, $p = 0.120$, $n = 2103$.

⁵⁰ Normstärke: $F_{(2,104)} = 16.68$, $p < 0.001$, $n = 2075$; Normstärke Gewaltdelikte: $F_{(2,104)} = 4.77$, $p = 0.010$, $n = 2082$; Selbstkontrolle: $F_{(2,104)} = 0.85$, $p = 0.430$, $n = 2105$.

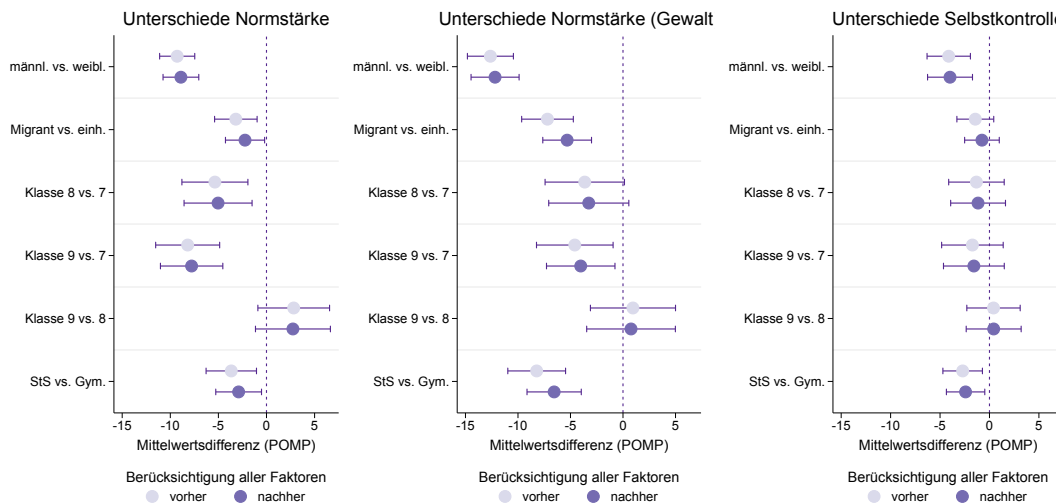
⁵¹ Klasse 8 vs. Klasse 7: $F_{(1,104)} = 12.49$, $p = 0.002$, Klasse 9 vs. Klasse 7: $F_{(1,104)} = 31.60$, $p < 0.001$.

⁵² Klasse 9 vs. Klasse 7: $F_{(1,104)} = 8.38$, $p = 0.014$.

⁵³ Normstärke: 68.2 vs. 71.8, $F_{(1,105)} = 7.68$, $p = 0.007$, $n = 2075$; Normstärke Gewaltdelikte: 74.2 vs. 82.5, $F_{(1,105)} = 35.45$, $p < 0.001$, $n = 2082$; Selbstkontrolle: 60.2 vs. 62.9, $F_{(1,105)} = 7.18$, $p = 0.009$, $n = 2105$.

11.2. Demographische Unterschiede in der Ausprägung der individuellen Einflussfaktoren

Simultane Berücksichtigung der demographischen Hintergrundfaktoren Diese Gruppenunterschiede bleiben auch dann bestehen, wenn man alle vier demographischen Hintergrundfaktoren simultan berücksichtigt, d.h. die Unterschiede bleiben im Prinzip auch bestehen, wenn Unterschiede, die auf den anderen drei Hintergrundfaktoren beruhen, keine Rolle mehr spielen, weil sie quasi "herausgerechnet" wurden. Abbildung 11.2 vergleicht die eben berichteten Gruppenunterschiede vor Berücksichtigung aller übrigen Faktoren (helle Punkte) mit den Gruppenunterschieden nach Berücksichtigung aller übrigen demographischen Faktoren (dunkle Punkte).



Anm.: Gewichtete Daten; Mittelwertsdifferenzen (b) in POMP mit 95 %-Konfidenzintervallen; Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Gruppenvergleiche innerhalb eines demographischen Faktors und die Clusterung der Antworten in den Klassen.

Abbildung 11.2.: Unterschiede in den individuellen Einflussfaktoren vor und nach Berücksichtigung der übrigen demographischen Faktoren

Sichtbare Veränderungen ergeben sich zwar vor allem für die Norminternalisierung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sowie von Stadtteilschülern und Gymnasiasten. Die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nähern sich nach Berücksichtigung der übrigen demographischen Unterschiede etwas an (liegen näher an Null, markiert durch die gestrichelte Nulllinie in Abbildung 11.2), wozu insbesondere die Berücksichtigung der etwas weniger starken Norminternalisierung von Stadtteilschülern beitragen dürfte. Umgekehrt nähern sich auch die Unterschiede zwischen Stadtteilschülern und Gymnasiasten etwas an, sobald die übrigen demographischen Merkmale, und hier wohl insbesondere die etwas weniger starke Internalisierung von gewaltbezogenen Normen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund berücksichtigt wird. Dabei ist jedoch zu bemerken, dass diese Unterschiede trotz der Annäherung weiterhin signifikant bleiben und – wie die Konfidenzintervalle andeuten – die Veränderung wohl auch nicht signifikant ist.

11. Individuelle Einflussfaktoren

Insgesamt gehen hier nun etwa 9.2 % der individuellen Unterschiede in der Internalisierung von Normen mit Unterschieden in den vier demographischen Hintergrundfaktoren einher (Anteil erklärter Varianz = R^2). Betrachtet man nur die gewaltbezogenen Normen, besteht sogar eine Überlappung von 13.0 %. Die Unterschiede in der Selbstkontrollfähigkeit der Jugendlichen gehen hingegen nur zu 1.9 % mit Unterschieden in den vier demographischen Hintergrundfaktoren einher.

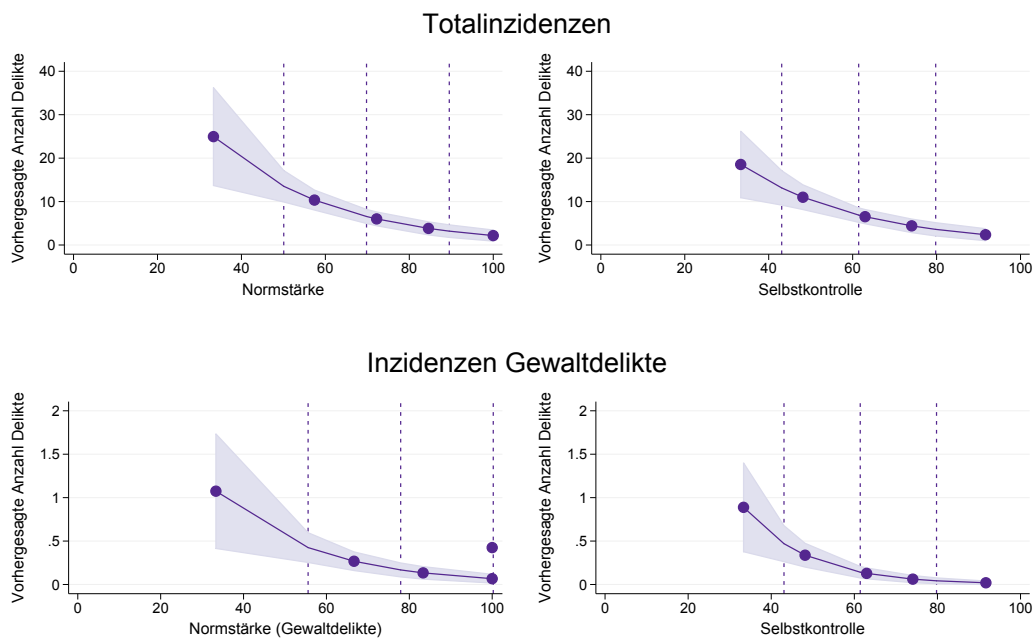
11.3. Zusammenhänge mit Delinquenz

Dass die Stärke der Norminternalisierung und die Fähigkeit zur Selbstkontrolle wie erwartet mit der Häufigkeit der Begehung delinquenter bzw. gewalttätiger Akte zusammenhängen, zeigen jeweils bivariate Betrachtungen mit Hilfe negativer Binomialregressionen für Zählvariablen (Anzahl der Delikte). Die Ergebnisse sind in Abbildung 11.3 illustriert, die die vorhergesagte Zahl der Delikte für verschiedene Ausprägungen der Normstärke (linke Grafiken) bzw. der Selbstkontrollfähigkeit (rechte Grafiken) zeigt, und zwar einmal die Anzahl aller einbezogenen Delikte (obere Grafiken) und einmal die Anzahl der einbezogenen Gewaltdelikte (untere Grafiken). Dabei ist die vorhergesagte Zahl der Delikte für fünf aussagekräftige Werte der Normstärke bzw. der Selbstkontrollfähigkeit dargestellt, und zwar für Werte,

1. die so gering sind, dass sie nur 5 % der Schülerinnen und Schüler aufweisen oder unterschreiten (5. Perzentil),
2. die immer noch so gering sind, dass sie 25 % der Schülerinnen und Schüler aufweisen oder unterschreiten (25. Perzentil),
3. die 50 % der Schülerinnen und Schüler aufweisen oder unterschreiten (50. Perzentil = Median),
4. die so hoch sind, dass 75 % der Schülerinnen und Schüler solche oder geringere Werte aufweisen (75. Perzentil),
5. die sogar so hoch sind, dass 95 % solche oder geringere Werte aufweisen (95. Perzentil).

Normstärke Die Ergebnisse für den Zusammenhang zwischen Normstärke und *Delinquenzhäufigkeit (Gesamtmaß)* zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler umso weniger Delikte begehen, je stärker sie Normen gegen Delinquenz internalisiert haben, je schlimmer sie also delinquentes Handeln finden: Mit jeder zusätzlichen Standardabweichung, die die Stärke der Norminternalisierung zunimmt, sinkt die durchschnittliche Zahl der Delikte signifikant um mehr als die Hälfte (*Incidence Rate Ratio (IRR) = 0.486*).⁵⁴ So werden für Schülerinnen oder Schüler mit unterdurchschnittlicher Norminternalisierung ($-1SD$) im Schnitt 13.5 delinquente Akte ($p < 0.001$) vorhergesagt, für Schülerinnen oder Schüler mit mittlerer Norminternalisierung 6.6 delinquente Akte ($p < 0.001$), und

⁵⁴ $F_{(1,105)} = 51.643, p < 0.001, n = 2070$.



(Gewichtete Daten.)

Anm.: Aus negativen Binomialregressionen vorhergesagte Zahl delinquenter Akte mit 95% Konfidenzintervallen für das 5., 25., 50. (Median), 75. und 95. Perzentil; Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Tests für jede Einflussvariable und die Clustering der Antworten in den Klassen; gestrichelte Linien bei $-1 SD$ (unterdurchschnittlich), AM (durchschnittlich), $+1 SD$ (überdurchschnittlich).

Abbildung 11.3.: Zusammenhang zwischen Delinquenzhäufigkeit und den individuellen Einflussfaktoren der Schülerinnen und Schüler

für Schülerinnen oder Schüler mit überdurchschnittlich hoher Norminternalisierung 3.2 ($p < 0.001$) delinquente Akte (die entsprechenden Werte für $-1 SD$, den Mittelwert und $+1 SD$ sowie ihre Konfidenzintervalle sind in der linken oberen Grafik der Abbildung 11.3 durch die drei gestrichelten Linien markiert). Selbst für Schülerinnen oder Schüler mit den höchsten Werten der Normstärke (95. Perzentil = 100.0) werden im Schnitt noch 2.2 ($p < 0.001$) Delikte vorhergesagt. Auch eine sehr starke Internalisierung von Normen vermag also allein nicht vor der Begehung delinquenter Akte zu schützen, zumindest dann nicht, wenn man wie hier auch das illegale Herunterladen von Musik und Filmen aus dem Internet berücksichtigt.

Lässt man die Nichtlinearität des Zusammenhangs (siehe Abbildung 11.3) beiseite, entspricht einer Zunahme der Normstärke um eine Standardabweichung eine durchschnittliche Reduktion um 6.4 Delikte ($p < 0.001$)⁵⁵.

⁵⁵ Hierbei handelt es sich um einen *Average Marginal Effect (AME)*, also im Prinzip um einen Durchschnitt der unterschiedlichen Steigungen der Kurve (siehe auch Mood, 2010).

11. Individuelle Einflussfaktoren

Die durchschnittliche Zahl der *Gewalttaten* sinkt mit jeder zusätzlichen Standardabweichung gewaltbezogener Normstärke signifikant um den Faktor 0.394.⁵⁶ Das entspricht einer durchschnittlichen Reduktion um 26.7 Gewalttaten pro 100 Jugendliche ($p < 0.001$). Hier werden für Schülerinnen oder Schüler, die gewaltbezogene Normen unterdurchschnittlich stark internalisiert haben, im Schnitt 42.5 ($p < 0.001$) Gewalttaten pro 100 Jugendliche vorhergesagt, für Schülerinnen oder Schüler mit mittlerer Norminternalisierung im Schnitt 16.8 ($p < 0.001$) Gewalttaten pro 100 Jugendliche, und für Schülerinnen oder Schüler, die gewaltbezogene Normen überdurchschnittlich stark internalisiert haben, im Schnitt 6.6 Gewalttaten pro 100 Jugendliche ($p = 0.003$) (diese Werte für $-1 SD$, den Mittelwert und $+1 SD$ sowie ihre Konfidenzintervalle sind in der linken unteren Grafik der Abbildung 11.3 durch die drei gestrichelten Linien markiert).

Selbstkontrolle Ähnliches gilt für die Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler. Je stärker ausgeprägt diese Fähigkeit, desto weniger Delikte begehen sie, wobei die durchschnittliche Zahl der Delikte *insgesamt* mit jeder zusätzlichen Standardabweichung an Selbstkontrollfähigkeit signifikant um etwa die Hälfte sinkt ($IRR = 0.524$)⁵⁷, die durchschnittliche Zahl der *Gewalttaten* reduziert sich signifikant um den Faktor 0.301⁵⁸. Das entspricht einer durchschnittlichen Reduktion um 5.6 Delikte pro Kopf ($p < 0.001$) bzw. um 39.5 Gewalttaten pro 100 Jugendliche ($p = 0.002$).

Hier werden für Jugendliche mit unterdurchschnittlich ausgeprägter Fähigkeit zur Selbstkontrolle ($-1 SD$) 13.2 ($p < 0.001$) delinquente Akte und pro 100 Jugendliche 47.0 ($p < 0.001$) Gewaltakte vorhergesagt, für Jugendliche mit mittlerem Niveau an Selbstkontrollfähigkeit 6.9 delinquente Akte ($p < 0.001$) und pro 100 Jugendliche 14.2 Gewaltakte ($p < 0.001$) sowie für Jugendliche mit überdurchschnittlich hoch ausgeprägter Selbstkontrollfähigkeit 3.6 delinquente Akte ($p < 0.001$), darunter pro 100 Jugendliche 4.3 Gewaltakte ($p = 0.005$). Die jeweils rechten Grafiken in Abbildung 11.3 illustrieren diese Befunde.

Gemeinsame Erklärungskraft der individuellen Einflussfaktoren Berücksichtigt man beide Einflussfaktoren, d.h. simultan die Normstärke und die Selbstkontrollfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Vorhersage ihrer Delinquenz, und schätzt für alle in der Stichprobe vertretenen Kombinationen von Selbstkontrolle und Normstärke die Häufigkeit der begangenen Delikte, so weichen diese vorhergesagten Werte noch immer zu einem beträchtlichen Teil von den tatsächlich berichteten Häufigkeiten ab. Benutzt man also allein die individuellen Einflussfaktoren (Normstärke und Selbstkontrollfähigkeit) zur Vorhersage, so lassen sich nur geschätzte 4.9% der individuellen Unterschiede in der Delinquenzhäufigkeit insgesamt ($n = 2062$) und 4.0% der individuellen Unterschiede in der Gewalthäufigkeit ($n = 2070$) auf die beiden individuellen Einflussfaktoren der Schülerinnen und Schüler zurückführen.⁵⁹ Es sind also nicht nur die individuellen Ein-

⁵⁶ $F_{(1,105)} = 45.913$, $p < 0.001$, $n = 2078$.

⁵⁷ $F_{(1,105)} = 42.307$, $p < 0.001$, $n = 2101$.

⁵⁸ $F_{(1,105)} = 60.447$, $p < 0.001$, $n = 2102$.

⁵⁹ Geschätzt anhand der quadrierten Korrelation zwischen beobachteten und vorhergesagten Werten.

flussfaktoren (bzw. die Delinquenzresilienz der Jugendlichen), die zur Entscheidung für oder gegen einen delinquenten Akt beitragen.

11.4. Erklärung von demographischen Unterschieden in der Delinquenzhäufigkeit durch die individuellen Einflussfaktoren

Die individuellen Einflussfaktoren haben also tatsächlich einen Einfluss auf Delinquenz, und wie weiter oben gezeigt wurde, sind vor allem Jungen und Jugendliche mit Migrationshintergrund stärker delinquenzbelastet als Mädchen und Jugendliche ohne Migrationshintergrund (siehe Kapitel 10). Zugleich haben aber Jungen und Jugendliche mit Migrationshintergrund auch delinquenzbezogene Normen weniger stark internalisiert (und Jungen haben außerdem eine geringere Fähigkeit zur Selbstkontrolle als Mädchen, siehe Abschnitt 11.2 in diesem Kapitel). Es stellt sich also die Frage, ob sich demographischen Unterschiede in der Delinquenzbelastung durch die individuellen Einflussfaktoren erklären lassen – sind also insbesondere Jungen und Jugendliche mit Migrationshintergrund delinquent, weil sie Normen unterschiedlich stark internalisiert haben (bzw. Jungen delinquent, weil sie weniger zu Selbstkontrolle in der Lage sind)?

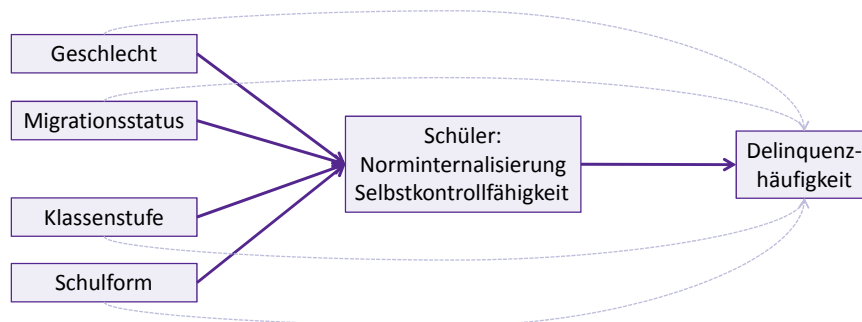


Abbildung 11.4.: Theoretisches Modell zur Erklärung von demographischen Unterschieden in der Delinquenzhäufigkeit durch die individuellen Einflussfaktoren

Das konzeptuelle Modell in Abbildung 11.4 veranschaulicht diese theoretischen Annahmen und die Erwartung, dass sich keine demographischen Unterschiede in der Delinquenzhäufigkeit mehr zeigen sollten (angedeutet durch die hellen gestrichelten Pfeile), sobald die individuellen Einflussfaktoren als erklärende Faktoren berücksichtigt werden. Um dies zu prüfen, werden die Ergebnisse aus zwei Analysen verglichen: (1) einmal werden allein die beobachtbaren Gruppenunterschiede ohne Berücksichtigung der individuellen Einflussfaktoren analysiert (Modelle 2 in Tabelle 11.5, die nur die vier demographischen Hintergrundfaktoren enthalten), und (2) vergleichend werden die Gruppenunterschiede nach Berücksichtigung der beiden individuellen Einflussfaktoren analysiert (Modelle 3 in Tabelle 11.5). Der Vollständigkeit halber und zum besseren

11. Individuelle Einflussfaktoren

Tabelle 11.5.: Ergebnisse negativer Binomialregressionen zur Vorhersage der Delinquenzhäufigkeit durch demographische Hintergrundfaktoren und die individuellen Einflussfaktoren

	Totalinzidenzen			Inzidenzen Gewaltdelikte		
	Modell 1 IRR	Modell 2 IRR	Modell 3 IRR	Modell 1 IRR	Modell 2 IRR	Modell 3 IRR
Normstärke (z)	0.573***		0.657***	0.523***		0.577***
Selbstkontrolle (z)	0.662***		0.631***	0.360***		0.364***
männlich vs. weiblich		1.594**	1.350		4.448***	2.950***
Migrant vs. einh.		1.822***	1.888**		1.653*	1.095
Klasse 8 vs. 7		1.762*	1.278		1.003	0.838
Klasse 9 vs. 7		2.995***	2.187***		1.613	1.650
StS vs. Gymnasium		1.003	0.855		1.113	1.103
Konstante	6.177***	2.286**	2.632***	0.107***	0.057***	0.041***
Pseudo-R ²	0.049	0.033	0.071	0.039	0.012	0.041
F	18.673	11.770	10.956	52.557	9.548	29.347
df (Modell)	2	5	7	2	5	7
df (Resid.)	105	105	105	105	105	105
p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
n	2058	2058	2058	2066	2066	2066

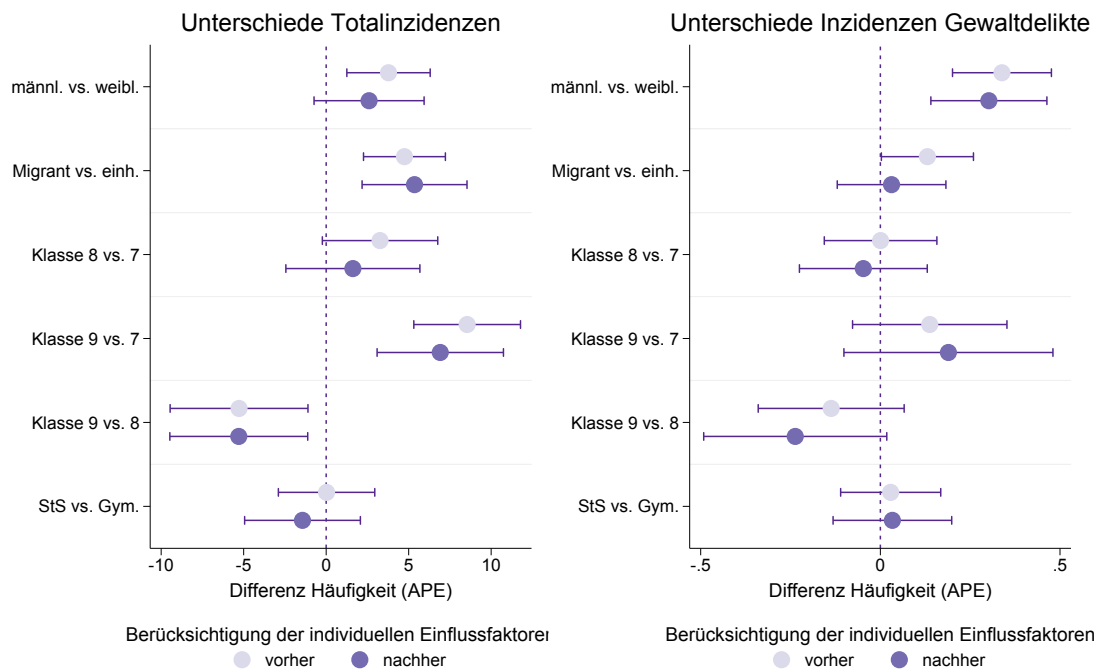
Anm.: Gewichtete Daten; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$; p -Werte berücksichtigen die Clustering der Antworten in den Klassen; Pseudo- R^2 : quadrierte Korrelation zwischen beobachteten und vorhergesagten Häufigkeiten.

Vergleich sind (3) auch die Ergebnisse von Analysemodellen dargestellt, die nur die individuellen Einflussfaktoren enthalten (Modelle 1 in Tabelle 11.5). In Abbildung 11.5 werden die Gruppenunterschiede für alle vier demographischen Hintergrundfaktoren vor (Modelle 2, helle Punkte) und nach (Modelle 3, dunkle Punkte) Berücksichtigung der individuellen Einflussfaktoren grafisch miteinander verglichen.⁶⁰

Die sich stark überlappenden Konfidenzintervalle in Abbildung 11.5 deuten an, dass sich die Gruppenunterschiede durch Berücksichtigung der individuellen Einflussfaktoren nicht signifikant von Modell 2 zu Modell 3 zu verändern scheinen. Dennoch fällt auf, dass sich Jungen und Mädchen nach Berücksichtigung von Norminternalisierung und Selbstkontrolle nicht mehr signifikant in ihrer Delinquenzhäufigkeit unterscheiden, und dass sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund nach Berücksichtigung dieser individuellen Einflussfaktoren nicht mehr signifikant in ihrer Gewalthäufigkeit unterscheiden (vorher war die Differenz von etwa 13.1 Gewalttaten pro 100 Jugendliche mit

⁶⁰ Auch hier gilt, dass es sich bei den Analysen um nichtlineare Modelle handelt (negative Binomialregressionen für Zählvariablen) und daher die in der Tabelle dargestellten Regressionkoeffizienten (*IRR*) der verschiedenen Modelle nicht direkt miteinander vergleichbar sind. Daher werden auch hier *Average Marginal Effects (AME)* berechnet, die sich besser zwischen nichtlinearen Modellen vergleichen lassen (siehe Fn. 45 in Kapitel 10). Beim Vergleich von Tabelle und Grafik ist zu beachten, dass *AMEs* Veränderungen der Delinquenzhäufigkeit als durchschnittliche Differenzen angeben, während *IRRs* Veränderung der Delinquenzhäufigkeit als Faktor angeben.

11.4. Erklärung von demographischen Unterschieden



Anm.: Gewichtete Daten; *AME* = Average Marginal Effects (siehe Fn.45 in Kapitel 10); 95%-Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Gruppenvergleiche innerhalb eines demographischen Faktors und die Clustering der Antworten in den Klassen.

Abbildung 11.5.: Unterschiede in der Häufigkeit selbstberichteter Delinquenz vor und nach Berücksichtigung der individuellen Einflussfaktoren (Modelle 2 und 3, Tabelle 11.5)

$p = 0.045$ knapp signifikant, was in der rechten Grafik in Abbildung 11.5 nur gerade eben zu erkennen ist). Mit der gebotenen Vorsicht wegen der wohl nicht signifikanten Veränderung lässt sich sagen, dass die demographischen Unterschiede in der Delinquenzhäufigkeit zumindest in der Stichprobe teilweise durch die individuellen Einflussfaktoren erklärbar sind, auch wenn weiterhin signifikante demographische Unterschiede im delinquenten Verhalten verbleiben. In den demographischen Hintergrundfaktoren spiegelt sich also noch etwas wider, das sich nicht durch die beiden individuellen Einflussfaktoren erklären lässt. Den möglichen Ursachen im normativen Umfeld (insbesondere im Schulumfeld) der Schülerinnen und Schüler wird im nächsten Kapitel nachgegangen.

Auch in den individuellen Einflussfaktoren spiegelt sich etwas wider, das nichts mit den demographischen Hintergrundfaktoren zu tun hat: Sowohl die Normstärke als auch die Selbstkontrollfähigkeit haben unabhängig vom demographischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler signifikant delinquenzreduzierende Effekte (siehe die entsprechenden *IRRs* der Modelle 3 in Tabelle 11.5). Ausgedrückt als *AME*, der die Nicht-linearität des Einflusses außer Acht lässt, reduziert sich die Delinquenzhäufigkeit der

11. Individuelle Einflussfaktoren

Schülerinnen und Schüler mit jeder zusätzlichen Standardabweichung der Normstärke um durchschnittlich 3.8 delinquente Akte ($p = 0.001$) bzw. pro 100 Jugendliche um 19.1 Gewaltakte ($p = 0.007$), und mit jeder zusätzlichen Standardabweichung der Selbstkontrolle um 4.1 delinquente Akte ($p = 0.002$) bzw. pro 100 Jugendliche um 35.1 Gewaltakte ($p < 0.001$).

Insgesamt lässt sich die individuell unterschiedliche Delinquenzhäufigkeit der Schülerinnen und Schüler zu etwa 7.1 % auf beides, auf demographische Gruppenunterschiede und auf unterschiedliche Ausprägungen der individuellen Einflussfaktoren zurückführen, die individuell unterschiedliche Gewalthäufigkeit zu etwa 4.1 % (siehe die jeweiligen Pseudo- R^2 -Werte der Modelle 3 in Tabelle 11.5).

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler

Zusammenstellung der Ergebnisse dieses Kapitels

Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler (d.h. die im Umfeld geltenden Normen und der Grad ihrer Durchsetzung) kann zum einen als Handlungsumfeld die Entscheidung der Jugendlichen für oder gegen einen delinquenten Akt unmittelbar beeinflussen, kann aber längerfristig auch als Entwicklungsumfeld ihre individuelle Delinquenzresilienz, und damit ihr delinquentes Handeln mittelbar beeinflussen.

- Acht Aspekte des normativen Umfelds werden in diesem Kapitel näher untersucht: Die Ablehnung von Eigentumsdelinquenz durch (1) Eltern, (2) Gleichaltrige im privaten Umfeld, (3) Lieblingslehrkräfte und (4) Mitschüler, (5) Der Umgang mit delinquenten bzw. gewalttätigen Freunden, die Kontrollerwartungen an (6) Eltern und (7) Nachbarn, und schließlich (8) die von den Lehrkräften erwarteten Kontrollen an ihrer Schule (kollektive Wirksamkeit).
- Dabei stehen folgende vier Fragen im Zentrum des Interesses (die Befunde sind unter den vier Überschriften in der grauen Box zusammengefasst):
 - (1) Welche Aspekte des normativen Umfelds hängen mit der Delinquenzresilienz und der Delinquenzhäufigkeit der Jugendlichen zusammen?
 - (2) Inwieweit beeinflusst das normative Umfeld die Delinquenzhäufigkeit unmittelbar (Umfeld als Handlungskontext) und inwieweit mittelbar über deren Delinquenzresilienz (Umfeld als Entwicklungskontext)
 - (3) Unterscheidet sich das normative Umfeld verschiedener demographischer Gruppen?
 - (4) Können solche demographischen Gruppenunterschiede (in der Wahrnehmung) des normativen Umfelds die entsprechenden Gruppenunterschiede in der Delinquenzresilienz und schließlich auch in der Delinquenzhäufigkeit erklären?

(1) Zusammenhänge zwischen Umfeld, Resilienz und Delinquenz

- Die von den **Lehrkräften** wahrgenommene kollektive Wirksamkeit an Schulen hängt weder mit der Delinquenzresilienz der Schülerinnen und Schüler dieser Schulen noch

mit der von ihnen berichteten Zahl delinquenter und gewalttätiger Akte zusammen. (Zu beachten ist, dass es sich hierbei um die tatortunabhängige Delinquenz handelt, die hauptsächlich außerhalb der Schule stattfinden dürfte).

- Jedoch sind **Jugendliche**, die selbst *insgesamt* mehr Delinquenzablehnung in ihrem Umfeld erleben, zugleich auch **delinquenz- und gewaltresilienter** (haben Normen stärker internalisiert und/oder mehr Selbstkontrollfähigkeit). Starke Zusammenhänge zeigen sich hier vor allem mit der Delinquenzablehnung von Gleichaltrigen und der elterlichen Kontrolle, die auch unabhängig von allen anderen Aspekten des normativen Umfelds bestehen bleiben.

Insgesamt erklärt die erwartete Delinquenzablehnung im Umfeld der Jugendlichen einen großen Teil der individuell unterschiedlichen Delinquenz- und Gewaltresilienz: Diese lassen sich zu rund einem Drittel (31 bis 36 %) auf das normative Umfeld der Jugendlichen zurückführen.

- Auch berichteten Jugendliche, die mehr Delinquenzablehnung von *Gleichaltrigen* erleben, insgesamt weniger **delinquente Akte**. Jugendliche, die *insgesamt* mehr Delinquenzablehnung in ihrem Umfeld erleben, berichteten weniger **gewalttätige Akte**.

Insgesamt erklärt die erwartete Delinquenzablehnung im Umfeld der Jugendlichen einen Teil der individuellen Unterschiede in der Delinquenz- und Gewalthäufigkeit: Diese lassen sich zu rund 9 bis 13 % auf das gesamte normative Umfeld der Jugendlichen zurückführen. Starke Zusammenhänge zeigen sich hier vor allem mit dem Umgang mit delinquenten bzw. gewalttätigen Freunden und der elterlichen Kontrollen, die auch unabhängig von allen anderen Aspekten des normativen Umfelds bestehen bleiben.

(2) Unmittelbare und mittelbare Zusammenhänge des Umfelds mit Delinquenz

- Das normative Umfeld der Jugendlichen – vor allem der Umgang mit delinquenten bzw. gewalttätigen Freunden und die elterliche Kontrolle – wirkt nicht nur längerfristig auf ihre Delinquenz- und Gewaltresilienz (stärkt die Norminternalisierung und/oder Selbstkontrollfähigkeit) und so mittelbar auf delinquentes und gewalttätiges Handeln, sondern darüber hinaus auch unmittelbar auf das Handeln: Zusätzlich zu den rund 4 % an Unterschieden im individuellen Delinquenz- und Gewaltverhalten, die durch die Resilienz der Jugendlichen erklärt werden, lassen sich weitere 5 (Delinquenz) bzw. 9 Prozentpunkte (Gewalt) auf das normative Umfeld der Jugendlichen zurückführen.
- Unmittelbare (situative) Wirkungen des Umfelds können sich aus Gelegenheiten oder angezeigten Vor- und Nachteilen delinquenten Handelns, wie insbesondere auch dem Entdeckungsrisiko ergeben.

Zu beachten ist aber, dass speziell für die Delinquenzablehnung von Gleichaltrigen und sozialräumliche Kontexte (Schule, Nachbarschaft) unklar ist, was *Ursache* und was

Wirkung ist: Es könnte sich um **Selektionseffekte** (delinquente/resiliente Jugendliche treffen mit ähnlichen Gleichaltrigen/Kontexten zusammen), um **Emergenzeffekte** (Gleichaltrige/Kontexte beeinflussen die Delinquenz/Resilienz der Jugendlichen) oder um eine Kombination aus beidem handeln. Die Wirkrichtung lässt sich mit den vorliegenden Querschnittsdaten nicht prüfen, und alle Annahmen sind theoretisch plausibel.

(3) Zusammenhänge zwischen Umfeld und demographischen Faktoren

- Dafür, wie **Lehrkräfte** das Kontrollpotenzial an ihrer Schule wahrnehmen (kollektive Wirksamkeit), spielt es keine Rolle, ob es sich um Lehrkräfte einer Stadtteilschule oder eines Gymnasiums handelt, oder wie hoch der Migrantanteil an ihrer Schule ist.
- Die **Jugendlichen** selbst erleben ihr normatives Umfeld durchaus unterschiedlich je nach Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe oder Schulform:

Jungen erleben von allen Seiten und in allen Formen weniger Delinquenzablehnung als Mädchen.

Stadtteilschüler erleben vor allem generell von den Erwachsenen ihres Umfelds (Eltern, Nachbarn, Lieblingslehrer) weniger Delinquenzablehnung als Gymnasiasten, und haben auch eher delinquente und gewalttätige Freunde.

Ähnlich erleben *Migranten* vor allem von den Erwachsenen in ihrem privaten Umfeld (Eltern und Nachbarn) weniger Delinquenzablehnung als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Das hat zum Teil mit dem höheren Anteil der Stadtteilschüler unter ihnen zu tun: Lässt man die besondere Gruppenzusammensetzung von Migranten außer Acht (Migranten besuchen häufiger Stadtteilschulen, s. die Befunde aus Kapitel 9), erleben sie vor allem die Delinquenzablehnung der *Eltern* nicht mehr anders als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Unabhängig davon haben Migranten aber eher gewalttätige Freunde als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Die *Neuntklässler* erleben vor allem von den Gleichaltrigen ihres Umfelds weniger Delinquenzablehnung und haben auch eher delinquente und gewalttätige Freunde. Dies gilt insbesondere im Vergleich zu den deutlich jüngeren Siebtklässlern. Das steht in Einklang mit den Befunden aus den Kapiteln 10 und 11, wonach die Neuntklässler sowohl mehr Delinquenz als auch weniger Normstärke aufweisen. Ausnahme: Die älteren Jahrgänge erleben weniger Kontrolle durch ihre Eltern.

- Mit Blick auf die untersuchten **Aspekte** des normativen Umfelds haben vor allem der unterschiedliche Umgang mit *delinquenten Freunden* (zu rund 8 bis 9%) und die unterschiedliche Erwartung von elterlicher und nachbarschaftlicher *Kontrolle* (zu rund 6 bis 8%) etwas mit Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform zu tun.

Die unterschiedlich wahrgenommene Ablehnung von Eigentumsdelinquenz im privaten Umfeld (Gleichaltrige, Eltern) haben nur zu rund 3 bis 4%, und die im schulischen Umfeld (Mitschüler, Lieblingslehrer) mit rund 2 bis 3% kaum noch etwas mit Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform zu tun.

(4) Zusammenhänge zwischen Umfeld, Resilienz, Delinquenz und demographischen Faktoren

- Die höhere **Delinquenzresilienz** der *Siebtklässler* (die hauptsächlich auf stärkeren Normen beruht, s. die Befunde aus Kapitel 11) hängt mit einer höheren Delinquenzablehnung in ihrem Umfeld zusammen: Diese Unterschiede zwischen den Jahrgängen verschwinden nach Berücksichtigung des normativen Umfelds.

Die niedrigere *Delinquenzresilienz* von *Jungen* (Norminternalisierung und Selbstkontrollfähigkeit, s. die Befunde aus Kapitel 11) hängt nur zum Teil mit einer weniger starken Delinquenzablehnung in ihrem Umfeld zusammen: Der Geschlechterunterschied wird nach Berücksichtigung des normativen Umfelds deutlich geringer, bleibt aber bestehen.

Es verblieben somit Unterschiede in der *Delinquenz- und Gewaltresilienz* zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen Stadtteilschülern und Gymnasiasten, und Unterschiede in der *Gewaltresilienz* zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Diese Unterschiede lassen sich nicht durch die hier untersuchten Umfeldfaktoren erklären, es gibt diesbezüglich weitere Ursachen.

- Die in Kapitel 10 berichteten Geschlechterunterschiede im *Gewaltverhalten* sowie die berichteten Unterschiede im *delinquenten Verhalten insgesamt* zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund und zwischen Neuntklässlern und den jüngeren Jahrgängen ließen sich nicht durch Unterschiede in der Resilienz erklären (s. die Befunde aus Kapitel 11).

Die im Vergleich zu den jüngeren Jahrgängen höhere **Delinquenz** der Neuntklässler hat jedoch (zum Teil) mit der geringeren Delinquenzablehnung in ihrem Umfeld zu tun. Die Neuntklässler bewegen sich also zugleich auch eher in Umgebungen, die delinquenzbegünstigende Situationen schaffen.

Wie einleitend in Kapitel 8 beschrieben und wie auch die für sich genommen eher geringen Anteile der allein durch die individuellen Einflussfaktoren erklärten Varianz bestätigen (siehe Kapitel 11.3), sind es nicht nur die Eigenschaften und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler selbst, die ihre Entscheidung für oder gegen einen delinquenten Akt beeinflussen. Vielmehr sollte auch ihr Umfeld eine entscheidende Rolle spielen. Das Umfeld kann dabei zum einen der *unmittelbar* wirksame Handlungskontext sein, der in einer Situation objektive Gelegenheiten bietet, akzeptable Handlungsalternativen anzeigt, auf effektive Weise delinquentes Verhalten abschreckt und in dem wenn nötig die geltenden Regeln durchgesetzt werden. Das normative Umfeld kann aber längerfristig auch *Entwicklungskontext* sein, der über die Vermittlung von Normen und die Stärkung der Selbstkontrollfähigkeit der Schülerinnen und Schüler deren delinquentes Verhalten indirekt zu beeinflussen vermag.

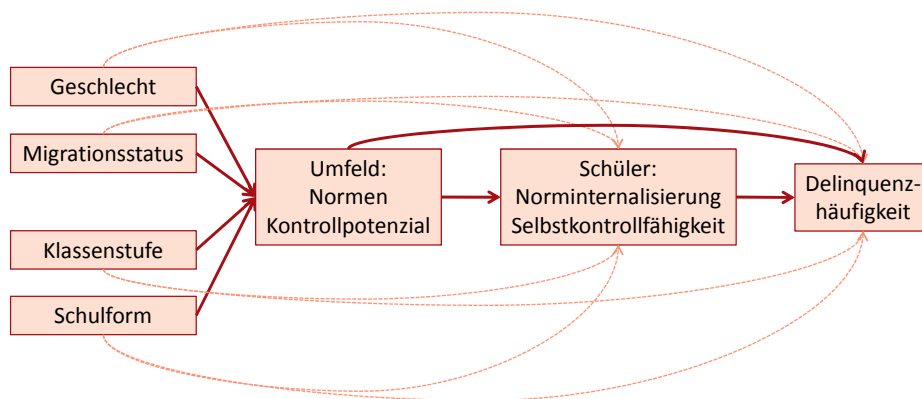


Abbildung 12.1.: Vier Variablenblöcke eines Modell zur Erklärung von individueller Delinquenzresilienz und Delinquenzhäufigkeit durch Normen und Kontrollpotenzial des Umfelds

In diesem Kapitel wird es um diese Einflüsse der relevanten Eigenschaften des normativen Umfelds, d.h. die dort geltenden Normen und den Grad ihrer Durchsetzung (Kontrollen) auf das delinquente Verhalten der Schülerinnen und Schüler gehen, mit verstärktem Fokus auf das Umfeld als Entwicklungskontext. Dabei interessiert insbesondere auch die Frage, ob das normative Schulumfeld bei der Vermittlung von Normen, der Stärkung der Selbstkontrollfähigkeit und bei der Entscheidung gegen delinquente Handlungsalternativen wirksam ist.

Nach einer Beschreibung der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Normen ihres Umfelds sowie des Kontrollpotenzials durch Eltern, Lehrerinnen oder Lehrer und Nachbarn wird analog zu Kapitel 11.2 zunächst untersucht (Kapitel 12.2), inwiefern sich diesbezüglich Unterschiede nach Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform finden (siehe die ersten beiden Variablenblöcke in Abbildung 12.1)

In einem weiteren Schritt wird anschließend in Kapitel 12.3 untersucht, ob und für welche Indikatoren sich Zusammenhänge zwischen dem normativen Umfeld der Schülerinnen und Schüler und ihrem delinquente Verhalten zeigen (Variablenblöcke 2 und 4 in Abbildung 12.1). Der Vergleich mit den Ergebnissen aus Kapitel 11.3 kann in einer ersten Annäherung die relative Bedeutung individueller Einflussfaktoren und des normativen Umfelds zeigen.

Während in Kapitel 12.3 das normative Umfeld als genereller Einflussfaktor für das delinquente Handeln der Jugendlichen betrachtet wird, soll in Kapitel 12.4 das normative Umfeld speziell als potenzieller Entwicklungskontext untersucht werden, indem seine Wirkung auf die individuellen Einflussfaktoren geprüft wird (Variablenblöcke 2 und 3 in Abbildung 12.1). Unter der Einschränkung, dass die Daten nicht geeignet sind, Entwicklungsverläufe tatsächlich zu prüfen, liefert diese Analyse zumindest auch Hinweise darauf, ob und wie sehr die Merkmale des normativen Umfeldes die Normstärke und Selbstkontrollfähigkeit der Schülerinnen und Schüler langfristig zu beeinflussen vermögen. In

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler

diesem Kapitel wird zudem der Frage nachgegangen, ob die Unterschiede der Delinquenzresilienz (Normstärke und Selbstkontrollfähigkeit) zwischen den demographischen Hintergrundfaktoren noch bestehen bleiben, wenn zusätzlich auch die Merkmale des normativen Umfelds der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden (Variablenblöcke 1 bis 3 in Abbildung 12.1).

Schließlich wird ein Gesammodell in Kapitel 12.5 untersucht, wie das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler ihr delinquentes Handeln als Entwicklungs- und Verhaltenskontext zu beeinflussen vermag. Dabei werden die demographischen Hintergrundfaktoren sowie die individuellen Einflussfaktoren simultan berücksichtigt, um in Ergänzung zu Kapitel 12.4 zu zeigen, welche Unterschiede in der Delinquenzbelastung mit Blick auf das Geschlecht, den Migrationshintergrund, die Klassenstufe und die Schulform noch bestehen bleiben, wenn sowohl das normative Umfeld als auch die individuellen Einflussfaktoren berücksichtigt werden.

12.1. Messung des normativen Umfelds

12.1.1. Wahrgenommene Normen

Für die Wirkung des Umfeldes ist vor allem bedeutsam, wie die Schülerinnen und Schüler ihr Umfeld wahrnehmen:

„The influence of a setting’s moral context on action is always a question of its perceived moral context. Although it is reasonable generally to assume a rather close correspondence between the actual and perceived moral norms of a setting and their enforcement, people may misinterpret which moral norms apply to a setting [...].“ (Wikström et al., 2012, 17)

Der Fragebogen enthält explizit einige Fragen dazu, wie die Schülerinnen und Schüler die Normen mehrerer relevanter Anderer ihres sozialen Umfelds, darunter auch ihres Schulumfelds, wahrnehmen. Allerdings wurden diese wahrgenommenen Normen nur für Ladendiebstahl erfragt, ein sehr jugendtypisches Eigentumsdelikt. Das bietet zwar in methodischer Hinsicht den Vorteil, dass hier mehr Varianz als bei schwereren Delikten zu erwarten ist, allerdings werden hiermit keine gewaltbezogenen Normen erfasst.

Daher wird zusätzlich eine zweite Messung als Ersatz für die Normen im Umfeld der Jugendlichen verwendet, die sich auf den Umgang mit delinquenten Freunden bezieht – ein starker und gut untersuchter Prädiktor delinquenten Handelns (vgl. z.B. Warr und Stafford, 1991; Haynie und Osgood, 2005; Wikström und Butterworth, 2006, 173 ff.; Seddig, 2014). Die entsprechende Frage des Schülerfragebogens erfragt die Delinquenz der Freunde hinsichtlich mehrerer schwererer und leichterer Delikte und fragt explizit auch nach der Gewalttätigkeit von Freunden. Dies erfasst freilich implizit nicht allein den normativen Aspekt des Freundesumfelds, sondern auch weitere Aspekte (wie etwa Gelegenheiten oder die Präsenz von Vorteilen eines delinquenten Aktes). Des Weiteren hat diese Messung den Nachteil, dass sie sich nur auf gleichaltrige Freunde und nicht auf weitere relevante Personen des sozialen Umfelds bezieht. Auch ist hier die Kausalrichtung nicht ganz eindeutig, da ein Zusammenhang zwischen eigenem delinquentem

Verhalten (oder den eigenen delinquenzfördernden Eigenschaften und Einstellungen) und dem delinquenten Verhalten der Freunde zwar durch den negativen Einfluss delinquenter Freunde hervorgerufen werden kann (vgl. z.B. die soziale Lerntheorie von Akers, 2009, 52 f.), ein Zusammenhang aber ebenso auch darauf beruhen kann, dass sich bereits delinquente Schüler oder Schüler (bzw. solche mit delinquenzfördernden Eigenschaften und Einstellungen) in dieser Hinsicht ähnlichen Freunden angeschlossen haben (sog. Selbstselektion, nach dem Motto: „Gleich und Gleich gesellt sich gern“, siehe z.B. die Studien von Matsueda und Anderson (1998); Seddig (2014)).

Wahrgenommene eigentumsdelinquenzbezogene Normen Um die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Normen in ihrem Umfeld zu erfassen, wurde ihnen das folgende hypothetische Ladendiebstahl-Szenario vorgelegt:

„Stell dir vor: In einem großen Kaufhaus siehst du etwas, was du immer schon haben wolltest, was dir aber zu teuer war (zum Beispiel Sportschuhe, ein teures T-Shirt, eine CD, Parfüm). Du nimmst es ohne zu bezahlen mit.“

Im Anschluss sollten die Schülerinnen und Schüler einschätzen, was verschiedene relevante Andere in ihrem Umfeld (beste/r Freund/in, Mitschüler, Eltern, Lieblingslehrer/in und Gleichaltrige in der Wohnnachbarschaft) darüber denken würden, *wenn* die Schülerinnen und Schüler selbst so etwas tun würden. Hierfür standen ihnen fünf Antwortmöglichkeiten von „würden mich dafür bewundern“ bis „würden mich dafür kritisieren“ zur Verfügung. Die Verteilungen der Antworten auf die fünf Antwortkategorien finden sich in Tabelle 12.1.

Tabelle 12.1.: Antwortmuster und deskriptive Statistiken für die wahrgenommenen Normen im Umfeld

Items	würde/n mich dafür ...					(POMP)		<i>n</i>
	be- wundern	>	weder noch	>	kriti- sieren	AM	SD	
Meine (Stief-)Mutter	1.7	1.0	5.1	9.2	83.0	92.7	18.8	2084
Mein (Stief-)Vater	1.7	1.0	5.8	9.6	81.9	92.3	19.2	2072
Gesamt Eltern	–	–	–	–	–	92.5	18.7	2089
Leute meines Alters in meiner Nachbarschaft	3.6	4.5	25.6	19.7	46.7	75.3	27.7	2085
Mein/e beste/r Freund/in	5.3	6.1	19.7	21.4	47.6	75.0	29.5	2102
Gesamt Gleichaltrige (privat)	–	–	–	–	–	75.1	25.4	2102
Mein/e Lieblingslehrer/in	1.6	0.8	10.3	15.1	72.2	88.9	20.8	2085
Die anderen in meiner Klasse	2.6	5.2	25.8	21.8	44.5	75.1	26.8	2097

Anm.: Gewichtete Daten; *AM* = arithmetisches Mittel, *SD* = Standardabweichung; weitere Angaben in Prozent.

Für die Eltern und die Gleichaltrigen des privaten Umfelds wurden jeweils Gesamtskalen durch Berechnung des Mittelwerts gebildet, sofern die Schülerinnen und Schüler

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler

zu mindestens einem der beiden Items gültige Angaben gemacht haben. Zur besseren Interpretation wurden alle Items und die beiden Gesamtskalen in *POMPs* umgerechnet. Die Mittelwerte in Tabelle 12.1 zeigen, dass erwartungsgemäß die Normen der Erwachsenen (Mutter, Vater und Lehrerinnen oder Lehrer – in dieser Reihenfolge) im Schnitt als sehr stark delinquenzablehnend wahrgenommen werden, während die Schülerinnen und Schüler die Gleichaltrigen ihres Umfelds (Nachbarn, Mitschüler und Freunde – in dieser Reihenfolge) im Schnitt als weniger delinquenzablehnend wahrnehmen.

Delinquente Freunde Zum Umgang mit delinquenten Freunden wurden die Jugendlichen gefragt, von wie vielen ihrer Freunde/innen sie wissen, verschiedene delinquente Akte begangen zu haben, darunter sowohl Gewaltdelikte (Raub/Erpressung, Körperverletzung) als auch weitere delinquente Verhaltensweisen (Drogenkonsum, Ladendiebstahl, Gebäudeeinbruchdiebstahl).

Tabelle 12.2.: Anteil der Jugendlichen mit delinquenten Freunden

Items	ja	n
Ich habe Freunde/innen, die schon mal jemanden mit einer Waffe bedroht oder geschlagen haben, um Geld oder andere Dinge zu bekommen.	10.0	2083
Ich habe Freunde/innen, die schon mal jemanden zusammengeschlagen oder jemanden mit einem Schlagstock, Messer oder etwas anderem verletzt haben.	3.1	2086
Gesamt: habe gewalttätige Freunde	10.8	2087
Ich habe Freunde/innen, die schon mal harte oder weiche Drogen wie Marihuana, Hasch, Ecstasy, Speed, Heroin oder Kokain genommen haben.	32.6	2078
Ich habe Freunde/innen, die schon einmal in einem Laden oder Kaufhaus gestohlen haben.	25.6	2086
Ich habe Freunde/innen, die schon mal in ein Gebäude eingebrochen sind, um etwas zu stehlen.	4.6	2081
Gesamt: habe delinquente Freunde	43.1	2085

Anm.: Gewichtete Daten; Angaben in Prozent.

Knapp ein Drittel der Jugendlichen hat demnach Freunde, die schon einmal Drogen konsumiert haben, ein gutes Viertel Freunde, die schon einmal einen Ladendiebstahl begangen haben, und immerhin 10% haben Freunde, die schon einmal einen Raub oder eine Erpressung begangen haben. Insgesamt haben damit gut 10% der Jugendlichen Freunde, die schon einmal eines der beschriebenen Gewaltdelikte begangen haben, und 43% haben Freunde, die schon einmal irgendeine der fünf delinquenten Verhaltensweisen begangen haben.⁶¹

⁶¹ Ob die Jugendlichen Freunde haben, die mindestens einen der einbezogenen delinquenten Akte begangen haben, lässt sich bereits feststellen, sobald sie zu einem der Items gültige Angaben gemacht haben. Für die Frage, ob sie keine Freunde haben, die mindestens einen der Akte begangen haben, mussten die Jugendlichen hingegen zu mindestens zwei Drittel der Items gültige Angaben gemacht haben (bzw. für das aus nur zwei Items bestehende Gesamtmaß der gewalttätigen Freunde ebenfalls nur zu einem Item).

12.1.2. Kontrollpotenzial

Kontrollen im sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler können aus mehreren Gründen mit ihrem delinquenten Verhalten zusammenhängen (vgl. auch die Funktionen direkter externer Kontrolle in der Definition von Kornhauser, 1978, 24): Zum einen verdeutlicht tatsächlich ausgeübte soziale Kontrolle die geltenden Normen (siehe auch Sack, 1993, 418 f.) und kann so indirekt und längerfristig über die Internalisierung von Normen und die Stärkung der Fähigkeit zur Selbstkontrolle vor Delinquenz schützen. Zum anderen können tatsächlich ausgeübte soziale Kontrollen auch Reaktionen auf delinquentes Verhalten darstellen, um einen bereits begonnenen Akt oder künftiges delinquentes Verhalten zu unterbinden. Schließlich können sie, wie auch im handlungstheoretischen Teil der SAT angenommen, unmittelbar in einer Situation delinquentes Verhalten abschrecken. Hierfür ist nicht unbedingt tatsächlich ausgeübte Kontrolle notwendig, sondern vielmehr kommt es auf das vom Handelnden antizipierte Entdeckungs- und Sanktionsrisiko an, das freilich auch davon beeinflusst ist, wie effektiv und konsequent im Umfeld tatsächlich kontrolliert, interveniert und sanktioniert wird (siehe Wikström, 2006, 101 f.; Wikström et al., 2012, 17). Entscheidend ist dafür vor allem die Fähigkeit und Bereitschaft im sozialen Umfeld, die Ausübung sozialer Kontrolle zu aktivieren, falls sie nötig werden sollte (die sogenannte „kollektive Wirksamkeit“ einer Gemeinschaft, siehe Sampson et al., 1997).

Lehrerinnen und Lehrer Um das Ausmaß kollektiver Wirksamkeit in den Schulen zu erfassen, wurden die teilnehmenden Lehrkräfte gebeten, die Wahrscheinlichkeit einschätzen, dass Lehrer/innen oder andere Mitarbeiter/innen an ihrer Schule eingreifen *würden*, wenn sie von verschiedenen Vorfällen an ihrer Schule erfahren würden (Schulschwänzen, Graffiti-sprühen, Gewalt, respektloses Verhalten gegenüber Lehrer/innen, Bullying, Alkoholkonsum, Vernachlässigung eines Kindes durch die Eltern). Wie die befragten Lehrkräfte die Bereitschaft an ihrer Schule einschätzen, dass dort bei den genannten sieben Vorfällen eingegriffen wird, ist Tabelle 12.3 zu entnehmen. Für die weiteren Analysen wurden auch diese Items durch Mittelwertbildung zu einer Skala zusammengefasst (sofern die jeweilige Lehrkraft zu mindestens zwei Drittel der Items gültige Angaben gemacht hat) und zur besseren Interpretation auf einen Wertebereich von 0 bis 100 (*POMP*) transformiert. Im Schnitt beurteilten die befragten Lehrkräfte die kollektive Wirksamkeit an ihren Schulen als sehr hoch, und ihre Angaben variieren auch recht wenig, wie Mittelwert (89.4) und Standardabweichung (12.5) für das Gesamtmaß in Tabelle 12.6 zeigen.

Eltern Acht Items sollen das Ausmaß der Supervision durch die Eltern messen. Hierzu wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie oft die in Tabelle 12.4 aufgelisteten Aussagen auf sie zutreffen. Ihre Angaben bei den fünf Antwortmöglichkeiten sind in Tabelle 12.4 zusammengefasst. Auch hier wurden die acht Items für die weiteren Analysen durch Mittelwertbildung und *POMP*-Transformation zu einer von 0 bis 100 reichenden Skala zusammengefasst, wenn die Schülerinnen und Schüler zu mindestens zwei Drittel der Items gültige Angaben gemacht haben. Das Ausmaß elterlicher Supervision nehmen

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler

Tabelle 12.3.: Antwortmuster für soziale Kontrolle durch Lehrer/innen oder andere Mitarbeiter/innen der Schule (Lehrerangaben)

Items	sehr unwahr- scheinlich	unwahr- scheinlich	weder noch	wahr- scheinlich	sehr wahr- scheinlich	<i>n</i>
... Schüler/innen an Ihrer Schule die Schule schwänzen würden	–	1.9	–	34.6	63.6	107
... einige Schüler/innen an Ihrer Schule Graffiti an ein Schulgebäude sprühen würden	0.9	2.8	0.9	19.4	75.9	108
... es einen Streit auf dem Schulgelände geben würde und jemand zusammengeschlagen oder bedroht würde	0.9	0.9	0.9	15.0	82.2	107
... ein/e Schüler/in sich respektlos gegenüber einer Lehrerin/einem Lehrer an Ihrer Schule verhalten würde	–	1.9	6.5	46.3	45.4	108
... eine Gruppe Schüler andere Schüler fortwährend hänselt oder quält	0.9	1.9	3.7	30.6	63.0	108
... sie beobachten würden, wie eine Gruppe Schüler Alkohol in der Schule oder auf dem Schulgelände konsumiert	1.9	0.9	1.9	14.0	81.3	107
... sie vermuten würden, dass ein Kind dieser Schule von seiner Familie vernachlässigt wird	–	–	6.5	45.8	47.7	107

Anm.: Ungewichtete Daten; Angaben in Prozent.

die Schülerinnen und Schüler im Schnitt immer noch als relativ hoch wahr, wie der Mittelwert (70.3) in Tabelle 12.6 zeigt.

Nachbarn Ähnlich wie die kollektive Wirksamkeit an den Schulen wurde auch die kollektive Wirksamkeit in der Wohnnachbarschaft der Schülerinnen und Schüler erfragt. Hier nun sollten sie die Wahrscheinlichkeit einschätzen, dass Erwachsene in ihrer Nachbarschaft eingreifen würden, wenn sie von verschiedenen Vorfällen in der Nachbarschaft erfahren würden (Schulschwänzen, Graffitisprühen, Gewalt, Vernachlässigung eines Kindes). Tabelle 12.5 zeigt, wie die Schülerinnen und Schüler die Bereitschaft in ihrer Wohnnachbarschaft wahrnehmen, bei den genannten Vorfällen einzugreifen. Diese Items wurden für die weiteren Analysen ebenfalls durch Mittelwertbildung und *POMP*-Transformation zu einer Skala für solche Schülerinnen und Schüler zusammengefasst, die zu mindestens zwei Drittel der Items gültige Angaben gemacht haben. Das Ausmaß an kollektiver Wirksamkeit in der Wohnnachbarschaft nehmen die Schülerinnen und

Tabelle 12.4.: Antwortmuster für soziale Kontrolle durch Eltern

Items	fast nie	selten	manchmal	oft	fast immer	<i>n</i>
Meine Eltern wissen, wo ich bin, wenn ich draußen bin	1.5	2.8	10.8	28.4	56.5	2108
Meine Eltern wissen, was ich mache, wenn ich draußen bin	4.7	6.1	21.0	32.2	36.0	2106
Meine Eltern wissen, mit wem ich zusammen bin, wenn ich draußen bin	1.6	4.1	13.1	25.0	56.2	2096
Wenn ich draußen war, fragen mich meine Eltern, was ich gemacht habe, wo ich war, und mit wem ich zusammen war	5.8	8.5	23.1	26.4	36.2	2107
Wenn ich abends ausgehe, sagen mir meine Eltern, wie spät ich wieder zu Hause sein muss	3.7	4.2	11.4	22.7	57.9	2083
Wenn ich ausgehe und es spät wird, muss ich meine Eltern anrufen und Bescheid sagen	2.7	4.2	9.0	19.2	64.9	2093
Meine Eltern prüfen, ob ich meine Hausaufgaben gemacht habe	26.4	15.7	21.8	22.0	14.1	2092
Meine Eltern achten darauf, dass ich nur Filme/DVDs sehe, die für meine Altersgruppe geeignet sind	32.0	16.9	18.7	15.4	17.0	2104

Anm.: Gewichtete Daten; Angaben in Prozent.

Schüler im Schnitt als deutlich geringer wahr als die Lehrkräfte das Ausmaß der kollektiven Wirksamkeit an der Schule, wie die entsprechenden Mittelwerte der Gesamtmaße in Tabelle 12.6 zeigen.

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler

Tabelle 12.5.: Antwortmuster für soziale Kontrolle durch Nachbarn

Items	sehr		sehr		n
	unwahr- scheinlich	unwahr- scheinlich	wahr- scheinlich	wahr- scheinlich	
...eine Gruppe von Kindern oder Jugendlichen aus deiner Nachbarschaft die Schule schwänzen und an einer Straßenecke herumhängen würde	39.1	33.4	21.9	5.7	2072
...einige Kinder oder Jugendliche Graffiti an ein Gebäude in der Nachbarschaft sprühen würden	19.2	18.6	33.0	29.2	2069
...es vor deinem Haus einen Streit geben würde und jemand zusammengeschlagen oder bedroht würde	18.1	14.6	30.8	36.5	2064
...sie vermuten würden, dass ein Kind aus der Nachbarschaft von seiner Familie vernachlässigt wird	25.5	29.0	32.6	12.9	2058

Anm.: Gewichtete Daten; Angaben in Prozent.

Tabelle 12.6.: Deskriptive Statistiken für die Gesamtmaße der sozialen Kontrolle

Gesamtmaß (POMP)	Median	AM	SD	n
Kontrolle Lehrer (Lehrerangaben)	92.9	89.4	12.5	108
Kontrolle Eltern (Schülerangaben)	71.9	70.3	16.8	2106
Kontrolle Nachbarn (Schülerangaben)	50.0	48.8	27.7	2066

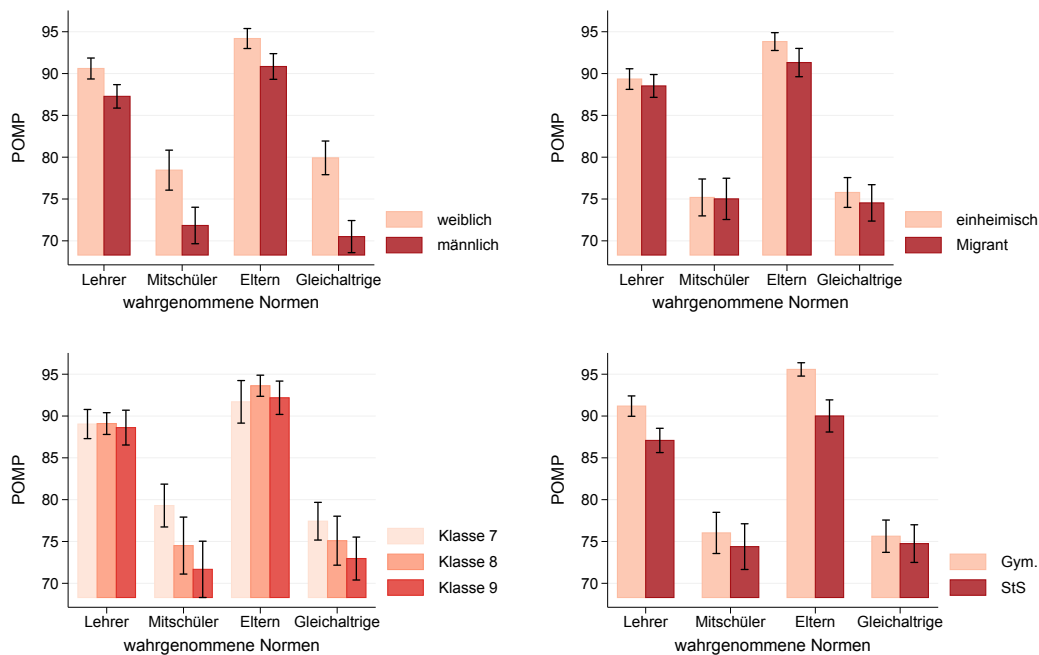
Anm.: Lehrerangaben: ungewichtete Daten; Schülerangaben: gewichtete Daten; AM = arithmetisches Mittel, SD = Standardabweichung.

12.2. Demographische Unterschiede des normativen Umfelds

Die Anteile Jugendlicher mit delinquenten Freunden sowie die Wahrnehmung von Normen im Umfeld, von kollektiver Wirksamkeit in der Wohnnachbarschaft und der elterlichen Supervision unterscheidet sich teilweise signifikant je nach Geschlecht, Migrationsstatus und Klassenstufe/Alter der Schülerinnen und Schüler sowie nach der von ihnen besuchten Schulform (siehe Abbildungen 12.2 bis 12.4). Für die Wahrnehmung der kollektiven Wirksamkeit durch die befragten Lehrkräfte einer Schule macht es jedoch keinen signifikanten Unterschied, wie groß der Migrantanteil unter den befragten Schülerinnen und Schülern der beurteilten Schule ist (siehe linke Grafik in Abbildung 12.5) oder ob es sich um ein Gymnasium oder eine Stadtteilschule handelt (siehe rechte Grafik in Abbildung 12.5), auch wenn sich in der Stichprobe tendenzielle Unterschiede andeuten.

Geschlecht Jungen erleben im Schnitt sowohl die Erwachsenen als auch die Gleichaltrigen ihres sozialen Umfeld als ihnen gegenüber signifikant weniger *delinquenzablehnend* als Mädchen (siehe die obere linke Grafik in Abbildung 12.2), und unter ihnen hat auch

12.2. Demographische Unterschiede des normativen Umfelds



(Gewichtete Daten.)

Anm.: Mittelwerte mit 95 %-Konfidenzintervallen; Konfidenzintervalle berücksichtigen die Clusterung der Antworten in den Klassen.

Abbildung 12.2.: Wahrgenommene Normen im Umfeld nach Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform

ein höherer Anteil delinquente und gewalttätige Freunde als unter den Mädchen (siehe die obere linke Grafik in Abbildung 12.3).⁶² Dass Jungen und Mädchen ihre Eltern als unterschiedlich delinquenzablehnend erleben ist bemerkenswert, da hier – anders als zum Teil bei Lieblingslehrern und Gleichaltrigen – Selektionseffekte keine Rolle spielen dürften (Eltern sucht man sich nicht aus). Inwiefern sich aber hierin geschlechtsspezifische Rollenerwartungen der befragten Schülerinnen und Schüler (und insofern eine primär unterschiedliche Wahrnehmung) oder ein unterschiedliches Verhalten von Eltern ihnen gegenüber ausdrückt, kann hier nicht entschieden werden.

Darauf, dass es sich wohl tatsächlich auch um ein unterschiedliches Verhalten gegenüber Jungen und Mädchen handelt, scheinen die von den Schülerinnen und Schülern

⁶² Lieblingslehrer: 87.3 vs. 90.6, $F_{(1,105)} = 13.83$, $p < 0.001$, $n = 2081$;

Mitschüler: 71.8 vs. 78.5, $F_{(1,105)} = 24.18$, $p < 0.001$, $n = 2093$;

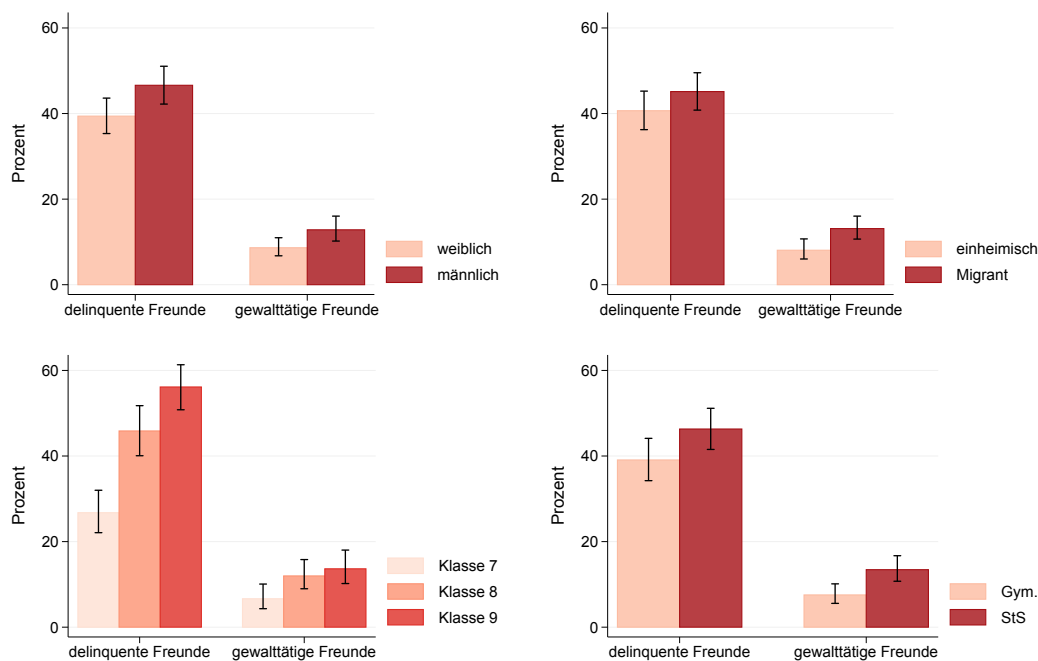
Eltern: 90.8 vs. 94.2, $F_{(1,105)} = 17.68$, $p < 0.001$, $n = 2085$;

Gleichaltrige: 70.5 vs. 79.9, $F_{(1,105)} = 53.45$, $p < 0.001$, $n = 2098$;

delinquente Freunde: 46.6 % vs. 39.4 %, *Odds Ratio* (OR) = 1.343, $F_{(1,105)} = 7.44$, $p = 0.008$, $n = 2081$ (die *Odds Ratio* gibt an, um welchen Faktor sich das Verhältnis von Jugendlichen mit zu Jugendlichen ohne delinquente Freunde zwischen Jungen und Mädchen unterscheidet);

gewalttätige Freunde: 12.8 % vs. 8.6 %, OR = 1.557, $F_{(1,105)} = 6.46$, $p = 0.013$, $n = 2083$.

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler



(Gewichtete Daten.)

Anm.: Prozente mit 95 %-Konfidenzintervallen; Konfidenzintervalle berücksichtigen die Clusterung der Antworten in den Klassen.

Abbildung 12.3.: Anteil der Jugendlichen mit delinquenten Freunden nach Geschlecht, Migrationstatus, Klassenstufe und Schulform

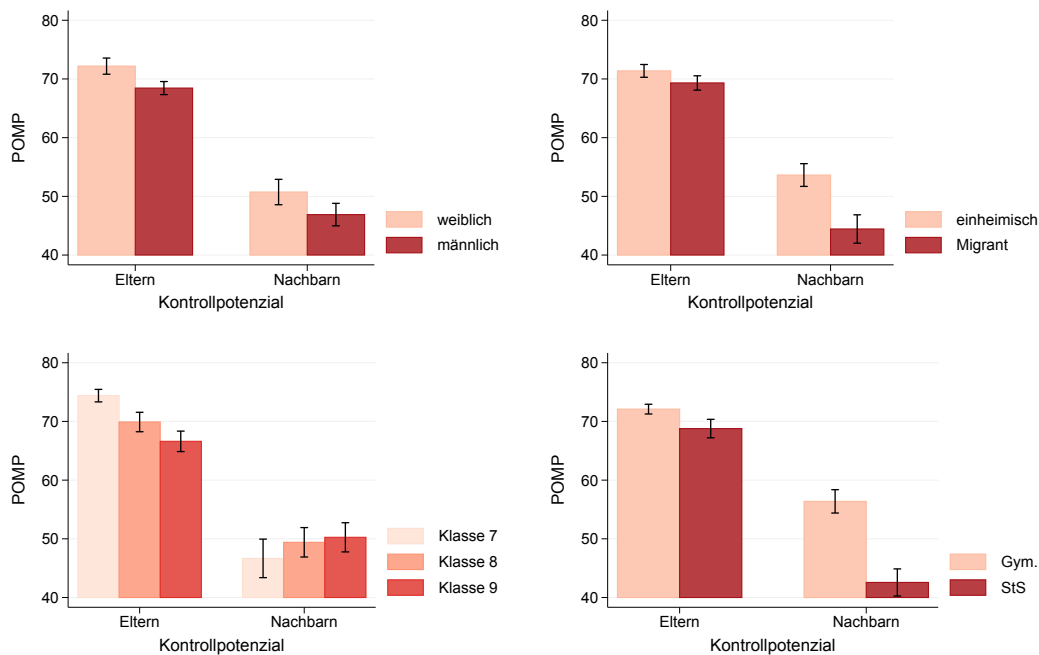
berichteten Unterschiede von erlebter Supervision und *Kontrolle* hinzuweisen: Jungen erleben im Schnitt signifikant weniger Supervision und Kontrolle durch ihre Eltern als Mädchen und erwarten auch signifikant weniger Kontrollen in ihrer Wohnnachbarschaft (siehe auch die obere linke Grafik in Abbildung 12.4).⁶³

Migrationsstatus Jugendliche Migranten erleben nur ihre Eltern als ihnen gegenüber signifikant weniger *delinquenzablehnend* als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, ansonsten bestehen keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung der Normen ihres Umfelds (siehe die obere rechte Grafik in Abbildung 12.2).⁶⁴ Unter den jugendlichen Migranten hat jedoch ein signifikant größerer Anteil gewalttätige Freunde als unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, hinsichtlich des Anteils delinquenter Freunde

⁶³ Eltern: 68.4 vs. 72.2, $F_{(1,105)} = 18.65$, $p < 0.001$, $n = 2102$;
Nachbarn: 46.9 vs. 50.7, $F_{(1,105)} = 10.49$, $p = 0.002$, $n = 2062$.

⁶⁴ Eltern: 91.3 vs 93.8, $F_{(1,105)} = 8.23$, $p = 0.005$, $n = 2087$;
Lieblingslehrer: $F_{(1,105)} = 0.94$, $p = 0.335$, $n = 2083$;
Mitschüler: $F_{(1,105)} = 0.01$, $p = 0.907$, $n = 2095$;
Gleichaltrige: $F_{(1,105)} = 0.88$, $p = 0.351$, $n = 2100$.

12.2. Demographische Unterschiede des normativen Umfelds



(Gewichtete Daten.)

Anm.: Mittelwerte mit 95 %-Konfidenzintervallen; Konfidenzintervalle berücksichtigen die Clustering der Antworten in den Klassen.

Abbildung 12.4.: Wahrgenommene soziale Kontrolle nach Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform (Schülerangaben)

insgesamt besteht hingegen kein signifikanter Unterschied (siehe die obere rechte Grafik in Abbildung 12.3).⁶⁵

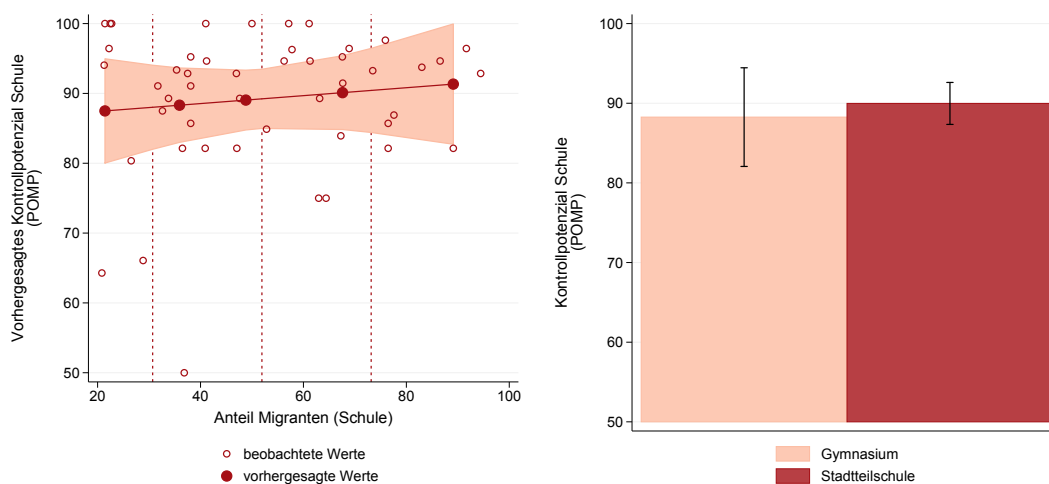
Signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung sozialer *Kontrolle* zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich sowohl für die Kontrolle durch Eltern als auch für Kontrollen durch Nachbarn. So erleben Migranten im Schnitt signifikant weniger Supervision und Kontrolle durch ihre Eltern als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, besonders ausgeprägt aber sind die Unterschiede hinsichtlich der Kontrollerwartungen an die Nachbarn: Jugendliche Migranten erleben ihre Wohnnachbarschaft im Schnitt als signifikant weniger kontrolliert als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (siehe auch die obere rechte Grafik in Abbildung 12.4).⁶⁶ Darin könnten sich Selektionseffekte von Migranten in bestimmte Wohngegenden widerspiegeln.

Die von den *Lehrkräften* im Schnitt wahrgenommene kollektive Wirksamkeit ihrer Schule unterscheidet sich jedoch im Prinzip nicht danach, ob der Migrantenanteil an

⁶⁵ Gewalttätige Freunde: 13.1 % vs. 8.1 %, $OR = 1.724$, $F_{(1, 105)} = 8.82$, $p = 0.004$, $n = 2086$;
delinquente Freunde: $F_{(1, 105)} = 2.46$, $p = 0.120$, $n = 2084$.

⁶⁶ Eltern: 69.3 vs. 71.4, $F_{(1, 105)} = 8.05$, $p = 0.006$, $n = 2105$;
Nachbarn: 44.4 vs. 53.6, $F_{(1, 105)} = 36.44$, $p < 0.001$, $n = 2064$.

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler



(Ungewichtete Daten.)

Anm.: Mittelwerte mit 95 %-Konfidenzintervallen; linke Grafik: gestrichelte Linien bei $-1 SD$, AM , $+1 SD$.

Abbildung 12.5.: Wahrgenommene soziale Kontrolle in den Schulen nach Migrantanteil und Schulform der Schulen (Lehrerangaben)

dieser Schule unterdurchschnittlich ($-1 SD = 27.5\%$), durchschnittlich (49.6%) oder überdurchschnittlich hoch ($+1 SD = 71.8\%$) ist. Mit jeder zusätzlichen Standardabweichung Migrantanteil werden aus einer linearen Regression zwar etwas höhere Ausprägungen an kollektiver Wirksamkeit für eine solche Schule vorhergesagt (1.2 Einheiten *POMPs*), dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant.⁶⁷ Darin könnte sich zwar die Tendenz widerspiegeln, dass an Schulen mit höherem Migrantanteil tatsächlich auch stärker kontrolliert wird, diese Tendenz könnte aber ebenso auch zufällig dadurch zustande gekommen sein, dass es sich hier nur um die Schätzung anhand von Daten aus einer Stichprobe handelt. Die linke Grafik in Abbildung 12.5 illustriert diesen Befund.

Klassenstufe/Alter Die älteren Neuntklässler nehmen nur die *Gleichaltrigen* ihres Umfelds als ihnen gegenüber signifikant weniger *delinquenzablehnend* wahr als die deutlich jüngeren Siebtklässler. Dieser Befund ist zu erwarten, da sich (wie in Kapitel 11.2, S. 92 gezeigt wurde) mit zunehmendem Alter der Jugendlichen allgemein die Normstärke verringert. Für die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler die Normen der *Erwachsenen* im Umfeld wahrnehmen, spielt die Klassenstufe bzw. das Alter der Schülerinnen und Schüler jedoch keine signifikante Rolle (siehe die untere linke Grafik in Abbildung 12.2).⁶⁸

⁶⁷ $F_{(1, 46)} = 0.647$, $p = 0.425$, $n = 48$ Schulen.

⁶⁸ Mitschüler: $F_{(2, 104)} = 6.83$, $p = 0.002$, $n = 2097$; Klasse 9 vs. Klasse 7: 71.7 vs. 79.3, $F_{(1, 104)} = 12.80$, $p = 0.002$;

Gleichaltrige: $F_{(2, 104)} = 3.35$, $p = 0.039$, $n = 2102$; Klasse 9 vs. Klasse 7: 73.0 vs. 77.4, $F_{(1, 104)} = 6.71$, $p = 0.033$;

Weiterhin steigt mit dem Alter auch der Anteil der Jugendlichen mit delinquenten Freunden signifikant. Der Anteil der Jugendlichen speziell mit gewalttätigen Freunden ist hingegen nur unter den Neuntklässlern signifikant höher als unter den deutlich jüngeren Siebtklässlern (siehe die untere linke Grafik in Abbildung 12.3).⁶⁹

Signifikante Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der drei befragten Jahrgangsstufen in der Wahrnehmung von *Kontrollen* zeigen sich nur hinsichtlich der Kontrolle durch Eltern (siehe auch die untere linke Grafik in Abbildung 12.4). Die älteren Jugendlichen erleben im Schnitt signifikant weniger Supervision und Kontrollen durch ihre Eltern als die jüngeren Jugendlichen. Hierin kann sich auch widerspiegeln, dass die Jugendlichen sich mit zunehmendem Alter immer stärker der elterlichen Kontrolle entziehen. Die Jahrgangsstufe bzw. das Alter spielt jedoch im Prinzip keine Rolle dafür, wie Kontrollen in der Wohnnachbarschaft im Schnitt wahrgenommen werden.⁷⁰

Schulform Die Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschulen erleben nur die *Erwachsenen* in ihrem sozialen Umfeld als ihnen gegenüber signifikant weniger *delinquenzablehnend* als die Gymnasiasten, hinsichtlich der *Gleichaltrigen* bestehen keine signifikanten Unterschiede (siehe die untere rechte Grafik in Abbildung 12.2).⁷¹ Jedoch haben unter den Stadtteilschülern mehr Jugendliche delinquente und gewalttätige Freunde als unter den Gymnasiasten (siehe die untere rechte Grafik in Abbildung 12.3).⁷²

Die Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschulen erleben im Schnitt signifikant weniger Supervision und *Kontrollen* durch ihre Eltern und erwarten auch weniger Kontrollen in ihrer Wohnnachbarschaft als die Schülerinnen und Schüler der Gymnasien (siehe auch die untere rechte Grafik in Abbildung 12.4).⁷³

Aus Stadtteilschulen berichten die *Lehrkräfte* hingegen ein im Schnitt tendenziell, aber nicht signifikant höheres Ausmaß an kollektiver Wirksamkeit (siehe auch die rechte Grafik in Abbildung 12.5).⁷⁴ Auch diese Tendenz sollte aber mangels Verallgemeine-

Liebblingslehrer: $F_{(2,104)} = 0.08$, $p = 0.925$, $n = 2085$;

Eltern: $F_{(2,104)} = 1.31$, $p = 0.275$, $n = 2089$.

⁶⁹ Delinquente Freunde: $F_{(2,104)} = 28.03$, $p < 0.001$, $n = 2085$; Klasse 8 vs. 7: 45.9% vs. 26.7%, $OR = 2.320$, $F_{(1,104)} = 23.13$, $p < 0.001$; Klasse 9 vs. 7: 56.1% vs. 26.7%, $OR = 3.505$, $F_{(1,104)} = 56.03$, $p < 0.001$; Klasse 9 vs. 8: 56.1% vs. 45.9%, $OR = 1.511$, $F_{(1,104)} = 6.56$, $p = 0.035$;

gewalttätige Freunde: $F_{(2,104)} = 4.11$, $p = 0.019$, $n = 2087$; Klasse 9 vs 7: 13.6% vs. 6.6%, $OR = 2.221$, $F_{(1,104)} = 7.93$, $p = 0.017$.

⁷⁰ Eltern: $F_{(2,104)} = 31.37$, $p < 0.001$, $n = 2106$; Klasse 8 vs. Klasse 7: 69.9 vs. 74.4, $F_{(1,104)} = 20.43$, $p < 0.001$; Klasse 9 vs. Klasse 7: 66.6 vs. 74.4, $F_{(1,104)} = 57.14$, $p < 0.001$; Klasse 9 vs. Klasse 8: 66.6 vs. 69.9, $F_{(1,104)} = 7.38$, $p = 0.023$;

Nachbarn: $F_{(2,104)} = 1.52$, $p = 0.224$, $n = 2066$.

⁷¹ Liebblingslehrer: 87.1 vs. 91.2, $F_{(1,105)} = 18.47$, $p < 0.001$, $n = 2085$;

Eltern: 90.0 vs. 95.6, $F_{(1,105)} = 28.15$, $p < 0.001$, $n = 2089$;

Mitschüler: $F_{(1,105)} = 0.78$, $p = 0.379$, $n = 2097$;

Gleichaltrige: $F_{(1,105)} = 0.35$, $p = 0.557$, $n = 2102$.

⁷² Delinquente Freunde: 46.3% vs. 39.1%, $OR = 1.345$, $F_{(1,105)} = 4.26$, $p = 0.041$, $n = 2085$;

gewalttätige Freunde: 13.4% vs. 7.5%, $OR = 1.906$, $F_{(1,105)} = 9.60$, $p = 0.003$, $n = 2087$.

⁷³ Eltern: 68.8 vs. 72.1, $F_{(1,105)} = 13.64$, $p < 0.001$, $n = 2106$;

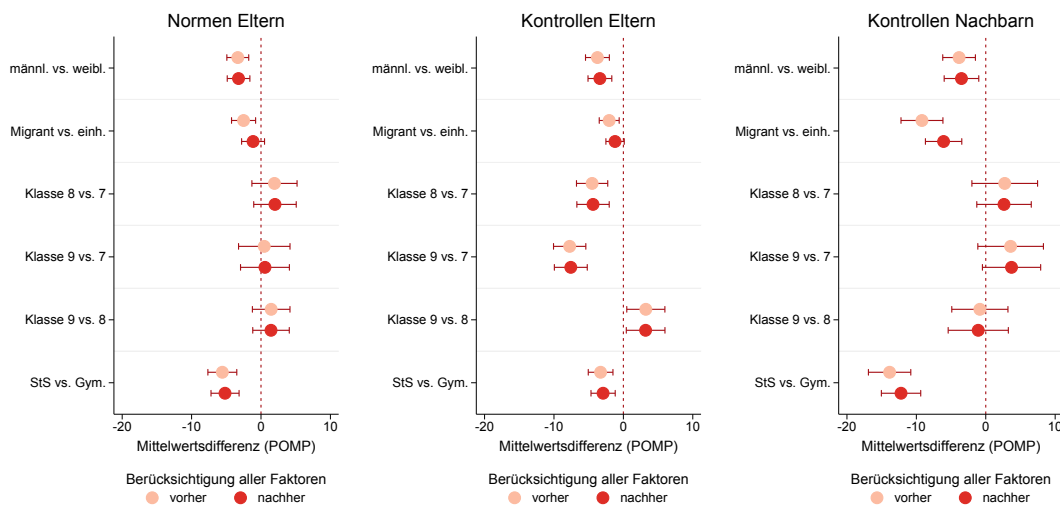
Nachbarn: 42.6 vs. 56.4, $F_{(1,105)} = 80.70$, $p < 0.001$, $n = 2066$.

⁷⁴ Mittelwertsunterschied 1.7 Einheiten *POMPs*, $F_{(1,46)} = 0.328$, $p = 0.570$, $n = 48$ Schulen.

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler

rungsfähigkeit nicht als tatsächlich stärkeres Eingreifen in Stadtteilschulen interpretiert werden.

Simultane Berücksichtigung der demographischen Hintergrundfaktoren Analog zu dem Vorgehen in den vorangegangenen Kapiteln (Ende der Abschnitte 10 und 11.2) wird auch hier geprüft, ob sich etwas an den Gruppenunterschieden verändert, wenn man alle demographischen Hintergrundfaktoren simultan berücksichtigt. Vergleiche zeigen im Prinzip für keinen der neun untersuchten Indikatoren des normativen Umfelds Veränderungen (Ergebnisse nicht im Detail dargestellt), mit einer Ausnahme, die in Abbildung 12.6 veranschaulicht ist:



Anm.: Gewichtete Daten; Mittelwertsdifferenzen (b) in POMP mit 95%-Konfidenzintervallen; Ergebnisse lineare Regressionen; Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Gruppenvergleiche innerhalb eines demographischen Faktors und die Clustering der Antworten in den Klassen.

Abbildung 12.6.: Unterschiede in den Einflussfaktoren des normativen Umfelds vor und nach Berücksichtigung der übrigen demographischen Faktoren

Die unterschiedliche Wahrnehmung der Delinquenzablehnung und Supervision durch Erwachsene des privaten Umfelds (Eltern und Nachbarn) bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund relativiert sich, sobald alle demographischen Hintergrundfaktoren berücksichtigt sind, und hier wohl insbesondere die Tatsache, dass sich auch die Wahrnehmung des normative Wohnumfelds von Stadtteilschülern und Gymnasiasten deutlich unterscheidet, an Stadtteilschulen aber zugleich auch der Migrantanteil höher ist. So reduziert sich die signifikant unterschiedliche Wahrnehmung der Delinquenzablehnung und der Supervision durch die Eltern soweit, dass die Unterschiede Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nun nicht mehr signifikant sind (auch wenn die Reduktion selbst wohl nicht signifikant ist, wie die sich überlappenden 95 %-Konfidenzintervalle in den ersten beiden Grafiken der Abbildung 12.6 andeuten). Das deutet darauf hin, dass

sich in den ursprünglichen Unterschieden nach Migrationshintergrund möglicherweise eher Unterschiede zwischen Stadtteilschülern und Gymnasiasten widerspiegelt haben.

Die unterschiedliche Wahrnehmung des nachbarschaftlichen Kontrollpotenzials reduziert sich ebenfalls deutlich (aber wohl nicht signifikant, wie die letzte Grafik der Abbildung 12.6 andeutet), wobei dieser Unterschied zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund auch nach Berücksichtigung der übrigen demographischen Faktoren bestehen bleibt.

Trotz der teils deutlichen Gruppenunterschiede erklären die demographischen Hintergrundfaktoren die Variabilität der individuellen Wahrnehmung des normativen Umfelds der Schülerinnen und Schüler nur zum Teil. Schaut man sich die Anteile erklärter Varianz an (R^2), so gehen Unterschiede in der wahrgenommenen Delinquenzablehnung nur zu einem recht geringen Anteil mit demographischen Unterschieden einher (Lieblingslehrer: 1.6 %, Mitschüler: 2.9 %, Eltern: 3.2 %, Gleichaltrige: 3.9 %). Unterschiede in der individuellen Wahrnehmung des Kontrollpotenzials von Eltern und Nachbarn gehen immerhin zu 5.6 % bzw. 8.0 % mit Unterschieden in demographischen Merkmalen einher, Unterschiede im Kontrollpotenzial der Schulen jedoch lassen sich nur zu etwa 1.4 % auf den Migrantenanteil und die Schulform der Schule zurückführen. Ob die Jugendlichen delinquente oder gewalttätige Freunde haben, geht wiederum zu relativ hohen Anteilen mit demographischen Unterschieden einher (8.9 % bzw. 8.1 %) ⁷⁵.

12.3. Zusammenhänge mit Delinquenz

Die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Indikatoren des normativen Umfelds und dem delinquenten Verhalten der Schülerinnen und Schüler sind in den Abbildungen 12.7 bis 12.9 dargestellt. Sie zeigen die aus negativen Binomialregressionen vorhergesagte Zahl delinquenter Akte bzw. Gewalttaten für jeweils fünf aussagekräftige Ausprägungen der wahrgenommenen Normen und des Kontrollpotenzials (5., 25., 50., 75. und 95. Perzentil) bzw. für Jugendliche ohne und mit delinquenten Freunden.

12.3.1. Wahrgenommene Normen

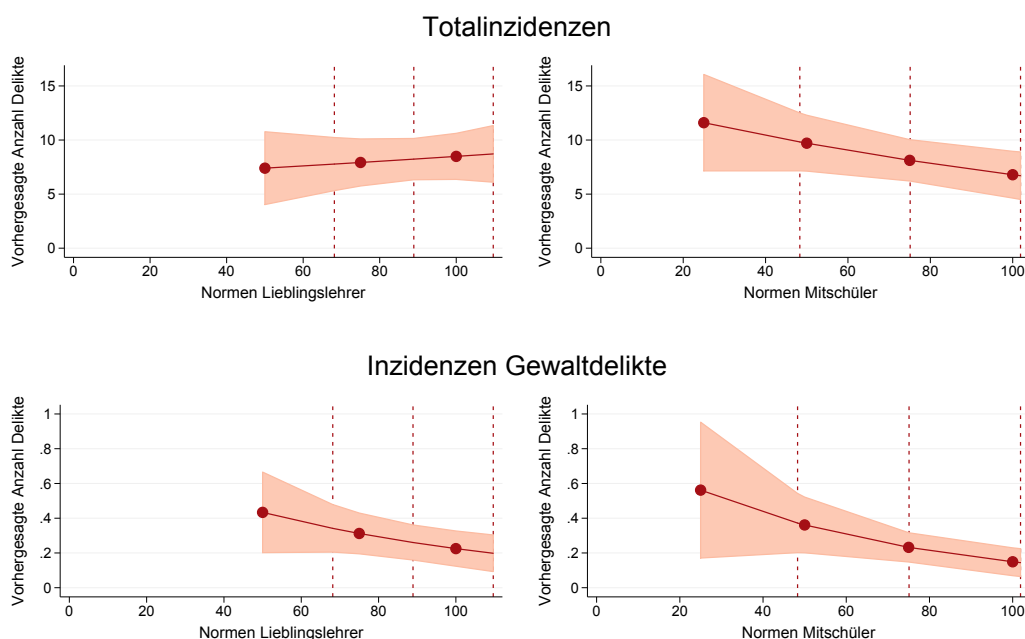
Sieht man die wahrgenommenen Normen des Umfelds als Einflussfaktor für delinquentes Verhalten (und nicht umgekehrt als Reaktion auf Delinquenz), so wäre grundsätzlich zu erwarten, dass eine stärker wahrgenommene Delinquenzablehnung im Umfeld die Zahl delinquenter Akte direkt oder indirekt (vermittelt über die individuellen Einflussfaktoren) verringert.

Mit der *Gewaltdelinquenz* der Jugendlichen hängen die wahrgenommenen Normen des Umfelds tatsächlich ausnahmslos negativ zusammen, d.h. Jugendliche, die eine stärkere Delinquenzablehnung in ihrem schulischen und privaten Umfeld wahrnehmen bzw.

⁷⁵ Für Unterschiede im Anteil der Jugendlichen, die delinquente oder gewalttätige Freunde haben, lässt sich wegen des Analyseverfahrens (logistische Regression) kein herkömmliches R^2 berechnen. Als Ersatz wird auf das Pseudo- R^2 von McKelvey und Zavoina zurückgegriffen, das von Windmeijer (1995, 114) empfohlen wird.

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler

keine delinquenten Freunde haben, berichten im Schnitt auch signifikant weniger Gewalttaten. Interessanterweise hat hier insbesondere die Wahrnehmung von eigentumsdelinquenzbezogenen Normen einen Effekt auf die Gewaltdelinquenz der Schülerinnen und Schüler. Berücksichtigt man *alle einbezogenen Delikte*, haben nur noch die Normen der Gleichaltrigen signifikante Effekte: Eine stärker wahrgenommene Delinquenzablehnung von Gleichaltrigen bzw. der fehlende Umgang mit delinquenten Freunden geht im Schnitt mit weniger Delinquenz der Schülerinnen und Schüler einher.



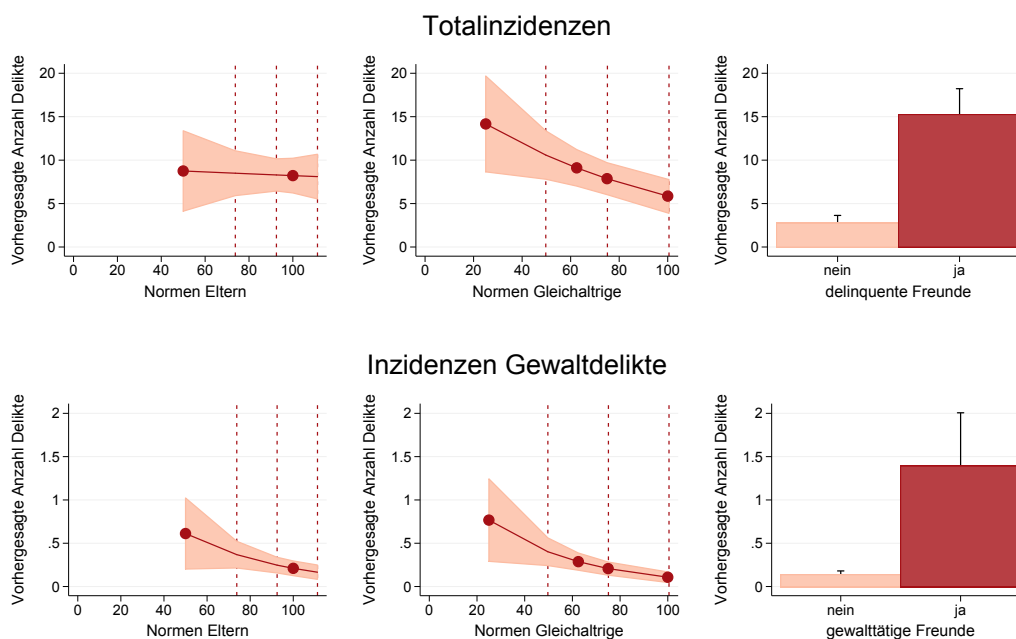
(Gewichtete Daten.)

Anm.: Aus negativen Binomialregressionen vorhergesagte Häufigkeiten mit 95 %-Konfidenzintervallen für das 5., 25., 50. (Median), 75. und 95. Perzentil; Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Vergleiche und die Clusterung der Antworten in den Klassen; gestrichelte Linien bei $-1 SD$, AM , $+1 SD$.

Abbildung 12.7.: Zusammenhänge zwischen Delinquenzhäufigkeit und wahrgenommenen Normen des schulischen Umfelds

Liebingslehrer oder Lieblingslehrerin So macht es im Prinzip keinen signifikanten Unterschied für die Delinquenzhäufigkeit der Schülerinnen und Schüler *insgesamt*, wie stark sie die Delinquenzablehnung ihrer Lieblingslehrerin oder ihres Lieblingslehrers wahrnehmen.⁷⁶ In der minimal positiven Tendenz, die in der oberen linken Grafik in Abbildung 12.7 sichtbar wird, könnte sich eine Reaktion auf das delinquente Verhalten der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln (statt dessen Ursache zu sein), d.h. delinquenterere Schülerinnen oder Schüler könnten ihre Lieblingslehrerin oder ihren Lieblingslehrer

⁷⁶ $IRR = 1.059$, $F_{(1,105)} = 0.570$, $p = 0.452$, $n = 2082$.



(Gewichtete Daten.)

Anm.: Aus negativen Binomialregressionen vorhergesagte Häufigkeiten mit 95%-Konfidenzintervallen für das 5., 25., 50. (Median), 75. und 95. Perzentil; Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Vergleiche und die Clusterung der Antworten in den Klassen; gestrichelte Linien bei $-1 SD$, AM , $+1 SD$.

Abbildung 12.8.: Zusammenhänge zwischen Delinquenzhäufigkeit und wahrgenommenen Normen des privaten Umfelds bzw. und dem Umgang mit delinquenten Freunden

deshalb als tendenziell gewaltablehnender wahrnehmen, *weil* sie tatsächlich delinquenter sind. Interessanterweise geben die Schülerinnen und Schüler diese Lehrerin oder diesen Lehrer trotz derer oder dessen vermuteter Delinquenzablehnung ihnen gegenüber als ihre Lieblingslehrerin oder ihren Lieblingslehrer an. Allerdings sollte dieser Tendenz mangels Signifikanz keine Bedeutung beigemessen werden.

Für die Häufigkeit der *Gewalt*delikte hingegen macht es durchaus einen Unterschied, wie die Schülerinnen und Schüler die Delinquenzablehnung ihrer Lieblingslehrerin oder ihres Lieblingslehrers wahrnehmen. Hier reduziert sich die durchschnittliche Zahl der Gewaltakte mit jeder zusätzlichen Standardabweichung an wahrgenommener Delinquenzablehnung signifikant um den Faktor 0.762.⁷⁷

Wie die linke untere Grafik in Abbildung 12.7 illustriert, bedeutet das, dass für Jugendliche, die ihre Lieblingslehrerin oder ihren Lieblingslehrer als unterdurchschnittlich ($-1 SD$) delinquenzablehnend wahrnehmen, im Schnitt 34.2 Gewaltakte pro 100 Jugendliche ($p < 0.001$) vorhergesagt werden. Für Jugendliche, die ihre Lieblingslehrerin

⁷⁷ $F_{(1, 105)} = 7.468$, $p = 0.007$, $n = 2083$.

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler

oder ihren Lieblingslehrer als durchschnittlich delinquenzablehnend wahrnehmen, werden im Schnitt 26.0 Gewaltakte pro 100 Jugendliche ($p < 0.001$) vorhergesagt, und für Jugendliche, die ihre Lieblingslehrerin oder ihren Lieblingslehrer als überdurchschnittlich ($+1 SD$) delinquenzablehnend wahrnehmen, im Schnitt 19.8 Gewaltakte pro 100 Jugendliche ($p < 0.001$). Das entspricht, wenn man die Nichtlinearität des Effekts außer Acht lässt, mit jeder zusätzlichen Standardabweichung an Delinquenzablehnung der Lieblingslehrerin oder des Lieblingslehrers im Schnitt einer Reduktion um 7.4 Gewaltakte pro 100 Jugendliche ($p = 0.011$).

Mitschülerinnen und Mitschüler Mit jeder zusätzlichen Standardabweichung an wahrgenommener Delinquenzablehnung der Mitschülerinnen oder Mitschüler berichten die Schülerinnen und Schüler weniger delinquente Akte ($IRR = 0.826$) und insbesondere deutlich weniger Gewaltakte ($IRR = 0.623$).⁷⁸

Wie die beiden rechten Grafiken in Abbildung 12.7 illustrieren, werden für Schülerinnen oder Schüler, die ihre Mitschülerinnen oder Mitschüler als unterdurchschnittlich ($-1 SD$) delinquenzablehnend wahrnehmen, im Schnitt 9.8 delinquente Akte insgesamt ($p < 0.001$) und pro 100 Jugendliche 37.2 Gewaltakte ($p < 0.001$) vorhergesagt. Für Jugendliche, die ihre Mitschülerinnen oder Mitschüler als durchschnittlich delinquenzablehnend wahrnehmen, werden im Schnitt 8.1 delinquente Akte insgesamt ($p < 0.001$) und pro 100 Jugendliche 23.2 Gewaltakte ($p < 0.001$) vorhergesagt, und für Jugendliche, die ihre Mitschülerinnen oder Mitschüler als überdurchschnittlich ($+1 SD$) delinquenzablehnend wahrnehmen, im Schnitt 6.7 delinquente Akte insgesamt ($p < 0.001$) und pro 100 Jugendliche 14.4 Gewaltakte ($p < 0.001$). Bei Vernachlässigung der Nichtlinearität des Effekts entspricht das mit jeder zusätzlichen Standardabweichung an wahrgenommener Delinquenzablehnung einer durchschnittlichen Reduktion um 1.6 delinquente Akte insgesamt ($p = 0.008$) und pro 100 Jugendliche um 12.4 Gewaltakte ($p = 0.005$).

Eltern Für die Zahl der berichteten delinquenten Akte insgesamt macht es wiederum keinen signifikanten Unterschied, wie die Schülerinnen und Schüler die Delinquenzablehnung ihrer Eltern wahrnehmen,⁷⁹ jedoch macht die Wahrnehmung der elterlichen Delinquenzablehnung durchaus einen Unterschied für die Zahl der von den Jugendlichen berichteten Gewaltakte: Mit jeder zusätzlichen Standardabweichung an wahrgenommener elterlicher Delinquenzablehnung reduziert sich die Zahl der Gewaltakte signifikant um den Faktor 0.670.⁸⁰

Wenn die Jugendlichen ihre Eltern also als unterdurchschnittlich ($-1 SD$) delinquenzablehnend wahrnehmen, werden für sie im Schnitt 36.9 Gewaltakte pro 100 Jugendliche ($p < 0.001$) vorhergesagt. Nehmen sie ihre Eltern als durchschnittlich delinquenzablehnend wahr, werden für sie im Schnitt 24.7 Gewaltakte pro 100 Jugendliche ($p < 0.001$) vorhergesagt, und nehmen sie ihre Eltern als überdurchschnittlich ($+1 SD$) delinquenzablehnend wahr, werden für sie im Schnitt 16.6 Gewaltakte pro 100 Jugend-

⁷⁸ Delinquenz: $F_{(1, 105)} = 7.765$, $p = 0.006$, $n = 2094$; Gewalt: $F_{(1, 105)} = 13.175$, $p < 0.001$, $n = 2095$.

⁷⁹ $IRR = 0.977$, $F_{(1, 105)} = 0.081$, $p = 0.777$, $n = 2087$.

⁸⁰ $F_{(1, 105)} = 14.124$, $p < 0.001$, $n = 2088$.

liche ($p < 0.001$) vorhergesagt. Das entspricht einer durchschnittlichen Reduktion um 11.2 Gewaltakte, lässt man die Nichtlinearität des Effekts außer Acht ($p = 0.005$).

Gleichaltrige Mit jeder zusätzlichen Standardabweichung der wahrgenommenen Normen gleichaltriger Freunde und Nachbarn berichten die Jugendlichen signifikant weniger delinquente Akte insgesamt ($IRR = 0.742$) und sogar um knapp die Hälfte weniger Gewaltakte ($IRR = 0.515$).⁸¹

Für Jugendliche, die die Gleichaltrigen im privaten Umfeld als unterdurchschnittlich ($-1 SD$) delinquenzablehnend wahrnehmen, werden demnach im Schnitt 10.6 delinquente Akte ($p < 0.001$) und pro 100 Jugendliche 40.2 Gewaltakte ($p < 0.001$) vorhergesagt. Für Jugendliche, die die Gleichaltrigen im privaten Umfeld als durchschnittlich delinquenzablehnend wahrnehmen, werden im Schnitt 7.9 delinquente Akte insgesamt ($p < 0.001$) und pro 100 Jugendliche 20.7 Gewaltakte ($p < 0.001$) vorhergesagt, für Jugendliche, die die Gleichaltrigen im privaten Umfeld als überdurchschnittlich ($+1 SD$) delinquenzablehnend wahrnehmen, im Schnitt 5.8 delinquente Akte insgesamt ($p < 0.001$) und pro 100 Jugendliche 10.6 Gewaltakte ($p < 0.001$). Im Schnitt entspricht das mit jeder zusätzlichen Standardabweichung einer Reduktion um 2.4 delinquente Akte insgesamt ($p < 0.001$) bzw. um 17.8 Gewalttaten pro 100 Jugendliche ($p < 0.001$).

Delinquente Freunde Für die Zahl der berichteten delinquenten Akte macht es aber vor allem einen Unterschied, ob die Jugendlichen Umgang mit delinquenten Freunden haben oder nicht: So berichten Jugendliche mit delinquenten Freunden im Schnitt mehr als fünfmal so viele delinquente Akte ($IRR = 5.606$) und sogar mehr als zehnmal so viele Gewalttaten wie Jugendliche ohne delinquente Freunde ($IRR = 10.26$).⁸²

Für Jugendliche ohne delinquente Freunde werden so 2.7 delinquente Akte insgesamt ($p < 0.001$) und 13.6 Gewaltakte pro 100 Jugendliche ($p < 0.001$) vorhergesagt, für Jugendliche mit delinquenten Freunden hingegen 15.2 delinquente Akte ($p < 0.001$) und 139.0 Gewaltakte pro 100 Jugendliche ($p < 0.001$). Das entspricht einer durchschnittlichen Differenz von 12.5 delinquenten Akten insgesamt ($p < 0.001$) bzw. von 125.5 Gewaltakten pro 100 Jugendliche ($p < 0.001$).

12.3.2. Kontrollpotenzial

Analog zu den wahrgenommenen Normen geben die individuellen Schülerangaben Auskunft über die Zahl der delinquenten Akte abhängig davon, wie stark sie die Supervision in ihrem Elternhaus wahrnehmen bzw. wie sicher sie Kontrollen in ihrer unmittelbaren Wohnnachbarschaft erwarten. Die Lehrerangaben hingegen beziehen sich explizit auf die erwarteten Kontrollen an der eigenen Schule, so dass hierfür die durchschnittliche Kontrollwartung pro Schule berechnet wurde, wenn mehrere Lehrerinnen oder Lehrer an einer Schule befragt wurden.

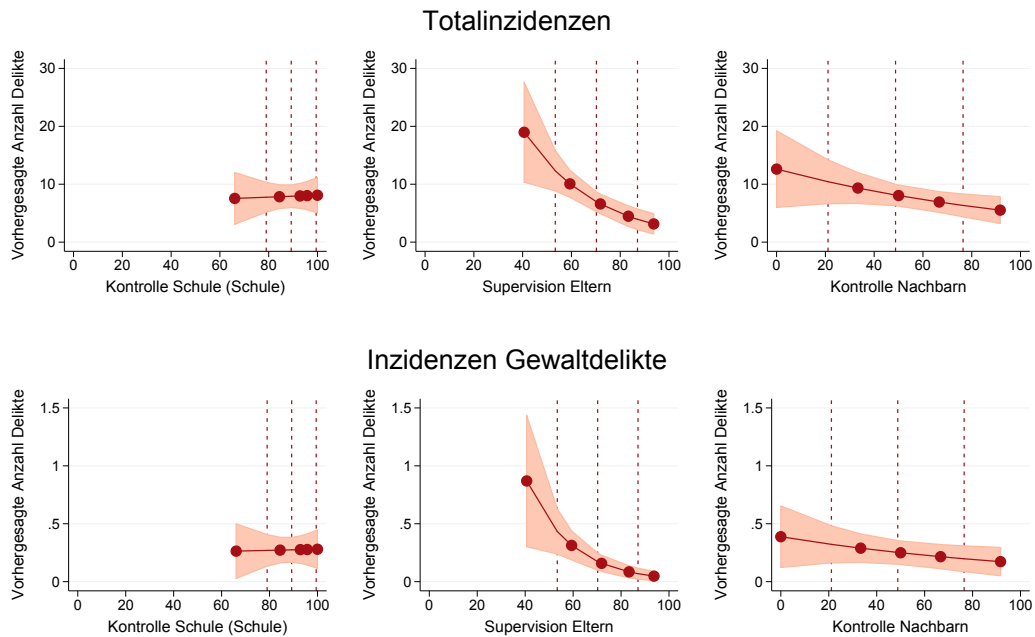
Sieht man Kontrollen bzw. kollektive Wirksamkeit als Einflussfaktor für delinquentes Verhalten, so wäre grundsätzlich zu erwarten, dass ein höheres Ausmaß an Kontrollen

⁸¹ Delinquenz: $F_{(1, 105)} = 18.833$, $p < 0.001$, $n = 2099$; Gewalt: $F_{(1, 105)} = 31.014$, $p < 0.001$, $n = 2100$.

⁸² Delinquenz: $F_{(1, 105)} = 103.969$, $p < 0.001$, $n = 2080$; Gewalt: $F_{(1, 105)} = 97.526$, $p < 0.001$, $n = 2083$.

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler

Delinquenz direkt oder indirekt (über die Beeinflussung der individuellen Einflussfaktoren) verringert. Hier zeigen sich allerdings nur signifikant reduzierende Effekte für das Kontrollpotenzial im privaten Wohnumfeld der Schülerinnen und Schüler und nicht für das Kontrollpotenzial an ihren Schulen, wobei die erwarteten Kontrollen speziell in der Nachbarschaft sich nur signifikant auf die Gesamtzahl der berichteten Delikte auswirkt, nicht aber auf die Zahl der berichteten Gewaltakte.



(Gewichtete Daten.)

Anm.: Aus negativen Binomialregressionen vorhergesagte Häufigkeiten mit 95 %-Konfidenzintervallen für das 5., 25., 50. (Median), 75. und 95. Perzentil; links: Analysen auf individueller Ebene, rechts: Analysen auf Schulebene; Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Vergleiche; gestrichelte Linien bei $-1 SD$, AM , $+1 SD$.

Abbildung 12.9.: Zusammenhang zwischen Delinquenzhäufigkeit und wahrgenommenem Kontrollpotenzial im Umfeld

Schule Die Ergebnisse für die Kontrollerwartungen der Lehrerinnen und Lehrer an einer Schule zeigen im Schnitt keinen signifikanten Zusammenhang mit Delinquenz (siehe die linken Grafiken in Abbildung 12.9).⁸³ Die Häufigkeit der Begehung delinquenter Akte (die wahrscheinlich überwiegend außerhalb der Schule begangen werden) unterscheidet sich also im Prinzip nicht danach, in welchem Ausmaß die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule erwarten, dass bei delinquentem Verhalten speziell innerhalb der Schule eingegriffen wird.

⁸³ Delinquenz: $IRR = 1.021$, $F_{(1,99)} = 0.054$, $p = 0.816$, $n = 1978$ Schülerinnen und Schüler; Gewalt: $IRR = 1.018$, $F_{(1,99)} = 0.017$, $p = 0.897$, $n = 1979$.

Eltern Die Ergebnisse für den Zusammenhang zwischen elterlicher Supervision und der individuellen Delinquenzhäufigkeit zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler umso weniger Delikte begehen, je stärker sie Supervision bzw. Kontrollen durch ihre Eltern wahrnehmen: Mit jeder Standardabweichung, die die Stärke der Supervision bzw. Kontrolle zunimmt, sinkt die durchschnittliche Zahl der Delikte signifikant um knapp die Hälfte ($IRR = 0.566$). Die durchschnittliche Zahl der Gewalttaten sinkt mit jeder zusätzlichen Standardabweichung elterlicher Supervision um den Faktor 0.399.⁸⁴

Das bedeutet, dass für Jugendliche, die eine unterdurchschnittliche elterliche Supervision erfahren, im Schnitt 12.3 delinquente Akte insgesamt ($p < 0.001$) bzw. pro 100 Jugendliche 43.4 Gewaltakte ($p < 0.001$) vorhergesagt werden. Für Jugendliche, die ein durchschnittliches Niveau an elterlicher Supervision erfahren, werden im Schnitt 7.0 delinquente Akte ($p < 0.001$) bzw. pro 100 Jugendliche 17.3 Gewaltakte ($p < 0.001$) vorhergesagt, und für Jugendliche, die elterliche Supervision überdurchschnittlich stark wahrnehmen immer noch 3.9 delinquente Akte ($p < 0.001$) bzw. pro 100 Jugendliche 6.9 Gewaltakte ($p = 0.001$, siehe auch die mittleren Grafiken in Abbildung 12.9). Lässt man die Nichtlinearität außer Acht, entspricht das einer durchschnittlichen Reduktion ($p = 0.001$) um 4.7 Delikte insgesamt ($p < 0.001$) bzw. um 25.9 Gewalttaten pro 100 Jugendliche ($p = 0.001$) bei einer Zunahme der elterlichen Supervision um eine Standardabweichung.

Nachbarn Auch höhere Kontrollerwartungen an die Nachbarn gehen mit niedrigerer Delinquenzhäufigkeit einher. Je eher die Jugendlichen Kontrollen durch die Nachbarn erwarten, desto weniger Delikte begehen sie, wobei sich mit jeder zusätzlichen Standardabweichung wahrgenommener nachbarschaftlicher Kontrolle die durchschnittliche Zahl der begangenen Delikte signifikant um den Faktor 0.780 reduziert; die Zahl der Gewaltakte hingegen reduziert sich (knapp) nicht signifikant.⁸⁵

Hier werden für die Jugendlichen mit unterdurchschnittlichen Kontrollerwartungen an die Nachbarn im Schnitt 10.4 delinquente Akte insgesamt ($p < 0.001$) vorhergesagt, für Jugendliche mit durchschnittlichen Kontrollerwartungen an die Nachbarn im Schnitt 8.1 delinquente Akte ($p < 0.001$), und für Jugendliche mit überdurchschnittlich hohen Kontrollerwartungen an die Nachbarn immer noch 6.3 delinquente Akte ($p < 0.001$, siehe auch die rechten Grafiken in Abbildung 12.9). Lässt man die Nichtlinearität außer Acht, entspricht das einer durchschnittlichen Reduktion um 2.1 Delikte insgesamt ($p = 0.014$).

12.3.3. Gemeinsame Erklärungskraft der Indikatoren des normativen Umfelds

Betrachtet man zur Beurteilung der Erklärungskraft der Indikatoren des normativen Umfelds für das delinquente Verhalten der Schülerinnen und Schüler die Anteile der durch sie erklärten Varianz (Pseudo- R^2), zeigt sich, dass sich die individuellen Unterschiede in

⁸⁴ Delinquenz: $F_{(1, 105)} = 30.099$, $p < 0.001$, $n = 2099$; Gewalt: $F_{(1, 105)} = 41.901$, $p < 0.001$, $n = 2100$.

⁸⁵ Delinquenz: $F_{(1, 105)} = 7.756$, $p = 0.006$, $n = 2065$; Gewalt: $IRR = 0.783$, $F_{(1, 105)} = 3.907$, $p = 0.051$, $n = 2066$.

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler

der Delinquenzhäufigkeit der Schülerinnen und Schüler zu etwa 7.3% ($n = 2038$) auf die unterschiedliche Wahrnehmung von Normen im Umfeld zurückführen lassen bzw. darauf, ob die Jugendlichen delinquente Freunde haben oder nicht. Die Unterschiede in der Gewalthäufigkeit lassen sich sogar zu 11.3% ($n = 2041$) auf die (wahrgenommenen) Normen im Umfeld der Schülerinnen und Schüler zurückführen.

Das Kontrollpotenzial trägt hingegen etwas weniger zur Erklärung der individuell unterschiedlichen Delinquenzhäufigkeit bei: Hier lassen sich etwa 3.7% ($n = 1912$) der individuellen Unterschiede in der Delinquenzhäufigkeit und etwa 4.2% ($n = 1913$) der Unterschiede in der Gewalthäufigkeit auf das Kontrollpotenzial im Umfeld der Schülerinnen und Schüler zurückführen.

Gemeinsam können alle Indikatoren des normativen Umfelds (Normen und Kontrollpotenzial) nur wenig mehr als die (wahrgenommenen) Normen im Umfeld allein erklären: Der Anteil der durch alle Indikatoren erklärten individuellen Unterschiede im delinquenten Verhalten liegt bei etwa 9.3% ($n = 1851$) für die Delinquenzhäufigkeit insgesamt und bei etwa 12.8% ($n = 1854$) für die Gewalthäufigkeit.⁸⁶

Ein Vergleich mit der Erklärungskraft der individuellen Einflussfaktoren (Normstärke und Selbstkontrolle) in Kapitel 11.3 (S. 96) zeigt, dass das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler deutlich größere Anteile der individuellen Unterschiede in der Delinquenzhäufigkeit erklären kann. So konnte die Delinquenzresilienz nur 4.9% individuellen Unterschiede der Delinquenzhäufigkeit insgesamt und 4.0% der Gewalthäufigkeit erklären. Dabei ist noch zu berücksichtigen, dass das normative Umfeld auch vermittelt durch die Delinquenzresilienz auf das delinquente Handeln wirken kann, da insbesondere bei Kindern und Jugendlichen zu erwarten ist, dass es langfristig den Entwicklungskontext für die Normstärke und die Selbstkontrolle darstellt.

12.4. Das Umfeld als Entwicklungskontext: Einflüsse auf die individuelle Delinquenzresilienz der Schülerinnen und Schüler

Insoweit das normative Umfeld delinquentes Handeln beeinflusst (und keine Reaktion darauf ist), kann es zum einen *direkt* auf Delinquenz wirken (Umfeld als Handlungskontext), indem es in einer Situation inakzeptable Handlungsalternativen ausfiltert und delinquentes Verhalten abschreckt (vor allem dann, wenn die berichteten Delikte in der Schule, zu Hause – wie speziell das illegale Downloaden – oder in der Wohnnachbarschaft begangen wurden). Zum anderen können die beobachtbaren Zusammenhänge mit Delinquenz aber auch darauf beruhen, dass das Umfeld delinquentes Verhalten *indirekt* über die Vermittlung von Normen und die Stärkung der Selbstkontrollfähigkeit – d.h. vor allem vermittelt über die individuellen Einflussfaktoren – auf Delinquenz wirkt (Umfeld als Entwicklungskontext).

⁸⁶ Alle geschätzten Anteile erklärter Varianz basieren jeweils auf den quadrierten Korrelationen zwischen den von den Schülerinnen und Schülern berichteten und den aus negativen Binomialregressionen vorhergesagten Häufigkeiten.

Inwieweit das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler also ihre Delinquenzresilienz beeinflusst, indem es die Norminternalisierung und die Selbstkontrollfähigkeit stärkt, wird in diesem Abschnitt berichtet werden. Dabei wird auch untersucht werden, ob sich die in Kapitel 11.2 gezeigten demographischen Unterschiede in der Delinquenzresilienz der Schülerinnen und Schüler durch Unterschiede ihres normativen Umfeld erklären lassen. Die angenommenen Wirkungspfade, die in diesem Abschnitt untersucht werden, sind schematisch in Abbildung 12.10 dargestellt. Dabei wird erwartet, dass stärker delinquenzablehnende Normen und ein größeres Kontrollpotenzial im sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler ihre Delinquenzresilienz stärkt.

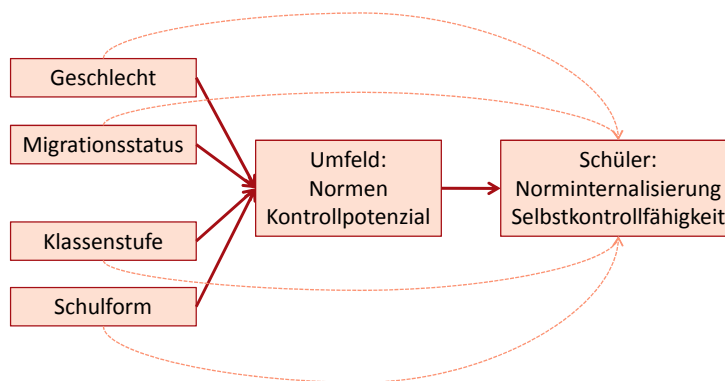


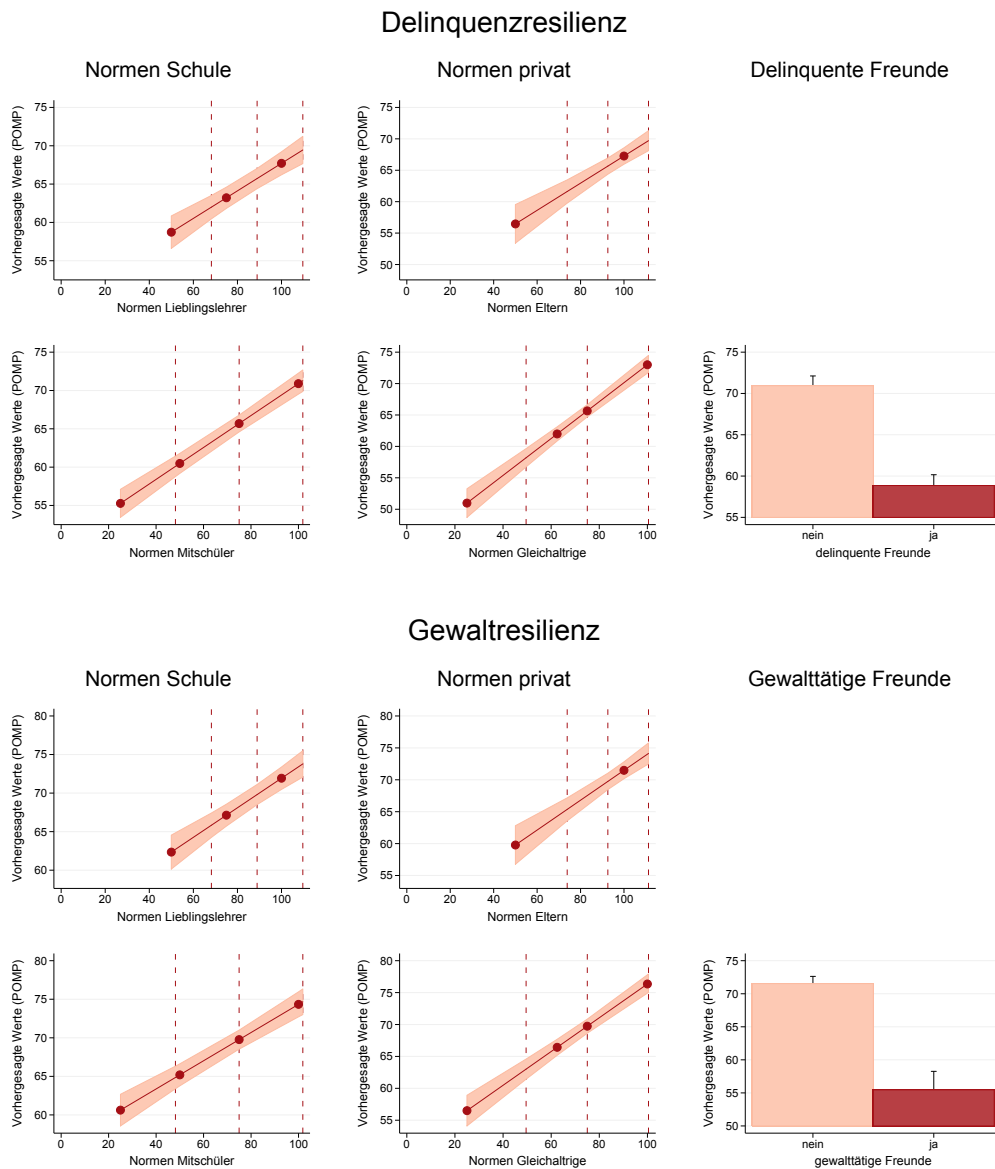
Abbildung 12.10.: Theoretisches Modell zur Erklärung von Unterschieden in den individuellen Einflussfaktoren durch das normative Umfeld

12.4.1. Zusammenhänge mit der Delinquenzresilienz

Die bivariaten Zusammenhänge zwischen dem normativen Umfeld der Schülerinnen und Schüler und den individuellen Einflussfaktoren, hier zusammengefasst zur individuellen Resilienz gegen delinquentes bzw. gewalttätiges Handeln, sind in den Abbildungen 12.11 und 12.12 dargestellt (normatives Umfeld \rightarrow Resilienz). Sie zeigen die aus linearen Regressionen vorhergesagten Werte für verschiedene Ausprägungen des normativen Umfelds vom 5. (sehr wenig delinquenzablehnend / sehr wenig Kontrollpotenzial) bis zum 95. Perzentil (sehr delinquenzablehnend / sehr viel Kontrollpotenzial) bzw. für Jugendliche ohne und mit delinquenten Freunden.

Delinquenzresilienz Für sich genommen, d.h. bei bivariater Betrachtung, die die Einflüsse aller anderen Faktoren unberücksichtigt lässt, hat jeder der Indikatoren des normativen Umfelds einen signifikanten Einfluss auf die Internalisierung der delinquenzablehnenden Normen und die Fähigkeit zur Selbstkontrolle – mit einer Ausnahme: das von den Lehrkräften beurteilte Kontrollpotenzial in der Schule. Ansonsten gilt, dass die Schülerinnen und Schüler mit jeder zusätzlichen Standardabweichung, die sie ihr Um-

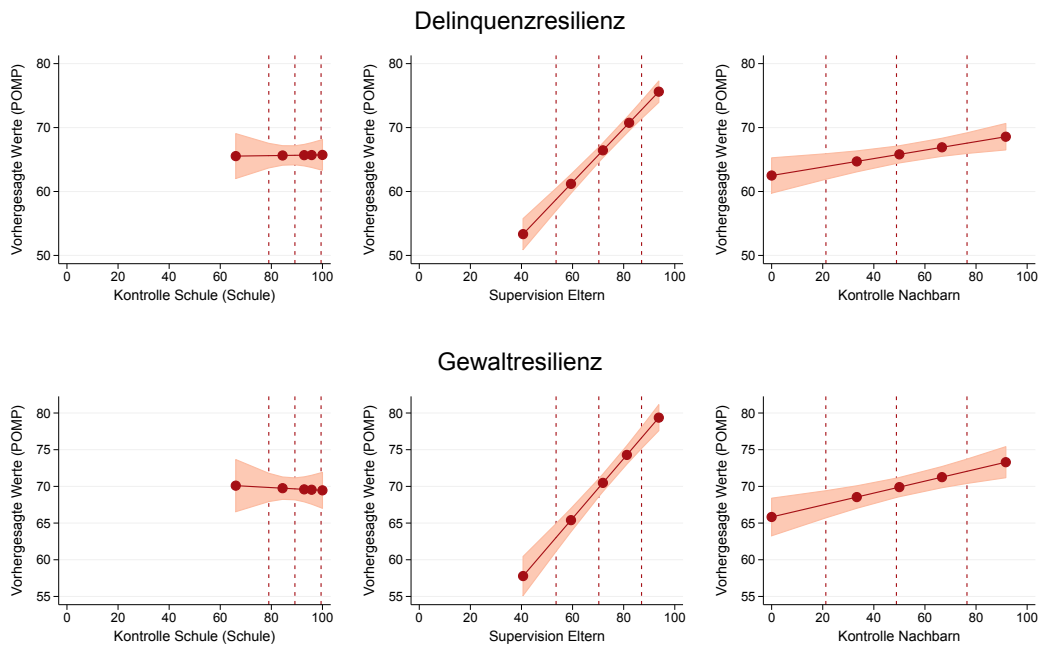
12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler



(Gewichtete Daten.)

Anm.: Aus linearen Regressionen vorhergesagte Werte mit 95%-Konfidenzintervallen für das 5., 25., 50. (Median), 75. und 95. Perzentil; Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Vergleiche und die Clusterung der Antworten in den Klassen; gestrichelte Linien bei $-1 SD$, AM , $+1 SD$.

Abbildung 12.11.: Zusammenhang zwischen der Delinquenzresilienz der Schülerinnen und Schüler und den (wahrgenommenen) Normen ihres Umfelds



(Gewichtete Daten.)

Anm.: Aus linearen Regressionen vorhergesagte Werte mit 95 %-Konfidenzintervallen für das 5., 25., 50. (Median), 75. und 95. Perzentil; Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Vergleiche und die Clusterung der Antworten in den Klassen; gestrichelte Linien bei $-1 SD$, AM , $+1 SD$.

Abbildung 12.12.: Zusammenhang zwischen der Delinquenzresilienz der Schülerinnen und Schüler und dem Kontrollpotenzial ihres Umfelds

feld als delinquenzablehnender bzw. stärker kontrolliert wahrnehmen, auch selbst delinquenzablehnende Normen stärker internalisiert haben und eine ausgeprägtere Fähigkeit zur Selbstkontrolle besitzen. Den stärksten Einfluss haben dabei die (wahrgenommenen) Normen der Gleichaltrigen und die elterliche Supervision, den schwächsten (signifikanten) Einfluss das Kontrollpotenzial in der Wohnnachbarschaft.⁸⁷

Gut ein Drittel (36.2 %) der Unterschiede in den individuellen Einflussfaktoren lassen sich dabei auf die acht Indikatoren des normativen Umfelds, d.h. auf die Delinquenzablehnung und das Kontrollpotenzial im sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler

⁸⁷ Absteigend nach erklärten Varianzanteilen (R^2) sortiert, Werte für b in $POMPs$:
 Normen Gleichaltrige: $b = 7.5$, $F_{(1, 105)} = 407.202$, $p < 0.001$, $R^2 = 21.5\%$, $n = 2052$;
 Kontrollen Eltern: $b = 7.0$, $F_{(1, 105)} = 342.201$, $p < 0.001$, $R^2 = 19.2\%$, $n = 2053$;
 delinquente Freunde: $b = -12.1$, $F_{(1, 105)} = 281.014$, $p < 0.001$, $R^2 = 13.8\%$, $n = 2048$;
 Normen Mitschüler: $b = 5.6$, $F_{(1, 105)} = 349.273$, $p < 0.001$, $R^2 = 12.1\%$, $n = 2050$;
 Normen Eltern: $b = 4.0$, $F_{(1, 105)} = 85.449$, $p < 0.001$, $R^2 = 6.3\%$, $n = 2042$;
 Normen Lieblingslehrer: $b = 3.7$, $F_{(1, 105)} = 99.894$, $p < 0.001$, $R^2 = 5.4\%$, $n = 2040$;
 Kontrollen Nachbarn: $b = 1.8$, $F_{(1, 93)} = 17.680$, $p < 0.001$, $R^2 = 1.3\%$, $n = 2019$;
 Kontrollen Schule: $b = 0.1$, $F_{(1, 99)} = 0.010$, $p = 0.921$, $R^2 = 0.0\%$, $n = 1928$.

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler

zurückführen (siehe auch das R^2 für Modell „Umfeld“ in Tabelle 12.7, das alle acht Indikatoren des normativen Umfelds simultan berücksichtigt).

Tabelle 12.7.: Ergebnisse linearer Regressionen zur Vorhersage der Delinquenzresilienz durch die Indikatoren des normativen Umfelds und demographische Hintergrundfaktoren

	Normen b	Kontrollen b	Umfeld b	Demogr. b	Alle b
männlich vs. weiblich				-6.6***	-3.3***
Migrant vs. einheimisch				-1.1	-0.2
Klasse 8 vs. 7				-3.2*	-0.9
Klasse 9 vs. 7				-4.4**	-0.9
StS vs. Gymnasium				-2.9**	-1.5*
Normen Lehrer (z)	-0.4		-0.2		-0.2
Normen Mitschüler (z)	0.5		0.4		0.3
Normen Eltern (z)	0.7		0.1		0.1
Normen Gleichaltrige (z)	6.3***		5.4***		5.2***
delinquente Freunde ja vs. nein	-12.3***		-9.6***		-9.2***
Kontrollen Schule (z)		0.1	0.2		0.3
Kontrollen Eltern (z)		6.9***	5.1***		4.9***
Kontrollen Nachbarn (z)		1.1**	0.5		0.3
Konstante	67.3***	65.9***	67.0***	74.0***	70.2***
R^2	0.266	0.200	0.362	0.071	0.375
F	95.797	127.291	109.650	22.967	90.486
df (Modell)	5	3	8	5	13
df (Resid.)	99	99	99	99	99
p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
n	1828	1828	1828	1828	1828

Anm.: Gewichtete Daten; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$; p -Werte berücksichtigen die Clusterung der Antworten in den Klassen.

Gewaltresilienz Auch speziell auf die gewaltbezogenen individuellen Einflussfaktoren haben, bis auf das von den Lehrkräften beurteilte Kontrollpotenzial in der Schule, alle Indikatoren des normativen Umfelds für sich genommen einen signifikanten Einfluss. Mit jeder zusätzlichen Standardabweichung, die die Schülerinnen und Schüler ihr Umfeld als delinquenzablehnender bzw. stärker kontrolliert wahrnehmen, haben auch sie selbst gewaltablehnende Normen stärker internalisiert und eine stärker ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstkontrolle. Den stärksten Einfluss hat hier nun die elterliche Supervision, gefolgt von den (wahrgenommenen) Normen der Gleichaltrigen, und den schwächsten (signifikanten) Einfluss wiederum das Kontrollpotenzial in der Wohnnachbarschaft.⁸⁸

⁸⁸ Absteigend nach erklärten Varianzanteilen (R^2) sortiert, Werte für b in $POMPs$:
Kontrollen Eltern: $b = 6.8$, $F_{(1, 105)} = 262.451$, $p < 0.001$, $R^2 = 16.6\%$, $n = 2060$;
Normen Gleichaltrige: $b = 6.7$, $F_{(1, 105)} = 315.116$, $p < 0.001$, $R^2 = 16.1\%$, $n = 2059$;

Tabelle 12.8.: Ergebnisse linearer Regressionen zur Vorhersage der Gewaltresilienz durch die Indikatoren des normativen Umfelds und demographische Hintergrundfaktoren

	Normen b	Kontrollen b	Umfeld b	Demogr. b	Alle b
männlich vs. weiblich				-8.2***	-5.2***
Migrant vs. einheimisch				-2.5**	-1.6*
Klasse 8 vs. 7				-2.2	-0.1
Klasse 9 vs. 7				-2.5	0.8
StS vs. Gymnasium				-4.8***	-3.3***
Normen Lehrer (z)	0.1		0.2		0.3
Normen Mitschüler (z)	0.1		-0.1		-0.1
Normen Eltern (z)	1.5*		0.9		0.6
Normen Gleichaltrige (z)	5.1***		4.3***		4.0***
gewalttätige Freunde ja vs. nein	-13.6***		-10.9***		-10.1***
Kontrollen Schule (z)		-0.1	-0.0		0.3
Kontrollen Eltern (z)		6.7***	5.0***		4.7***
Kontrollen Nachbarn (z)		1.5***	0.9*		0.2
Konstante	71.5***	70.0***	71.2***	79.7***	76.2***
R^2	0.221	0.179	0.307	0.102	0.344
F	79.834	102.734	85.109	32.730	73.106
df (Modell)	5	3	8	5	13
df (Resid.)	99	99	99	99	99
p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
n	1835	1835	1835	1835	1835

Anm.: Gewichtete Daten; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$; p -Werte berücksichtigen die Clustering der Antworten in den Klassen.

Ein knappes Drittel (30.7 %, siehe auch das R^2 für Modell „Umfeld“ in Tabelle 12.8) der Unterschiede in den gewaltbezogenen individuellen Einflussfaktoren lassen sich dabei auf die Delinquenzablehnung und das Kontrollpotenzial im sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler zurückführen.

Insgesamt hat also das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler einen sehr starken Einfluss auf ihre Delinquenzresilienz. Dabei ist allerdings zu beachten, dass es sich hier nicht um eine längsschnittliche Betrachtung handelt: Es ist denkbar, dass durch die Tatsache, dass das normative Umfeld zum gleichen Zeitpunkt wie die Normstärke und die Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler erhoben wurde, das Ausmaß des Einflusses überschätzt wird.

gewalttätige Freunde: $b = -16.1$, $F_{(1,105)} = 157.434$, $p < 0.001$, $R^2 = 9.0\%$, $n = 2057$;
 Normen Mitschüler: $b = 4.9$, $F_{(1,105)} = 190.762$, $p < 0.001$, $R^2 = 8.6\%$, $n = 2057$;
 Normen Eltern: $b = 4.4$, $F_{(1,105)} = 99.115$, $p < 0.001$, $R^2 = 6.8\%$, $n = 2049$;
 Normen Lieblingslehrer: $b = 4.0$, $F_{(1,105)} = 112.880$, $p < 0.001$, $R^2 = 5.6\%$, $n = 2047$;
 Kontrollen Nachbarn: $b = 2.3$, $F_{(1,93)} = 28.932$, $p < 0.001$, $R^2 = 1.8\%$, $n = 2026$;
 Kontrollen Schule: $b = -0.2$, $F_{(1,99)} = 0.117$, $p = 0.733$, $R^2 = 0.0\%$, $n = 1935$.

12.4.2. Erklärung von demographischen Unterschieden in der Delinquenzresilienz durch das normative Umfeld

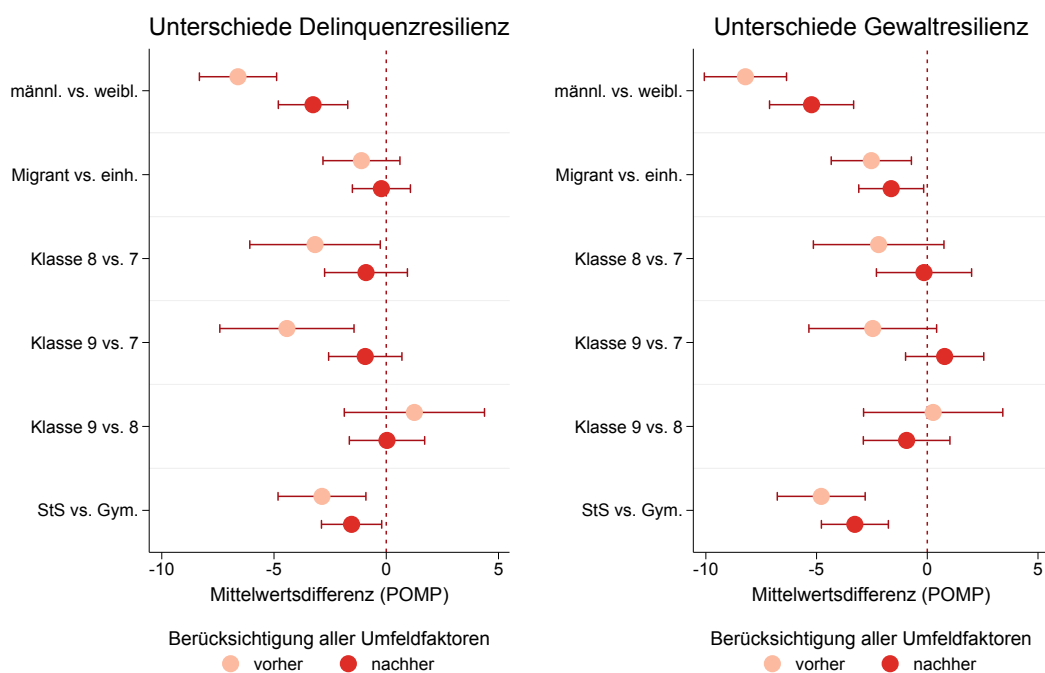
Wie in Kapitel 11.2 gezeigt, haben vor allem Jungen und Mädchen, Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund, sowie Stadtteilschüler und Gymnasiasten Normen unterschiedlich stark internalisiert, außerdem sind Jungen und Schülerinnen oder Schüler der Stadtteilschulen signifikant weniger zur Selbstkontrolle fähig als Mädchen und die Schülerinnen und Schüler der Gymnasien (Zusammenhang demographische Hintergrundfaktoren → individuelle Resilienz). Fasst man die beiden individuellen Einflussfaktoren zusammen, zeigen sich weiterhin insbesondere die signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen Stadtteilschülern und Gymnasiasten (siehe die Regressionskoeffizienten in den Modellen „Demogr.“ in den Tabellen 12.7 und 12.8, die die Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen anzeigen)⁸⁹. Dabei bestehen außerdem Unterschiede nach Klassenstufe/Alter in den allgemein delinquenzbezogenen individuellen Einflussfaktoren (siehe Tabelle 12.7) sowie Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in den gewaltbezogenen individuellen Einflussfaktoren (siehe Tabelle 12.8).

Ob sich diese demographischen Unterschiede durch Unterschiede im normativen Umfeld erklären lassen (Einfluss demographische Hintergrundfaktoren → normatives Umfeld → individuelle Resilienz), wird wiederum durch den Vergleich mit Regressionsmodellen geprüft, in denen zusätzlich zu den demographischen Hintergrundfaktoren alle Indikatoren des normativen Umfelds berücksichtigt sind (Vergleich der Modelle „Demogr.“ und „Alle“ in den Tabellen 12.7 und 12.8). Haben also insbesondere Jungen und Stadtteilschüler Normen weniger internalisiert und weniger Fähigkeit zur Selbstkontrolle, *weil* sie die Bewertung von Delinquenz bzw. das Kontrollpotenzial in ihrem sozialen Umfeld anders erleben? Wenn dem so ist, dürften sich die Unterschiede in den individuellen Einflussfaktoren zwischen diesen Gruppen nicht mehr zeigen bzw. sollten sich deutlich reduzieren, sobald alle Umfeldfaktoren berücksichtigt sind. Die Ergebnisse dieses Vergleichs sind auch in Abbildung 12.13 illustriert.

Vor allem der Geschlechterunterschied in den individuellen Einflussfaktoren (wenn man nicht die gewaltspezifischen individuellen Einflussfaktoren betrachtet) lässt sich zum Teil tatsächlich darauf zurückführen, dass Jungen ihr normatives Umfeld anders erleben als Mädchen: Der Geschlechterunterschied verringert sich durch die Berücksichtigung aller Indikatoren des normativen Umfelds deutlich und, wie die sich nicht überlappenden Konfidenzintervalle in der linken Grafik in Abbildung 12.13 zeigen, wohl auch signifikant. Allerdings verbleiben auch nach Berücksichtigung des normativen Umfelds Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in den individuellen Einflussfaktoren; es gibt also weitere Ursachen, die zumindest mit den einbezogenen Indikatoren des normativen Umfelds nicht berücksichtigt wurden. Die Unterschiede nach Klassenstufe/Alter hingegen verringern sich nach Berücksichtigung des normativen Umfelds soweit, dass sie nun nicht mehr

⁸⁹ Da einige Modelle auch das von den Lehrkräften beurteilte Kontrollpotenzial in der Schule enthalten, aber nicht an jeder befragten Schule auch die Lehrkräfte einen Fragebogen ausgefüllt haben, konnten für den Vergleich nur diejenigen Schülerinnen oder Schüler einbezogen werden, zu deren Schulen auch Lehrerangaben zum Kontrollpotenzial vorliegen.

12.5. Das Umfeld als Entwicklungs- und Handlungskontext: Einflüsse auf die Delinquenzhäufigkeit



Anm.: Gewichtete Daten; Mittelwertsdifferenzen (b) in POMP mit 95%-Konfidenzintervallen; Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Gruppenvergleiche innerhalb eines demographischen Faktors und die Clustering der Antworten in den Klassen.

Abbildung 12.13.: Demographische Unterschiede in den individuellen Einflussfaktoren vor und nach Berücksichtigung der Indikatoren des normativen Umfelds

signifikant sind (wobei die Verringerung selbst nicht groß genug gewesen sein dürfte, um signifikant zu werden, wie die sich stark überlappenden Konfidenzintervalle in der linken Grafik in Abbildung 12.13 andeuten).

In der Stichprobe sind auch Annäherungen der Unterschiede zwischen Stadtteilschülern und Gymnasiasten nach Berücksichtigung des normativen Umfelds erkennbar, die aber mangels Signifikanz nicht verallgemeinert werden können (siehe die linke Grafik in Abbildung 12.13). Gleiches gilt für Veränderungen in den gewaltbezogenen individuellen Einflussfaktoren, die zu einer (nicht signifikanten) Annäherung zwischen den Geschlechtern und Schulformen sowie zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund führen (siehe die rechte Grafik in Abbildung 12.13).

12.5. Das Umfeld als Entwicklungs- und Handlungskontext: Einflüsse auf die Delinquenzhäufigkeit

Wie zuvor in Abschnitt 12.5 gezeigt, hängt das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler ohne Berücksichtigung der individuellen Einflussfaktoren mit ihrer Delin-

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler

quenzhäufigkeit zusammen: Je stärker delinquenzablehnend das Umfeld der Schülerinnen und Schüler, desto weniger Delikte berichten sie (Zusammenhang normatives Umfeld \rightarrow Delinquenzhäufigkeit; siehe auch noch einmal die jeweils ersten Spalten der Tabellen 12.7 und 12.8). Wie im vorangegangenen Kapitel 11.3 gezeigt, beeinflussen aber auch die individuellen Einflussfaktoren der Schülerinnen und Schüler ihre eigene Delinquenzhäufigkeit: Je stärker sie selbst delinquenzablehnende Normen internalisiert haben und je besser sie die negativen Konsequenzen ihres Handelns voraussehen und einbeziehen können (Selbstkontrolle), desto weniger Delikte berichten sie (Einfluss Delinquenzresilienz \rightarrow Delinquenzhäufigkeit; siehe auch noch einmal die jeweils zweiten Spalten der Tabellen 12.7 und 12.8). Wie soeben im vorangegangenen Abschnitt 12.4 gezeigt, hängt die Ausprägung dieser individuellen Einflussfaktoren wiederum davon ab, wie die Schülerinnen und Schüler ihr normatives Umfeld wahrnehmen: Je stärker delinquenzablehnend ihr Umfeld, desto stärker haben auch sie selbst delinquenzablehnende Normen internalisiert und desto stärker ist ihre Fähigkeit zur Selbstkontrolle ausgeprägt.

Ob nun das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler über die individuellen Einflussfaktoren wirkt (durch längerfristige Beeinflussung ihrer Normen und Selbstkontrollfähigkeit: normatives Umfeld \rightarrow Delinquenzresilienz \rightarrow Delinquenzhäufigkeit) oder ob es das delinquente Handeln der Schülerinnen und Schüler auch unmittelbar und situationsbezogen zu beeinflussen vermag (etwa über das Ausfiltern inakzeptabler Handlungsalternativen und/oder die Erhöhung des Entdeckungsrisikos: normatives Umfeld \rightarrow Delinquenzhäufigkeit), wird in diesem Abschnitt untersucht. Die angenommenen Wirkungspfade sind schematisch in Abbildung 12.14 dargestellt.

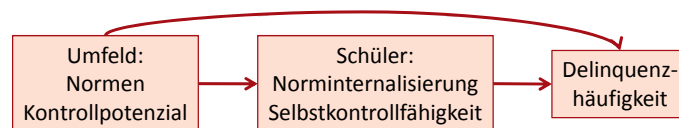


Abbildung 12.14.: Theoretisches Modell zur Erklärung von Unterschieden in der Delinquenzhäufigkeit durch das normative Umfeld und die individuelle Delinquenzresilienz

12.5.1. Direkte und indirekte Einflüsse des normativen Umfelds

Wenn das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler allein deshalb delinquenzreduzierend wirkt, weil es die Internalisierung delinquenzablehnender Normen und ihre Selbstkontrollfähigkeit stärkt, dann dürfte sich kein Einfluss des normativen Umfelds auf Delinquenz mehr nachweisen lassen, sobald die individuellen Einflussfaktoren der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt sind. Die Modelle „Alle“ der Tabellen 12.7 und 12.8 zeigen jedoch, dass auch nach Berücksichtigung der individuellen Einflussfaktoren signi-

fikante Einflüsse des normativen Umfelds verbleiben.⁹⁰ Besonders bedeutsam sind dabei die verbleibenden Effekte der elterlichen Supervision und des Umgangs mit delinquenten Freunden.

Tabelle 12.9.: Ergebnisse negativer Binomialregressionen zur Vorhersage der Delinquenzhäufigkeit durch demographische Hintergrundfaktoren und die Einflussfaktoren

	Mediation Umfeld			Mediation Demographie	
	Umfeld IRR	Resilienz IRR	Alle IRR	Demogr. IRR	Alle IRR
männlich vs. weiblich				1.518*	1.290
Migrant vs. einheimisch				1.789**	1.516*
Klasse 8 vs. 7				1.978*	1.387
Klasse 9 vs. 7				3.136***	1.722*
StS vs. Gymnasium				1.096	0.720
Normen Lehrer (z)	1.183		1.153		1.163
Normen Mitschüler (z)	0.918		1.005		1.044
Normen Eltern (z)	1.209		1.240		1.183
Normen Gleichaltrige (z)	0.864		1.010		0.996
delinq. Freunde ja vs. nein	4.952***		4.016***		3.467***
Kontrollen Schule (z)	1.015		0.999		1.057
Kontrollen Eltern (z)	0.653***		0.755*		0.778*
Kontrollen Nachbarn (z)	0.821*		0.856		0.830*
Resilienz (z)		0.388***	0.539***		0.557***
Konstante	2.367***	5.737***	2.361***	2.085**	1.541
Pseudo-R ²	0.093	0.044	0.098	0.033	0.107
F	21.847	83.720	17.233	10.535	12.858
df (Modell)	8	1	9	5	14
df (Resid.)	99	99	99	99	99
p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
n	1825	1825	1825	1825	1825

Anm.: Gewichtete Daten; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$; p -Werte berücksichtigen die Clustering der Antworten in den Klassen; Pseudo-R²: quadrierte Korrelation zwischen beobachteten und vorhergesagten Häufigkeiten.

Da es sich bei allen Modellen der Tabellen 12.7 und 12.8 wiederum um die Ergebnisse negativer Binomialregressionen für Zählvariablen (Delinquenzhäufigkeit) handelt, deren Koeffizienten nicht direkt von Modell zu Modell vergleichbar sind, wurden auch hier wieder die besser vergleichbaren *Average Marginal Effects (AME)* berechnet. Die *AME* der Modelle „Umfeld“, „Resilienz“ und „Alle“ (Mediationsanalyse des normativen Umfelds) für die Indikatoren des normativen Umfelds sind in Abbildung 12.15 grafisch dargestellt. Es zeigt sich der gleiche Befund, dass sich nach Berücksichtigung der individuellen Ein-

⁹⁰ Adjustierter Wald-Test des simultanen Einflusses aller Indikatoren des normativen Umfelds auf die Delinquenzhäufigkeit: $F_{(8, 92)} = 12.28$, $p < 0.001$; simultaner Einfluss auf die Gewalthäufigkeit: $F_{(8, 92)} = 5.51$, $p < 0.001$.

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler

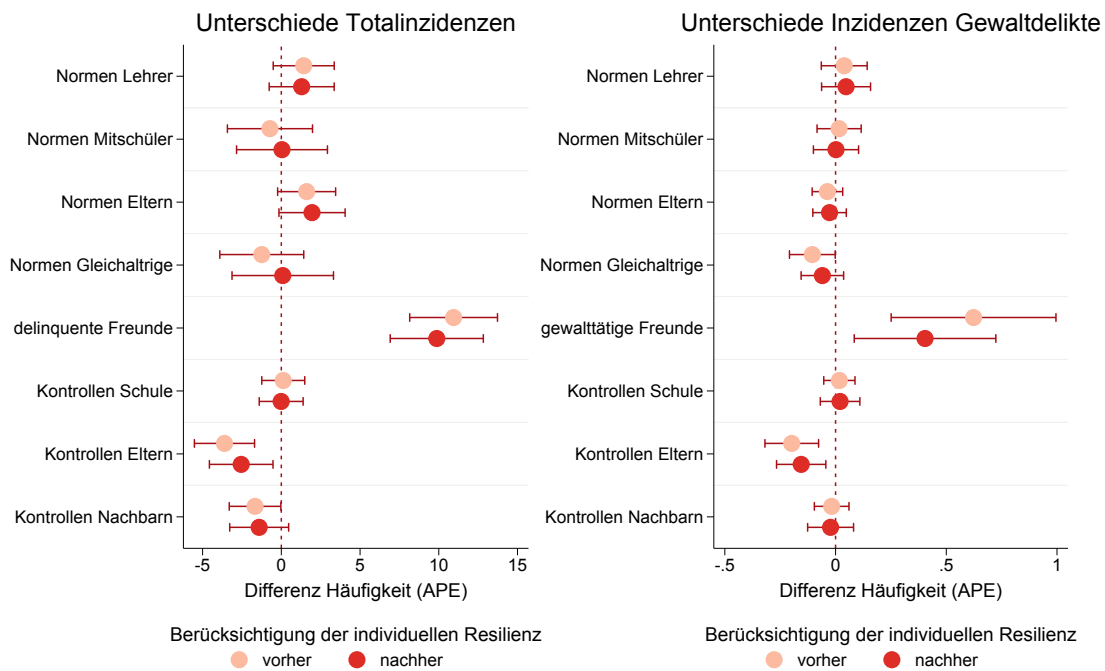
Tabelle 12.10.: Ergebnisse negativer Binomialregressionen zur Vorhersage der Gewalthäufigkeit durch demographische Hintergrundfaktoren und die gewaltbezogenen Einflussfaktoren

	Mediation Umfeld			Mediation Demographie	
	Umfeld IRR	Resilienz IRR	Alle IRR	Demogr. IRR	Alle IRR
männlich vs. weiblich				4.323***	2.481**
Migrant vs. einheimisch				1.679	1.142
Klasse 8 vs. 7				1.023	0.621
Klasse 9 vs. 7				1.727	1.076
StS vs. Gymnasium				1.206	0.904
Normen Lehrer (z)	1.159		1.179		1.122
Normen Mitschüler (z)	1.062		1.007		1.003
Normen Eltern (z)	0.871		0.910		0.962
Normen Gleichaltrige (z)	0.675*		0.813		0.839
gewaltd. Freunde ja vs. nein	5.324***		3.276***		3.020***
Kontrollen Schule (z)	1.067		1.073		1.057
Kontrollen Eltern (z)	0.476***		0.584***		0.579***
Kontrollen Nachbarn (z)	0.936		0.925		0.975
Resilienz (z)		0.279***	0.485***		0.508***
Konstante	0.088***	0.111***	0.078***	0.050***	0.049***
Pseudo-R ²	0.126	0.040	0.129	0.011	0.138
F	16.689	48.557	16.403	9.601	15.967
df (Modell)	8	1	9	5	14
df (Resid.)	99	99	99	99	99
p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
n	1835	1835	1835	1835	1835

Anm.: Gewichtete Daten; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$; p -Werte berücksichtigen die Clustering der Antworten in den Klassen; Pseudo- R^2 : quadrierte Korrelation zwischen beobachteten und vorhergesagten Häufigkeiten.

flussfaktoren die Effekte des Umgangs mit delinquenten bzw. gewalttätigen Freunden und die Effekte der elterlichen Supervision etwas verringern (wobei die Veränderung selbst wohl nicht signifikant ist, wie die sich stark überlappenden Konfidenzintervalle in Abbildung 12.15 zeigen), jedoch signifikante Effekte auf die Delinquenzhäufigkeit verbleiben. Die knapp signifikanten Effekte des wahrgenommenen nachbarschaftlichen Kontrollpotenzials auf die Delinquenzhäufigkeit von $AME = -1.7$ ($p = 0.046$) und der wahrgenommenen Gleichaltrigennormen auf die Zahl der Gewalttaten von $AME = -10.5$ pro 100 Jugendliche ($p = 0.047$) verringern sich durch die Berücksichtigung der individuellen Einflussfaktoren ebenfalls etwas und verlieren dadurch ihre signifikanten Effekte (Kontrollen Nachbarn: $AME = -1.4$, $p = 0.139$; Gleichaltrigennormen: $AME = -6.0$ pro 100 Jugendliche, $p = 0.222$), obwohl auch hier die Veränderung selbst nicht signifikant sein dürfte, wie die sich stark überlappenden Konfidenzintervalle in Abbildung 12.15 zeigen.

12.5. Das Umfeld als Entwicklungs- und Handlungskontext



Anm.: Gewichtete Daten; *AME* = Average Marginal Effects (siehe Fn.45 in Kapitel 10); 95%-Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Gruppenvergleiche innerhalb eines demographischen Faktors und die Clustering der Antworten in den Klassen.

Abbildung 12.15.: Einflüsse des normativen Umfelds auf die Delinquenzhäufigkeit der Schülerinnen und Schüler vor und nach Berücksichtigung der individuellen Einflussfaktoren

Ein Vergleich die Anteile der erklärten Varianz (Pseudo- R^2) der Spalten „Mediation Umfeld“ in den Tabellen 12.7 und 12.8 zeigt, dass ein großer Teil der Wirkung der Delinquenzresilienz bereits in der Wirkung des normativen Umfelds enthalten ist: Während 4.4% der individuellen Unterschiede der Gesamtdelinquenz und 4.0% der Unterschiede der Gewaltdelinquenz unmittelbar durch die individuelle Delinquenzresilienz erklärt werden (Spalte „Resilienz“), beträgt der Anteil der hierdurch *zusätzlich* zur Wirkung des normativen Umfelds erklärten Varianz nur 0.5 bzw. 0.3 Prozentpunkte (Differenz der Spalten „Alle“ und „Umfeld“). Das normative Umfeld hingegen kann zusätzlich zur Wirkung der Resilienz noch weitere 5.4 bzw. 8.9 Prozentpunkte zur Erklärung der Delinquenz- bzw. Gewaltvarianz beitragen (Differenz der Spalten „Alle“ und „Resilienz“).

Insgesamt bedeuten diese Ergebnisse, dass das normative Umfeld zum Teil vermittelt über die individuellen Einflussfaktoren der Schülerinnen und Schüler wirkt, indem es die Internalisierung von Normen und die Selbstkontrollfähigkeit stärkt, dass es zum Teil aber wohl auch einen unmittelbaren Einfluss auf delinquentes Handeln hat. Wenn man

12. *Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler*

bedenkt, dass es vor allem der Umgang mit delinquenten bzw. gewalttätigen Freunde und die elterliche Supervision sind, die nach Berücksichtigung der individuellen Einflussfaktoren Effekte behalten, dann dürfte die elterliche Supervision vor allem deshalb wirken, weil sie die Kosten delinquenten Handelns erhöht. Diese Kosten können zum Teil tatsächlich auch das Entdeckungsrisiko sein, wenn der Tatort, wie etwa beim illegalem Download, auch zu Hause sein kann. Ein unmittelbarer Effekt des Umgangs mit delinquenten bzw. gewalttätigen Freunden kann wiederum auf Gelegenheiten zu Delinquenz oder sich situativ stärker aufdrängende Vorteile und in den Hintergrund tretende Nachteile delinquenter Akte zurückzuführen sein. Zu bedenken ist allerdings auch, dass der Zusammenhang zwischen dem Umgang mit delinquenten Freunden und der eigenen Delinquenz der Schülerinnen und Schüler zum Teil auch selbstselektiven Effekten geschuldet sein kann, also daher rühren kann, dass nicht die Freunde höhere Delinquenz bewirken, sondern die höhere Delinquenz (bzw. damit zusammenhängende Faktoren wie bestimmte Eigenschaften, Einstellungen oder Interessen) von Jugendlichen den Anschluss an delinquente Freunde begünstigt.

12.5.2. Erklärung von demographischen Unterschieden in der Delinquenzhäufigkeit

In diesem Abschnitt soll nun abschließend darauf eingegangen werden, inwieweit sich die demographischen Unterschiede in der Delinquenzhäufigkeit der Jugendlichen, die in Kapitel 10 aufgezeigt wurden, nicht nur durch die individuellen Einflussfaktoren (siehe auch Kapitel 11.4), sondern auch durch Unterschiede im normativen Umfeld der Schülerinnen und Schüler erklären lassen. So wurden in Kapitel 10 vor allem für Jungen und Jugendliche mit Migrationshintergrund mehr Delikte und auch mehr Gewalttaten berichtet als für Mädchen und Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Die unterschiedliche Delinquenzbelastung (alle Delikte) zwischen den Geschlechtern und die unterschiedliche Gewaltbelastung zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund konnten durch Unterschiede in der Norminternalisierung und der Selbstkontrollfähigkeit erklärt werden (siehe Kapitel 11.4). Unabhängig von diesen individuellen Einflussfaktoren sind Jungen aber dennoch gewalttätiger als Mädchen, Jugendliche mit Migrationshintergrund insgesamt delinquenter als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, und die älteren Jugendlichen aus höheren Klassenstufen insgesamt delinquenter als die jüngeren Siebtklässler.

Ob sich diese verbleibenden Unterschiede durch Unterschiede im normativen Umfeld der Jugendlichen erklären lassen, wird geprüft, indem ein Modell, das nur die demographischen Hintergrundfaktoren und individuellen Einflussfaktoren enthält, mit einem Modell verglichen wird, das zusätzlich auch die Indikatoren des normativen Umfelds enthält (siehe Modelle „Alle“ der Tabellen 12.9 und 12.10). Wenn dies der Fall ist, sollten sich die verbleibenden Unterschiede nicht mehr nachweisen lassen bzw. deutlich reduzieren, sobald das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt ist.

Die angenommenen Wirkungspfade des vollständigen theoretischen Modells, das in diesem Kapitel untersucht wurde und das auch die mögliche Erklärung von demographischen Unterschieden berücksichtigt, sind in Abbildung 12.16 schematisch dargestellt.

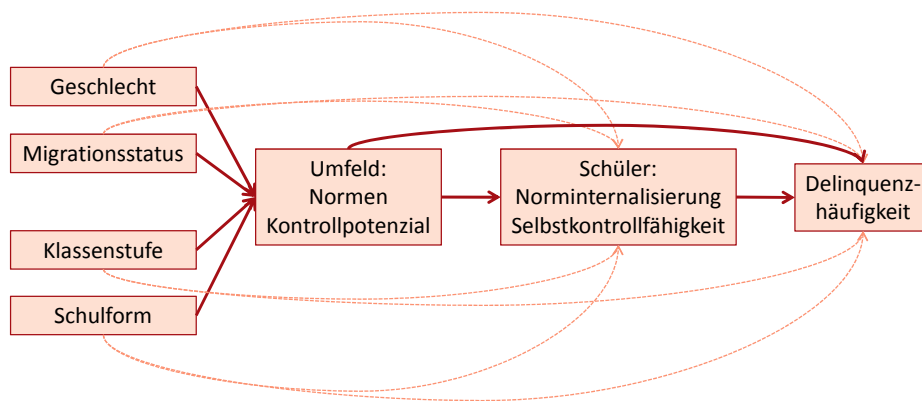
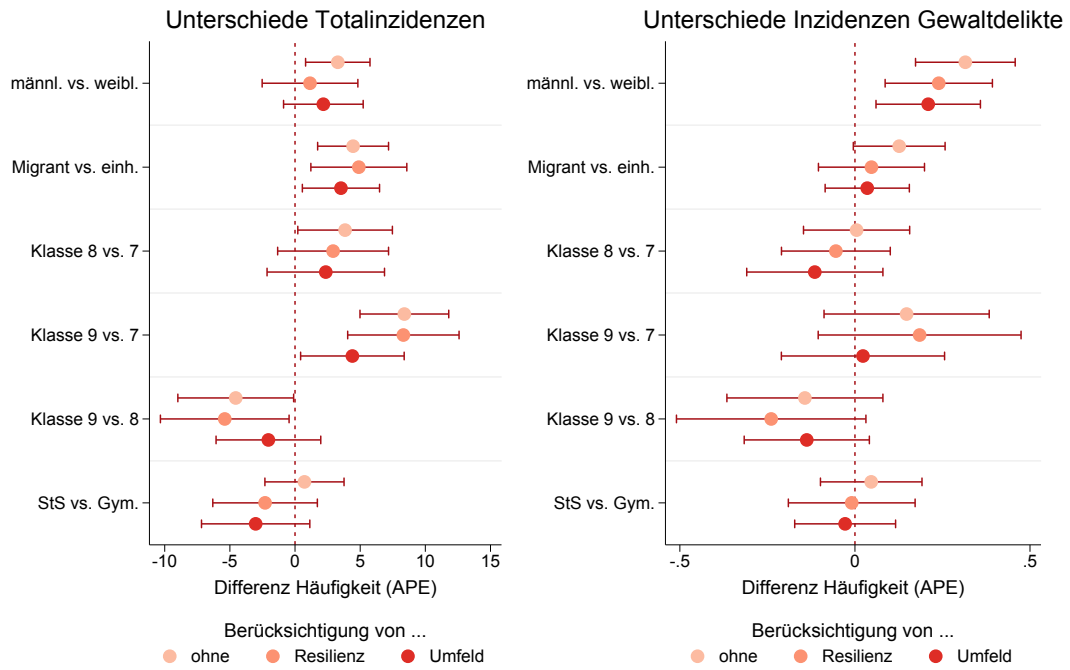


Abbildung 12.16.: Theoretisches Modell zur Erklärung von Unterschieden in den individuellen Einflussfaktoren und in der Delinquenzhäufigkeit durch das normative Umfeld

Da es sich auch hier wieder um nichtlineare Regressionsmodelle handelt (negative Binomialregressionen für Zählvariablen), werden zur Prüfung der Veränderung von Unterschieden wiederum die *Average Marginal Effects (AME)* berechnet, die in Abbildung 12.17 dargestellt sind. Die hellsten Effekte zeigen die ursprünglichen demographischen Unterschiede an (siehe auch Modelle „Demogr.“ der Tabellen 12.9 und 12.10). Zum besseren Vergleich sind hier auch noch einmal die demographischen Unterschiede dargestellt, die nach Berücksichtigung der individuellen Einflussfaktoren (hier zusammengefasst zum Gesamtmaß der Delinquenzresilienz) verbleiben (Effekte mit mittlerer Helligkeit). Die dunkelsten Effekte zeigen die demographischen Unterschiede, die nach Berücksichtigung des normativen Umfelds noch verbleiben (siehe auch Modelle „Alle“ der Tabellen 12.9 und 12.10).

Es zeigt sich, dass das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler durchaus zur Erklärung der Altersunterschiede im delinquenten Verhalten beitragen kann: Nach Berücksichtigung aller acht Indikatoren des normativen Umfelds reduziert sich vor allem die im Vergleich zu den jüngeren Siebt- und Achtklässlern höhere Delinquenzbelastung der älteren Neuntklässler. Diese Unterschiede beruhen also vor allem auf unmittelbar delinquenzerhöhenden Einflüssen ihres normativen Umfelds, die Neuntklässler bewegen sich also eher in Umgebungen, die delinquenzbegünstigende Situationen schaffen.

12. Das normative Umfeld der Schülerinnen und Schüler



Anm.: Gewichtete Daten; *AME* = Average Marginal Effects (siehe Fn.45 in Kapitel 10); 95%-Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Gruppenvergleiche innerhalb eines demographischen Faktors und die Clusterung der Antworten in den Klassen.

Abbildung 12.17.: Demographische Unterschiede in der Delinquenzhäufigkeit vor und nach Berücksichtigung der Einflussfaktoren der Schülerinnen und Schüler und ihres normativen Umfelds

13. Delinquenz und Gewalt in der Schule

Zusammenstellung der Ergebnisse dieses Kapitels

Für die *tatortunabhängige* Delinquenzhäufigkeit der Jugendlichen, die in den vorangegangenen Kapiteln untersucht wurde, spielte die kollektive Wirksamkeit (das Kontrollpotenzial) der Schule keine Rolle. In diesem Kapitel wird der Blick daher speziell auf die Delinquenzbelastung *von Schulen* und die mit ihr zusammenhängenden Faktoren gerichtet, und hier insbesondere auf die Rolle der kollektiven Wirksamkeit.

- Die **Delinquenzbelastung** der Schulen wird über zwei Maße gemessen: (1) den Anteil von Opfern physischer oder psychischer *Gewalt* gegen Personen oder Sachen; einbezogen wurden Hänkeln, Körperverletzung, Sachbeschädigung, „Happy Slapping“, Erpressung, Bedrohung mit Waffe, und (2) ein *Gesamtmaß*, das zusätzlich Diebstahl enthält.

Insgesamt wurden rund 49 % der Schülerinnen und Schüler aus der 7. bis 9. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2014/15 an ihrer Schule Opfer eines *delinquenten Akts*, rund 44 % Opfer speziell von *Gewalt*.

- Ausgehend von Annahmen der sozialen Desorganisationstheorie werden die folgenden strukturellen und sozialen Merkmale von Schulen als Korrelate und mögliche Bedingungsfaktoren von Schuldelinquenz betrachtet:

Drei **strukturelle** Hintergrundfaktoren: (1) *Schulform* (Stadtteilschule vs. Gymnasium), (2) der *Migrantenanteil* an der Schule, und (3) der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit *alleinerziehendem Elternteil* an der Schule.

Drei Indikatoren für das Engagement bzw. den **Zusammenhalt** an der Schule: (1) die aktive *Förderung der Schulgemeinschaft* durch die Schule, (2) das *erzieherische Engagement* der Lehrkräfte an einer Schule, d.h. ihr Glaube, etwas bewirken zu müssen und zu können, und (3) der Anteil der Eltern an einer Schule, die sich für die Schule engagieren.

Drei Indikatoren für das **normative Schulumfeld**, die bereits in den Kapiteln 11 und 12 eine Rolle spielten: (1) die *Delinquenzresilienz* der Schülerschaft, (2) die *Delinquenzablehnung der Lieblingslehrkräfte*, und (3) das *Kontrollpotenzial* der Schule (kollektive Wirksamkeit).

13. Delinquenz und Gewalt in der Schule

- Zusammengefasst, werden folgende Fragen in diesem Kapitel analysiert (die zugehörigen Befunde sind unter den jeweiligen Überschriften in der grauen Box zusammengefasst):
 - (1) Gibt es strukturelle und soziale Unterschiede zwischen Schulen?
 - (2) Durch welche strukturellen und sozialen Merkmale zeichnen sich Schulen mit niedrigen und hohen Opferraten aus?
 - (3) Welche wechselseitigen Einflüsse zwischen schulischem Kontrollpotenzial, Engagement/Zusammenhalt der Schule und Opferraten an Schulen lassen sich beobachten?
 - (4) Welche wechselseitigen Einflüsse zwischen schulischem Kontrollpotenzial, Elternengagement und Delinquenz lassen sich beobachten?
 - (5) Wie hängen Elternengagement und Delinquenzresilienz der Schülerschaft zusammen?
 - (6) Wie hängt Alleinerziehung mit Resilienz und Delinquenz zusammen?

(1) Strukturelle und soziale Merkmale: Unterschiede zwischen Schulen

- Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit *alleinerziehendem Elternteil* ist höher an Stadtteilschulen als an Gymnasien.

Er unterscheidet sich jedoch nicht zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.
- Der Anteil *engagierter Eltern* ist geringer an
 - Stadtteilschulen als an Gymnasien.
 - an Schulen mit einem höheren Migrantenanteil.
 - an Schulen mit einem höheren Anteil Alleinerziehender.
- Die *Förderung der Schulgemeinschaft* hängt nicht mit der Schulform oder dem Migrantenanteil an der Schule zusammen.
- Das *erzieherische Engagement* der Lehrkräfte hängt ebenfalls nicht mit der Schulform oder dem Migrantenanteil an der Schule zusammen.

(2) Strukturelle und soziale Merkmale: Zusammenhänge mit Opferraten an der Schule

- Weniger Opfer von **Schuldelinquenz (Gesamtmaß)** finden sich an
 - *Gymnasien* (Opferrate 7 Prozentpunkte niedriger als an Stadtteilschulen).
 - an Schulen mit einer *delinquenzresilienteren* Schülerschaft.
 - an Schulen, an denen die Schülerinnen und Schüler ihre *Lieblingslehrkräfte als delinquenzablehnender* wahrnehmen.
 - an Schulen mit einem höheren *Kontrollpotenzial*.
 - an Schulen mit höherem Anteil *engagierter Eltern*.

Die Gesamtopferraten hängen jedoch insgesamt betrachtet (d.h. im Schnitt) nicht zusammen mit

- dem *Migrantenanteil* an der Schule.
- dem Anteil *Alleinerziehender* an der Schule.
- dem Ausmaß der *Förderung der Schulgemeinschaft*.
- dem *erzieherischem Engagement* der Lehrkräfte.

- Weniger Opfer von **Schulgewalt** finden sich an

- *Gymnasien* (Opferrate 8 Prozentpunkte niedriger als an Stadtteilschulen).
- an Schulen mit einem niedrigeren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit *alleinerziehendem Elternteil*.
- an Schulen, an denen die Schülerinnen und Schüler ihre *Lieblingslehrkräfte als delinquenzablehnender* wahrnehmen.

Die Gewaltopferraten hängen jedoch insgesamt betrachtet (d.h. im Schnitt) nicht zusammen mit

- dem *Migrantenanteil* an der Schule.
- der *Gewaltresilienz* der Schülerschaft.
- dem *Kontrollpotenzial* an der Schule.
- dem Anteil *engagierter Eltern* an der Schule.
- dem Ausmaß der *Förderung der Schulgemeinschaft*.
- dem *erzieherischem Engagement* der Lehrkräfte.

(3) Kontrollpotenzial und Engagement/Zusammenhalt der Schule: Zusammenhänge mit Opferraten an der Schule

- Insgesamt, d.h. im Schnitt finden sich also keine Zusammenhänge zwischen erzieherischem Engagement/Förderung der Schulgemeinschaft und Opferraten.

Differenziert man jedoch in Schulen mit geringem und hohem *Kontrollpotenzial*, finden sich durchaus Zusammenhänge (a) zwischen der *Förderung der Schulgemeinschaft* und Opferraten bzw. (b) zwischen dem *erzieherischen Engagement der Lehrkräfte* und Gewaltopferraten. Diese **Zusammenhänge zwischen Engagement/Zusammenhalt** und Gewaltopferraten der Schule sind für Schulen mit niedrigem und hohem Kontrollpotenzial gegenläufig, was vermutlich dazu führt, dass sich insgesamt (d.h. im Schnitt) keine Zusammenhänge fanden (s.o.).

Die Interpretation der hier gefundenen Zusammenhänge ist deshalb nicht ganz einfach, weil Engagement/Zusammenhalt und Kontrollpotenzial sowohl Ursache als auch Reaktion auf Delinquenz sein können:

- Schulen mit *hohem* Kontrollpotenzial:
 - (a) Wird in solchen Schulen die Schulgemeinschaft *stärker* gefördert, werden *weniger* Opfer von Schuldelinquenz (und tendenziell auch von Schulgewalt) vorhergesagt.

13. Delinquenz und Gewalt in der Schule

(b) Glauben in solchen Schulen die Lehrkräfte *eher*, sie müssen und können etwas bewirken (viel erzieherisches Engagement), werden *weniger* Opfer speziell von Schulgewalt vorhergesagt.

(Interpretation: Zusammenhalt/Engagement sind Ursachen mit delinquenzreduzierender Wirkung.)

– Schulen mit *geringem* Kontrollpotenzial:

(a) Wird hingegen in solchen Schulen die Schulgemeinschaft *stärker* gefördert, werden tendenziell sogar *mehr* Opfer vorhergesagt.

(b) Glauben hingegen in solchen Schulen die Lehrkräfte *eher*, sie müssen und können etwas bewirken (viel erzieherisches Engagement), werden tendenziell sogar *mehr* Gewaltopfer vorhergesagt.

(Interpretation: Zusammenhalt/Engagement sind Reaktionen auf erhöhte Delinquenz.)

- Betrachtet man dieselben Zusammenhänge einmal in umgekehrter Richtung und differenziert nun in Schulen, (a) an denen die *Schulgemeinschaft* unterschiedlich stark gefördert wird bzw. (b) mit unterschiedlich starkem *erzieherischem Engagement*, finden sich die folgenden **Zusammenhänge zwischen dem Kontrollpotenzial** und Opferraten:

– Schulen mit (a) *starker* Förderung der Schulgemeinschaft bzw. (b) an denen die Lehrkräfte *eher* glauben, etwas bewirken zu müssen und zu können (viel erzieherisches Engagement):

Haben solche Schulen auch *mehr* Kontrollpotenzial, werden *weniger* Opfer vorhergesagt, und zwar:

(a) starke Schulgemeinschaft: weniger Opfer von Schuldelinquenz (und tendenziell auch von Schulgewalt).

(b) viel erzieherisches Engagement: weniger Opfer von Schulgewalt.

(Interpretation: Das Kontrollpotenzial ist Ursache mit delinquenzreduzierender Wirkung.)

– Schulen, (a) an denen die Schulgemeinschaft nur *wenig* gefördert wird bzw. (b) an denen die Lehrkräfte resigniert haben (*wenig* erzieherisches Engagement):

Haben solche Schulen hingegen auch *mehr* Kontrollpotenzial, werden tendenziell sogar *mehr* Opfer vorhergesagt, und zwar:

(a) starke Schulgemeinschaft: tendenziell mehr Opfer von Schuldelinquenz und -gewalt.

(b) viel erzieherisches Engagement: tendenziell mehr Gewaltopfer.

(Interpretation: Kontrollen sind Reaktion auf erhöhte Delinquenz.)

- Für die **Opferraten** bedeutet das:

Wenige Opfer werden für Schulen vorhergesagt mit

- *viel* Kontrollpotenzial und einer *starken* Förderung der Schulgemeinschaft bzw. *viel* erzieherischem Engagement.

(Interpretation: Solche Schulen haben kein Delinquenzproblem (mehr), weil Zusammenhalt/Engagement und Kontrollpotenzial bereits delinquenzreduzierend gewirkt haben.)

- *wenig* Kontrollen und einer *geringen* Förderung der Schulgemeinschaft bzw. *wenig* erzieherischem Engagement.

(Interpretation: Solche Schulen brauchen keinen verstärkten Zusammenhalt/Engagement oder Kontrollen, weil sie kein Delinquenzproblem haben.)

Viele Opfer werden hingegen für Schulen vorhergesagt mit

- *viel* Kontrollen und einer *geringen* Förderung der Schulgemeinschaft bzw. *wenig* erzieherischem Engagement.

(Interpretation: An solchen ansonsten wenig engagierten – weil womöglich resignierten – Schulen wird auf das Delinquenzproblem mit viel Kontrollen reagiert.)

- *wenig* Kontrollpotenzial und einer *starken* Förderung der Schulgemeinschaft bzw. *viel* erzieherischem Engagement.

(Interpretation: An solchen ansonsten engagierten Schulen entsteht das Problem durch zu wenig Kontrollpotenzial, das delinquenzreduzierend wirken könnte.)

(4) Kontrollpotenzial und Elternengagement: Zusammenhänge mit Delinquenz der Schülerschaft

- Die Befunde aus Kapitel 12 haben gezeigt, dass das schulische Kontrollpotenzial insgesamt betrachtet (d.h. im Schnitt) nicht mit der tatortunabhängigen Delinquenz der Schülerschaft zusammenhängt.

Differenziert man jedoch Schulen nach dem Anteil *engagierter Eltern*, zeigen sich durchaus **Zusammenhänge zwischen dem Kontrollpotenzial** der Schule und der *tatortunabhängigen Gewalt* der Schülerschaft. Diese Zusammenhänge sind für Schulen mit hohem und niedrigem Anteil engagierter Eltern gegenläufig, was vermutlich dazu führt, dass sich insgesamt (d.h. im Schnitt) kein Zusammenhang Kontrollpotenzial und tatortunabhängiger Gewalt mehr findet.

Die Interpretation der gefundenen Zusammenhänge ist nicht ganz einfach, weil Elternengagement und Kontrollpotenzial sowohl Ursache als auch Reaktion auf die Delinquenz von Schülern sein können, und die Zusammenhänge sowohl Emergenz- als auch Selektionseffekten geschuldet sein können:

- Schulen mit *hohem* Anteil engagierter Eltern:

Haben solche Schulen *mehr* Kontrollpotenzial, geht dies mit *weniger* tatortunabhängigen Gewalttaten der Schülerschaft einher.

(Interpretation: Möglicherweise wirken Eltern und Schule erfolgreich zusammen gegen Gewalt (Emergenzeffekte), möglicherweise sind aber die engagierten Eltern we-

13. Delinquenz und Gewalt in der Schule

nig gewalttätiger Jugendlicher auch eher in der Lage, ihren Kindern den Besuch ebenso engagierter Schulen zu ermöglichen (Selektionseffekte)).

- Schulen mit *geringem* Anteil engagierter Eltern:
Haben hingegen solche Schulen *mehr* Kontrollpotenzial, geht dies sogar mit *mehr* tatortunabhängigen Gewalttaten der Schülerschaft einher.
(Interpretation: Möglicherweise zeigen die Eltern ein wenig kontrollierendes familiäres Umfeld als mittelbare Ursache für Gewalt an, und je eher sich dies in Gewalt manifestiert, desto eher wird auch eine Reaktion der Schule darauf sichtbar.)
- Dieselben Zusammenhänge kann man auch umgekehrt betrachten und Schulen nach ihrem *Kontrollpotenzial* differenzieren. Dann zeigen sich folgende **Zusammenhänge zwischen dem Anteil engagierter Eltern** an der Schule und der *tatortunabhängigen Gewalt* der Schülerschaft:
 - Schulen mit *viel* Kontrollpotenzial:
Ist der Anteil engagierter Eltern an diesen Schulen *höher*, geht dies mit *weniger* tatortunabhängigen Gewalttaten der Schülerschaft einher.
(Interpretation: Möglicherweise wirken Eltern und Schule erfolgreich zusammen gegen Gewalt (Emergenzeffekte), möglicherweise sind aber die engagierten Eltern wenig gewalttätiger Jugendlicher auch eher in der Lage, ihren Kindern den Besuch ebenso engagierter Schulen zu ermöglichen (Selektionseffekte)).
 - Schulen mit *wenig* Kontrollpotenzial:
Ist hingegen der Anteil engagierter Eltern an diesen Schulen *höher*, geht dies sogar mit *mehr* tatortunabhängigen Gewalttaten der Schülerschaft einher.
(Interpretation: Möglicherweise glauben die Eltern, die durch eine gewalttätige Schülerschaft verursachte Resignation der Schule durch eigenes Engagement ausgleichen zu müssen).
- Für die **Gewalttätigkeit der Schülerschaft** bedeutet das:
 - Wenig gewalttätige* Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich an Schulen
 - mit *wenig* Kontrollen und nur *wenigen* engagierten Eltern.
(Interpretation: An diesen Schulen ist ein besonderes Engagement möglicherweise gar nicht nötig.)
 - mit *viel* Kontrollpotenzial und *vielen* engagierten Eltern.
(Interpretation: Hier zeigen die Eltern möglicherweise ein kontrolliertes familiäres Umfeld als Schutzfaktor vor Gewalt an und können ihren Kinder den Besuch ebenso engagierter Schulen ermöglichen.)
 - Gewalttätige* Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich hingegen an Schulen
 - mit *wenig* Kontrollpotenzial und *vielen* engagierten Eltern.
(Interpretation: Hier hat die Schule möglicherweise wegen der gewaltbelasteten Schülerschaft resigniert, während sich die Eltern möglicherweise gerade deswegen engagieren.)

- mit *viel* Kontrollen und nur *wenigen* engagierten Eltern.
(Interpretation: Hier zeigen die Eltern möglicherweise ein wenig kontrollierendes familiäres Umfeld als mittelbare Ursache für Gewalt an, auf die dann die Schule mit verstärkten Kontrollen reagiert.)

(5) Elternengagement: Zusammenhänge mit Resilienz der Schülerschaft

- Schülerinnen und Schüler, die deshalb delinquenz- und gewaltresilienter sind, weil sie mehr Kontrollen von ihren Eltern erleben, konzentrieren sich zugleich an Schulen mit höherem Anteil *engagierter Eltern*.

Speziell eine höhere Gewaltresilienz der Schülerschaft hängt aber auch unabhängig von der elterlichen Kontrolle mit dem Anteil engagierter Eltern an diesen Schulen zusammen.

Zu beachten ist, dass die engagierten Eltern nicht notwendig zugleich diejenigen sein müssen, von denen die Jugendlichen mehr Kontrollen erleben (Gefahr eines ökologischen Fehlschlusses), auch wenn dies natürlich plausibel ist. So haben die Schülerinnen und Schüler die Kontrollen durch ihre eigenen Eltern eingeschätzt (individuelles Merkmal), die Lehrkräfte aber wurden nach dem Anteil engagierter Eltern gefragt (Schulmerkmal).

(6) Alleinerziehung: Zusammenhänge mit Resilienz und Delinquenz

- Jugendliche, die von nur einem Elternteil erzogen werden, sind deshalb weniger *delinquenzresilient* und berichteten folglich auch insgesamt mehr **tatortunabhängige delinquente Akte**, weil sie weniger Delinquenzablehnung und Kontrollen durch ihre Eltern erfahren. Auf delinquentes Handeln wirkt das familiäre Umfeld dabei nur mittelbar, weil es die Delinquenzresilienz der Jugendlichen beeinflusst.

Jedoch sind Jugendliche, die von nur einem Elternteil erzogen werden, nicht gewalttätiger. Auf die **tatortunabhängige Gewalttätigkeit** haben zwar elterliche Delinquenzablehnung und Kontrollen einen – teils über die *Gewaltresilienz* vermittelten, teils aber auch unmittelbaren – Effekt, der sich jedoch nicht auf die Familienstruktur (alleinerziehend oder nicht) zurückführen lässt.

- Teilweise konzentrieren sich an bestimmten Schulen Schülerinnen und Schüler mit ähnlicher *Delinquenz- und Gewaltresilienz*: 7 bis 8 % der individuellen Unterschiede in der Delinquenz- und Gewaltresilienz kommen durch die Konzentration an bestimmten Schulen zustande.

Zu einem großen Teil (zu einer guten Hälfte) kommt diese **Konzentration von resilienten Schülerinnen und Schülern** in bestimmten Schulen dadurch zustande, dass sich auch das *normative familiäre Umfeld* dieser Schülerinnen und Schüler unterscheidet. Die Konzentration von Schülerinnen und Schülern mit ähnlicher Delinquenz- und Ge-

waltresilienz hat jedoch kaum etwas mit der Familienstruktur zu tun (alleinerziehend oder nicht).

Der weiter oben erwähnte generelle Zusammenhang zwischen Schulgewalt und dem Anteil Alleinerziehender an der Schule rührt also nicht daher, dass Alleinerziehende weniger Ressourcen für die Supervision ihrer Kinder haben und so deren Resilienz weniger positiv beeinflussen, sondern hat andere Ursachen. (Es könnte sich beispielsweise bei den Alleinerziehenden um die Eltern der Opfer und nicht der Täter handeln, aber es sind sicher auch andere Erklärungen denkbar.)

Im vorangegangenen Kapitel wurde berichtet, dass die kollektive Wirksamkeit an Schulen im Schnitt weder mit dem selbstberichteten delinquenten Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler noch mit deren Norminternalisierung oder Selbstkontrollfähigkeit zusammenhängt. Die kollektive Wirksamkeit einer Schule scheint also die selbstberichtete Delinquenz ihrer Schülerinnen und Schüler weder indirekt über die Stärkung der Delinquenzresilienz noch direkt über das Anzeigen inakzeptabler Handlungsalternativen zu beeinflussen (anders aber z.B. die Studie von Wikström (2012) für Jugendliche aus dem englischen Peterborough, die jedoch eine Längsschnittstudie darstellt – zu Problemen der kausalen Interpretation von Querschnittsdaten siehe auch S. 8).

Das mag zum einen daran liegen, dass die soziale Kontrolle als Element der kollektiven Wirksamkeit einer Schule auch Reaktion auf die Delinquenz der Schülerinnen und Schüler oder deren Neigung zu delinquentem Verhalten sein kann (und somit nicht Ursache, sondern Folge ist und insofern mit mehr Delinquenz bzw. mehr Delinquenzneigung einhergeht), zugleich aber delinquentes Verhalten oder die Neigung dazu dennoch zu reduzieren vermag (in diesem Fall ist soziale Kontrolle nicht Folge, sondern Ursache und geht – wenn wirksam – mit weniger Delinquenz bzw. mehr Delinquenzresilienz einher). Diese gegenläufigen Effekte (sowohl positive als auch negative Zusammenhänge von kollektiver Wirksamkeit und Delinquenz je nach Kausalrichtung) können sich im Schnitt aufheben. Möglicherweise zeigt sich deshalb ein Effekt der schulischen kollektiven Wirksamkeit auch dann nicht, wenn man durch statistische Kontrolle der weiteren Einflussfaktoren und demographischen Hintergrundfaktoren berücksichtigt, dass sich an bestimmten Schulen stärker delinquenzgefährdete Jugendliche konzentrieren könnten (siehe etwa die Tabellen 12.7 und 12.8 in Kapitel 12.4 und die Tabellen und Abbildungen in Kapitel 12.5).

Weiterhin sollten die *Lehrerinnen und Lehrer* die kollektive Wirksamkeit ihrer Schule beurteilen, was nicht unbedingt bedeutet, dass das Ausmaß an kollektiver Wirksamkeit auch für die Schülerinnen und Schüler in der gleichen Weise sichtbar ist – abschreckende Effekte setzen aber eine entsprechende Wahrnehmung der Handelnden voraus (vgl. auch Wikström, 2006, 101 f.; Wikström et al., 2012, 17).

Schließlich wurde nicht speziell in der Schule begangene Delinquenz untersucht, die angesichts der abgefragten Delikte (wie vor allem Einbruch, Autodiebstahl, Ladendiebstahl oder Vandalismus) hauptsächlich außerhalb der Schule stattfinden dürfte. Direkte

situative Effekte des Schulumfelds sind naturgemäß nur auf delinquentes Verhalten innerhalb der jeweiligen Schule selbst zu erwarten.

Vorgehen In diesem Kapitel werden nun speziell Delinquenz innerhalb der Schulen und dessen schulische Einflussfaktoren untersucht. Hierbei steht nun allerdings nicht mehr das individuelle delinquente Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Fokus, sondern die Delinquenzbelastung von Schulen (auch wenn einzelne Analysen noch einmal auf die tatortunabhängige individuelle Delinquenzhäufigkeit der Schülerinnen und Schüler zurückgreifen können, die schwerpunktmäßig in den vorangegangenen Kapiteln untersucht wurde).

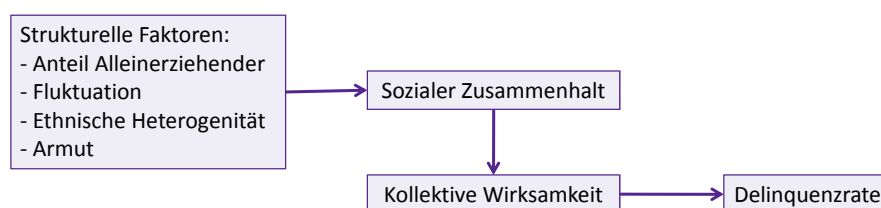


Abbildung 13.1.: Theoretisches Modell zur Erklärung von Delinquenzraten eines sozialräumlichen Kontexts (z.B. Nachbarschaften, Schulen) durch kollektive Wirksamkeit, sozialen Zusammenhalt und strukturelle Hintergrundfaktoren

Die Einflussfaktoren auf die Delinquenzbelastung von Schulen werden dabei aus dem theoretischen Blickwinkel der eingangs in Kapitel 8.2 beschriebenen desorganisations-theoretischen Ansätze betrachtet. Die Annahmen dieser Ansätze sind sehr komplex und können hier nicht im Detail wiedergegeben werden. Verkürzt und vereinfacht ausgedrückt sollte für die Delinquenzbelastung eines sozialräumlichen Kontextes (wie etwa Nachbarschaften, aber auch Schulen in Zusammenhang mit ihren jeweiligen Einzugsgebieten) zunächst vor allem das normative Umfeld entscheidend sein, das sich über die kollektive Wirksamkeit dieses Kontextes beschreiben lässt, also über die Bereitschaft der Gemeinschaft, wenn nötig, soziale Kontrolle zu aktivieren. Die kollektive Wirksamkeit basiert auf dem sozialen Zusammenhalt ihrer Mitglieder (gemeinsamen Interessen, Werten und Normen, gegenseitigem Vertrauen und geteilten Verhaltenserwartungen) und wird unter anderem beeinträchtigt von strukturellen Faktoren, die die Ressourcen für sozialen Zusammenhalt und die Ausübung sozialer Kontrolle schwächen, die aber auch allgemein das Potenzial für die Bildung sozialer Netzwerke oder die organisierte Durchsetzung gemeinschaftlicher Interessen hemmen, hierzu gehören ethnische Heterogenität, hohe Fluktuation der Mitglieder (Mobilität), sozioökonomische Benachteiligung oder ein hoher Anteil Alleinerziehender (siehe Wikström und Sampson, 2003; Sampson und Groves, 1989). Diese Zusammenhänge sind vereinfacht noch einmal in Abbildung 13.1 dargestellt.

13. *Delinquenz und Gewalt in der Schule*

In diesem Kapitel sollen nun zunächst – nach einer Beschreibung der Schuldelinquenz (Abschnitt 13.1) – noch einmal die Indikatoren des normativen Schulumfelds (Resilienz der Schülerschaft, wahrgenommenen Normen der Lieblingslehrer, kollektive Wirksamkeit der Schulen) und deren Zusammenhänge speziell mit der Delinquenzbelastung an Schulen untersucht werden (Abschnitt 13.2). Ebenso werden die Zusammenhänge der Delinquenzbelastung an Schulen mit strukturellen Hintergrundfaktoren der Schule wie dem Bildungsniveau (Schulform) und dem Anteil der Migranten an den Schulen betrachtet.

Anschließend werden in Abschnitt 13.3 Indikatoren des sozialen Zusammenhalts innerhalb der Schule (Förderung der Schulgemeinschaft), aber auch zwischen Schule und Elternhaus (Elternengagement und erzieherisches Engagement der Lehrkräfte) vorgestellt und ihre Zusammenhänge mit den eben genannten strukturellen Hintergrundfaktoren und der Delinquenzbelastung an Schulen untersucht. Speziell das Elternengagement innerhalb der Schule sollte aber auch mit der elterlichen Supervision der Schülerinnen und Schüler im Privaten und so indirekt auch mit der Resilienz der Schülerinnen und Schüler einer Schule zusammenhängen. Kern dieses Abschnitts bildet aber die Analyse des Zusammenwirkens dieser Indikatoren des sozialen Zusammenhalts mit der kollektiven Wirksamkeit mit Blick auf die Delinquenzbelastung an Schulen.

Abschließend wird in Abschnitt 13.4 auf ein strukturelles Merkmal eingegangen, das sich auf das Ausmaß an elterlichem Engagement in der Schule auswirken sollte: auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit alleinerziehendem Elternteil. Da diese Information nicht nur auf Schulebene, sondern auch für jeden befragten Jugendlichen zur Verfügung steht, kann hier zusätzlich geprüft werden, inwieweit sich die tatortunabhängige individuelle Delinquenzhäufigkeit der Jugendlichen anders darstellt, wenn sie von nur einem Elternteil allein erzogen werden. So ist anzunehmen, dass alleinerziehende Eltern weniger Ressourcen für die Supervision ihrer Kinder haben und diese daher auch mehr delinquente Akte begehen – unter anderem auch, weil sich ihnen weniger Möglichkeiten zur Entwicklung von Delinquenzresilienz bieten. Schließlich werden aber auch auf Schulebene die Zusammenhänge mit dem elterlichen Engagement und indirekt auch mit der Delinquenzbelastung an Schulen untersucht werden.

13.1. Opferraten

Die Delinquenzbelastung der Schulen wird anhand der Viktimisierungen innerhalb der Schulen erfasst. Viktimisierungsraten bieten den Vorteil, dass sie weniger durch sozial erwünschtes Antwortverhalten beeinflusst sind und somit eine validere Schätzung des Delinquenzausmaßes erlauben (Junger-Tas und Marshall, 1999). Hierzu wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie oft ihnen bestimmte Dinge im laufenden Schuljahr in der Schule widerfahren sind, wobei sie einleitend explizit darauf hingewiesen wurden, dass es nicht um Situationen geht, „in denen zwei etwa gleich starke Schülerinnen oder Schüler wirklich nur aus Spaß miteinander kämpfen oder streiten.“ Erfragt wurden mit Bullying, Körperverletzung, Sachbeschädigung, „Happy Slapping“, Erpressung, Bedrohung mit Waffe und Diebstahl sowohl Eigentums- als auch Gewaltdelikte.

Tabelle 13.1.: Antwortmuster für Delinquenz in der Schule während des laufenden Schuljahres 2014/15

Delikt	gar nicht	einmal	2 bis 3 Mal	mehrfach monatlich	mehrfach wöchentlich	<i>n</i>
Andere Schüler haben mich gehänselt oder hässliche Dinge über mich gesagt.	66.2	15.0	10.9	4.6	3.4	2073
Ich wurde von anderen Schülern absichtlich geschlagen oder getreten.	79.4	8.9	8.4	2.0	1.3	2071
Andere Schüler haben meine Sachen absichtlich kaputtgemacht.	85.2	9.1	4.3	0.9	0.6	2070
Andere Schüler haben fotografiert oder gefilmt, wie ich geschlagen oder gequält wurde.	96.0	2.0	1.2	0.6	0.3	2069
Andere Schüler haben mich richtig erpresst und gezwungen, Geld oder Sachen herzugeben.	96.9	1.4	0.8	0.5	0.4	2060
Ich wurde von anderen Schülern mit einer Waffe bedroht.	97.3	1.2	0.5	0.7	0.4	2068
Total Schulgewalt	56.5	43.5 (mind. einmal)				2073
In der Schule ist mir heimlich etwas gestohlen worden.	81.1	12.3	5.2	1.0	0.4	2068
Total Schuldelinquenz	51.0	49.0 (mind. einmal)				2073

Anm.: Gewichtete Daten; Angaben in Prozent.

Tabelle 13.1 zeigt, dass die meisten Opfer Hänseleien erlitten haben (33.8% der Schülerinnen und Schüler), gefolgt von Körperverletzungen (20.6%), Diebstählen (18.9%) und Sachbeschädigungen (14.8%). Die wenigsten Opfer wurden in der Schule mit einer Waffe bedroht (2.7% der Schülerinnen und Schüler). Insgesamt wurde gut die Hälfte (49.0%) der Siebt-, Acht- und Neuntklässler in ihrer Schule Opfer von Taten, die sich gegen sie selbst oder ihr Eigentum richteten, für rund 43.5% der Jugendlichen geschah dies unter Anwendung von physischer oder psychischer Gewalt.⁹¹

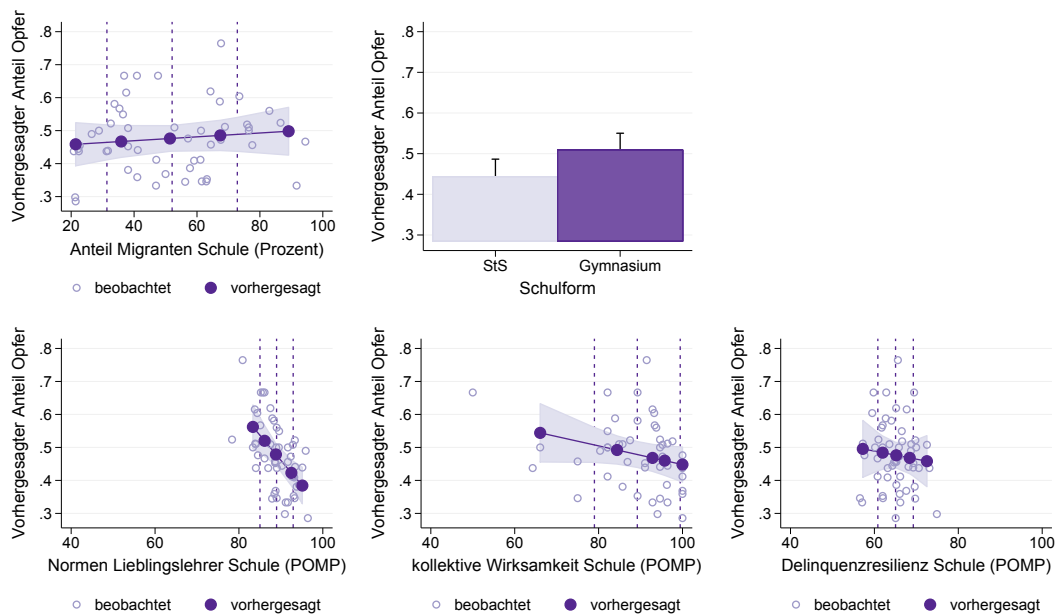
Für die weitere Analysen werden die Opferraten für jede Schule berechnet, und zwar einmal bezogen auf alle abgefragten Delikte und alternativ bezogen auf die abgefragten Gewaltdelikte, wobei zu den Gewaltdelikten analog zur selbstberichten Delinquenz auch die Gewalt gegen Sachen (Sachbeschädigung) gezählt wird.

⁹¹ Ob die Jugendlichen mindestens eines der einbezogenen Delikte erleiden mussten, lässt sich bereits feststellen, sobald sie zu einem der Delikte gültige Angaben gemacht haben. Für die Frage, ob sie überhaupt nicht Opfer der einbezogenen Delikte wurden, mussten die Jugendlichen hingegen zu mindestens zwei Drittel der Delikte gültige Angaben gemacht haben.

13.2. Schulunterschiede in den Opferraten

Schaut man sich an, inwieweit speziell Delinquenz in der Schule mit den in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellten schulischen Einflussfaktoren (normatives Schulumfeld: Resilienz der Schülerschaft, Delinquenzablehnung der Normen Lieblingslehrer und Kontrollpotenzial) zusammenhängt, so zeigen sich signifikante Zusammenhänge vor allem mit der Rate der Opfer von Schulgewalt; auf die Rate der Opfer von Schuldelinquenz *insgesamt* hat nur die wahrgenommene Delinquenzablehnung der Lieblingslehrer einen signifikanten Effekt. Weiter unterscheiden sich die Opferraten nur signifikant zwischen Stadtteilschulen und Gymnasien, nicht aber danach, wie hoch der Migrantenanteil an den Schulen ist.

Opferrate Schuldelinquenz

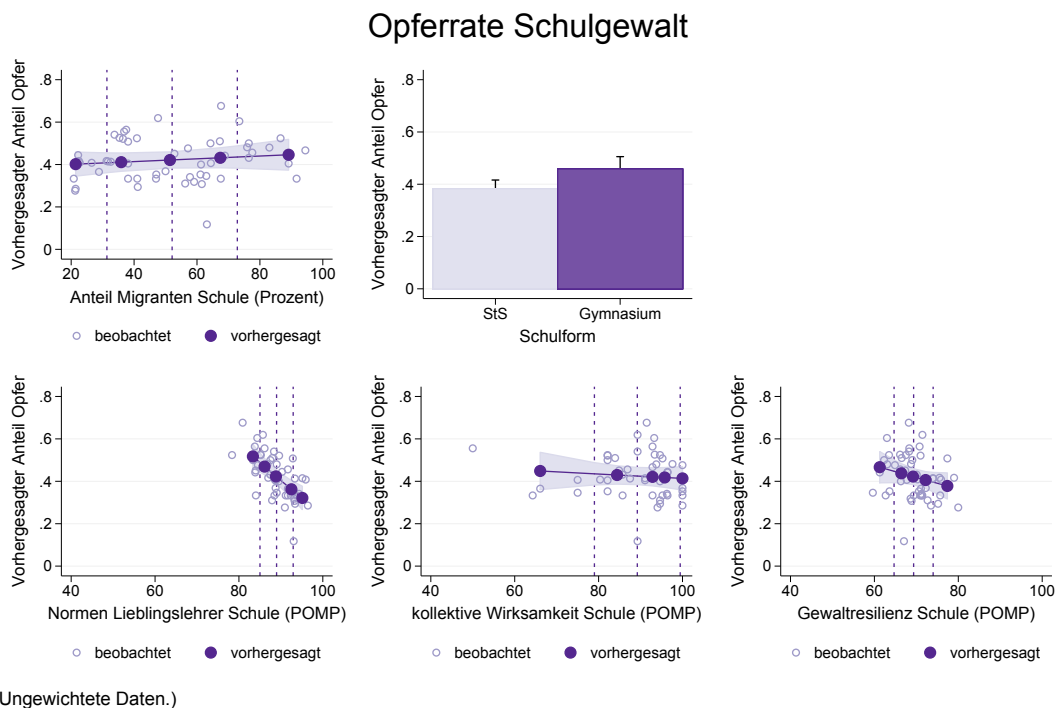


(Ungewichtete Daten.)

Anm.: Aus logistischen Regressionen (Fractional Logit für Anteile) vorhergesagte Opferanteile mit 95%-Konfidenzintervallen für das 5., 25., 50. (Median), 75. und 95. Perzentil; Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Vergleiche und die Clustering der Antworten in den Schulen; gestrichelte Linien bei $-1 SD$, AM , $+1 SD$.

Abbildung 13.2.: Zusammenhänge von Opferraten an Schulen mit schulischen Faktoren

Wahrgenommene Normen Lieblingslehrer An Schulen, an denen die Schülerinnen und Schüler ihre Lieblingslehrer als delinquenzablehnender wahrnehmen, gibt es also insgesamt signifikant weniger Opfer ($OR = 0.785$, $p < 0.001$, $n = 52$ Schulen) und auch signifikant weniger Gewaltopfer ($OR = 0.760$, $p < 0.001$, $n = 52$ Schulen) (siehe auch die unteren linken Grafiken in den Abbildungen 13.2 und 13.3). Für Schulen, in denen



Anm.: Aus logistischen Regressionen (Fractional Logit für Anteile) vorhergesagte Opferanteile mit 95 %-Konfidenzintervallen für das 5., 25., 50. (Median), 75. und 95. Perzentil; Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Vergleiche und die Clustering der Antworten in den Schulen; gestrichelte Linien bei $-1 SD$, AM , $+1 SD$.

Abbildung 13.3.: Zusammenhänge von Gewaltopferraten an Schulen mit schulischen Faktoren

die Schülerinnen und Schüler ihre Lieblingslehrer als unterdurchschnittlich delinquenzablehnend wahrnehmen ($-1 SD = 85.0$), wird eine Opferrate von 53.7 % und eine Gewaltopferrate von 48.8 % vorhergesagt. Für Schulen, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Lieblingslehrer als durchschnittlich delinquenzablehnend wahrnehmen (89.0), wird eine Opferrate von 47.6 % und eine Gewaltopferrate von 42.1 % vorhergesagt. Für Schulen, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Lieblingslehrer als überdurchschnittlich delinquenzablehnend wahrnehmen ($+1 SD = 92.9$), wird eine Opferrate von 41.7 % und eine Gewaltopferrate von 35.6 % vorhergesagt (alle vorhergesagten Raten sind mit $p < 0.001$ signifikant von Null verschieden). Wenn man die Nichtlinearität des Effekts außer Acht lässt, sinkt so mit jeder zusätzlichen Standardabweichung an wahrgenommener Delinquenzablehnung der Lieblingslehrer die Opferrate im Schnitt um 6.0 Prozentpunkte ($p < 0.001$), die Gewaltopferrate um 6.6 Prozentpunkte ($p < 0.001$).

Kontrollpotenzial Schule Ebenso gibt es an kollektiv wirksameren Schulen, d.h. an Schulen, an denen die befragten Lehrkräfte mehr Kontrollen erwarten, insgesamt signi-

13. Delinquenz und Gewalt in der Schule

fikant weniger Opfer ($OR = 0.890$, $p = 0.024$, $AME = -2.9$ Prozentpunkte, $p = 0.023$, $n = 48$ Schulen), jedoch nicht signifikant weniger Gewaltopfer ($OR = 0.958$, $p = 0.407$, $AME = -1.1$ Prozentpunkte, $p = 0.407$, $n = 48$ Schulen) (siehe auch die unteren mittleren Grafiken in den Abbildungen 13.2 und 13.3). Hier sinkt die Opferrate insgesamt mit jeder zusätzlichen Standardabweichung an erwarteten Kontrollen um 2.9 Prozentpunkte (AME , $p = 0.015$); konkret wird für Schulen mit unterdurchschnittlicher kollektiver Wirksamkeit ($-1 SD = 79.0$) eine Opferrate von 50.8% vorhergesagt, für Schulen mit durchschnittlicher kollektiver Wirksamkeit (89.2) eine Opferrate von 47.9%, und für Schulen mit überdurchschnittlich hoher kollektiver Wirksamkeit ($+1 SD = 99.5$) eine Opferrate von 45.0% (alle vorhergesagten Raten sind mit $p < 0.001$ signifikant von Null verschieden).

Delinquenzresilienz der Schülerschaft An Schulen mit resilienteren Schülerinnen und Schülern gibt es zwar nicht signifikant weniger Opfer insgesamt ($OR = 0.959$, $p = 0.480$, $AME = -1.0$ Prozentpunkte, $p = 0.480$, $n = 52$ Schulen), jedoch signifikant weniger Gewaltopfer ($OR = 0.900$, $p = 0.034$, $AME = -2.6$ Prozentpunkte, $p = 0.033$, $n = 52$ Schulen) (siehe auch die unteren rechten Grafiken in den Abbildungen 13.2 und 13.3). Für Schulen mit unterdurchschnittlich resilienten Schülerinnen oder Schülern ($-1 SD = 64.7$) eine Gewaltopferrate von 44.7% vorhergesagt, für Schulen mit durchschnittlich resilienten Schülerinnen oder Schülern (69.3) eine Rate von 42.2%, und für Schulen mit überdurchschnittlich resilienten Schülerinnen oder Schülern ($+1 SD = 74.0$) eine Rate von 39.6% (alle vorhergesagten Raten sind mit $p < 0.001$ signifikant von Null verschieden).

Migrantenanteil An Schulen mit einem höheren Migrantenanteil wurden weder signifikant mehr Jugendliche Opfer eines delinquenten Aktes allgemein ($OR = 1.050$, $p = 0.344$, $AME = 1.2$ Prozentpunkte, $p = 0.343$, $n = 52$ Schulen) noch signifikant mehr Jugendliche Opfer von Schulgewalt ($OR = 1.057$, $p = 0.244$, $AME = 1.4$ Prozentpunkte, $p = 0.224$, $n = 52$ Schulen) (siehe auch die oberen linken Grafiken in den Abbildungen 13.2 und 13.3).

Schulform An Stadtteilschulen wurden hingegen mehr Jugendliche als an Gymnasien Opfer eines delinquenten Aktes (50.8% vs. 44.2%, $AME = 6.6$ Prozentpunkte, $p = 0.016$, $OR = 1.302$, $p = 0.016$, $n = 52$ Schulen), und es wurden als auch mehr Jugendliche als an Gymnasien Opfer von Schulgewalt (45.8% vs. 38.3%, $AME = 7.5$ Prozentpunkte, $p = 0.004$, $OR = 1.363$, $p = 0.004$, $n = 52$ Schulen) (siehe auch die oberen rechten Grafiken in den Abbildungen 13.2 und 13.3).

13.3. Sozialer Zusammenhalt

In diesem Abschnitt werden nun die Zusammenhänge des sozialen Zusammenhalts im Schulumfeld (Förderung der Schulgemeinschaft, erzieherisches Engagement der Lehrkräfte und Elternengagement) mit den Opferraten an den Schulen untersucht und dabei

insbesondere in den Blick genommen, wie die drei Indikatoren des sozialen Zusammenhalts mit der kollektiven Schulwirksamkeit zusammenwirken. So bildet der soziale Zusammenhalt in einer Gemeinschaft (gemeinsame Interessen, gegenseitiges Vertrauen und Verhaltenserwartungen) die Grundlage für ihre kollektive Wirksamkeit und sollte die Wirkung des Kontrollpotenzials daher auch verstärken (siehe auch Kapitel 8.2).

13.3.1. Messung des sozialen Zusammenhalts

Förderung der Schulgemeinschaft

In welchem Ausmaß eine Schule die Schulgemeinschaft fördert, wurde in einem Fragenblock des Lehrerfragebogens erfasst. Hierzu wurden den teilnehmenden Lehrkräften verschiedene Aussagen zu ihrer Schule vorgelegt, die sie anhand der in Tabelle 13.2 dargestellten fünf Antwortkategorien beurteilen sollten. Die Antwortmuster für jedes Item sind ebenfalls in Tabelle 13.2 dargestellt (Angaben in Prozent).

Tabelle 13.2.: Antwortmuster für die Förderung der Schulgemeinschaft (Lehrerangaben)

Items	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	neutral	stimme eher zu	stimme völlig zu	<i>n</i>
Diese Schule fördert die Partizipation der Schüler bei Entscheidungen, die Praktiken und Strategien an dieser Schule betreffen.	–	12.1	31.8	45.8	10.3	107
Diese Schule fördert Gelegenheiten für Schüler, selbst über Dinge zu entscheiden, wie über Klassenaktivitäten oder Regeln.	–	5.6	16.8	51.4	26.2	107
Diese Schule fördert die Partizipation der Mitarbeiter bei Entscheidungen, die Praktiken und Strategien an dieser Schule betreffen.	0.9	8.3	26.9	40.7	23.1	108
Die Lehrer an dieser Schule teilen die gleichen Werte.	0.9	7.5	41.1	39.3	11.2	107
Diese Schule hat ein Leitbild („Mission“), das von allen Lehrern geteilt wird.	3.8	12.3	28.3	42.5	13.2	106
Das Kollegium hat sich den gleichen Lehr- und Erziehungszielen verschrieben.	0.9	7.5	35.8	45.3	10.4	106

Anm.: Ungewichtete Daten; Angaben in Prozent.

Für die weiteren Analysen wurde ein Gesamtmaß aus diesen sechs Items gebildet, indem für jede Lehrkraft der Mittelwert über alle sechs Items hinweg berechnet wurde (sofern sie zu mindestens zwei Drittel der Items gültige Angaben gemacht hat). Diese Lehrermittelwerte wurden dann, sofern mehrere Lehrkräfte in einer Schule befragt wur-

13. Delinquenz und Gewalt in der Schule

den, auf Schulebene aggregiert, indem der Schulmittelwert der Lehrer-Gesamtmaße gebildet wurde. Zur besseren Interpretation werden diese Mittelwerte wiederum in *POMPs* umgerechnet. Das durchschnittliche Ausmaß der Förderung der Schulgemeinschaft auf Schulebene liegt bei 66.6 *POMPs*, die $n = 48$ Schulen weichen im Schnitt um 14.8 *POMPs* (Standardabweichung) von diesem Mittelwert ab (ungewichtete Daten).

Erzieherisches Engagement der Lehrkräfte

Ferner wurde den Lehrkräften ein weiterer Fragenblock mit Aussagen zur Einbindung der Eltern an ihrer Schule und zu den Erziehungsaufgaben der Lehrkräfte vorgelegt, die ebenfalls mit Hilfe der fünf in Tabelle 13.3 dargestellten Antwortkategorien beurteilen sollten. Dort sind ebenfalls die entsprechenden Antwortmuster dargestellt (Angaben in Prozent).

Tabelle 13.3.: Antwortmuster für reduziertes erzieherisches Engagement der Lehrkräfte (Lehrerangaben)

Items	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	neutral	stimme eher zu	stimme völlig zu	<i>n</i>
Meine Arbeitsbelastung lässt es nicht zu, mich intensiv um einen Kontakt zu Eltern zu kümmern.	7.4	34.3	31.5	24.1	2.8	108
Meiner Meinung nach ist es nicht Aufgabe der Schule, die Erziehung nachzuholen, die vom Elternhaus versäumt wurde.	7.4	22.2	37.0	25.9	7.4	108

Anm.: Ungewichtete Daten; Angaben in Prozent.

Auch aus diesen beiden Items wurde ein Gesamtmaß durch Mittelwertbildung zur weiteren Analyse berechnet (hier reichte mindestens eine gültige Antwort aus), das in einem zweiten Schritt, wenn mehrere Lehrkräfte pro Schule befragt wurden, auf Schulebene aggregiert wurde (Mittelwert der Lehrerangaben für diese Schule). Da die beiden zugrunde liegenden Items negativ formuliert sind, die Items der oben genannten Indikatoren des sozialen Zusammenhalts jedoch positiv, wird dieses Gesamtmaß für alle weiteren Analysen ebenfalls in rekodierter Form verwendet. Inhaltlich lässt sich das derart rekodierte Maß als „erzieherisches Engagement“ bezeichnen.⁹² In *POMPs* transformiert liegt der Mittelwert bei 52.3, die $n = 48$ Schulen weichen im Schnitt um 12.8 von diesem Mittelwert ab (ungewichtete Daten).

⁹² Konzeptuell kann reduziertes erzieherisches Engagement, wie es hier anhand der beiden Items operationalisiert wurde, auch als eine psychische Belastungsreaktion verstanden werden und dürfte Überschneidungen mit dem Konzept des Burnout (Schaufeli und Enzmann, 1998) aufweisen.

Elternengagement

Schließlich wurden die Lehrkräfte auch gebeten, das Engagement der Eltern der befragten Klasse anhand der folgenden Frage zu beurteilen: „Ihrer Erfahrung nach, wie groß ist der Prozentanteil der Schüler/innen in dieser Klasse, deren Eltern ...“ – es folgten die in Tabelle 13.4 beschriebenen Items und Antwortkategorien.

Tabelle 13.4.: Antwortmuster für elterliches Engagement in der Schule (Lehrerangaben)

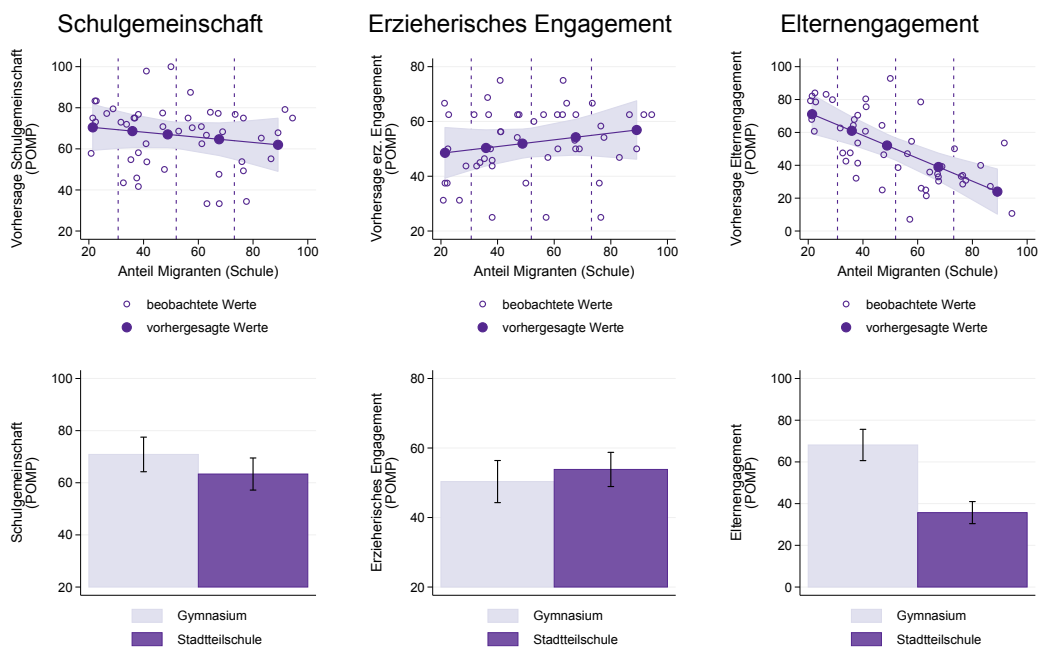
Items	Prozent					<i>n</i>
	0-20	21-40	41-60	61-80	81-100	
... sich wirklich für die Leistungen und das Verhalten ihrer Kinder interessieren?	5.8	14.6	20.4	25.2	34.0	103
... Sie in Ihren Lehrbemühungen unterstützen?	12.7	22.5	23.5	21.6	19.6	102
... die Sanktionspraktiken dieser Schule unterstützen?	4.9	7.8	23.5	40.2	23.5	102
... sich freiwillig in der Schule oder einem Schulgremium engagieren?	68.6	19.6	6.9	2.9	2.0	102
... sich bei Schulaktivitäten engagieren (z.B. Konzerte, Ausstellungen)?	56.9	23.5	12.7	5.9	1.0	102
... sich regelmäßig an Elternabenden/Elternsprechtagen beteiligen?	6.8	19.4	27.2	23.3	23.3	103
... sich vertrauensvoll an mich wenden, wenn ihre Kinder an der Schule Probleme haben?	12.6	10.7	21.4	35.0	20.4	103

Anm.: Ungewichtete Daten; Angaben in Prozent.

Auch aus diesen Items wird für die weiteren Analysen ein Gesamtmaß gebildet, wobei zunächst für jede Lehrkraft ein Mittelwert über alle sieben Items hinweg gebildet wird (sofern sie zu mindestens zwei Drittel der Items gültige Angaben gemacht hat). Nun ist zu beachten, dass die Lehrkräfte hier die Eltern der befragten Klasse beurteilen sollten und daher mehrere Lehrkräfte die Eltern derselben Klasse beurteilen können (wenn mehrere Lehrkräfte pro Klasse befragt wurden). Daher werden zur Berechnung des Gesamtmaßes zuerst die Lehrerbeurteilungen für eine Klasse zusammengefasst (durch Mittelwertbildung), bevor die resultierenden Klassenmittelwerte auf Schulebene aggregiert werden (Mittelwertbildung). Auch dieses Gesamtmaß wird zur besseren Interpretation in *POMPs* transformiert – wobei man einen *POMP*-Wert von 0 als einen sehr geringen Anteil zwischen 0 und 20 % und einen *POMP*-Wert von 100 als einen sehr hohen Anteil zwischen 80 und 100 % betrachten kann. Der durchschnittliche Anteil engagierter Eltern auf Schulebene liegt bei 49.9 *POMPs*, die $n = 48$ Schulen weichen im Schnitt um 21.9 von diesem Mittelwert ab (ungewichtete Daten).

13.3.2. Demographische Schulunterschiede im sozialen Zusammenhalt

Differenziert man nach Schulform und Migrantenanteil in den untersuchten Schulen, so unterscheiden sich die Schulen nur signifikant hinsichtlich des Elternengagements. Die Förderung der Schulgemeinschaft oder das erzieherische Engagement der Lehrkräfte unterscheidet sich jedoch nicht hinsichtlich der Schulform oder dem Migrantenanteil in den Schulen.



(Ungewichtete Daten.)

Anm.: Mittelwerte mit 95 %-Konfidenzintervallen; Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Vergleiche. linke Grafik: gestrichelte Linien bei $-1 SD$, AM , $+1 SD$.

Abbildung 13.4.: Schulgemeinschaft, erzieherisches Engagement der Lehrkräfte und Elternengagement in den Schulen nach Migrantenanteil und Schulform

Konkret ist der Anteil engagierter Eltern an Stadtteilschulen signifikant geringer als an Gymnasien.⁹³ Dabei geht mehr als die Hälfte der Schulunterschiede im Anteil engagierter Eltern mit Unterschieden der Schulform einher ($R^2 = 0.551$). Bezüglich des Ausmaßes der Förderung der Schulgemeinschaft bestehen hingegen keine Unterschiede zwischen Stadtteilschulen und Gymnasien,⁹⁴ genau so wenig wie hinsichtlich des erzieherischen Engagements der Lehrkräfte.⁹⁵ Diese Befunde sind in den unteren Grafiken in Abbildung 13.4 illustriert.

⁹³ 35.7 vs. 68.1 POMP, $F_{(1,46)} = 56.41$, $p < 0.001$, $n = 48$ Schulen.

⁹⁴ $b = -7.5$ Prozentpunkte POMP, $F_{(1,46)} = 2.89$, $p = 0.096$, $R^2 = 0.059$, $n = 48$ Schulen.

⁹⁵ $b = 3.5$ Prozentpunkte POMP, $F_{(1,46)} = 0.87$, $p = 0.356$, $R^2 = 0.019$, $n = 48$ Schulen.

Haben Schulen einen um eine Standardabweichung höheren Migrantenanteil von 73.2 %, geht dies mit einem signifikant geringeren Anteil an engagierten Eltern einher,⁹⁶ der Migrantenanteil steht jedoch in keinem Zusammenhang mit dem Ausmaß der Förderung der Schulgemeinschaft oder des erzieherischen Engagements.⁹⁷ Diese Befunde sind in den oberen Grafiken in Abbildung 13.4 illustriert.

Das bedeutet, dass für Schulen mit einem unterdurchschnittlichen Migrantenanteil ($-1 SD$, 30.7% Migranten) ein relativ hoher Anteil an engagierten Eltern ($POMP = 64.6$) vorhergesagt wird. Für Schulen mit durchschnittlichem Migrantenanteil (51.9%) wird ein mittlerer Anteil an engagierten Eltern vorhergesagt ($POMP = 49.9$), und für Schulen mit einem überdurchschnittlich hohen Migrantenanteil ($+1 SD$, 73.2% Migranten) wird ein recht niedriger Anteil an engagierten Eltern vorhergesagt ($POMP = 35.1$). Dieser Zusammenhang ist in der rechten oberen Grafik in Abbildung 13.4 illustriert. Knapp die Hälfte der Schulunterschiede im Anteil engagierter Eltern gehen dabei mit dem Anteil an Migranten einher ($R^2 = 0.454$), wobei zu bedenken ist, dass der Migrantenanteil zugleich auch an Stadtteilschulen höher ist, Migrantenanteil und Schulform also *nicht* gemeinsam fast alle Unterschiede im Anteil engagierter Eltern erklären (die beiden R^2 -Werte also nicht addiert werden können), sondern zum Teil dasselbe Problem beschreiben: Das multiple R^2 beträgt 0.615, wenn man Migrantenanteil und Schulform simultan berücksichtigt, d.h. beide gemeinsam erklären 61.5% der Schulunterschiede im Anteil engagierter Eltern.

13.3.3. Zusammenhänge mit Delinquenz an Schulen

Das Ausmaß der Förderung der Schulgemeinschaft und des erzieherischen Engagements der Lehrkräfte an den Schulen hängen nicht signifikant mit den Opferraten an den Schulen zusammen, das Elternengagement hingegen schon (zumindest wenn man Delinquenz an der Schule insgesamt betrachtet und nicht nur speziell Gewalt an den Schulen):

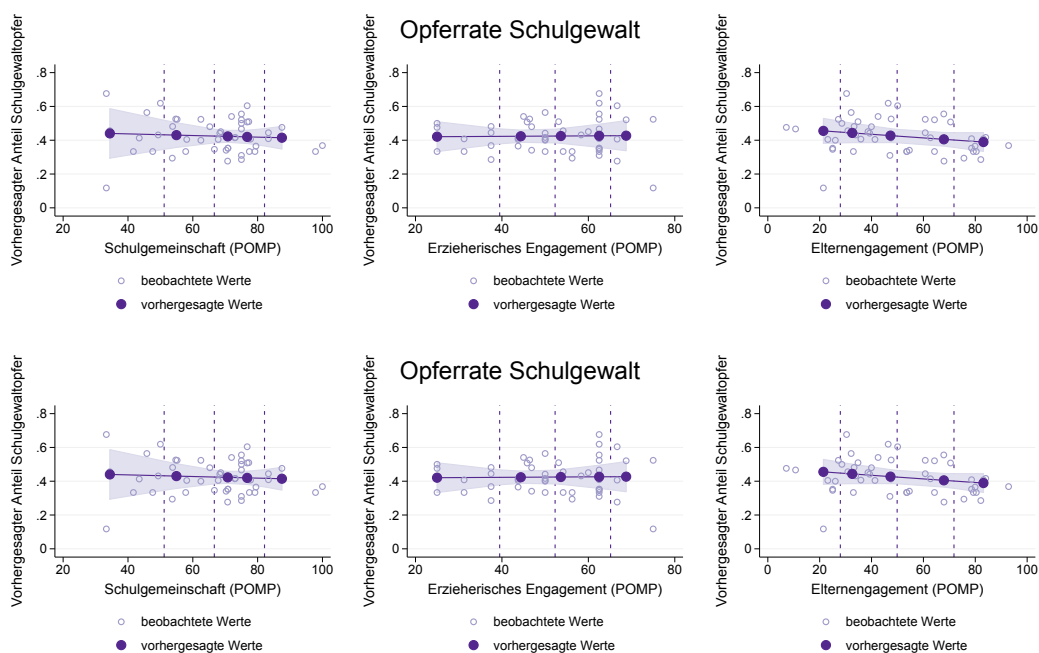
So gibt es an Schulen mit einem höheren Anteil engagierter Eltern zwar nicht signifikant mehr Opfer von *Schulgewalt*, jedoch insgesamt signifikant mehr Opfer von *Schuldelinquenz* (siehe auch die rechten Grafiken in Abbildung 13.5).⁹⁸ Für Schulen mit einem unterdurchschnittlichen Anteil engagierter Eltern ($-1 SD = 28.0$) wird eine Opferrate von 50.4% vorhergesagt, für Schulen mit einem durchschnittlichen Anteil engagierter Eltern (49.9) eine Opferrate von 47.8%, und für Schulen mit einem überdurchschnittlichen Anteil engagierter Eltern ($+1 SD = 71.8$) eine Opferrate von 45.3%. Im Schnitt reduziert sich damit die Opferrate mit jeder zusätzlichen Standardabweichung engagierter Eltern um 2.6 Prozentpunkte ($p = 0.044$).

⁹⁶ $b = -14.8$ *POMPs*, $F_{(1,46)} = 38.27$, $p < 0.001$, $n = 48$ Schulen.

⁹⁷ Förderung Schulgemeinschaft: $b = -2.6$ *POMPs*, $F_{(1,46)} = 1.99$, $p = 0.165$, $R^2 = 0.042$, $n = 48$ Schulen; erzieherisches Engagement: $b = -2.7$ *POMPs*, $F_{(1,46)} = 1.40$, $p = 0.243$, $R^2 = 0.030$, $n = 48$ Schulen.

⁹⁸ Gewalt: $OR = 0.908$, $p = 0.087$, $AME = -2.3$ Prozentpunkte, $p = 0.087$, $n = 48$ Schulen; Delinquenz: $OR = 0.902$, $p = 0.045$, $n = 48$ Schulen.

13. Delinquenz und Gewalt in der Schule



(Ungewichtete Daten.)

Anm.: Aus logistischen Regressionen (Fractional Logit Modelle) vorhergesagte Opferraten mit 95 %-Konfidenzintervallen für das 5., 25., 50. (Median), 75. und 95. Perzentil; Konfidenzintervalle berücksichtigen multiple Vergleiche; gestrichelte Linien bei $-1 SD$, AM , $+1 SD$.

Abbildung 13.5.: Zusammenhänge zwischen der Opferrate an Schulen und dem Anteil engagierter Eltern

Die Förderung der Schulgemeinschaft⁹⁹ und das erzieherische Engagement der Lehrkräfte¹⁰⁰ hängen hingegen nicht signifikant mit den Delinquenz- und Gewaltopferraten an den Schulen zusammen (siehe auch die linken und mittleren Grafiken in Abbildung 13.5).

13.3.4. Elternengagement: Zusammenhänge mit dem Ausmaß an elterlicher Supervision und Resilienz an Schulen

Speziell mit Blick auf das Engagement der Eltern in der Schule ist anzunehmen, dass Eltern, die die Ressourcen haben, sich für schulische Belange einzusetzen, auch mehr Ressourcen für die Supervision ihrer eigenen Kinder haben. Insofern sollte man erwarten, dass es auf Schulebene einen Zusammenhang zwischen dem Anteil engagierter Eltern und der Ausmaß der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen elterlichen Supervision gibt. Weiter wurde in Abschnitt 12.4 gezeigt, dass die von den Kindern

⁹⁹ Delinquenz: $OR = 0.883$, $p = 0.073$, $AME = -3.1$ Prozentpunkte, $p = 0.071$; Gewalt: $OR = 0.970$, $p = 0.727$, $AME = -0.7$ Prozentpunkte, $p = 0.727$, $n = 48$ Schulen.

¹⁰⁰ Delinquenz: $OR = 1.048$, $p = 0.433$, $AME = 1.2$ Prozentpunkte, $p = 0.433$; Gewalt: $OR = 1.007$, $p = 0.920$, $AME = 0.2$ Prozentpunkte, $p = 0.920$, $n = 48$ Schulen.

erlebte elterliche Supervision ihre eigene Delinquenzresilienz positiv beeinflusst. Insofern ist weiter zu erwarten, dass es auf Schulebene auch einen Zusammenhang zwischen der Resilienz der Schülerinnen und Schüler mit dem Elternengagement gibt, dass also es also an Schulen mit resilienteren Schülerinnen und Schülern auch mehr engagierte Eltern gibt.

An Schulen mit einem höheren Anteil engagierter Eltern konzentrieren sich tatsächlich sowohl Schülerinnen und Schüler, die das Ausmaß elterlicher Supervision im Schnitt signifikant stärker wahrnehmen, als auch Schülerinnen und Schüler, die im Schnitt signifikant delinquenz- und gewaltresilienter sind (siehe die Modelle „Engagement“ in Tabelle 13.5). Ob es nun gerade die Kinder der engagierten Eltern sind, die resilienter sind und die elterliche Supervision eher wahrnehmen, kann hier jedoch nicht geprüft (nur plausibel angenommen werden), da der Anteil engagierter Eltern pro Klasse bzw. Schule von den Lehrkräften und nicht von den Schülerinnen und Schülern selbst erfragt wurde. Zumindest auf Schulebene geht aber ein um eine Standardabweichung höherer Anteil engagierter Eltern mit einem um 2.0 Prozentpunkte (*POMPs*) stärker erlebtem Ausmaß an elterlicher Supervision und mit einer um 1.6 bzw. 2.6 Prozentpunkte (*POMPs*) erhöhten Delinquenz- bzw. Gewaltresilienz der Schülerschaft einher.

Tabelle 13.5.: Ergebnisse linearer Regressionen zur Vorhersage der Resilienz der Schülerinnen und Schüler an einer Schule durch das Ausmaß an elterlicher Supervision und Elternengagement an der Schule

	Elternkontr. Engagement b	Delinquenzresilienz Engagement b	Kontrolle b	Gewaltresilienz Engagement b	Kontrolle b
Kontr. Eltern (z)			3.1***		2.4***
Elternengagement (z)	2.0**	1.6*	0.2	2.6***	1.6**
Konstante	69.6***	65.0***	65.0***	69.3***	69.3***
R^2	0.189	0.131	0.552	0.304	0.517
n	48	48	48	48	48

Anm.: Ungewichtete Daten; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$.

Dabei sind die Schülerinnen und Schüler an Schulen mit einem höheren Anteil engagierter Eltern offenbar deshalb im Schnitt *delinquenzresilienter*, weil die Schülerinnen und Schüler dieser Schulen mehr elterliche Supervision erleben: So gibt es keinen vom Ausmaß der elterlichen Supervision unabhängigen Zusammenhang zwischen Elternengagement und Delinquenzresilienz, d.h. sobald man das Ausmaß an erlebter elterlicher Supervision an diesen Schulen berücksichtigt hat (siehe das entsprechende Modell „Kontrolle“ – 3. Modell – in Tabelle 13.5). Das ist ein wenig anders für die Gewaltresilienz der Schülerinnen und Schüler: Auch hier gibt es einen Teil des Zusammenhangs zwischen Elternengagement und Delinquenzresilienz, der über das Ausmaß an elterlicher Supervision vermittelt wird, das die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule erleben. So reduziert sich der Zusammenhang deutlich, sobald man das Ausmaß an erlebter elterlicher Supervision an diesen Schulen berücksichtigt hat. Dennoch verbleibt ein davon

unabhängiger, signifikanter Effekt des Anteils engagierter Eltern an der Schule (siehe das entsprechende Modell „Kontrolle“ – letztes Modell – in Tabelle 13.5).

13.3.5. Wechselwirkungen von sozialem Zusammenhalt und kollektiver Wirksamkeit an Schulen

Die zentrale Frage dieses Abschnitts ist, inwieweit die kollektive Wirksamkeit der Schulen (Schulkontrollen) und die drei Indikatoren des sozialen Zusammenhalts im schulischen Umfeld (Schulgemeinschaft, erzieherisches Engagement der Lehrkräfte und Elternengagement) in ihren Effekten auf Delinquenz in der Schule zusammenwirken.

Zusammenhänge mit Delinquenz in der Schule Ganz allgemein hängen, wie in diesem Kapitel bereits gezeigt wurde, sowohl die kollektive Wirksamkeit der Schule als auch der Anteil engagierter Eltern mit der Delinquenz an Schulen insgesamt zusammen, nicht jedoch speziell mit Gewaltdelinquenz an der Schule. Das Ausmaß der Förderung der Schulgemeinschaft und auch das erzieherische Engagement hängen hingegen nicht mit Delinquenz an der Schule zusammen.

Diese Befunde ändern sich nicht, wenn man die kollektive Wirksamkeit und die einzelnen Indikatoren für den sozialen Zusammenhalt im Schulumfeld (Schulgemeinschaft, erzieherisches Engagement der Lehrkräfte und Elternengagement) simultan in jeweils einem Modell berücksichtigt (siehe die Modelle „Haupteff.“ in den Tabellen 13.6, 13.7 und 13.8): Wie die Signifikanzen der Odds-Ratios und die *Average Marginal Effects* (*AME*) (Prozentpunkte Differenz der vorhergesagten Anteile delinquenter bzw. gewaltdelinquenter Schülerinnen und Schüler bei einer Zunahme der Prädiktorvariablen um eine Einheit bzw. Standardabweichung) zeigen, finden sich in allen drei Modellen bei der Vorhersage der Viktimisierung an der Schule insgesamt für die kollektive Wirksamkeit (Schulkontrollen) signifikante und einigermaßen substanzielle Effekte, wobei zusätzlich auch das Elternengagement einen delinquenzreduzierenden Effekt hat ($AME = -2.6$, $p = 0.032$) – jedoch keinerlei signifikante Effekte bei der Vorhersage der Viktimisierung durch Gewalt.

Es ist zu erwarten, dass Schulkontrollen bei Kindern von solchen Eltern stärker wirken, die sich für schulische Belange (und die Schule) stärker engagieren, weil die Schülerinnen und Schüler dieser Eltern wissen können, dass ihre Eltern von ihrem Verhalten in der Schule erfahren werden. Insofern sollte sich bei engagierten Eltern zusätzlich die elterliche Supervision auch in dem Verhalten ihrer Kinder in der Schule auswirken. Methodisch ist also eine Wechselwirkung von elterlichem Engagement und Schulkontrollen (schulischer kollektiver Wirksamkeit) zu erwarten.

Tabelle 13.6.: Logistische Regressionen zur Vorhersage der Opferraten von Schuldelinquenz und Schulgewalt durch die Interaktion von schulischer kollektiver Wirksamkeit und Schulgemeinschaft

	Schuldelinquenz		Interakt. OR	Schulgewalt		Interakt. OR
	Haupteff. OR	<i>APE</i>		Haupteff. OR	<i>APE</i>	
koll. Wirksamk. (z)	0.898*	-2.7	0.960	0.958	-1.0	1.010
Schulgemeinsch. (z)	0.911	-2.3	0.942	0.994	-0.2	1.020
Interaktion			0.845***			0.879*
Konstante	0.917		0.932	0.738***		0.748***
Pseudo- R^2	0.007		0.011	0.001		0.003
<i>n</i>	48		48	48		48

Anm.: Ungewichtete Daten; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$; Fractional-Logit-Modelle zur Vorhersagen von Anteilen, Pseudo- R^2 : McKelvey & Zavoina.

Tabelle 13.7.: Logistische Regressionen zur Vorhersage der Opferraten von Schuldelinquenz und Schulgewalt durch die Interaktion von schulischer kollektiver Wirksamkeit und erzieherischem Engagement

	Schuldelinquenz		Interakt. OR	Schulgewalt		Interakt. OR
	Haupteff. OR	<i>APE</i>		Haupteff. OR	<i>APE</i>	
koll. Wirksamk. (z)	0.892*	-2.8	0.889**	0.958	-1.0	0.954
päd. Optimism. (z)	1.042	1.0	1.030	1.005	0.1	0.988
Interaktion			0.946			0.919*
Konstante	0.918		0.915	0.738***		0.735***
Pseudo- R^2	0.005		0.006	0.001		0.003
<i>n</i>	48		48	48		48

Anm.: Ungewichtete Daten; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$; Fractional-Logit-Modelle zur Vorhersagen von Anteilen, Pseudo- R^2 : McKelvey & Zavoina.

Tabelle 13.8.: Logistische Regressionen zur Vorhersage der Opferraten von Schuldelinquenz und Schulgewalt durch die Interaktion von schulischer kollektiver Wirksamkeit und Elternengagement

	Schuldelinquenz			Schulgewalt		
	Haupteff. OR	APE	Interakt. OR	Haupteff. OR	APE	Interakt. OR
koll. Wirksamk. (z)	0.890*	-2.9	0.952	0.957	-1.1	1.000
Elternengagem. (z)	0.902*	-2.6	0.912	0.908	-2.4	0.914
Interaktion			0.901			0.935
Konstante	0.917		0.917	0.738***		0.738***
Pseudo- R^2	0.007		0.010	0.003		0.005
n	48		48	48		48

Anm.: Ungewichtete Daten; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$; Fractional-Logit-Modelle zur Vorhersagen von Anteilen, Pseudo- R^2 : McKelvey & Zavoina.

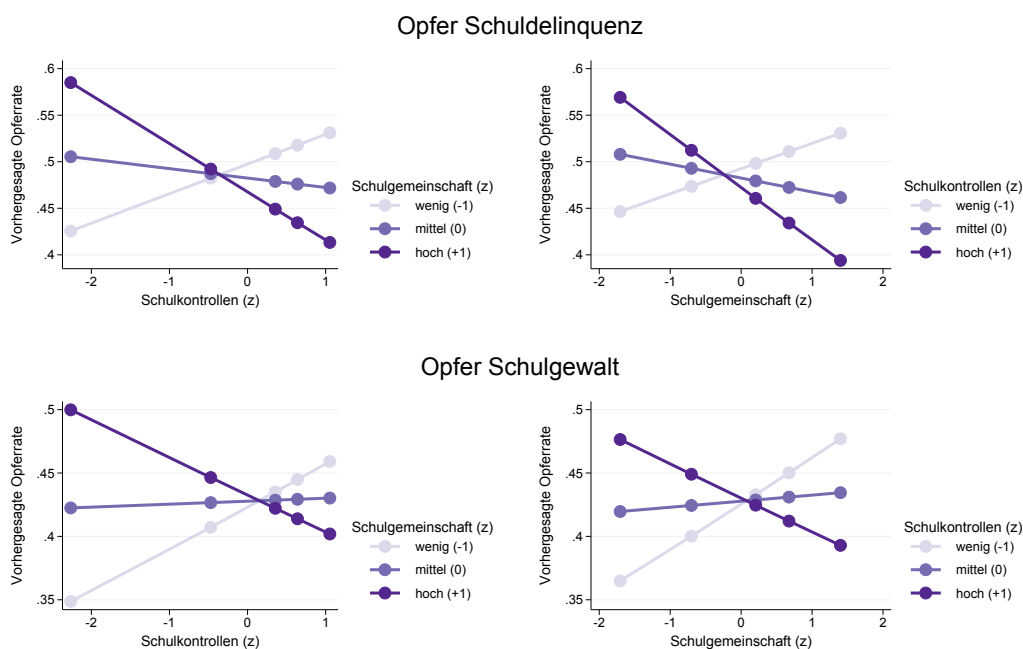
Wechselwirkungseffekte mit kollektiver Wirksamkeit sind aber auch für die Schulgemeinschaft und das erzieherische Engagement der Lehrkräfte zu erwarten, selbst wenn sich in diesen Modellen kein *direkter* Effekt dieser Merkmale schulischen Zusammenhalts findet: Aus desorganisationstheoretischer Sicht sollte der soziale Zusammenhalt in einer Gemeinschaft ihre kollektive Wirksamkeit verstärken. Die kollektive Wirksamkeit sollte umso stärker delinquenzreduzierend wirken, je stärker eine Schule die Schulgemeinschaft fördert, je ausgeprägter das erzieherische Engagement der Lehrkräfte ist und je mehr engagierte Eltern es an einer Schule gibt.

Methodisch ist also ein verstärkender Interaktionseffekt zwischen kollektiver Wirksamkeit und sozialem Zusammenhalt im Schulumfeld zu erwarten, und zwar mit negativem Vorzeichen: Der delinquenzreduzierende, d.h. negative (-) Effekt der kollektiven Wirksamkeit sollte sich umso stärker (+) bemerkbar machen, je stärker (+) der soziale Zusammenhalt im Schulumfeld (multipliziert ergeben die drei genannten Vorzeichen einen negativen Wert). Diese Zusammenhänge mit den Opferraten der Schulen werden mittels logistischer Regressionen (Fractional-Logit-Modelle für Anteile) untersucht.¹⁰¹

Schulgemeinschaft Es finden sich signifikant negative Interaktionen zwischen der Förderung der Schulgemeinschaft und der kollektiven Wirksamkeit sowohl auf Schuldelinquenz als auch auf Schulgewalt (jeweils 100.0% signifikant negative marginale Interaktionseffekte¹⁰²).

¹⁰¹Richtung und Signifikanz der Interaktionsterme aus einer solchen Regressionsanalyse sagen jedoch nicht unbedingt etwas über Richtung und Signifikanz der interessierenden Interaktionseffekte auf die Opferraten aus (vgl. z.B. Norton et al., 2004; Berry et al., 2010). Daher werden die vorhergesagten marginalen Effekte, dem von Norton et al. (2004) beschriebenen Verfahren folgend, für jede in der Stichprobe vorkommende Wertekombination aller Variablen des Modells berechnet und, wenn nötig, zur besseren Interpretation grafisch dargestellt. Dabei werden Signifikanz und Richtung der Interaktionseffekte anhand der Anteile signifikanter Interaktionseffekte abgeschätzt.

¹⁰²Siehe Fn. 101.



(Ungewichtete Daten.)

Anm.: Aus logistischen Regressionen (Opferrate, Fractional-Logit-Modelle) vorhergesagte Mittelwerte für das 5., 25., 50. (Median), 75. und 95. Perzentil des einen schulischen Einflussfaktors sowie für $-1 SD$, das AM und $+1 SD$ des anderen schulischen Einflussfaktors; Skala der x-Achsen in Standardabweichungen (z-Werte).

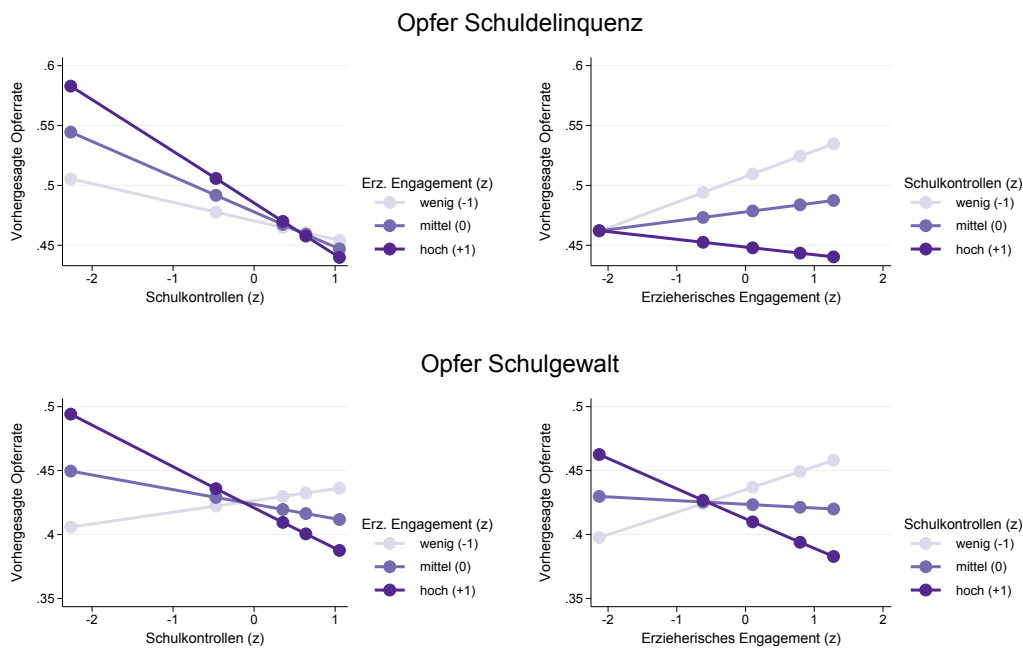
Abbildung 13.6.: Wechselwirkungen zwischen dem Ausmaß der Förderung der Schulgemeinschaft und der kollektiven Wirksamkeit an Schulen bei der Vorhersage der Opferraten an der Schule

Die Natur dieser Interaktion ist in Abbildung 13.6 veranschaulicht: Für Schulen, in denen die Schulgemeinschaft überdurchschnittlich stark gefördert wird ($+1 SD$, dunkle Linie), wird ein signifikant *delinquenz*reduzierender Effekt ($AME = -5.1$ Prozentpunkte, $p < 0.001$) der kollektiven Schulwirksamkeit vorhergesagt. Für Schulen hingegen, in denen die Schulgemeinschaft vergleichsweise wenig ($-1 SD$, helle Linie) gefördert wird, wird zumindest ein tendenziell positiver, d.h. nicht signifikanter Zusammenhang zwischen kollektiver Wirksamkeit ($AME = +3.1$ Prozentpunkte, $p = 0.320$) vorhergesagt. Hier wird sichtbar, dass es plausibel ist, dass die kollektive Wirksamkeit nicht nur Einflussfaktor, sondern auch Reaktion auf Delinquenz in der Schule sein kann: Mit mehr Schulkontrollen geht hier zumindest tendenziell auch mehr Delinquenz einher (siehe linke obere Grafik in Abbildung 13.6).¹⁰³

Umgekehrt wird für Schulen mit überdurchschnittlich viel kollektiver Wirksamkeit ($+1 SD$, dunkle Linie) ein delinquenzreduzierender Effekt ($AME = -5.6$ Prozentpunkte)

¹⁰³Siehe auch die Ausführungen zu Problemen der Interpretation von Kausaleffekten bei Querschnittdaten auf S. 8.

13. Delinquenz und Gewalt in der Schule



(Ungewichtete Daten.)

Anm.: Aus logistischen Regressionen (Opferrate, Fractional-Logit-Modelle) vorhergesagte Mittelwerte für das 5., 25., 50. (Median), 75. und 95. Perzentil des einen schulischen Einflussfaktors sowie für $-1 SD$, das AM und $+1 SD$ des anderen schulischen Einflussfaktors; Skala der x-Achsen in Standardabweichungen (z-Werte).

Abbildung 13.7.: Wechselwirkungen zwischen dem erzieherischen Engagement der Lehrkräfte und der kollektiven Wirksamkeit an Schulen bei der Vorhersage der Opferraten an der Schule

te, $p < 0.001$) der Förderung der Schulgemeinschaft vorhergesagt. Für Schulen mit vergleichsweise wenig kollektiver Wirksamkeit ($-1 SD$, helle Linie) hingegen wird wiederum ein tendenziell positiver, nicht signifikanter Effekt der Förderung der Schulgemeinschaft vorhergesagt, d.h. mit einer stärkeren Förderung der Schulgemeinschaft geht zumindest tendenziell mehr Delinquenz an der Schule einher ($AME = +2.7$ Prozentpunkte, $p = 0.538$). Auch hier ist es plausibel anzunehmen, dass die stärkere Förderung der Schulgemeinschaft eher Reaktion als Einflussfaktor auf Delinquenz in der Schule ist (siehe rechte obere Grafik in Abbildung 13.6).

Für *Schulgewalt* gilt im Prinzip das Gleiche (siehe die unteren Grafiken in Abbildung 13.6), jedoch sind die für die drei dargestellten Linien vorhergesagten Effekte alleamt nicht signifikant von Null verschieden.

Erzieherisches Engagement Das erzieherische Engagement der Lehrkräfte interagiert mit der kollektiven Schulwirksamkeit nur signifikant, wenn es speziell um *Schulgewalt*

geht (100.0 % signifikant negative marginale Interaktionseffekte¹⁰⁴), nicht jedoch nicht mit Blick auf Schuldelinquenz insgesamt (0.0 % signifikante marginale Interaktionseffekte¹⁰⁵).

Die Natur dieser Interaktionseffekte auf Schulgewalt ist in den unteren Grafiken der Abbildung 13.7 veranschaulicht: Für Schulen mit Lehrkräften mit überdurchschnittlichem erzieherischem Engagement (+1 *SD*, dunkle Linie) wird ein signifikant gewaltreduzierender Effekt der kollektiven Wirksamkeit vorhergesagt ($AME = -3.2$ Prozentpunkte, $p = 0.045$). Für Schulen mit Lehrkräften mit vergleichsweise wenig erzieherischem Engagement (-1 *SD*, helle Linie) hingegen wird ein nicht signifikant positiver Zusammenhang zwischen Kontrollpotenzial und Schulgewalt vorhergesagt ($AME = +0.9$ Prozentpunkte, $p = 0.836$), d.h. in der Tendenz gehen in dieser Situation mehr Kontrollen wiederum mit mehr Gewalt an Schulen einher (linke Grafik). Eine denkbare Interpretation des Befundes wäre auch, dass mehr Lehrerinnen und Lehrer an Schulen, an denen trotz des Kontrollpotenzials hohe Gewalttäterraten beobachtet werden, ausgebrannt sind und resigniert haben, weil Anstrengungen gegen Gewalt als Sisyphusarbeit erscheinen.

Betrachtet man dagegen die kollektiven Wirksamkeit (Schulkontrollen) als Moderator (rechte untere Grafik in Abbildung 13.7), zeigt sich, dass die Effekte des erzieherischen Engagements der Lehrkräfte in Schulen mit hoher kollektiver Wirksamkeit positiv sind und sich signifikant von den Effekten des erzieherischen Engagements in Schulen mit niedriger kollektiver Wirksamkeit unterscheiden. Für Schulen mit überdurchschnittlich viel kollektiver Wirksamkeit (+1 *SD*, dunkle Linie) wird ein (allerdings nicht signifikanter, d.h. nicht verallgemeinerbarer) gewaltreduzierender Effekt des erzieherischen Engagements vorhergesagt ($AME = -2.3$ Prozentpunkte, $p = 0.685$). Für Schulen mit vergleichsweise wenig kollektiver Wirksamkeit (-1 *SD*, helle Linie) wird hingegen ein nicht signifikant positiver Zusammenhang zwischen erzieherischem Engagement und Schulgewalt vorhergesagt ($AME = +1.8$ Prozentpunkte, $p = 0.588$), d.h. mehr erzieherisches Engagement geht tendenziell mit mehr Schulgewalt einher. Möglicherweise ist auch hier die Wirkungsrichtung umgekehrt: So könnten in Schulen mit nur wenig Kontrollpotenzial Lehrkräfte stärker die Überzeugung vertreten, dass es sinnvoll ist, zu versuchen, Erziehungsdefizite des Elternhauses auszugleichen. Insgesamt zeigt sich, dass die negativen Effekte der kollektiven Wirksamkeit und des erzieherischen Engagements auf die Gewaltdelinquenz in der Schule sich wechselseitig verstärken.

Elternengagement Auf Schulebene gibt es jedoch weder Interaktionseffekte zwischen kollektiver Wirksamkeit und Elternengagement auf die Rate der Opfer von Schuldelinquenz noch auf die Rate der Opfer von Schulgewalt (siehe Tabelle 13.8; $n = 48$ Schulen), die marginalen Interaktionseffekte¹⁰⁶ auf Schuldelinquenz sind zu eher vernachlässigbaren 10.4 % signifikant negativ, die marginalen Interaktionseffekte auf Schulgewalt sind überhaupt nicht signifikant. Das Ausmaß der die Schuldelinquenz signifikant reduzierenden

¹⁰⁴Siehe Fn. 101.

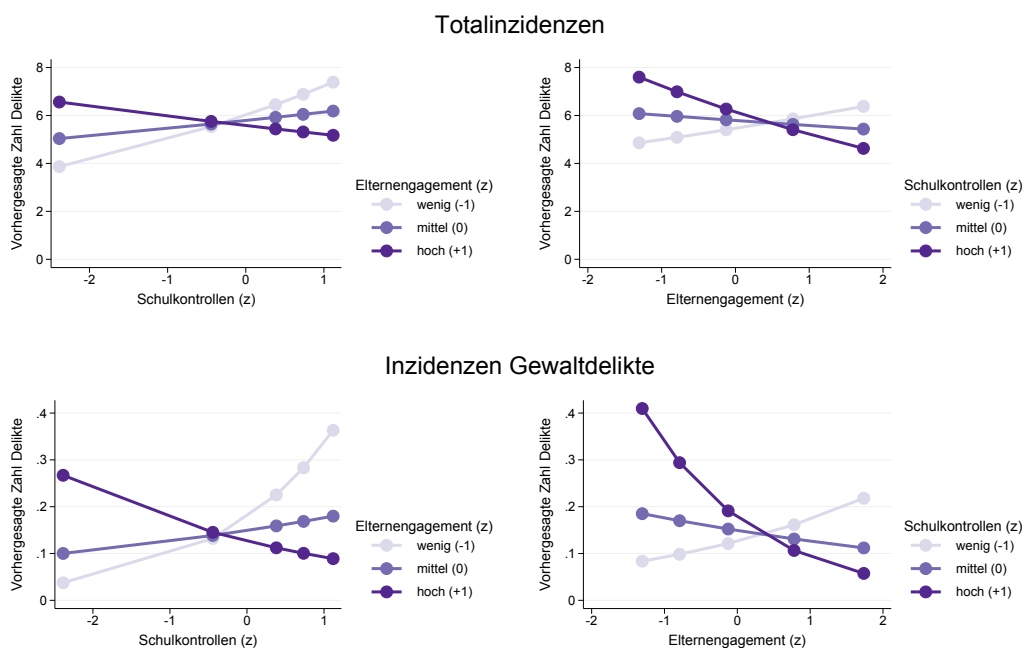
¹⁰⁵Siehe Fn. 101.

¹⁰⁶Siehe Fn. 101.

13. Delinquenz und Gewalt in der Schule

den Wirkung des Elternengagements also unabhängig von der Wirkung der Schulkontrollen.

Zusammenhänge mit der tatortunabhängigen Delinquenzhäufigkeit Interessanterweise zeigen sich aber Interaktionseffekte zwischen kollektiver Wirksamkeit und Elternengagement für die individuelle, tatortunabhängig erfragte Gewalthäufigkeit (veranschaulicht in Abbildung 13.8), die ausführlich in den vorangegangenen Kapiteln untersucht wurde. Die Zusammenhänge mit der Delinquenz- und Gewalthäufigkeit wurden wiederum mit Hilfe negativer Binomialregressionen für Zählvariablen (Mehrebenenmodelle) analysiert.¹⁰⁷

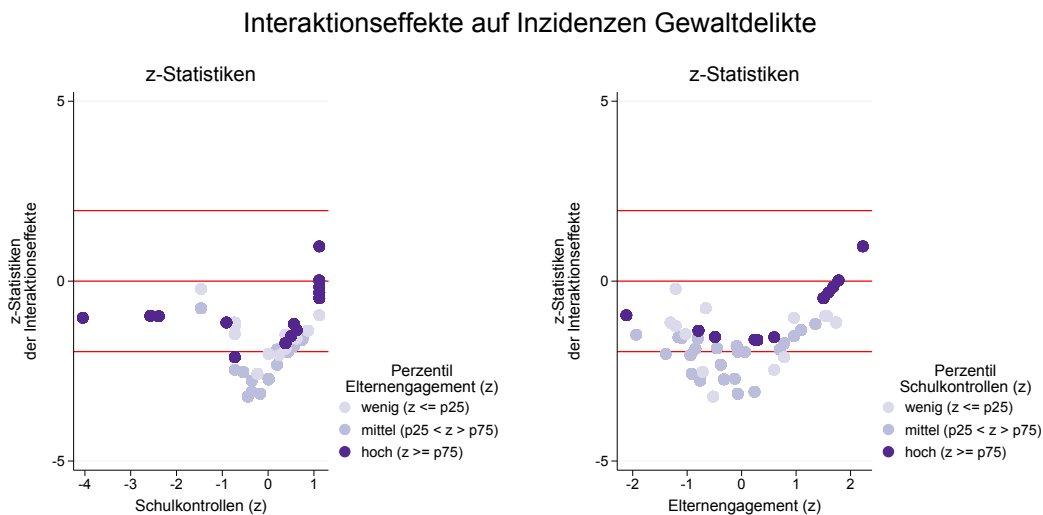


(Gewichtete Daten.)

Anm.: Aus Mehrebenenmodellen (negative Binomialregressionen, feste Effekte) vorhergesagte Häufigkeiten für das 5., 25., 50. (Median), 75. und 95. Perzentil des einen schulischen Einflussfaktors sowie für $-1 SD$, das AM und $+1 SD$ des anderen schulischen Einflussfaktors; Skala x-Achse in Standardabweichungen (z-Werte).

Abbildung 13.8.: Wechselwirkungen zwischen dem Anteil engagierter Eltern und der kollektiven Wirksamkeit an Schulen bei der Vorhersage der Delinquenzhäufigkeit

¹⁰⁷Dabei stellt sich das gleiche Problem der Interpretation von Interaktionseffekten wie bei den logistischen Regressionen, mittels derer die Zusammenhänge mit den Opferraten untersucht wurden (siehe Fn. 101). Auch hier werden daher analog zum im Fn. 101 beschriebenen Verfahren die marginalen Interaktionseffekte vorhergesagt und interpretiert.



Anm.: Aus einem Mehrebenenmodell (negative Binomialregressionen, feste Effekte) vorhergesagte z-Statistiken der marginalen Interaktionseffekte; waagerechte Linien markieren 0 (mittlere Linie) und die Grenzen der Signifikanz (5%-Niveau); Skala x-Achse in Standardabweichungen (z-Werte).

Abbildung 13.9.: Signifikanz der marginalen Interaktionseffekte von Elternengagement und kollektiver Schulwirksamkeit auf die Gewalthäufigkeit

Berücksichtigt man zunächst sowohl das Elternengagement als auch die kollektive Schulwirksamkeit simultan in einem Modell ohne Interaktionsterm, haben zwar beide Faktoren im Schnitt keine voneinander unabhängigen signifikanten Effekte auf die individuelle Delinquenz- und Gewalthäufigkeit der Schülerinnen und Schüler und erklären im Prinzip auch keine Unterschiede in der Delinquenzhäufigkeit¹⁰⁸. Schaut man sich jedoch zusätzlich die voneinander abhängigen Effekte von Elternengagement und kollektiver Schulwirksamkeit an (Modell mit Interaktionsterm), so zeigen sich zwar für die Delinquenzhäufigkeit insgesamt keine Interaktionen ($e^b = 0.882$, $p = 0.340$, vernachlässigbare 4.4% signifikant negative marginale Interaktionseffekte¹⁰⁹, $n = 1978$ Schülerinnen und Schüler, 48 Schulen), jedoch substanzielle 36.2% signifikant negative marginale Interaktionseffekte¹¹⁰ für die Gewalthäufigkeit ($e^b = 0.618$, $p = 0.005$, $n = 1979$ Schülerinnen und Schüler, 48 Schulen).

Trotz der negativen Vorzeichen der 36.2% signifikanten Interaktionseffekte handelt es sich jedoch auch hier nicht unbedingt um die erwarteten Verstärkereffekte, die die

¹⁰⁸ *Delinquenzhäufigkeit*: kollektive Wirksamkeit: $IRR = 0.962$, $p = 0.657$, $AME = -0.2$ Delikte, $p = 0.659$; Elternengagement: $IRR = 0.950$, $p = 0.617$, $AME = -0.3$ Delikte, $p = 0.628$; $R^2 = 0.1\%$, $n = 1978$ Schülerinnen und Schüler, 48 Schulen; *Gewalthäufigkeit*: kollektive Wirksamkeit: $IRR = 0.816$, $p = 0.221$, $AME = -3.2$ Delikte pro 100 Jugendliche, $p = 0.245$; Elternengagement: $IRR = 0.800$, $p = 0.253$, $AME = -3.5$ Delikte pro 100 Jugendliche, $p = 0.299$; $R^2 \approx 0.0\%$, $n = 1979$ Schülerinnen und Schüler, 48 Schulen)

¹⁰⁹ Siehe Fn. 101.

¹¹⁰ Siehe Fn. 101.

13. Delinquenz und Gewalt in der Schule

Annahme voraussetzen, dass sowohl das Elternengagement als auch die kollektive Schulwirksamkeit mit weniger Gewalttaten der Schülerinnen und Schüler einhergehen – es würden dann weniger gewalttätige Jugendliche vor allem solche Schulen besuchen, an denen sowohl das Elternengagement als auch die kollektive Schulwirksamkeit hoch sind, bzw. umgekehrt würden gewalttätigere Jugendliche vor allem solche Schulen besuchen, an denen Elternengagement und kollektive Schulwirksamkeit gering sind. Das ist jedoch nicht für alle Schulen der Fall, wie die unteren Grafiken in Abbildung 13.8 illustrieren.

Sagt man nämlich die marginalen Haupteffekte von Elternengagement und kollektiver Schulwirksamkeit aus dem untersuchten Interaktionsmodell vorher, so geht vor allem mehr schulisches Elternengagement mit signifikant weniger Gewalttaten der Jugendlichen *aus diesen Schulen* einher (negativer Zusammenhang) (38.9% der marginalen Haupteffekte sind signifikant negativ, vernachlässigbare 4.4% signifikant positiv). Die kollektive Schulwirksamkeit hingegen geht teilweise mit signifikant weniger, teilweise aber auch mit signifikant mehr Gewalttaten der Jugendlichen aus diesen Schulen einher (15.5% der marginalen Haupteffekte sind signifikant negativ, 17.5% signifikant positiv). Das bedeutet freilich nicht, dass insbesondere ein höheres schulisches Kontrollpotenzial (mehr kollektive Wirksamkeit) mehr Delinquenz der Schülerinnen und Schüler *verursacht*, sondern statt dessen wahrscheinlich eine *Reaktion* auf die höhere Delinquenz der Schülerinnen und Schüler darstellt.

Abbildung 13.9 zeigt, in welchem Bereich von kollektiver Wirksamkeit und Elternengagement sich die signifikanten Interaktionen abspielen: Signifikante Interaktionseffekte liegen außerhalb des durch die waagerechten Linien markierten Bereichs. Was also bedeutet die in Abbildung 13.8 veranschaulichte Interaktion inhaltlich? Mit Blick auf die unterschiedliche gerichteten Zusammenhänge zwischen Kontrollpotenzial der Schulen (kollektive Wirksamkeit) und Gewaltdelinquenz der Schülerinnen und Schüler (linke Grafik in Abbildung 13.8) lässt sich sagen, dass für Jugendliche aus Schulen mit viel Elternengagement gilt: Für die Jugendlichen aus Schulen mit mehr Kontrollpotenzial (kollektiver Wirksamkeit) werden weniger gewalttätige Akte vorhergesagt. Für Jugendliche aus Schulen mit wenig bis mittlerem Elternengagement gilt hingegen: Für Jugendliche aus Schulen mit vergleichsweise hohem Kontrollpotenzial wird eine höhere Zahl von Gewaltakten vorhergesagt. Bei dieser Beschreibung wurde also das Elternengagement als Moderator betrachtet. Betrachtet man umgekehrt das Kontrollpotenzial als Moderator und richtet den Blick auf die Zusammenhänge zwischen schulischem Elternengagement und der Gewaltdelinquenz der Schülerinnen und Schüler (rechte Grafik in Abbildung 13.8) und berücksichtigt, dass diese Zusammenhänge, wie gezeigt, hauptsächlich negativ sind, so macht das schulische Elternengagement vor allem für die Gewalttätigkeit von Schülerinnen und Schüler aus Schulen mit mehr Kontrollpotenzial einen Unterschied.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass hinsichtlich der wechselseitigen Verstärkereffekte die Merkmale des Zusammenhalts auf Schulebene (Schulgemeinschaft und erzieherisches Engagement) mit kollektiver Wirksamkeit der Schule interagieren, wenn es um (Gewalt)delinquenz an der Schule geht. Das elterliche Engagement in der Schule scheint hingegen nur mit der kollektiven Wirksamkeit der Schule zu interagieren, wenn es sich um Gewaltdelinquenz allgemein – also eher außerhalb der Schule – handelt.

13.4. Struktureller Hintergrund: Familienstruktur der Schülerschaft

Abschließend wird mit der Frage, ob die Jugendlichen von nur einem Elternteil erzogen werden oder nicht, ein strukturelles Merkmal betrachtet, das aus desorganisationstheoretischer Sicht zum einen auf Schulebene das elterliche Engagement in der Schule beeinflussen sollte (der Anteil Alleinerziehender sollte mit dem Anteil an engagierten Eltern zusammenhängen). Zum anderen sollten Alleinerziehende auch auf individueller Ebene weniger Ressourcen für Supervision ihrer Kinder haben (siehe Kapitel 8.2).

Tabelle 13.9.: Familienstruktur der Schülerinnen und Schüler (Schülerangaben)

Wer kümmert sich um dich und deine Erziehung?	Anteil (Prozent)
(Stief-)Vater und (Stief-)Mutter	79.9
Ein Elternteil allein (Vater oder Mutter)	18.9
Andere Situation	1.2
n	2117

Anm.: Gewichtete Daten.

Die Familienstruktur wurde im Schülerfragebogen über die folgende Frage erfasst: „Wer kümmert sich um dich und deine Erziehung?“ Tabelle 13.9 zeigt, dass die meisten Jugendlichen von Mutter und Vater bzw. Stiefmutter oder Stiefvater erzogen werden, ein knappes Fünftel jedoch von nur einem Elternteil. Gut ein Prozent gab andere Konstellationen an. Für die weiteren Analysen werden die erste ((Stief-)Vater und (Stief-)Mutter) und die letzte Kategorie (andere Situation) zu einer zusammengefasst und nur der mittleren (ein Elternteil allein) gegenübergestellt.

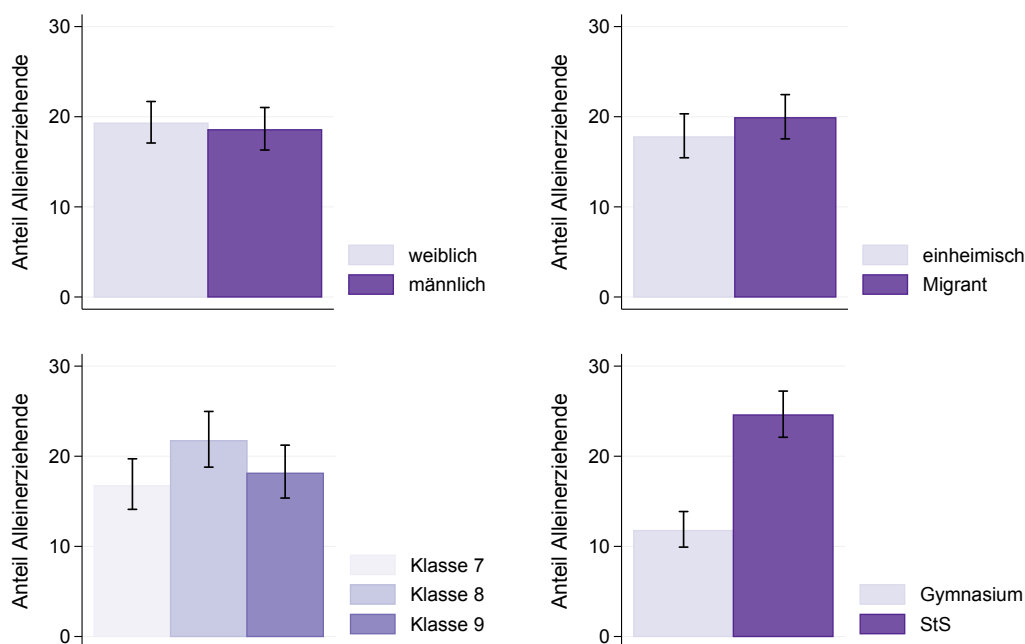
13.4.1. Individuelle demographische Unterschiede

Schaut man sich den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit alleinerziehendem Elternteil nach Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform an, zeigen sich (nicht überraschend) nur signifikante Unterschiede zwischen den beiden Schulformen: Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit alleinerziehendem Elternteil ist signifikant höher an Stadtteilschulen als an Gymnasien (24.6 % vs. 11.7 %, $OR = 2.448$, $F_{(1,105)} = 57.169$, $p < 0.001$, $n = 2117$; Geschlecht: $F_{(1,105)} = 0.207$, $p = 0.650$, $n = 2114$; Migrationsstatus: $F_{(1,105)} = 1.402$, $p = 0.239$, $n = 2117$; Klassenstufe: $F_{(2,105)} = 2.997$, $p = 0.054$, $n = 2117$; siehe auch Abbildung 13.10).

13.4.2. Zusammenhänge mit individueller Delinquenzhäufigkeit, Resilienz und normativem Familienumfeld

Jugendliche, die von nur einem Elternteil erzogen werden, erleben tatsächlich signifikant weniger Supervision und Delinquenzablehnung durch ihre Eltern (Supervision: $b = -4.4$ Prozentpunkte ($POMPs$), $F_{(1,105)} = 15.254$, $p < 0.001$, $n = 2101$; Normen: $b = -5.3$

13. Delinquenz und Gewalt in der Schule



(Gewichtete Daten.)

Anm.: Schülerangaben; 95 %-Konfidenzintervalle berücksichtigen die Clusterung der Antworten in den Klassen.

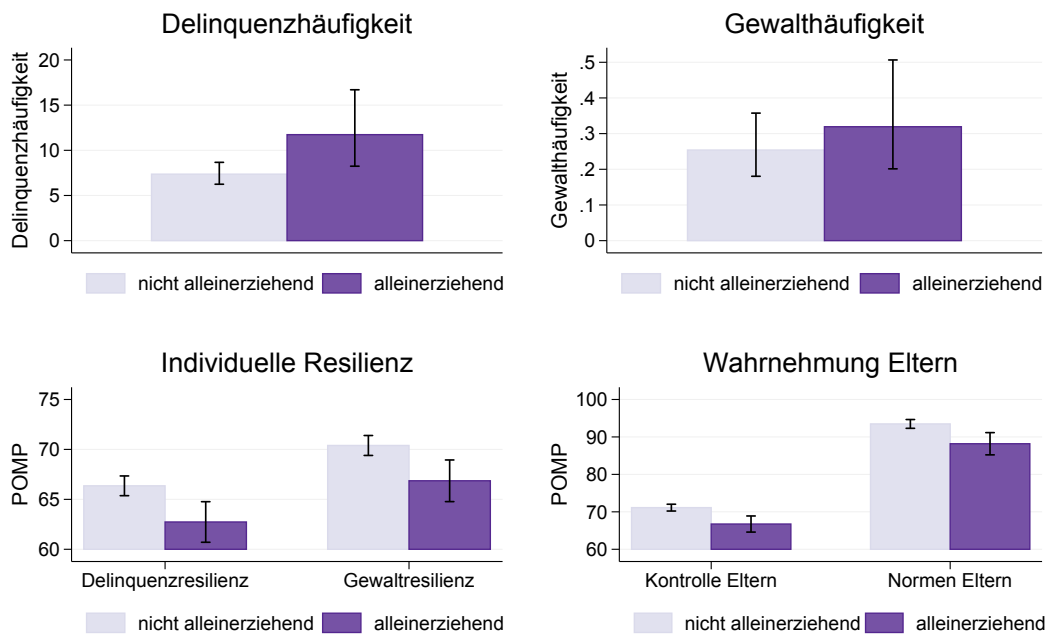
Abbildung 13.10.: Familienstruktur (alleinerziehender Elternteil) nach Geschlecht, Migrationsstatus, Klassenstufe und Schulform

Prozentpunkte, $F_{(1,105)} = 11.097$, $p = 0.001$, $n = 2085$; siehe auch die untere rechte Grafik in Abbildung 13.11).

Jugendliche mit alleinerziehendem Elternteil sind auch signifikant delinquenz- und gewaltgeneigter (haben Normen weniger stark internalisiert und/oder weniger Selbstkontrollfähigkeit) (Delinquenzresilienz: $b = -3.6$ Prozentpunkte, $F_{(1,105)} = 12.925$, $p < 0.001$, $n = 2063$; Gewaltresilienz: $b = -3.5$ Prozentpunkte, $F_{(1,105)} = 11.261$, $p = 0.001$, $n = 2070$, siehe auch die untere linke Grafik in Abbildung 13.11) und berichten auch insgesamt signifikant mehr Delikte (11.7 vs. 7.4 Delikte, $IRR = 1.594$, $F_{(1,105)} = 6.698$, $p = 0.011$, $n = 2110$, siehe auch die obere linke Grafik in Abbildung 13.11). Sie sind jedoch nicht signifikant gewalttätiger ($IRR = 1.257$, $F_{(1,105)} = 0.571$, $p = 0.451$, $n = 2111$, siehe auch die obere rechte Grafik in Abbildung 13.11).

In einem „Risikofaktoransatz“ der Kriminologie wird das Aufwachsen mit einem alleinerziehenden Elternteil als ein Risikofaktor für das delinquente Verhalten Jugendlicher betrachtet. Jenseits dieser Sichtweise lässt sich aus einer handlungstheoretischen Perspektive der Zusammenhang zwischen Alleinerziehung und delinquentem Verhalten als eine Mediationskette denken. Dabei stellt Delinquenzresilienz in Interaktion mit dem normativen Umfeld eine unmittelbare Ursache für die Entscheidung zu einem delinquenten Akt dar. Das normative Elternumfeld (elterliche Kontrolle sowie die Wahrnehmung

13.4. Struktureller Hintergrund: Familienstruktur der Schülerschaft



(Gewichtete Daten.)

Anm.: Schülerangaben; 95 %-Konfidenzintervalle berücksichtigen die Clusterung der Antworten in den Klassen.

Abbildung 13.11.: Individuelle Delinquenzhäufigkeit, Resilienz und Wahrnehmung der Eltern nach Familienstruktur (alleinerziehender Elternteil)

der Delinquenzablehnung durch die Eltern) ist aus dieser Sicht eine „Ursache der Ursachen“, wirkt also mittelbar über die Delinquenzresilienz auf das delinquente Verhalten. Alleinerziehung sollte sich in diesem mechanismischen Erklärungsmodell unmittelbar auf das normative Elternumfeld und dem entsprechend mittelbar auf die Delinquenzresilienz (und darüber auf das delinquente Handeln) auswirken.

In der Sprache eines Regressionsmodells sollte sich dem entsprechend der Zusammenhang zwischen Alleinerziehung und Resilienz bzw. Delinquenz reduzieren, sobald das normative elterliche Umfeld (Supervision und die wahrgenommenen Normen) berücksichtigt wird.

Diese Hypothesen wurden mittels Regressionsanalysen geprüft, deren Ergebnisse in den Tabellen 13.11 und 13.10 dargestellt sind, wobei in mit den Modellen der ersten Tabelle die Mediatorwirkung des normativen Elternumfeldes für den Zusammenhang von Alleinerziehung und Delinquenzresilienz geprüft wird (Alleinerziehung \rightarrow normatives Elternumfeld \rightarrow Delinquenzresilienz), während mit den Modellen der zweiten Tabelle die indirekten Effekte auf das delinquente Verhalten untersucht werden (Alleinerziehung \rightarrow normatives Elternumfeld \rightarrow Delinquenzresilienz \rightarrow Delinquentes Verhalten).

Da die Effekte auf das delinquente Verhalten der Schülerinnen und Schüler wiederum mit negativen Binomialregressionen für Zählvariablen (Delinquenzhäufigkeit) analysiert

13. Delinquenz und Gewalt in der Schule

Tabelle 13.10.: Ergebnisse von Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Delinquenzresilienz durch die Familienstruktur und das normative elterliche Umfeld

	Delinquenzresilienz			Gewaltresilienz		
	Modell 0 b	Modell 1 b	Modell 2 b	Modell 0 b	Modell 1 b	Modell 2 b
Kontr. Eltern (z)			6.2***			5.9***
Normen Eltern (z)			2.9***			3.1***
Alleinerz. ja vs. nein		-2.6**	-0.7		-1.9*	-0.1
Konstante	65.1***	65.6***	65.5***	69.4***	69.7***	69.6***
Varianz Schulen	17.9***	16.8***	8.0***	21.6***	20.5***	10.8***
Varianz Schüler	240.5***	239.6***	191.3***	259.8***	259.3***	212.1***
Redukt. Var. Schulen		6.1	55.5		5.2	50.2
Redukt. Var. Schüler		0.4	20.4		0.2	18.3
n	2026	2026	2026	2034	2034	2034

Anm.: Gewichtete Daten; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$; p -Werte berücksichtigen die Clustering der Antworten in den Schulen; lineare Regressionen.

Tabelle 13.11.: Ergebnisse von Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Delinquenzhäufigkeit durch die Familienstruktur und das normative elterliche Umfeld

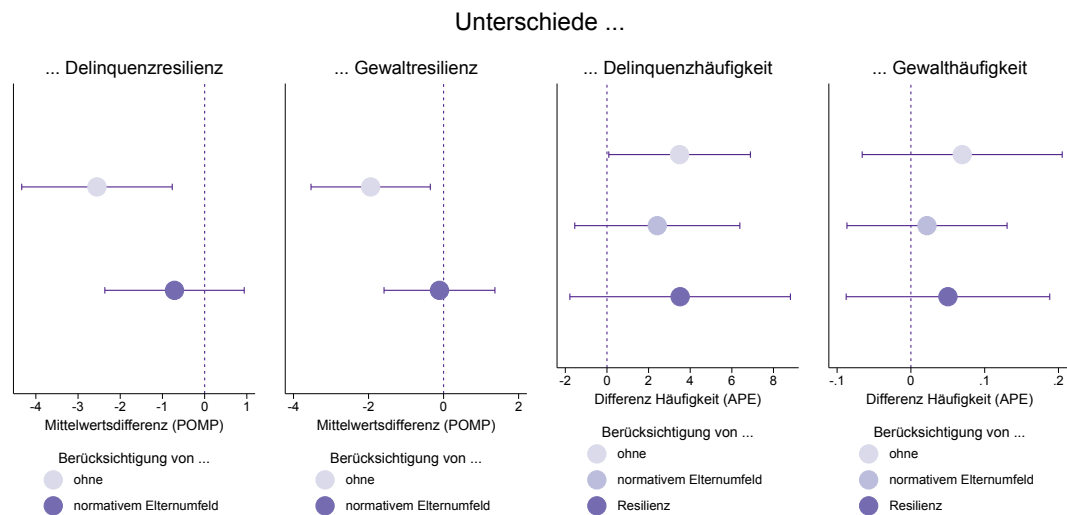
	Delinquenzhäufigkeit			Gewalthäufigkeit		
	Modell 1 IRR	Modell 2 IRR	Modell 3 IRR	Modell 1 IRR	Modell 2 IRR	Modell 3 IRR
Resilienz (z)			0.425***			0.303***
Kontrollen Eltern (z)		0.509***	0.678*		0.392***	0.605***
Normen Eltern (z)		1.037	1.202*		0.744**	0.921
Alleinerziehend ja vs. nein	1.624*	1.393	1.510	1.533	1.125	1.248
Konstante	5.589***	4.794***	3.779***	0.131***	0.086***	0.051***
Varianz Schulen	0.737***	0.818***	0.809***	1.655***	1.519***	1.302***
n	2026	2026	2026	2034	2034	2034

Anm.: Gewichtete Daten; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$; p -Werte berücksichtigen die Clustering der Antworten in den Schulen; negative Binomialregressionen.

wurden, sind die Koeffizienten der Modelle aus Tabelle 13.11 (*IRR*) nicht direkt miteinander vergleichbar, und es werden zusätzlich auch die *Average Marginal Effects (AME)* berechnet, die in Abbildung 13.12 dargestellt sind.

Tatsächlich wird der Zusammenhang zwischen alleinerziehenden Eltern und Delinquenz- bzw. Gewaltresilienz vollständig durch das normative Elternumfeld mediiert: Der signifikante Unterschied in der Delinquenzhäufigkeit zwischen Jugendlichen, die nur von einem Elternteil erzogen werden und solchen, bei denen dies nicht der Fall ist, verringert sich durch Berücksichtigung des normativen Elternumfelds soweit, dass er nun nicht

13.4. Struktureller Hintergrund: Familienstruktur der Schülerschaft



Anm.: Gewichtete Daten; *AME* = Average Marginal Effects (siehe Fn.45 in Kapitel 10); 95%-Konfidenzintervalle berücksichtigen die Clustering der Antworten in den Schulen.

Abbildung 13.12.: Einflüsse der Familienstruktur auf die Delinquenzresilienz und die Delinquenzhäufigkeit der Schülerinnen und Schüler vor und nach Berücksichtigung des normativen elterlichen Umfelds

mehr signifikant ist (siehe der Vergleich der entsprechenden Regressionskoeffizienten – die die Mittelwertsdifferenz zwischen diesen beiden Gruppen angeben – der Modelle 2 im Vergleich zu denen der Modelle 1 in Tabelle 13.10; siehe auch die beiden rechten Grafiken in Abbildung 13.12, die die Veränderung dieser Koeffizienten noch einmal grafisch darstellen). Schülerinnen und Schüler mit alleinerziehendem Elternteil sind offenbar deshalb delinquenz- und gewaltresilienter, *weil* sie von ihren Eltern weniger supervidiert werden und weniger Delinquenzablehnung erfahren – zumindest stellen sich Supervision und Delinquenzablehnung in der Wahrnehmung der Jugendlichen so dar.

Ebenso begehen Jugendliche, die nur von einem Elternteil erzogen werden, deshalb mehr delinquente Akte, weil sie ihre Eltern als weniger delinquenzablehnend erleben: Die durchschnittliche Zahl delinquenter Akte von Jugendlichen, die von nur einem Elternteil erzogen werden und solchen, bei denen dies nicht der Fall ist, unterscheidet sich nicht mehr signifikant, sobald das normative Elternumfeld berücksichtigt wird (siehe der Vergleich der beiden helleren Effekte in der linken Grafik in Abbildung 13.12). Da das normative Elternumfeld die Wirkung der Alleinerziehung (fast) vollständig mediiert, hat erwartungsgemäß die weitere Berücksichtigung der Delinquenzresilienz keinen zusätzlichen Mediationseffekt (siehe die dunklen Effekte in der linken Grafik in Abbildung 13.12, die aus dem entsprechenden Modell 3 in Tabelle 13.11 vorhergesagt wurden).

Allerdings zeigen die Vergleiche der Modelle 2 und 3 in Tabelle 13.11, dass vor allem hinsichtlich der Gewaltdelinquenz die Elternkontrollen auch einen direkten Effekt auf

13. Delinquenz und Gewalt in der Schule

das delinquente Verhalten haben, die Delinquenzresilienz also die Effekte des normativen Elternumfelds nicht vollständig mediiert.¹¹¹

13.4.3. Schulunterschiede in der Delinquenz- und Gewaltresilienz der Schülerschaft

Die zuvor vorgestellten Analysen (Mehrebenenmodelle) erlauben es, simultan abzuschätzen, inwieweit sich auch die Schulen in der Resilienz der Schülerinnen und Schüler unterscheiden und ob sich auch diese Unterschiede durch die im vorigen Abschnitt untersuchten Einflussfaktoren erklären lassen.

Die *Intra-Klassen-Korrelation (ICC)* des Nullmodells („Modell 0“ in Tabelle 13.10) ist 0.069, d.h. 6.9 % der Unterschiede in der Delinquenzresilienz der Schülerinnen und Schüler führen zu Unterschieden zwischen den Schulen, weil sich an bestimmten Schulen Schülerinnen und Schüler mit ähnlicher Delinquenzresilienz konzentrieren. Dieses Verhältnis von Schulunterschieden in der Delinquenzresilienz zu den Gesamtunterschieden in der Delinquenzresilienz ist signifikant von Null verschieden (95 %-Konfidenzintervall der $ICC = [0.048, 0.098]$). Ebenso machen Schulunterschiede in der Gewaltresilienz der Schülerinnen und Schüler rund 8 % der Unterschiede in der Gewaltresilienz aus: $ICC = 0.077 [0.054, 0.108]$.

Ein kleiner Teil dieser Schulunterschiede in der Delinquenz- und Gewaltresilienz lässt sich durch die Familienstruktur der Jugendlichen dieser Schulen erklären (ob sie von nur einem Elternteil erzogen werden oder nicht): Berücksichtigt man die Familienstruktur, reduzieren sich die Schulunterschiede um rund 5-6 % (siehe Modelle 1 in Tabelle 13.10). Ein sehr großer Teil dieser Schulunterschieden in der Delinquenz- und Gewaltresilienz lässt sich jedoch durch das normative Elternumfeld derjenigen Jugendlichen erklären, die die jeweiligen Schulen besuchen: Berücksichtigt man zusätzlich das normative Elternumfeld, reduzieren sich die Schulunterschiede um mehr als die Hälfte (siehe Modelle 2 in Tabelle 13.10).

13.4.4. Zusammenhänge mit Delinquenz in der Schule

Die Situation allein erziehender Familien sollte sich nicht nur unmittelbar auf die Supervision der eigenen Kinder auswirken, sondern sollte auch die Ressourcen beschränken, sich außerhalb der Familie – etwa in der Schule – zu engagieren. Durch Alleinerziehung kann deshalb nicht nur die Delinquenzresilienz der Kinder weniger gut entwickelt werden, sondern sie beeinträchtigt hierüber auch die indirekte Kontrolle, da bei einem geringeren Engagement der Eltern für die schulischen Belange ihrer Kinder auch die Wahrscheinlichkeit reduziert ist, dass Eltern beispielsweise vom Gewaltverhalten ihrer Kinder in der Schule erfahren.

Deshalb ist zu erwarten, dass das Elternengagement in der Schule die Wirkung von Alleinerziehung auf Schuldelinquenz mediiert. In Tabelle 13.12 sind die Ergebnisse von Regressionsmodellen auf der Ebene der Schulen dargestellt, mit denen sich diese Annahme überprüft lässt: Die erste Spalte zeigt die Effekte eines Modells, in dem der Anteil

¹¹¹Dies ist bereits ausführlich in Kapitel 12.5.1 untersucht worden

13.4. Struktureller Hintergrund: Familienstruktur der Schülerschaft

Alleinerziehender den von den Lehrkräften geschätzten Anteil engagierter Eltern in der Schule vorhersagt. In den Modellen der Spalten zwei und vier wird untersucht, ob der Anteil Alleinerziehender einen totalen Effekt auf die Rate von Delinquenz- bzw. Gewalt-delinquenzopfern hat, in den Modellen der Spalten drei und fünf, ob dieser Anteil die Opferraten indirekt über den Anteil engagierter Eltern in der Schule beeinflusst.

Tabelle 13.12.: Ergebnisse von Regressionen zur Vorhersage der Opferraten an Schulen durch das Ausmaß an Elternengagement und dem Anteil Alleinerziehender an der Schule

	Engagement	Delinquenzopfer		Gewaltopfer	
	Alleinerz. b	Alleinerz. OR	Engagement OR	Alleinerz. OR	Engagement OR
Elternengagement (z)			0.957		0.961
Anteil Alleinerz. (z)	-11.343***	1.146	1.120	1.138*	1.115
Konstante	49.878***	0.917	0.917	0.738***	0.738***
(Pseudo-)R ²	0.268	0.006	0.006	0.005	0.005
n	48	48	48	48	48

Anm.: Ungewichtete Daten; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$; 1. Modell: lineare Regression, weitere Modelle: logistische Regressionen (Fractional-Logit-Modelle, Pseudo-R²: McKelvey & Zavoina).

Der Anteil Alleinerziehender in der Schule hat einen signifikanten und starken Effekt auf den Anteil engagierter Eltern an der Schule (allerdings kann auch hier nicht geprüft werden, ob es sich um dieselben Eltern handelt, da der Anteil alleinerziehender Eltern auf den Schülerangaben basiert, während das Elternengagement anhand der Lehrerangaben geschätzt wurde): Je höher der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit alleinerziehendem Elternteil an Schulen ist, desto geringer ist der Anteil engagierter Eltern an diesen Schulen. Eine Erhöhung des Anteils Alleinerziehender um eine Standardabweichung reduziert den geschätzten Anteil engagierter Eltern um 11.3 Prozentpunkte (*POMPs*, siehe das erste Modell „Alleinerz.“ in Tabelle 13.12).

Zwar hängt der Anteil Alleinerziehender nicht signifikant mit der Gesamtopferrate an Schulen zusammen ($OR = 1.146$, $AME = 3.4$ Prozentpunkte, $p = 0.053$, siehe auch das entsprechende Modell „Alleinerz.“ in Tabelle 13.12), wohl aber mit der Gewaltopferrate ($OR = 1.138$, $AME = 3.2$ Prozentpunkte, $p = 0.047$). An Schulen, an denen es einen um eine Standardabweichung höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit alleinerziehendem Elternteil gibt, gibt es zugleich auch einen um 3.2 Prozentpunkte (AME) höheren Anteil von Schulgewaltopfern. Dieser signifikante Zusammenhang zwischen dem Anteil Alleinerziehender und der Gewaltopferrate an Schulen verliert jedoch seine Signifikanz, sobald das elterliche Engagement berücksichtigt wird. Der Anteil Alleinerziehender hat also unabhängig vom elterlichen Engagement keinen Effekt mehr ($OR = 1.115$, $AME = 2.7$ Prozentpunkte, $p = 0.126$; siehe das entsprechende Modell

13. *Delinquenz und Gewalt in der Schule*

„Engagement“ in Tabelle 13.12), wobei allerdings auch seine indirekte Wirkung über den Anteil engagierter Eltern an der Schule nicht signifikant ist.¹¹²

¹¹²Zur eigenständigen Wirkung des Anteils engagierter Eltern auf Schul(gewalt)delinquenz siehe Kapitel 13.3.3.

14. Zusammenfassung II

Gestützt auf theoretische Annahmen der situationalen Handlungstheorie sowie der kriminologischen Desorganisationstheorie (siehe Kapitel 8) wurde in diesem Berichtsteil untersucht, wie die Elemente der Delinquenzresilienz der Jugendlichen (Normstärke und die Fähigkeit zur Selbstkontrolle) sowie des normativen Umfelds (wahrgenommene Normen und Kontrollen) das delinquente Handeln der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen vermögen.

Hierzu wurde zunächst die Ausprägung der Delinquenzresilienz und das normative Umfeld der Jugendlichen beschrieben. Anschließend wurden die direkten und indirekten Zusammenhänge mit delinquentem Handeln sowie speziell mit Gewaltdelinquenz untersucht. Dabei wurde ebenfalls geprüft, ob sich Unterschiede mit Blick auf soziodemographische Merkmale wie Geschlecht, Migrationshintergrund und Schulform anhand dieser Modelle erklären lassen.

In einem letzten Schritt wurde untersucht, welche Rolle das Kontrollpotenzial der Schulen für (Gewalt)Delinquenz *in* der Schule spielt und wie die kollektive Wirksamkeit auf Schulebene mit Aspekten des sozialen Zusammenhalts (Schulgemeinschaft, erzieherisches Engagement der Lehrkräfte, Elternengagement für schulische Belange) in ihrer Wirkung auf Schul(gewalt)delinquenz interagiert.

14.1. Deskriptive Befunde zur Delinquenzhäufigkeit, Delinquenzresilienz und zum normativen Umfeld sowie Zusammenhänge mit demographischen Merkmalen

Delinquenzhäufigkeit Mit Blick auf die Delinquenzhäufigkeit finden sich deutliche demographische Unterschiede (Kapitel 10).

Bezüglich der Delinquenzhäufigkeit insgesamt berichten Jungen, Jugendliche mit Migrationshintergrund und ältere Jugendliche (9. JGS) mehr delinquente Akte als Mädchen, Jugendliche ohne Migrationshintergrund oder die jüngeren Schülerinnen und Schüler. Bezüglich der Häufigkeit der Gewaltdelinquenz berichten nur Jungen mehr Gewalttaten als Mädchen, eine höhere Gewaltbelastung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt sich hingegen erst, wenn auch die Schulform berücksichtigt wird (an Stadtteilschulen gibt es überproportional viele Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. unter diesen gibt es überproportional viele Stadtteilschüler).

Die Häufigkeiten der Delinquenz insgesamt sowie speziell Gewaltdelinquenz lassen sich aber trotz der Unterschiede nur zu sehr geringem Teil allein durch soziodemographische Merkmale erklären (3 bzw. 1%), die Gruppen sind also (wie zu erwarten) diesbezüglich nicht besonders homogen.

Delinquenzresilienz Auch in der Delinquenzresilienz (Kapitel 11) gibt es deutliche demographische Unterschiede, die schon auf den ersten Blick mit den demographischen Unterschieden in der Delinquenzhäufigkeit zu korrespondieren scheinen: Jungen, Jugendliche mit Migrationshintergrund, vor allem die älteren Neuntklässler sowie Stadtteilschüler haben Normen weniger stark internalisiert. Außerdem zeigen Jungen und Stadtteilschüler eine geringere Fähigkeit zur Selbstkontrolle.

Bemerkenswert ist hier auch der Befund, dass eine Verringerung der Delinquenzresilienz im Jugendalter offenbar stärker in einer veränderten Zustimmung zu Normen des Verhaltens zu bestehen scheint als in Veränderungen in der Fähigkeit zur Selbstkontrolle. Zumindest finden sich zwischen den drei untersuchten Jahrgangsstufen keine Unterschiede der Selbstkontrolle.

Unterschiede in der Normstärke gehen dabei insgesamt zu einem nicht unerheblichen Teil mit demographischen Unterschieden einher (9–13 %), Unterschiede in der Selbstkontrolle hingegen kaum (2 %).

Normatives Umfeld Auch im normativen Umfeld der Jugendlichen (Kapitel 12.1.1–12.2) gibt es zum Teil deutliche demographische Unterschiede, die bereits auf den ersten Blick teilweise mit den demographischen Unterschieden in der Resilienz und in der Delinquenzhäufigkeit zu korrespondieren scheinen:

Betrachtet man alle untersuchten Indikatoren des normativen Umfelds, zeigen sich konsistent vor allem Geschlechtsunterschiede: Jungen nehmen im Vergleich zu Mädchen ihr soziales Umfeld als weniger delinquenzablehnend wahr, erleben bzw. erwarten weniger Kontrollen von Eltern und Nachbarn und haben eher Umgang mit delinquenten Freunden.

Die Klassenstufe bzw. das Alter spielt nur eine Rolle für die Wahrnehmung der Normen von Gleichaltrigen (im schulischen oder privaten Umfeld), hier erfahren Neuntklässler weniger Delinquenzablehnung und haben eher delinquente Freunde. Weiterhin erfahren sie auch weniger elterliche Supervision.

Jugendliche mit Migrationshintergrund erleben bzw. erwarten weniger Delinquenzablehnung durch ihre Eltern und auch weniger Kontrollen durch Eltern und Nachbarn, und haben eher Umgang mit gewalttätigen Freunden.

Trotz deutlicher Gruppenunterschiede erklärt der demographische Hintergrund nur zum Teil Unterschiede (in der Wahrnehmung) des normativen Umfelds der Jugendlichen. Demographische Aspekte spielen am meisten beim Umgang mit delinquenten Freunden (8-9 %) und bei den Kontrollerwartungen an Erwachsene (6-8 %) eine Rolle, am wenigsten bei der Wahrnehmung des schulischen Umfelds (1-3 %). Auch hier gibt es noch viel Heterogenität innerhalb der Gruppen.

14.2. Analysen der Zusammenhänge von individueller Delinquenzresilienz und normativem Umfeld mit individueller Delinquenzhäufigkeit

Zusammenhang: Delinquenzresilienz → Delinquenz Sowohl die Delinquenzresilienz der Jugendlichen als auch ihre einzelnen Elemente Normstärke und Selbstkontrolle haben, wie erwartet, starke reduzierende Effekte auf die Zahl der berichteten delinquenten Akte und auch speziell auf die Zahl der berichteten Gewalttaten (Kapitel 11.3): Je stärker die Jugendlichen Normen internalisiert haben (je schlimmer sie delinquentes bzw. gewalttätiges Verhalten finden) und je ausgeprägter ihre Fähigkeit zur Selbstkontrolle ist, desto weniger Delikte berichten sie.

Resilienz erklärt aber trotz der starken Effekte nur einen kleinen Teil der Delinquenz bzw. Gewalttätigkeit (4–5 %).

Zum Teil korrespondieren die demographischen Unterschiede in der Delinquenzresilienz tatsächlich mit den demographischen Unterschieden in der Delinquenzhäufigkeit: Die unterschiedliche Resilienz der Jugendlichen kann vor allem die unterschiedliche Delinquenzbelastung (insgesamt) zwischen den Geschlechtern sowie die unterschiedliche Gewaltbelastung zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund erklären. Jungen sind also deshalb delinquenter und Jugendliche mit Migrationshintergrund deshalb gewalttätiger, *weil* sie weniger resilient sind.

Unabhängig von der Resilienz verbleibt aber die höhere Delinquenzbelastung (insgesamt) von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Neuntklässlern sowie die höhere Gewaltbelastung der Jungen. Jugendliche mit Migrationshintergrund und Neuntklässler sind also nicht unbedingt deshalb delinquenter und Jungen nicht unbedingt deshalb gewalttätiger, *weil* sie weniger resilient sind.

Zusammenhang: normatives Umfeld → Delinquenz (totaler Effekt) Auch das normative Umfeld (wahrgenommene Delinquenzablehnung, delinquente Freunde, Kontrollpotenzial) hängt mit Delinquenz zusammen (Kapitel 12.3), und zwar wie erwartet derart, dass mehr (wahrgenommene) Delinquenzablehnung im Umfeld mit weniger Delinquenz einhergeht. Gemeinsam können die Indikatoren des normativen Umfelds einen nicht unerheblichen Teil der Delinquenz bzw. der Gewalttätigkeit erklären (9–13 %).

Starke Zusammenhänge mit Delinquenz zeigen sich dabei vor allem für die elterliche Supervision und den Umgang mit delinquenten Freunden, die auch unabhängig von allen anderen Indikatoren des normativen Umfelds bestehen bleiben. Dabei ist insbesondere für den Umgang mit delinquenten Freunden zu beachten, dass der Zusammenhang mit der Delinquenz der Jugendlichen zum Teil auch selbstselektiven Effekten geschuldet sein kann, also daher rühren kann, dass nicht die Freunde höhere Delinquenz bewirken, sondern die höhere Delinquenz (bzw. damit zusammenhängende Faktoren wie bestimmte Eigenschaften, Einstellungen oder Interessen) von Jugendlichen den Anschluss an delinquente Freunde begünstigt.

Zusammenhang: normatives Umfeld → Resilienz Die Sichtbarkeit der Delinquenzablehnung im Umfeld und die Kontrollerwartungen im Umfeld haben wie erwartet resilienzfördernde Effekte (Kapitel 12.4): Je delinquenzablehnender die Jugendlichen ihr Umfeld wahrnehmen und je mehr Kontrollen sie erwarten, desto resilienter sind sie.

Das normative Umfeld erklärt rund ein Drittel der Resilienz (30-36%). Einen großen Einfluss haben vor allem die sichtbaren Normen der Gleichaltrigen und der Eltern (hier vor allem deren Supervision), und zwar auch dann noch, wenn alle anderen Umfeldfaktoren berücksichtigt werden. Das schulische Umfeld (Lieblingslehrer oder Lieblingslehrerin und Mitschülerinnen oder Mitschüler) hat nach Berücksichtigung des privaten Umfelds keinen Effekt mehr. Die kollektive Wirksamkeit der Schule hat auch unmittelbar keinen Effekt auf die Delinquenzhäufigkeit der Jugendlichen. Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass der Tatort eines wesentlichen Teils der abgefragten Delikte (v.a. Ladendiebstahl, Vandalismus, Einbruch, Fahrzeugdiebstahl) außerhalb der Schule liegen dürfte.

Zum Teil korrespondieren die demographischen Unterschiede im normativen Umfeld tatsächlich mit den demographischen Unterschieden in der Resilienz: Das normative Umfeld der Jugendlichen kann zum Teil die höhere *allgemeine* Delinquenzresilienz von Mädchen, tendenziell die von Gymnasiasten, und vollständig die von Siebtklässlern erklären. Mädchen und Gymnasiasten sind also zum Teil deshalb resilienter, *weil* sie mehr Delinquenzablehnung im Umfeld erfahren. Weiter kann das normative Umfeld der Jugendlichen in der Tendenz speziell die höhere *Gewaltresilienz* von Mädchen, Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Gymnasiasten erklären; diese drei Gruppen sind also in der Tendenz zum Teil deshalb gewaltresilienter, *weil* sie mehr Delinquenzablehnung im Umfeld erfahren.

Zusammenhänge: (1) normatives Umfeld → Resilienz → Delinquenz (indirekter Effekt) und (2) normatives Umfeld → Delinquenz (direkter Effekt) Sowohl die Delinquenzresilienz der Jugendlichen als auch ihr normatives Umfeld (hier vor allem der Umgang mit delinquenten Freunden und die elterliche Supervision) hängen auch nach wechselseitiger statistischer Kontrolle mit Delinquenz zusammen (Kapitel 12.5). Gemeinsam können Resilienz und normatives Umfeld der Jugendlichen ähnliche Anteile der Delinquenz bzw. der Gewalttätigkeit erklären, wie ihr normatives Umfeld allein (10-13%).

Das bedeutet, dass das normative Umfeld zum Teil vermittelt über die Delinquenzresilienz der Jugendlichen wirkt, indem es ihre Normstärke und die Selbstkontrollfähigkeit stärkt, und dass es zum Teil aber wohl auch einen unmittelbaren Einfluss auf delinquentes Handeln hat. Dabei dürfte die elterliche Supervision vor allem deshalb wirken, weil sie die Kosten delinquenten Handelns erhöht. Ein unmittelbarer Effekt des Umgangs mit delinquenten bzw. gewalttätigen Freunden kann wiederum auf Gelegenheiten zu Delinquenz oder sich situativ stärker aufdrängende Vorteile und in den Hintergrund tretende Nachteile delinquenter Akte zurückzuführen sein. Dieser Zusammenhang kann jedoch zum Teil auch selbstselektiven Effekten geschuldet sein.

Zum Teil können die demographischen Unterschiede in der Delinquenzhäufigkeit bereits durch die unterschiedliche Resilienz dieser Gruppen erklärt werden. Es verbleibt

14.3. Die Bedeutung des schulischen Kontrollpotenzials für Delinquenz in der Schule

jedoch unter anderem eine höhere Delinquenzbelastung (insgesamt) von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Neuntklässlern, sowie eine höhere Gewaltbelastung von Jungen.

Zur Erklärung der höheren Delinquenzbelastung der Neuntklässler kann das normative Umfeld der Jugendlichen tendenziell beitragen: So geht die höhere Delinquenzbelastung der Neuntklässler zum Teil damit einher, dass sie sich eher in Umgebungen bewegen, die delinquenzbegünstigende Situationen schaffen.

14.3. Die Bedeutung des schulischen Kontrollpotenzials und schulischen Zusammenhalts für (Gewalt)Delinquenz in der Schule

Die kollektive Wirksamkeit an Schulen hängt weder direkt mit der selbstberichteten Delinquenz ihrer Schüler (bei der der Tatort überwiegend außerhalb der Schule liegen dürfte) noch mit ihrer Delinquenzresilienz (Norminternalisierung und Selbstkontrollfähigkeit) zusammen. Wird jedoch die Rate von Schülern oder Schülerinnen, die Opfer von Schuldelinquenz oder Schulgewalt geworden sind, betrachtet, zeigen sich zum Teil deutliche Effekte des normativen Schulumfeldes (Delinquenzresilienz der Schülerschaft, Delinquenzablehnung der Lieblingslehrerinnen und Lieblingslehrer, und vor allem auch der kollektiven Wirksamkeit bzw. des schulischen Kontrollpotenzials) (Kapitel 13.2).

So findet sich mit jeder zusätzlichen Standardabweichung an wahrgenommener Delinquenzablehnung der Lieblingslehrer oder Lieblingslehrerinnen ein Rückgang der Schuldelinquenzopferquote um 6.0 Prozentpunkte und ein Rückgang der Gewaltopferquote um durchschnittlich 6.6 Prozentpunkte. Entsprechend geht die Rate von Schuldelinquenzopfern insgesamt bei zunehmendem Kontrollpotenzial um 3.0 Prozentpunkte zurück (dies gilt allerdings nicht für die Gewaltopferquote). Die Delinquenzresilienz der Schülerschaft hat einen reduzierenden Effekt von knapp 3 Prozentpunkten hinsichtlich der Gewaltopferquote, nicht jedoch bei der Opferquote insgesamt.

Bei einer Analyse der Effekte von Indikatoren des schulischen Zusammenhalts (Förderung der Schulgemeinschaft, erzieherisches Engagement der Lehrerinnen und Lehrer und das von ihnen geschätzte Engagement der Eltern für schulische Belange) auf der Ebene von 48 Schulen zeigt für höheres Elternengagement signifikant niedrigere Opferquoten insgesamt (das gilt jedoch nicht bezüglich der Opferquote speziell von Schulgewalt).

Dabei fällt auf, dass der geschätzte Anteil engagierter Eltern an Stadtteilschulen signifikant und substanzial geringer ist als an Gymnasien, was damit korrespondiert, dass der Anteil engagierter Eltern an Schulen mit einem überdurchschnittlichen Anteil von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund signifikant und substanzial geringer ist (hinsichtlich der Schulgemeinschaft und des erzieherischen Engagements der Lehrer finden sich hier keine Unterschiede nach Schulform).

Auch wenn die Haupteffekte der kollektiven Wirksamkeit und des Anteils engagierter Eltern hinsichtlich der (Gewalt)Delinquenz an Schulen gering sind, finden sich überraschend große Wechselwirkungen zwischen kollektiver Wirksamkeit und der Förderung der Schulgemeinschaft sowie zwischen kollektiver Wirksamkeit und erzieherischem Engage-

14. Zusammenfassung II

ment der Lehrkräfte (nicht jedoch von kollektiver Wirksamkeit und Elternengagement): Je nach dem Ausmaß von Schulkontrollen (kollektiver Wirksamkeit) an Schulen hängt die Förderung der Schulgemeinschaft in unterschiedlicher Weise mit Schuldelinquenz und Schulgewalt und hängt das erzieherische Engagement der Lehrkräfte unterschiedlich mit Schulgewalt zusammen.

Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass mehr schulisches Elternengagement mit signifikant weniger tatortunabhängigen Gewalttaten einhergeht, wenn an den Schulen der entsprechenden Schülerinnen und Schüler die kollektive Wirksamkeit erhöht ist, nicht jedoch, wenn sie reduziert ist. Eine Interpretation des Befundes ist, dass Schulkontrollen bei Kindern von solchen Eltern stärker wirken, die sich für schulische Belange (und die Schule) stärker engagieren, weil die Schülerinnen und Schüler dieser Eltern wissen können, dass ihre Eltern von ihrem Verhalten in der Schule erfahren werden.

Es interagieren also vor allem die Merkmale des Zusammenhalts auf Schulebene (Schulgemeinschaft und erzieherisches Engagement) mit kollektiver Wirksamkeit der Schule, wenn es um (Gewalt)delinquenz *in* der Schule geht. Das elterliche Engagement in der Schule hingegen scheint hingegen nur mit der kollektiven Wirksamkeit der Schule zu interagieren, wenn es sich um Gewaltdelinquenz *allgemein* – also eher außerhalb der Schule – handelt.

Analysen zur Frage des Zusammenhangs der Familienstruktur (alleinerziehende vs. nicht alleinerziehende Eltern) mit Delinquenzresilienz und delinquentem Verhalten haben gezeigt, dass die Delinquenzresilienz in Familien mit alleinerziehendem Elternteil signifikant und substanzial reduziert ist und dass die Wirkung der Alleinerziehung auf Delinquenzhäufigkeit insgesamt partiell durch die Delinquenzresilienz vermittelt wird. Des Weiteren ist an Schulen mit einem hohen Anteil von Alleinerziehenden auch der Anteil von Eltern, die sich für schulische Belange engagieren, deutlich reduziert, während hier der Anteil von Opfern von Schulgewalt etwas erhöht ist.

14.4. Implikationen für Forschung und Praxis

Ein bemerkenswertes Ergebnis der Studie ist die relativ große Bedeutung von normativen Orientierungen der Jugendlichen für delinquentes Verhalten sowie der starke Einfluss des normativen Umfeldes.

Eine naheliegende Konsequenz für Präventionsmaßnahmen ist, die Delinquenzresilienz der Jugendlichen zu stärken und dabei zu berücksichtigen, dass offenbar Normen stärker veränderlich sind als Selbstkontrollfähigkeit.

Resilienzförderung würde die unterschiedliche Delinquenzbelastung (insgesamt) zwischen Jungen und Mädchen sowie die unterschiedliche Gewaltbelastung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund beseitigen, das heißt: auf ein gemeinsames, niedrigeres Niveau reduzieren.

Berücksichtigt man den Befund der großen Bedeutung des normativen Umfeldes für die Delinquenzresilienz, sollte die Strategie darin bestehen, sich nicht (nur) auf einzelne Problemfälle zu konzentrieren, sondern am Umfeld der Schülerinnen und Schüler anzusetzen. Hier wäre insbesondere elterliche Supervision und die Beeinflussung des Um-

14.4. Implikationen für Forschung und Praxis

gangs mit delinquenten Freunden effektiv, sowie aus schulischer Sicht Maßnahmen zur Stärkung des schulischen Engagements der Eltern, wobei insbesondere Alleinerziehende mehr Unterstützung benötigen.

14. Zusammenfassung II

15. Literaturverzeichnis

- Akers, R. L. (2009). *Social Learning and Social Structure: A General Theory of Crime and Deviance*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2012). Rahmenvorgaben zur schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Regelklassen. Hamburg.
- Berry, W. D., J. H. R. DeMeritt und J. Esarey (2010). Testing for interaction in binary logit and probit models: Is a product term essential? *American Journal of Political Science* 54(1), 248–266.
- Block, T., K. Brettfeld und P. Wetzels (2007). Umfang, Struktur und Entwicklung von Jugendgewalt und -delinquenz in Hamburg 1997-2004: Ergebnisse wiederholter repräsentativer Befragungen von Schulklassen allgemeinbildender Schulen der 9. Jahrgangsstufe: Forschungsbericht. Hamburg.
- Brettfeld, K. und P. Wetzels (2012). Gewalt und Delinquenz junger Menschen in Hamburg 2008-2010: Durchführung, Methode und Rücklauf der Wiederholungsbefragung von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 7 und 9 in Hamburg 2011: Forschungsbericht. Hamburg.
- Brettfeld, K., P. Wetzels, D. Enzmann und I. Kammigan (2014). Schulgewalt, Schulschwänzen, Reaktionen und Präventionsmaßnahmen sowie deren Veränderungen zwischen 2008 und 2010: Abschließender Bericht über zentrale Ergebnisse wiederholter Befragungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften der Klassenstufen 7 und 9 in Hamburg. Hamburg.
- Campbell, D. T. und J. C. Stanley (1967). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Cohen, P., J. Cohen, L. S. Aiken und S. G. West (1999). The problem of units and the circumstance for POMP. *Multivariate Behavioral Research* 34, 315–346.
- Cumming, G. und S. Finch (2005). Inference by eye: Confidence intervals and how to read pictures of data. *American Psychologist* 60(2), 170–180.
- Enzmann, D. (2010). Germany. In J. Junger-Tas, I. H. Marshall, D. Enzmann, M. Killias, M. Steketee, und B. Gruszczynska (Hrsg.), *Juvenile delinquency in Europe and beyond*, S. 47–64. Dordrecht: Springer.

15. Literaturverzeichnis

- Enzmann, D. (2013). The impact of questionnaire design on prevalence and incidence rates of self-reported delinquency: Results of an experiment modifying the ISRD-2 questionnaire. *Journal of Contemporary Criminal Justice* 29, 147–177.
- Enzmann, D. (2015a). Anzeigequoten als Indikator des Nichtwissens: Mess- und Konstruktionsprobleme. In N. Guzy, C. Birkel, und R. Mischkowitz (Hrsg.), *Viktimisierungsbefragungen in Deutschland, Band 2*, S. 121–150. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Enzmann, D. (2015b). Anzeigeverhalten und polizeiliche Registrierungspraxis. In N. Guzy, C. Birkel, und R. Mischkowitz (Hrsg.), *Viktimisierungsbefragungen in Deutschland, Band 1*, S. 511–541. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Goldthorpe, J. H. (2001). Causation, statistics, and sociology. *European Sociological Review* 17(1), 1–20.
- Grasmick, H. G., C. R. Tittle, R. J. Bursik und B. J. Arneklev (1993). Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency* 30, 5–29.
- Guo, S. und M. M. Fraser (2010). *Propensity Score Analysis: Statistical Methods and Applications*. Los Angeles, CA: Sage.
- Haynie, D. L. und D. W. Osgood (2005). Reconsidering peers and delinquency: How do peers matter? *Social Forces* 84(2), 1109–1130.
- Junger-Tas, J. und I. H. Marshall (1999). The self-report methodology in crime research. *Crime and Justice: A Review of Research* 25, 291–367.
- Kammigan, I., D. Enzmann, O. Siegmunt und P. Wetzels (2010). Erfahrungen mit Gewalt und Delinquenz unter Jugendlichen in Hamburg. Ausgangsbedingungen vor der Implementierung des Hamburger Handlungskonzepts gegen Jugendgewalt im Jahr 2008: Stichprobenmerkmale und ausgewählte deskriptive Ergebnisse der Schülerbefragungen 2008/2009: Forschungsbericht. Hamburg.
- Kornhauser, R. R. (1978). *Social Sources of Delinquency: An Appraisal of Analytic Models*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marshall, I. H. und D. Enzmann (2012). Methodology and design of the ISRD-2 study. In J. Junger-Tas, I. H. Marshall, D. Enzmann, M. Killias, M. Steketee, und B. Gruszczynska (Hrsg.), *The Many Faces of Youth Crime*, S. 21–65. New York: Springer.
- Matsueda, R. L. und K. Anderson (1998). The dynamics of delinquent peers and delinquent behavior. *Criminology* 36(2), 269–308.
- Mood, C. (2010). Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. *European Sociological Review* 26, 67–82.

- Norton, E. C., H. Wang und C. Ai (2004). Computing interaction effects and standard errors in logit and probit models. *Stata Journal* 4(2), 154–167.
- Osgood, D. W., J. K. Wilson, P. M. O'Malley, J. G. Bachman und L. D. Johnston (1996). Routine activities and individual deviant behavior. *American Sociological Review* 61(4), 635–655.
- Sack, F. (1993). Recht und soziale Kontrolle. In G. Kaiser, H.-J. Kerner, F. Sack, und H. Schellhoss (Hrsg.), *Kleines Kriminologisches Wörterbuch*, S. 416–421. Heidelberg: C. F. Müller.
- Sampson, R. J. und W. B. Groves (1989). Community structure and crime: Testing social-disorganization theory. *American Journal of Sociology* 94, 774–802.
- Sampson, R. J., S. W. Raudenbush und F. Earls (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science* 277, 918–924.
- Schaufeli, W. B. und D. Enzmann (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schnell, R. und M. Noack (2015). Stichproben, Nonresponse und Gewichtung für Viktimisierungsstudien. In N. Guzy, C. Birkel, und R. Mischkowitz (Hrsg.), *Viktimisierungsbefragungen in Deutschland, Band 2*, S. 8–75. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Seddig, D. (2014). Peer group association, the acceptance of norms and violent behaviour: A longitudinal analysis of reciprocal effects. *European Journal of Criminology* 11(3), 319–339.
- Shadish, W. R., T. D. Cook und D. T. Campbell (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Shaw, C. R. und H. D. McKay (1969). *Juvenile delinquency and urban areas: A Study of Rates of Delinquency in Relation to Differential Characteristics of Local Communities in American Cities* (Revised edition Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.
- Statistikamt Nord (2006). Personen mit Migrationshintergrund in Hamburg und Schleswig-Holstein 2005: Anteil an der Bevölkerung in Hamburg über und in Schleswig-Holstein unter dem Bundesdurchschnitt. Hamburg.
- Statistikamt Nord (2011). Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen Ende 2010. Hamburg.
- Statistikamt Nord (2015). Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen Ende 2014: Fast ein Drittel aller Hamburgerinnen und Hamburger hat einen Migrationshintergrund. Hamburg.

15. Literaturverzeichnis

- Svensson, R. und D. Oberwittler (2010). It's not the time they spend, it's what they do: The interaction between delinquent friends and unstructured routine activity on delinquency. *Journal of Criminal Justice* 38(5), 1006–1014.
- Warr, M. und M. Stafford (1991). The influence of delinquent peers: What they think or what they do? *Criminology* 29(4), 851–866.
- Wikström, P.-O. H. (2006). Individuals, settings, and acts of crime: Situational mechanisms and the explanation of crime. In P.-O. H. Wikström und R. J. Sampson (Hrsg.), *The Explanation of Crime*, S. 61–107. Cambridge and UK: Cambridge University Press.
- Wikström, P.-O. H. (2010). Explaining crime as moral actions. In S. Hitlin und S. Vaisey (Hrsg.), *Handbook of the Sociology of Morality*, S. 211–239. New York: Springer.
- Wikström, P.-O. H. (2012). Social sources of crime propensity: A study of the collective efficacy of families, schools, and neighbourhoods. In T. Bliesener, A. Beelmann, und M. Stemmler (Hrsg.), *Antisocial Behavior and Crime*, S. 109–122. Cambridge, MA: Hogrefe Publishing.
- Wikström, P.-O. H. (2015). Situational Action Theory. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform* 98(3), 177–186.
- Wikström, P.-O. H. und D. A. Butterworth (2006). *Adolescent Crime: Individual Differences and Lifestyles*. Cullompton: Willan Publishing.
- Wikström, P.-O. H., V. Ceccato, B. Hardie und K. Treiber (2010). Activity fields and the dynamics of crime: Advancing knowledge about the role of the environment in crime causation. *Journal of Quantitative Criminology* 26(1), 55–87.
- Wikström, P.-O. H., D. Oberwittler, K. Treiber und B. Hardie (2012). *Breaking rules: The Social and Situational Dynamics of Young People's Urban Crime*. Oxford: Oxford University Press.
- Wikström, P.-O. H. und R. J. Sampson (2003). Social mechanisms of community influences on crime and pathways in criminality. In B. B. Lahey, T. E. Moffitt, und A. Caspi (Hrsg.), *Causes of Conduct Disorder and Juvenile Delinquency*, S. 118–148. New York: Guilford Press.
- Wikström, P.-O. H. und R. Svensson (2010). When does self-control matter? The interaction between morality and self-control in crime causation. *European Journal of Criminology* 7(5), 395–410.
- Wikström, P.-O. H. und K. Treiber (2007). The role of self-control in crime causation: Beyond Gottfredson and Hirschi's general theory of crime. *European Journal of Criminology* 4(2), 237–264.
- Wikström, P.-O. H. und K. Treiber (2009). Violence as situational action. *International Journal of Conflict and Violence* 3(1), 75–96.

- Wilmers, N., D. Enzmann, D. Schaefer, K. Herbers, W. Greve und P. Wetzels (2002). *Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse wiederholter, repräsentativer Dunkelfelduntersuchungen zu Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen 1998 -2000*, Volume 23 of *Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung*. Baden-Baden: Nomos.
- Windmeijer, F. A. G. (1995). Goodness-of-fit measures in binary choice models. *Econometric Reviews* 14(1), 101–116.