

Die Wirkungsweise von Geschlechterrollenstereotypen auf die Gewaltentwicklung männlicher Schüler

Wassilis Kassis

In diesem Beitrag geht es um die Überprüfung der These, dass Geschlechterrollenstereotype als einer von mehreren relevanten Prädiktoren für die Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen gelten können. Damit geht es auch um die Frage, ob es sinnvoll oder gar notwendig ist, in empirischen Untersuchungen zum Thema «Gewalt in der Schule» Geschlechterrollenstereotype als einen wichtigen Indikator der Gewaltentwicklung aufzunehmen. Hierzu möchten wir Analyseergebnisse vorbringen – eine Gegenüberstellung der Prädiktionsstärke des Klassenklimas und derjenigen der Geschlechterrollenstereotypen – aus denen deutlich wird, dass Geschlechterrollenstereotype ein notwendiger, aber nicht hinreichender Prädiktor für Gewalt in der Schule sind.

Einleitung

Die Erforschung von Geschlechterrollenstereotypen in der Erziehungswissenschaft ist ein interessantes Thema. So gehört es mittlerweile zum politischen und wissenschaftlichen Mainstream in der Erziehungswissenschaft, Geschlechtergleichstellung zu postulieren, über Handlungen umzusetzen und zu erforschen. Im Rahmen dieses stark befürwortenden Mainstreams vertritt ein «Ableger» die Geschlechtergleichstellung als Allheilmittel, quasi als Passepartout gegen soziale Probleme – und hier insbesondere gegen Gewaltentwicklung (Wölfl, 2001).

Dem Mainstream zum Trotz hat es sich aber im Forschungsfeld «Gewalt in der Schule» nicht durchgesetzt, Geschlechterrollenstereotype als einen wichtigen Prädiktor für Gewaltentwicklung einzubeziehen. Dadurch wird, so unsere Beurteilung, ein ernsthaftes Abwägen der Möglichkeiten unterwegs zur notwendigen und längst fälligen Geschlechtergleichstellung in der Schule blockiert. Dies deuten wir als einen starken Indikator für die fehlende Integration des «Gender-Ansatzes» in der empirischen Gewaltforschung (vgl. Kassis, 2003, im Druck).

Im Rahmen dieser Pendelbewegung (von der absoluten Befürwortung bis zur empirischen Abstinenz) interessiert uns im Rahmen dieses Artikels die Erklä-

rungsstärke von Geschlechterrollenstereotypen für die Gewaltentwicklung bei männlichen Schülern. In der vorliegenden Analyse geht es um die theoretische Begründung und die empirische Überprüfung der These, dass Geschlechterrollenstereotype als einer von mehreren relevanten Prädiktoren für Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen gelten können (vgl. Kassis, 2002c). Hierbei soll es dezidiert nicht um das möglichst vollständige Erkennen der Effekte aller möglicher Indikatoren auf die Gewaltentwicklung gehen, sondern um den Vergleich der Wirkungen des Indikators Klassenklima bestehend aus den Interaktionserfahrungen mit MitschülerInnen und Lehrpersonen als einem Kernbereich der schulischen Sozialisation, mit dem Indikator Geschlechterrollenstereotype. Zusätzlich sollen auch die Beziehungen unter den Indikatoren des Klassenklimas untersucht werden, um auch das Vorhandensein indirekter Effekte auf die Gewaltentwicklung zu überprüfen.

Das Schul- bzw. das Klassenklima wird fast durchgehend in allen grösseren empirischen Studien als ein Prädiktor für Gewaltentwicklung aufgenommen (vgl. aktuell hierzu Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier & Popp, 2000). Die Ergebnisse hierzu sind eindeutig: Je besser das Klassen- bzw. das Schulklima ist, desto geringer fällt die Gewaltneigung von SchülerInnen aus. Wie sieht es aber mit der Wirkung von Geschlechterrollenstereotypen aus? Interessanterweise schweigt sich dazu die empirische Schulforschung aus. Keine der in den letzten zehn Jahren publizierten, uns bekannten Untersuchungen zum Thema «Gewalt in der Schule» hat Geschlechterrollenstereotype operationalisiert und deren Wirkung auf die Gewaltentwicklung untersucht (wir erheben nicht den Anspruch «alle» Publikationen zum Thema gelesen zu haben, aber den grösseren Teil der deutschsprachig publizierten Ergebnisse haben wir sehr wohl gesichtet). Im Rahmen unserer Studie wird demnach hierzu empirisches, aber nicht theoretisches Neuland beschritten.

Wir werden aufzeigen, dass die Analyse der geschlechtsspezifischen Seite der Gewalt eindeutig keine aufgesetzte Attitüde ist, um auf einer, wie auch immer getarnten, Modewelle der soften Männlichkeit zu surfen. Sie ist, so unsere Erfahrung aus den Daten und der Theorie, eine äusserst erklärungsstarke Alternative, die Möglichkeiten für sinnvolle Prävention und effektive Sanktionen bei männlichen Gewalttätern in der Schule aufzeigt.

Geschlecht oder Gender? Unsere Antwort: Geschlecht und Gender

Beim Geschlecht handelt es sich nicht ausschliesslich um den sozial bedingten Erwerb einer Zugehörigkeit (ascription), also einer sozialen Konstruktion, wie dies beispielsweise Faulstich-Wieland, Güting und Ebsen (2001, S. 69) formu-

lieren. Maihofer (1995) folgend, postulieren wir, dass wir sehr wohl ein Geschlecht haben und damit unter anderem auch geschlechtliche Wesen sind, diese Geschlechtlichkeit aber auch, jedoch nicht allein, eine Zuschreibung im Sinne des «doing gender» von Zimmermann und West (1991) sind.

Das Geschlecht der SchülerInnen wird hierbei sowohl als ein biologischer als auch sozialer Sachverhalt (Gender) thematisiert. Wir folgen dabei nicht der, unserer Meinung nach, zu stark behavioristisch angelegten These, wonach geschlechtsspezifische Unterschiede einzig über Sozialisationseffekte zu Stande kommen. Hierbei folgen wir Maccoby (1998, S. 9) und sehen Frauen und Männer nicht primär als Chamäleons, wenn es darum geht, die Geschlechtsspezifik von Verhaltensweisen zu deuten. Die Sozialisationstheorie in der von uns kritisierten Art ist nicht falsch, sondern greift zu kurz, weil sie unsere biologische und historisch spezifische Grundlage schlichtweg negiert. «Geschlecht» soll deswegen, so Maihofer, auch nicht auf eine ideologische Bewusstseinsform reduziert werden (1995, S. 67).

Insoweit stellt diese Auffassung von «Geschlecht» eine begriffliche Balance zwischen Natur und Kultur, Körper und Geist, Materie und Bewusstsein her. «Geschlecht» ist nun eine komplexe Verbindung verschiedener historisch entstandener Denk- und Gefühlsweisen, Körperpraxen und -formen sowie gesellschaftlicher Verhältnisse und Institutionen, eben eine historisch bestimmte Art und Weise zu existieren (Maihofer, 1995, S. 84/85).

Die wechselseitige Beeinflussung zwischen der sozialen Umgebung und der Geschlechterrollenidentität Jugendlicher wird demnach als ein komplexer Prozess beschrieben. Kay Deaux (1998, S. 20) beschrieb diese Annahme in einem Review mit dem Titel «An Overview of Research on Gender» folgendermassen: «Maybe this is all more complicated than we thought».

Männliche Jugendliche im Fokus

Die Wirkung von Geschlechterrollenstereotypen wird im Rahmen dieses Artikels fokussiert auf die Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen untersucht (vgl. hierzu auch Kassis, 2003, in Druck). Dies tun wir im Bewusstsein, dass Mädchen, die Geschlechterrollenstereotype vertreten, nicht eigene, sondern stellvertretend Machtbedürfnisse der hegemonialen Männlichkeit (vgl. Connell, 1995a, 1995b) vertreten, um an der Macht des Patriarchats – welches nicht mit den Männern im Allgemeinen gleichzusetzen ist – zu partizipieren. Damit erbringen Mädchen mit Geschlechterrollenstereotypen in ungleich stärkerer Masse als Jungen eine ihre Persönlichkeitsentwicklung hemmende Reproduktionsleistung zugunsten der vorherrschenden Männlichkeitsvorstellung. In diesem Sinne haben Geschlechterrollenstereotype bei Mädchen und Jungen eine teilweise unterschiedliche gesellschaftliche Funktion zu erfüllen. Auch werden vertiefte Analysen zu den Charakteristika von Gewalttäterinnen erst in letzter

Zeit diskutiert und im deutschsprachigen Raum insbesondere von Ulrike Popp geleistet (2001).

Dass die Ergebnisse der Gewaltforschung nicht geschlechterblind sind, erscheint uns mittlerweile als selbstverständlich. Trotzdem darf nicht vergessen werden, dass noch in den achtziger Jahren, so Kersten und Steinert (1997), die meisten regierungsrätlich eingesetzten Forschungskommissionen zum Thema «Gewalt in der Schule» routinemäßig geschlechterblind waren (Kersten & Steinert, 1997, S. 7). Dass dem nicht mehr so ist, darf selbstverständlich als Vorteil gewertet werden. Trotzdem liegt mittlerweile eine eher krude Form der Beziehung zwischen dem Terminus «Gewalt» und «Männlichkeit» vor, und zwar des öfteren in der synonymen Verwendung der Begriffe «Gewalt» und «Männlichkeit».

Das Gewalthandeln im schulischen Kontext von Mädchen und Jungen unterscheidet sich sowohl im Ausmass als auch in den Erscheinungsformen. Mac-coby (1986, 1998) hält zudem fest, dass männliche und weibliche Jugendliche zu einem beträchtlichen Teil in einem unterschiedlichen sozialen Umfeld, in Beziehung zu separaten Kulturen aufwachsen. Auch Loeber und Stouthamer-Loeber postulieren, dass es notwendig ist, in Gewaltanalysen zwischen den Geschlechtern zu trennen, weil nicht nur das Ausmass sondern auch die Ursachen und der Entwicklungsverlauf differieren (vgl. Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998a, S. 253f.). Aus diesem Grunde sollten die Gewaltentwicklung und die Gewaltphänomene nicht nur geschlechtsspezifisch ausgewertet, sondern auch differenziert nach Geschlecht bewertet werden. Zugleich konnten auch andere Studien (Besag, 1995; Cairns & Cairns, 1994; Olweus, 1996) aufzeigen, dass Jungen zwar auch Mädchen in der Schule schlagen, das Gewaltphänomen aber, als Einsatz physischer Gewalt verstanden, primär eine Interaktion zwischen Jungen ist. Physische Gewalt in der Schule ist in erster Linie ein Jungenphänomen (vgl. Biedermann & Plaum, 1999, S. 96). Täter-Jungen vertreten zudem ausgeprägte Geschlechterrollenstereotype (vgl. Kassis, 2002a, 2002b). Dies, da aus der männlichen Geschlechterrolle heraus die physische Gewalt quasi als gelebte Männlichkeit unter Schülern gilt. Dass aber diese Lernprozesse später auch an Frauen, so über die Gewalt in der Ehe ausgelebt werden, ist eine weitere traurige Fortsetzung «erfolgreicher» männlicher Sozialisation (vgl. Godenzi, 1996).

Physische Gewalt in der Schule ist deswegen auch ein Phänomen, das mit der Jungensozialisation zusammenhängt. Böhnisch und Winter (1993) führten aus, dass die von Jungen gezeigten Gewaltformen mit Abwertung in Beziehung zu setzen sind, da patriarchale Machtstrukturen sich primär über Abwertung und Missachtung der anderen Jungen und Mädchen bzw. Frauen und Männer aufbauen. Unsicherheit, Hilflosigkeit und Schwäche bei anderen gelten in diesem Zusammenhang als Gefährdungen der hegemonialen Männlichkeit und dürfen deswegen mit Gewalt «an ihren Ort gestellt werden». Bei sich selber dagegen müssen die Jungen ebenfalls mit Gewalt, diesmal aber mit psychischer, Unsicherheit und Hilflosigkeit bekämpfen, indem sie diese verdrängen.

Hegemoniale Männlichkeit zeichnet sich primär durch das Erzeugen, Beschützen und Bewältigen aus. Wer dafür als Junge zu schwach ist, riskiert das Hineinrutschen in die Opferrolle, weil seine Schwächung eine Gefährdung für die so genannte Rollenstärke der anderen Jungen darstellt. Die patriarchale Dimension der Jugendgewalt hängt demnach mit vielen Faktoren der (männlichen) Sozialisation zusammen, so Böhnisch und Winter: «Dabei ist Gewalt nicht „einfach da“, entsteht Männergewalt nicht aus dem Nichts. Vielmehr hat jede Gewalt prozesshafte Züge. Gewalthandeln ist das Ergebnis von sozialen Entwicklungsprozessen» (1993, S. 197).

Weil viele Jungen oft nicht über angemessene soziale und personale Ressourcen verfügen, um Konflikte oder Unsicherheiten anzugehen, lernen sie, das zu verachten, was aus ihrem Selbst kommt und sie hilflos macht (vgl. Gruen, 1987, 1998). Auch gewalttätiges Verhalten kann demnach als eine Form der Realitätsverarbeitung betrachtet werden. Allerdings als eine mit einer deutlich suboptimalen Auflösung (vgl. Kassis, 2003, im Druck).

Die zu untersuchenden Geschlechterrollenstereotype

Geschlechterrollenstereotype werden als selbstkonzeptnahe Einstellungen der untersuchten Population (männliche, jugendliche Schüler) gesehen, die sowohl die eigene Geschlechtsidentität als auch die eigenen Handlungsräume und -grenzen in Kontakt zu den weiteren Mädchen und Jungen in der Schule in einer relevanten Form beeinflussen und in der Ausprägung von Stereotypen regelrecht den Handlungsspielraum begrenzen.

Geschlechterrollenstereotype sind abstrakte mentale Repräsentationen oder kognitive Schemata über personale und soziale Merkmale der sozialen Kategorie «Geschlecht». Sie enthalten kulturell vermittelte Einstellungen über die Charakteristika der sozialen Gruppierung nach «Geschlecht». Diese Charakteristika beinhalten Wertungen von Persönlichkeitsmerkmalen, Einstellungen, Kompetenzen, Verhaltenweisen und körperlichen Merkmalen. Geschlechterrollenstereotype sind insofern ein organisiertes Wissen, als sie konsistent über mehrere Lebensbereiche aufgebaut werden (z.B. Familie, Sexualität, Beruf) und neu hinzukommende Informationen selektiv aufnehmen und speichern. Die Klassifikationstendenz neu hinzugekommener Erfahrungen erfolgt demnach in einer voraussagbaren, dem Ausmass und der Qualität von Geschlechterrollenstereotypen angepassten Art und Weise.

Die im Rahmen der vorliegenden Studie zu untersuchenden Geschlechterrollenstereotype thematisieren die Bereiche *Berufsidentität* und *Sexualität*. Sie drücken sich in der Situierung von Frau und Mann im Berufsleben aus, beispielsweise in der Aussage, dass die Frauen primär für soziale Berufe geeignet seien. In

der Qualität von «kulturellen spillovers» wirken diese Stereotype auf die Jungen als rigide Einstellungen und Wahrnehmungen und legen der Gewaltakzeptanz den Boden (vgl. Kersten, 1997, S. 128). Dies wird insbesondere durch das «Sexualitäts-Item» der in die Analyse eingeführten Skala veranschaulicht, nämlich «Mädchen wissen in Sachen Sexualität nicht immer so genau, was sie wollen. Da kann es nicht schaden, wenn Jungen ein bisschen nachhelfen». Ausgehend von der äusseren gesellschaftlichen Männlichkeitskultur, so unsere Annahme zur vorliegenden Untersuchung, definieren die männlichen Heranwachsenden auch eine innere Gewaltakzeptanz, die als Bewerkstelligung von Geschlecht verstanden wird. Gewalttätige männliche Heranwachsende müssen sich demnach nicht einzig an «böartigen» Entwürfen von Männlichkeit orientieren, um aufzufallen, sondern sie wählen sich die «richtige» Geschlechtszugehörigkeit auch als letzte Ressource angesichts ihres schwachen Selbstwerts (Kersten, 1997, S. 189).

Interaktionserfahrungen männlicher Jugendlicher mit Lehrpersonen und MitschülerInnen

Das Verständnis der entwicklungspsychologischen Bedeutung von Sozialbeziehungen unter den Jugendlichen in der Schule und zwischen den Jugendlichen und ihren Lehrpersonen ist eine sehr wichtige Bedingung für die Erklärung der Gewaltbereitschaft männlicher Jugendlicher. Empirische Studien untermauern die Hypothese, dass die Lehrpersonen und die Qualität der Interaktionen zu den MitschülerInnen eine wichtige Rolle in der Prävention und im Angehen bereits bestehender Gewaltprobleme im Schulkontext spielen (vgl. Berg, Imhof, Kollera, Schmidt & Ulber, 1998; Boulton, 1997; Dusolt, 1993; Krumm, Lamberger-Baumann & Haider, 1997; Olweus, 1996; Thommen, 1985; Trachtenberg & Viken, 1994).

Die Grösse und die Qualität der Gleichaltrigen-Netzwerke in der Schule, *die Integration in die Gleichaltrigengruppe*, so die Hypothese, beeinflusst in signifikantem Masse die Gewaltbereitschaft männlicher Jugendlicher. Hierbei sei nochmals daran erinnert, dass unsere Stichprobe eine geschlechtshomogene ist, das heisst, es werden ausschliesslich männliche Jugendliche untersucht. Eine terra incognita ist die Thematik der Bedeutung der Peer-Netzwerke von männlichen Jugendlichen nicht. Trotzdem konnte beobachtet werden, dass meistens einfache Strukturmerkmale von Peer-Netzwerken, so die Grösse des Gesamtnetzwerks und Häufigkeit von Kontakten mit Gleichaltrigen, analysiert worden sind. Aufschlussreicher dürfte es sein, so unsere Annahme in Anlehnung an Fend (1998), diese formalen Angaben zur Gruppe durch spezifische qualitative Charakteristika der Peer-Netzwerke zu erweitern, so zum Beispiel durch das Thema *Beliebtheit und damit auch den Status des jeweiligen Jugendlichen* in die Analyse einzubeziehen. Dies hängt auch mit der Erkenntnis zusammen, dass die Jugendlichen sehr wohl in einer grösseren Gruppe stabil eingebettet sein mögen, die

Qualität dieser Einbettung aber durchaus differieren kann. Insofern ist das Wohlbefinden der Jugendlichen in diesen Gruppen ein relevantes Qualitätsmerkmal dieser Einbindung.

Ebenfalls in Anschluss an Fend (1995; 2000) sollen zur Erklärung der Gewalterfahrungen der männlichen Jugendlichen auch Merkmale des Verhältnisses zwischen Lehrpersonen und Schülern berücksichtigt werden, die im Rahmen der Schulklimaforchung entwickelt worden sind. Es sind dies die wahrgenommene *fachliche Unterstützung durch die Lehrpersonen und das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülern*. Über diese beiden Indikatoren wird überprüft, inwiefern das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrpersonen als soziale Ressource für die betreffenden Schüler gewertet werden kann. Diese These wird besonders durch die Tatsache gestützt, dass Lehrpersonen quasi als «Vollstrecker» schulstruktureller Massnahmen eine Schlüsselrolle einnehmen.

Der *erste Indikator*, *«fachliche Unterstützung durch die Lehrpersonen»*, drückt eine wichtige schulische Kontrollüberzeugung der Jugendlichen aus. Es sind die Erfahrungen, dass schulische Anstrengungen auch über die gebührende Unterstützung durch die Lehrpersonen ihren Niederschlag finden. Dieser Aspekt drückt in einer gegebenenfalls negativen Ausprägung das Gefühl der Aussichtslosigkeit eigener Bemühungen hinsichtlich eines schulischen Erfolgs wegen mangelnder fachlicher Unterstützung durch die Lehrpersonen aus. Aus der Perspektive des einzelnen Schülers ergibt sich wiederum in der positiven Ausprägung die Sicherheit, unter keinen Umständen in den Augen der Lehrpersonen ein so genannt «hoffnungsloser» Fall werden zu können – wahrscheinlich eine wichtige Bedingung dafür, auch in Fragen der sozialen Entwicklung kein hoffnungsloser Aussenseiter zu werden (vgl. Fend & Prester, 1986). Im Rahmen des *zweiten Indikators* *«persönliche Beziehungen zu den Lehrpersonen»* wird zentral das Vertrauensverhältnis und damit der Beziehungsaspekt der schulischen Sozialbeziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülern diskutiert. Im Mittelpunkt dieses Verhältnisses stehen sozial-erzieherische Zielsetzungen, nämlich das Akzeptieren der Persönlichkeit des Schülers, das Ernstnehmen seiner Individualität und die Bereitschaft der Lehrpersonen zu Hilfe und Unterstützung angesichts von Schwierigkeiten und Problemen des Jugendlichen.

Der Machtmissbrauch durch Lehrpersonen und seine Auswirkungen auf das Schulklima wurden erst in den letzten Jahren zu einem Thema in der Schulforschung (vgl. Krumm, 1997a, 1997b; Krumm, Lamberger-Baumann & Haider, 1997). Unter Machtmissbrauch wird in diesem Zusammenhang das Blamieren, Blossstellen oder Lächerlichmachen von SchülerInnen durch Lehrpersonen oder auch das Schlagen von SchülerInnen verstanden. Über einen *dritten Indikator zu den Interaktionen mit den Lehrpersonen* (*«Erlittene verbale Gewalt durch Lehrpersonen»*), den wir Krumm folgend einbringen, untersuchen wir deswegen die Wirkung von Erfahrungen, dass Lehrpersonen Jugendliche in der Schule auch anschreien und beleidigen können. Nach Schubarths Review geben rund ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler an, im vergangenen Monat mehr als ein-

mal durch Lehrpersonen gekränkt worden zu sein, indem sie blamiert, beschimpft oder beleidigt worden sind (Schubarth, 2000, S. 84).

Methoden und empirische Überprüfung

Im Februar 2000 haben wir 481 Schülerinnen und Schülern (262 Mädchen und 219 Jungen) aus 28 Schulklassen in der Region Basel (Schweiz) der 6-9. Klassenstufe, also im Alter von ca. 13-16, einen standardisierten Fragebogen zum Thema «Gewalt in der Schule» vorgelegt. Dieser Fragebogen konnte in 45 Minuten im Klassenraum unter Leitung einer Person aus der Forschungsgruppe ausgefüllt werden. Die Lehrpersonen waren während dieser Zeit im Klassenzimmer nicht anwesend. Im Rahmen der vorliegenden Analyse werden wir uns ausschliesslich auf die Teilstichprobe der männlichen Jugendlichen (N=219) und hierbei als abhängige Variablen auf die eingesetzte physische Gewalt im Schulkontext konzentrieren.

Folgende sieben Bereiche der SchülerInnenpersönlichkeit bzw. SchülerInnenumwelt wurden im Fragebogen thematisiert. Bei der Auswahl liessen wir uns von den Untersuchungsergebnissen der internationalen Gewaltforschung leiten:

1. Gewaltvorkommnisse/ Einstellungen zur Gewalt
2. Selbstkonzept
3. Lernen in der Schule
4. Interaktionen mit Lehrpersonen
5. Interaktionen mit MitschülerInnen
6. Geschlechterrollenstereotype
7. Erfahrungen im Familienkontext

Aus dieser Fülle werden im Rahmen dieses Artikels die Bereiche (1) «Gewaltvorkommnisse», (4) «Interaktionen mit Lehrpersonen», (5) «Interaktionen mit MitschülerInnen» und (6) «Geschlechterrollenstereotype» einbezogen.

Die zwei eingeführten Indikatorengruppen der Lebenswelt der männlichen Jugendlichen, nämlich die *Geschlechterrollenstereotype* und die *Interaktionen mit Lehrpersonen und MitschülerInnen* sollen bezüglich ihrer Wirkungen auf die ausgeübte physische Gewalt untersucht werden:

- *Geschlechterrollenstereotype*: Dieser Indikator wird über «Berufs- und Sexualitätsstereotype» gemessen (Skala aus 3 Items, $\alpha = 0.6642$) (Eigenentwicklung vgl. Kassis, 2003, im Druck).
- *Interaktionen mit Lehrpersonen und MitschülerInnen*: Darunter werden die Indikatoren «persönliche Beziehungen zu den Lehrpersonen» (Skala aus 4 Items, $\alpha = 0.7856$) (Fend & Prester, 1986), «fachliche Unterstützung durch die Lehrpersonen» (Skala aus 4 Items, $\alpha = 0.7830$) (Fend & Prester, 1986), die

- «erlittene verbale Gewalt durch Lehrpersonen» (Skala aus 3 Items, $\alpha = 0.6246$) (Eigenentwicklung Kassis 2003, angelehnt an Krumm, Lamberger-Baumann & Haider, 1997), die «Integration in die Gleichaltrigengruppe» (Skala aus 4 Items, $\alpha = 0.6533$) (Fend & Prester, 1986) und die «Beliebtheit bei Gleichaltrigen» gezählt (Skala aus 4 Items, $\alpha = 0.8162$) (Fend & Prester, 1986).
- *Das Einzelitem «Ich habe Schüler geboxt, getreten, geschlagen oder sonst wie angegriffen».* Die abhängige Variable, eine Dummy-Variable zu den Tätererfahrungen wird über ein Einzelitem formuliert, dessen Ausprägungen auf zwei zusammengefasst worden sind («0» Das ist in den letzten 3 bis 4 Monaten nie vorgekommen, «1» «es ist ein- bis zweimal im Monat vorgekommen», «es ist ungefähr einmal in der Woche vorgekommen», «es ist ungefähr zwei- bis dreimal in der Woche vorgekommen» und «es ist noch öfter vorgekommen/täglich»). Die Variable trennt die Stichprobe in die zwei Gruppen der «gewalttätigen» und «gewaltfreien» Jungen auf. Es zeigte sich dabei, dass 32.4% (n=71) aller Schüler zur Gruppe der gewalttätigen Jungen gezählt werden können und 67.6% (n=148) zur Gruppe der gewaltfreien Jungen.

Über lineare Regressionsanalysen möchten wir überprüfen, ob es möglich ist zu erkennen, dass bestimmte der eingeführten Indikatoren eher als Prädiktor für ausgeübte physische Gewalt durch männliche Jugendliche in der Schule gewählt werden können als andere. Dabei wollen wir insbesondere die Rolle der Geschlechterrollenstereotype festhalten und diskutieren.

Zusätzlich sollen die Interaktionen unter den Klassenklimafaktoren *Interaktionen mit Lehrpersonen* und *Interaktionen mit MitschülerInnen* untersucht werden, womit auch indirekte Effekte auf die ausgeübte physische Gewalt überprüft werden könnten.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse verweisen sehr deutlich darauf, dass Geschlechterrollenstereotype eine hohe Prädiktionsstärke ($p < .000$., Adjusted R² 5.4%), die höchste von den sechs in die Analyse eingegangenen Indikatoren für die ausgeübte physische Gewalt in der Schule haben (siehe Tabelle 1).

Zugleich sei erwähnt, dass im Vergleich der Wirkungen aus den Interaktionen in der Klasse die Prädiktionsstärke der zwei Indikatoren, welche die Qualität («Beliebtheit bei Gleichaltrigen») und Quantität («Integration in die Gleichaltrigengruppe») der Gleichaltrigenbeziehungen thematisieren, gegenüber den drei Indikatoren zu den Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen («Erlittene verbale Gewalt durch Lehrpersonen», «Persönliche Beziehung zu den Lehrpersonen» und «Fachliche Unterstützung durch Lehrpersonen»), deutlich abfallen.

Tabelle 1: Erklärte Effekte der Indikatoren bezogen auf die ausgeübte physische

Gewalt

| Indikatoren, geordnet nach Prädiktionsstärke | Regressionsanalyse | | |
|--|--------------------|--------|--------|
| | Adjusted R2 | p-Wert | F-Wert |
| Geschlechterrollenstereotype | 5.4 | 0.000 | 13.552 |
| Erlittene verbale Gewalt durch Lehrpersonen | 2.5 | 0.011 | 6.512 |
| Persönliche Beziehung zu den Lehrpersonen | 2.3 | 0.014 | 6.198 |
| Fachliche Unterstützung durch Lehrpersonen | 1.6 | 0.033 | 4.616 |
| Integration in die Gleichaltrigengruppe | - | 0.089 | 2.922 |
| Beliebtheit bei Gleichaltrigen | - | 0.215 | 1.550 |

N=219

Über Korrelationen haben wir zusätzlich untersucht, ob nicht die Interaktionen unter den Gleichaltrigen die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen in signifikanter Weise beeinflussen, womit ein indirekter Effekt auf die ausgeübte physische Gewalt aufgezeigt wäre. Die Ergebnisse sind ebenfalls eindeutig (siehe Tabelle 2):

Tabelle 2: Korrelationen zwischen den Indikatoren der Klasseninteraktionen

*2-tailed, N=219

| | Persönliche Beziehung zur Lehrperson | | Fachliche Unterstützung durch Lehrperson | | Erlittene verbale Gewalt durch Lehrperson | |
|---|--------------------------------------|----------------------|--|----------------------|---|----------------------|
| | p-Wert | Pearson Korrelation* | p-Wert | Pearson Korrelation* | p-Wert | Pearson Korrelation* |
| Beliebtheit bei Gleichaltrigen | .579. | -.038 | .622. | -.034 | .375. | .060 |
| Integration in die Gleichaltrigengruppe | .496. | .046 | .141. | .100 | .499. | -.046 |

Demnach beeinflussen die Beziehungen unter Gleichaltrigen nicht die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen (p-Werte zwischen .141. und .622.) und können, so weit die durchgeführten bivariaten Analysen, da sie auch nicht direkt mit der ausgeübten Gewalt in Verbindung stehen (siehe Tabelle 1), kaum als Prädiktoren für Gewaltphänomene in der Schule gewertet werden.

Als einen zweiten Untersuchungsschritt zur Überprüfung der Wirkung der zwei Indikatorengruppen der Klasseninteraktionen haben wir Korrelationen zu den Geschlechterrollenstereotypen gerechnet (siehe Tabelle 3). Demnach beeinflussen weder die untersuchten Interaktionen unter den Gleichaltrigen (p-Werte zwischen .126. und .578.), noch die Interaktionen zu den Lehrpersonen (p-Werte zwischen .431. und .743.) die Geschlechterrollenstereotype.

Tabelle 3: Korrelationen zwischen den Indikatoren der Klasseninteraktionen und den Geschlechterrollenstereotypen

| | Geschlechterrollenstereotype | |
|---|------------------------------|----------------------|
| | p-Wert | Pearson Korrelation* |
| Persönliche Beziehung zu den Lehrpersonen | .702. | -.026 |
| Fachliche Unterstützung durch Lehrpersonen | .431. | .053 |
| Erlittene verbale Gewalt durch Lehrpersonen | .743 | .022 |
| Beliebtheit bei Gleichaltrigen | .126. | -.104 |
| Integration in die Gleichaltrigengruppe | .578. | -.038 |

*2-tailed, N=219

Die vorangehenden Analysen verwiesen auf eine hohe Bereichsspezifität der jeweiligen Indikatorengruppe, da sowohl der Vergleich zwischen Interaktionen mit Lehrpersonen und SchülerInnen (siehe Tabelle 2), als auch gesamthaft die Klasseninteraktionen zu den Geschlechterrollenstereotypen (siehe Tabelle 3) keine signifikanten Beziehungen zwischen den jeweiligen Erfahrungsbereichen erkennen liessen. Wir haben diese Annahme weiter überprüft, indem wir Korrelationen einerseits innerhalb der Indikatoren der Interaktionen mit den Lehrpersonen («Erlittene verbale Gewalt durch Lehrpersonen», «Persönliche Beziehung zu den Lehrpersonen» und «Fachliche Unterstützung durch Lehrpersonen»), und andererseits unter den Indikatoren zu den Gleichaltrigen («Beliebtheit bei Gleichaltrigen» und «Integration in die Gleichaltrigengruppe») vornahmen.

Die Annahme der Bereichsspezifität konnte durch diese Analysen bestätigt werden (ohne Abbildung). Demnach interagieren die Indikatoren zu Gleichaltrigenbeziehungen sehr stark miteinander (Pearson Korrelation .416, p-Wert .000). Dasselbe gilt auch für die Indikatoren zu den Erfahrungen mit den Lehrpersonen. Der Indikator «Erlittene verbale Gewalt durch Lehrpersonen» weist sowohl zum Indikator «Persönliche Beziehung zu den Lehrpersonen» (Pearson Korrelation -.237, p-Wert .000), als auch zum Indikator und «Fachliche Unterstützung durch Lehrpersonen» (Pearson Korrelation -.342, p-Wert .000) starke Beziehungen auf. Beide Beziehungen gehen in die gleiche Richtung: je häufiger verbale Gewalterfahrungen mit der Lehrperson gemacht werden, desto weniger fühlt man sich von der Lehrperson persönlich akzeptiert und fachlich gefördert. Der Zusammenhang des Indikators «Persönliche Beziehung zu den Lehrpersonen» mit dem Indikator «Fachliche Unterstützung durch Lehrpersonen» ist ebenfalls stark ausgeprägt (Pearson Korrelation .667, p-Wert .000). Je stärker somit die Jungen die Erfahrung machen, dass sie von ihren Lehrpersonen akzeptiert werden, desto stärker fällt auch die Einstellung aus, dass sie von ihnen auch fachlich gefördert werden.

Diskussion

Auch Trachtenberg et al. (1994) konnten nachweisen, dass aggressive Jungen häufig wahrnehmen, dass die Lehrpersonen ihnen gegenüber weit rigider sind und dies stark mit ihrem nicht-angepassten Verhalten zusammenhängt. Zugleich konnten sie auch feststellen, dass die gewaltfreien Jungen weit kompetenter mit aggressionsbeladenen Situationen umgehen konnten, und zwar so, dass sie weit häufiger schlichtende Massnahmen einsetzten oder dann der Situation weit häufiger auswichen, als es aggressive Jungen tun konnten. Dies wird von den Lehrpersonen mit einer positiven persönlichen Beziehung «belohnt». Im umgekehrten Fall werden gewalttätige Jungen mit einer negativen persönlichen Beziehung «bestraft».

Täter-Jungen machen aber auch, so unsere Ergebnisse, häufiger die Erfahrung, dass sie von den Lehrpersonen verbal attackiert werden. Die verbale Gewalt durch Lehrpersonen zeigt sich in Beleidigungen oder im Anschreien. Melzer und Rostampour (1996, S. 142f.) haben im Rahmen ihrer Untersuchung ebenfalls das aggressive Lehrpersonenverhalten als eine der besonders wichtigen Variablen für die Typologie der Tätererfahrungen herauschälen können.

Die Aussagen der Täter-Jungen zeugen von einer angeschlagenen Beziehung zu ihren Lehrpersonen, denn auch ihre persönliche Beziehung zu den Lehrpersonen ist weit schlechter als jene der anderen Jungengruppen und zugleich halten sie weit häufiger als die anderen Schüler fest, dass sie von den Lehrpersonen nicht ausreichend Unterstützung bekommen, um zu besseren Leistungen zu gelangen. In der bereits erwähnten Studie Melzers und Rostampours (1996) wird auch die äusserst belastete persönliche Beziehung zwischen Täter-Jungen und Lehrpersonen hervorgehoben. Die Täter-Jungen, so Melzer und Rostampour (S. 145), empfinden oft, dass sie für «dumm» gehalten werden und dass die Lehrpersonen sich zu wenig um sie kümmern und ihnen den Unterrichtsstoff nicht so gut vermitteln. Das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülern, so die Übereinstimmung zwischen unserer Studie und derjenigen Melzers und Rostampours, kann als gestört bezeichnet werden.

Täter-Jungen sind tendenziell schlechter als ihre gewaltfreien Mitschüler in die Gleichaltrigengruppe integriert (vgl. auch Holtappels & Meier, 1997). Sie haben demnach eine kleinere Anzahl von Gleichaltrigen, auf die sie bei Bedarf zurückgreifen können. Andererseits können wir festhalten, dass die Ergebnisse zum Bereich Beliebtheit bei Gleichaltrigen deutlich darauf hinweisen, dass gewalttätige männliche Jugendliche nicht primär dadurch charakterisiert werden können, dass sie sich von ihren Gleichaltrigen isoliert oder im Stich gelassen fühlen. Sie scheinen, so unsere Ergebnisse, sehr wohl eine Kernbezugsgruppe unter ihren Mitschülern zu haben, zu der sie, so ihre Selbstaussage, enge freundschaftliche Beziehungen pflegen.

Gleichaltrigenbeziehungen sind in der Schule für die allgemeine Schulqualität von grosser Relevanz (vgl. Fend, 1998). Als Prädiktoren zur Unterscheidung

zwischen gewalttätigen und gewaltfreien männlichen Jugendlichen in der Schule sind sie dagegen nicht geeignet, da sie weder mit der ausgeübten physischen Gewalt noch mit den zwei relevanten Indikatorengruppen der Interaktionen zu den Lehrpersonen und den Geschlechterrollenstereotypen in Verbindung stehen.

Die von uns in die Analyse eingebrachten Indikatoren der Klasseninteraktionen stehen nicht in Verbindung zu den für die Prädiktion von ausgeübter physischer Gewalt äusserst relevanten Geschlechterrollenstereotypen. Sie weisen eine ausgeprägte Bereichsspezifizität auf und interagieren primär mit den weiteren Indikatoren innerhalb des jeweiligen Bereichs. Interessant erscheint uns hierbei, dass es zwischen den Indikatoren zu den Lehrpersonen- und den Gleichaltrigeninteraktionen keine Beziehungen gibt. Die dazugehörenden Beziehungserfahrungen scheinen nicht nur hoch-selektiv zu wirken, sondern werden auch von den Jugendlichen nicht in Zusammenhang miteinander gebracht. Der Klassenraum bzw. die davon ausgehenden Erfahrungen mit Gleichaltrigen und Lehrpersonen scheinen ein höchst heterogener Interaktions- und Lebensraum zu sein. Was für weitere Lebensfelder – so das Berufsleben – gilt, scheint somit auch in der Schule (traurige) Gültigkeit zu haben: Die physische Nähe zwischen Personengruppen in pädagogischen Kontexten ergibt bei weitem nicht Erfahrungen, die zwangsläufig miteinander verwoben werden.

Geschlechterrollenstereotype stellen, da sie ein sehr starker Prädiktor sind, der eindeutig stärkste unter den untersuchten für ausgeübte physische Gewalt männlicher Jugendlichen in der Schule, eine deutliche Belastung in ihrer Entwicklung dar. Aus dieser Sicht sollten Geschlechterrollenstereotype in der Schule, in der Gesellschaft allgemein, aber auch im Familienkontext zum Thema gemacht werden, und zwar nicht ausschliesslich, wie es sehr häufig geschieht, um die Mädchen und die Frauen zu schützen – dies selbstverständlich auch –, sondern oder insbesondere um die Jungen zu unterstützen, damit sie Entwicklungsaufgaben und hier insbesondere Aufgaben im Bereich der sozialen Entwicklung angemessener und damit nicht gewalttätig lösen müssen. Wer somit das Thematisieren und das Problematisieren von Geschlechterrollenstereotypen als eine Aufgabe erkennt, die primär der feministischen Pädagogik zukommt, verkennt die nachteilige Wirkung, die Geschlechterrollenstereotype auf die Entwicklung von männlichen Jugendlichen haben.

Geschlechterrollenstereotype sind auf dem Hintergrund unserer Studie klar als Risikoindikatoren für die Entwicklung von männlichen Jugendlichen zu sehen. Geschlechterrollenstereotype können danach als wichtige Vermittler der sozialen Realität betrachtet werden und beeinflussen in relevantem Ausmass die Entfaltungsmöglichkeiten der Jungen. Bigler und Liben (1990, S. 1440) folgend, beeinträchtigen Geschlechterrollenstereotype die geistige Flexibilität und die Komplexität der Problemlösung negativ. Demzufolge ist die kognitive Restriktion,

die über Geschlechterrollenstereotype entsteht, nicht nur ein Mittel zur Herrschaftssicherung, weil nur das als wertvoll erachtet wird, was «man(n)» als sinnvoll bewertet, sondern auch eine suboptimale Verengung der kognitiven Verarbeitungsprozesse. Die dadurch aufgebauten Erwartungen, was ein richtiger Junge ist bzw. was ein Junge zu mögen hat, bewirken bei den besonders belasteten Jungen nebst der weitgehend unhinterfragten Parteilichkeit für bestimmte Spiele (vgl. Martin & Littler, 1990) und Freizeitbeschäftigungen (vgl. McHale, Crouter & Tucker, 1999), der Stereotypisierung von Farben und der fast magischen Anziehung der blauen Farbe auf die Jungen (vgl. Picariello, Greeberg und Pillemer, 1990), die Fixierung, und dies ist für unsere Thematik als besonders relevant zu bewerten, auf eine körperlich-aggressive Abarbeitung sozialer Konflikte. Geschlechterrollenstereotypisierung, und dies gilt als eines der hervorzuhebenden Ergebnisse, wirkt sich auf die Persönlichkeit der heranwachsenden Jungen deutlich negativ aus (vgl. McHale, Crouter & Tucker, 1999, S. 1000).

Diese Aussagen könnten dahingehend missverstanden werden, dass ein neuer, «emanzipatorisch» orientierter Monismus Auftrieb bekäme, nach dem die Untersuchung von Geschlechterrollenstereotypen im Kontext zur von Gewaltbereitschaft männlicher Jugendlicher in der Schule eine hinreichende Bedingung zur Thematisierung von Gewalt-Ursachen darstellen würde.

Nebst der Tatsache, dass eine jede Tendenz zu Monokausalität in der Erziehungswissenschaft bislang nur zu «Scheuklappen-Empirie» geführt hat, möchten wir noch daran erinnern, dass nach den durchgeführten Regressionsanalysen die Geschlechterrollenstereotype gerade 5.4% der Varianz von Gewalt in der Schule vorhersagten. Dies ist zwar nicht nur nicht wenig, sondern verweist auf die besondere Wichtigkeit von Geschlechterrollenstereotypen. Trotzdem sei gesagt, dass weitere 94.6% der Varianz dadurch noch unerklärt bleiben. Das Konzept der Geschlechterrollenstereotype muss demnach sowohl gegen absolute, weil monistisch eingestellte BefürworterInnen, wie auch gegen GegnerInnen, die seine eminente Wirkung fälschlicherweise verneinen, verteidigt werden. Es bedarf somit des «Schutzes» in der Verwendung des Konzeptes auf beiden Seiten. Demnach würde es nun darum gehen – und dies bezeichnen wir als ein Forschungsdesiderat – nach weiteren Indikatoren theoretisch und empirisch Ausschau zu halten, welche gemeinsam mit den Geschlechterrollenstereotypen die Entwicklungsbedingungen von Gewalt in der Schule valide erklären. Als weiteres Forschungsdesiderat, welches wir auch an unsere Adresse formulieren, bezeichnen wir die Entwicklung eines empirisch und theoretisch noch besser operationalisierten Indikators zu den Geschlechterrollenstereotypen.

Literatur

- Berg, D., Imhof, M., Kollera, S., Schmidt, U. & Ulber, D. (1998). Häufigkeiten von Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule aus Sicht der Klassenlehrer. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 280-290.
- Besag, V.E. (1995). *Bullies and Victims in Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Biedermann, T. & Plaum, E. (1999). *Aggressive Jugendliche: Fakten, Theorien, Hintergründe und methodische Zugangsweisen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Bigler, R.S. & Liben, L.S. (1990). The Role of Attitudes and Interventions in Gender-schematic Processing. *Child Development*, 61, 1440-1452.
- Böhnisch, L. & Winter, R. (1993). *Männliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Boulton, M.J. (1997). Teachers Views on Bullying: Definitions, Attitudes and Ability to Cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Cairns, R.B. & Cairns, B.D. (1994). *Lifelines and risks: pathways of youth in our time*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Connell, R. W. (1995a). «The big picture». Formen der Männlichkeit in der neueren Weltgeschichte. *Widersprüche*, 56/57, 23-46.
- Connell, R. W. (1995b). Neue Richtungen für Geschlechtertheorie, Männlichkeitsforschung und Geschlechterpolitik. In: C. L. Armbruster, U. Müller & M. Stein-Hilbers (Hrsg.), *Neue Horizonte? Sozialwissenschaftliche Forschung über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse* (S. 61-83). Opladen: Leske + Budrich.
- Deaux, K. (1998). An Overview of Research on Gender: Four Themes from 3 Decades. In W.B.J. Swann, J.H. Langlois & L. Albino Gilbert (Hrsg.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (S. 11-33). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Dusolt, H. (1993). *Elternarbeit für Erzieher, Lehrer, Sozial- und Heilpädagogen*. München: Quintessenz.
- Faulstich-Wieland, H., Güting, D. & Ebsen, S. (2001). Einblicke in «Genderism» im schulischen Verhalten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, (1), 67-79.
- Fend, H. (1995). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. & Prester, H.-G. (1986). *Dokumentation der Skalen des Projekts "Entwicklung im Jugendalter"*. Konstanz: Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Godenzi, A. (1996). *Gewalt im sozialen Nabraum*. Basel: Helbing und Lichtenhahn.
- Gruen, A. (1987). *Der Wahnsinn der Normalität: eine Theorie der menschlichen Destruktivität*. München: dtv.
- Gruen, A. (1998). *Der Verrat am Selbst*. München: dtv.
- Holtappels, H.G. & Meier, U. (1997). Schülergewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. *Empirische Pädagogik*, 11, (2), 117-134.
- Kassis, W. (2002a). Erziehungswissenschaftliche Prädiktoren zum Thema «Gewalttätige Jungen in der Schule». Worin unterscheiden sich Täter von Nicht-Tätern? *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 16, (4), 453-480.
- Kassis, W. (2002b). Gewalt in der Schule und ihre sozialen und personalen Determinanten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, (2), 197-213.
- Kassis, W. (2002c). Persönlichkeitsmerkmale gewaltbereiter Schüler. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 71, (1), 59-73.
- Kassis, W. (2003, im Druck). *Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext*. Bern: Haupt.
- Kersten, J. (1997). *Gut und (Ge)schlecht*. Berlin: de Gruyter.

- Kersten, J. & Steinert, H. (1997). Kriminalität als Bewerkstelligung von Geschlecht. «Starke Typen» mit Risiken und Nebenwirkungen. In J. Kersten & H. Steinert (Hrsg.), *Starke Typen: Iron Mike, Crocodile Dundee und der Alltag von Männlichkeit* (S. 7-12). Baden-Baden: Nomos.
- Krumm, V. (1997a). Gewalt in der Schule. *Empirische Pädagogik*, 11, (2), 111-116.
- Krumm, V. (1997b). Antwort auf Peter Posch. *Empirische Pädagogik*, 11, (2), 285-294.
- Krumm, V., Lamberger-Baumann, B. & Haider, G. (1997). Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik*, 11, (2), 257-274.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998a). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Maccoby, E.E. (1986). Social Groupings in Childhood: Their Relationship to Prosocial and Antisocial Behavior in Boys and Girls. In D. Olweus & J. Block & M. Radke-Yarrow (Hrsg.), *Development of Antisocial and Prosocial Behavior* (S. 263-284). Orlando: Academic Press.
- Maccoby, E.E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Maihofer, A. (1995). *Geschlecht als Existenzweise*. Frankfurt a.M.: Ulrike Helmer.
- Martin, C.L. & Littler, J.K. (1990). The Relation of Gender Understanding to Children's Sex-typed Preferences and Gender Stereotypes. *Child Development*, 61, 1427-1439.
- McHale, S.M., Crouter, A.C. & Tucker, C.J. (1999). Family Context and Gender Role Socialization in Middle Childhood: Comparing Girls to Boys and Sisters to Brothers. *Child Development*, 70, (4), 990-1004.
- Melzer, W. & Rostampour, P. (1996). Schulische Gewaltformen und Opfer-Täter-Problematik. In: W. Schubarth, F.-U. Kolbe & H. Willems (Hrsg.), *Gewalt an Schulen. Ausmass, Bedingungen und Prävention* (S. 131-148). Opladen: Leske + Budrich.
- Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Picariello, M.L., Greeberg, D.N. & Pillemer, D.B. (1990). Children's Sex-related Stereotyping of Colors. *Child Development*, 61, 1453-1460.
- Popp, U., Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2001). Es gibt auch Täterinnen: Zu einem bisher vernachlässigten Aspekt der schulischen Gewaltdiskussion. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 21, (2), 169-191.
- Schubarth, W. (2000). *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe*. Neuwied: Luchterhand.
- Thommen, B. (1985). *Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler*. Bern: Huber.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H.G., Meier, U. & Popp, U. (2000). *Schülergewalt als Schulproblem*. Weinheim: Juventa.
- Trachtenberg, S. & Viken, R.J. (1994). Aggressive Boys in the Classroom: Biased Attributions or Shared Perceptions? *Child Development*, 65, 829-835.
- Wölfl, E. (2001). *Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten?* München: Ernst Reinhardt.
- Zimmermann, D.H. & West, C. (1991). Doing Gender. In J. Lorber & S.A. Farrell (Hrsg.), *The social construction of gender* (S. 13-37). Newbury Park: Sage Publications.

Les effets du stéréotype «genre» sur l'augmentation de la violence chez les garçons d'âge scolaire.

Résumé

Cette contribution examine la thèse que les stéréotypes «genre» constituent un des prédicteurs les plus pertinents dans l'augmentation de la violence chez les jeunes garçons. Il y est également question de savoir s'il est significatif voire nécessaire, dans une étude empirique sur le thème de la "violence à l'école", de prendre en considération le stéréotype "genre" comme un indicateur du développement de la violence. Quelques résultats d'analyse portant sur la comparaison de la force de prédiction du climat de classe et du stéréotype "genre" apportent des éléments qui renforcent l'idée que le stéréotype "genre" est un facteur prédictif important de la violence scolaire, mais pas suffisamment adéquat.

Gli effetti degli stereotipi relativi al sesso sullo sviluppo della violenza di allievi maschi

Riassunto

Il contributo discute la verifica della tesi secondo cui gli stereotipi relativi al sesso sono un dei fattori con valenza predittiva per lo sviluppo della violenza dei giovani maschi. Si tratta della questione, se sia sensato o addirittura necessario che studi empirici sul tema della «violenza nella scuola» prendano in considerazione detti stereotipi come un indicatore importante. I risultati disponibili mostrano, sulla base di un confronto del grado di predittività del clima di classe con quello degli stereotipi sessuali, che gli stereotipi sono un indicatore necessario ma non sufficiente per spiegare la violenza nella scuola.

The effects of gender role stereotypes on the increase in violence from school age boys.

Abstract

This journal contribution is concerned with the examination of the thesis that gender role stereotypes are one of many relevant predictors for the increase in violence from male youth. It is also involved with the question whether it's meaningful or necessary to do an empirical study on the topic "violence in schools" and gender role stereotypes as an important indicator for the increase in violence. To this we would like to add a few analysis results – a comparison of the prediction strength of class climate and that of gender role stereotypes – which will make it clear that gender role stereotypes are an important, but not a sufficiently adequate predictor for violence in schools.

