

Mediengewalt, Lebenswelt und Persönlichkeit – eine Problemgruppenanalyse bei Jugendlichen

Werner H. Hopf

Zusammenfassung. Eine Querschnittsstudie untersucht zentrale Einflüsse auf Aggressivität, Gewaltbereitschaft/Friedfertigkeit in der Problemgruppe der Schüler/innen der Klassen 5 bis 10 in Hauptschulen. Erfasst wurden Variablen aus den Bereichen *Mediengewaltkonsum, sozialer Kontext, Persönlichkeit* sowie *emotionale Reaktionen bei realer und fiktionaler Gewalt*. Als zusätzlicher Aspekt wurde der Einfluss eines *niedrigen Familieneinkommens* (Armut) berücksichtigt. Die Analyse der Daten basierte auf dem General Aggression Model von Anderson und Bushman. Einflüsse, die Aggression erhöhen, konnten in 7 Hauptfaktoren zusammengefasst werden: (1) Häufigkeit des Mediengewaltkonsums, (2) aggressive Emotionen beim Mediengewaltkonsum, (3) gewaltorientierte Überzeugungen, (4) Hass, Wut und Rache bei Gruppengewalt, (5) hoher TV-Konsum der Eltern, (6) Hass, Wut und Rache bei elterlicher Gewalt, (7) materialistische Wertorientierungen. Extremgruppenvergleiche und Pfadanalysen bestätigten die Bedeutung des Mediengewaltkonsums und der durch Gewalt bedingten Emotionen für die Entstehung von Aggressivität. Friedfertigkeit hing ab von familialer Kommunikation, Medienerziehung und sozialen Kompetenzen.

Schlüsselwörter: Mediengewalt, Lebenswelt, Aggressivität, Friedfertigkeit, Gewalt, Emotionen

Media violence, social context, and personality – An analysis of juvenile problem groups

Abstract. A cross-sectional study analyzed central influences on aggression, disposition to violence, and peacefulness of students in grades 5–10 of the lowest track of the tri-partite German school system (Hauptschule). Variables were included from the domains *exposure to media violence, social context, personality, and emotional reactions to violence on screen and in reality*. An additional aspect was the influence of *low family income*. The analysis was based on the General Aggression Model of Anderson and Bushman. Influences inducing aggression were summarized in 7 factors: (1) Frequency of viewing media violence, (2) prevailing emotional reactions of the viewers, (3) violence-related beliefs, (4) hatred, rage, and vengeance in response to peer-group violence, (5) parents' TV-viewing patterns, (6) hatred, rage, and vengeance in response to parental violence, (7) students' materialistic values. Comparisons of subgroups and path analyses confirmed that frequency of viewing media violence and characteristic forms of emotional responding to real and fictional violence were key factors for the generation of aggression. The most important factors for disposition to peacefulness were communication in the family, media education, and social skills of the students.

Key words: media violence, social context, aggression, peacefulness, violence, emotions

Vor rund 50 Jahren begann die Forschung über Wirkungen von Gewaltdarstellungen in Film, Fernsehen, später auch in Video- und PC-Spielen, mit den ersten korrelativen Feldstudien (Himmelweit, Oppenheim & Vince, 1958; Schramm, Lyle & Parker, 1961). Im folgenden Jahrzehnt wurden Kausaleffekte von Mediengewalt bei Kindern und Student/inn/en durch Laborexperimente (Bandura, Ross & Ross, 1963; Berkowitz & Geen, 1966) belegt. Eine große Zahl von Labor- und Feldstudien bekräftigte in den anschließenden drei Jahrzehnten die Wirkungsnachweise und Zusammenhänge. Anderson und Bushman (2002a) zeigten auf Grund von 46 Längsschnittstudien mit 4.975 Proband/inn/en, 86 Querschnittsstudien mit 37.341 Proband/inn/en, 28 Feldexperimenten mit 1.976 Teilnehmer/inne/n und 124 Laborexperimenten mit 7.305 Proband/inn/en eine Bandbreite der Korrelationen von $r = .1$ bis $r = .3$ zwischen TV-Mediengewaltkonsum und Aggression. Quantitative Metaanalysen zur TV-Gewalt (Hearold, 1986; Paik & Comstock, 1994) brachten

mittlere Korrelationen um $r = .3$ (zusammenfassend Lukesch, 2004). Zusammenhänge zwischen Gewalt in Computerspielen und Aggression belegte die Metaanalyse von Anderson und Bushman (2001): Mit aggressivem Verhalten bestand durchschnittlich ein Zusammenhang von $r = .19$ ($n = 3.033$), mit aggressiven Affekten von $r = .18$ und aggressiven Kognitionen von $r = .27$. Bushman und Anderson (2001) verglichen den Befund der Metaanalyse von Paik und Comstock (1994), der auf Grund von 217 Primärstudien einen durchschnittlichen Zusammenhang zwischen antisozialem Verhalten und TV-Gewaltkonsum von $r = .31$ belegte, mit Korrelationen aus acht medizinischen Forschungsgebieten und fanden, dass nur der Zusammenhang zwischen Rauchen und Lungenkrebs ($r = .39$) höher war.

Die genannten Studien beziehen sich auf Aggression, aggressives Verhalten und Gewalt, wobei Aggression als das Verhalten gegenüber einem anderen Individuum, das

ausgeführt wird „mit der unmittelbaren Absicht zu verletzen“, und Gewalt als „eine extreme Verletzung“ definiert sind (Anderson & Bushman, 2002b, S. 28f.). Ähnlich wird Gewalt in deutschen Studien zur Schülergewalt „als zielgerichtete direkte Schädigung“ von Personen und Sachen begriffen (Arbeitsgruppe Schulevaluation, 1998, S. 35f.; Tillmann, Holler-Novitzki, Holtappels, Meier & Popp, 1999). Aggressivität bezeichnet die Disposition zu aggressivem Verhalten oder Gewalttätigkeit. *Aggression* und *aggressives Verhalten* werden in der Regel synonym verwendet.

Es besteht heute weitgehender Konsens, dass Mediengewaltkonsum und Aggression in Risikogruppen hoch miteinander korrelieren. Meinungsunterschiede gibt es gegenwärtig vor allem darüber, (1) welche weiteren Faktoren in welchem Ausmaß zur Aggression beitragen und (2) welche Kausalzusammenhänge zwischen den Faktoren bestehen.

Zur Theorieentwicklung

Im 20. Jahrhundert wurden mehrere Einzelthesen über die Wirkungen von Mediengewalt aufgestellt: Inhibition, Stimulation, Habitualisierung, Imitation, Katharsis. Sturm (1988) versuchte mit einem „rezipienten-orientierten Ansatz“ Medienwirkungen als das Ergebnis der Beziehungen zwischen Rezipient/Rezipientin und Medium zu erklären. Auf diesen Ansatz beziehen sich bis heute primär qualitative Rezeptionsstudien. Lukesch (2002) sieht die genannten Einzelannahmen über Mediengewaltwirkungen integriert in der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras (1973, 1986, 1989), die „[...] psychosoziale Verhaltensprozesse in Form einer triadischen, reziproken Wechselbeziehung“ (1989, S. 7) von Persönlichkeitsmerkmalen, Umweltereignissen und Verhalten erklärt. Auf Grund einschränkender Befunde zum Imitationslernen entwickelte Huesman (1988) ein Informationsverarbeitungs-Modell für die Genese von Aggressionen, das kognitive Medieneffekte wie Überzeugungen („beliefs“), Einstellungen und Verhaltenspläne („scripts“) auf Beobachtungslernen zurückführt. Der Prozess der Veränderungen der Persönlichkeit und ihres Verhaltens durch Mediengewaltrezeption wird generell als kumulativer Kreis- oder Aufschaukelungsprozess (z.B. Huesman & Eron, 1986; Kleiter, 1997; Sonesson, 1989) verstanden, in dem kognitive, emotionale und physiologische (arousal) Faktoren wirksam sind. Medienwirkungen sind – lerntheoretisch gesehen – Verarbeitungsprozesse im Rezipienten/in der Rezipientin, die bewusst und unbewusst ablaufen. Als Veränderungen der Person und/oder ihres Verhaltens können sie empirisch belegt werden.

Ein neueres Theoriemodell zur Entwicklung von Aggression, in das sich bisherige Teiltheorien und ebenso die Mediengewaltwirkungsforschung integrieren lassen, konzipierten Anderson und Bushman als General Aggression Model (2002b). Im Abschnitt zum theoretischen Konzept der Studie wird darauf näher eingegangen.

Wirkungsbereiche

Längsschnittstudien belegten die Langzeitwirkungen häufiger Rezeption von TV-Gewalt (Huesman & Miller, 1994; Johnson et al., 2002; Joy et al., 1986; Sonesson, 1989). Murray (2001, 2003) resümierte die Effekte in drei Dimensionen: *Aggression*, *Desensibilisierung* und *Angst*, assoziiert mit verzerrter Weltsicht. Die Annahme einer kathartischen Wirkung von Mediengewalt ist hinreichend widerlegt (Bushman & Huesman 2001; Bushman, Baumeister & Stack, 1999). Bushman und Huesman (2001, S. 236) arbeiteten sechs psychologische Prozesse heraus, durch die mediale Gewalt aggressives Verhalten erhöht: 1) Beobachtungslernen von Verhalten und Scripts sowie deren Einübung in der Fantasie, 2) Lernen von (feindseligen) Überzeugungen und Einstellungen durch Beobachtung, 3) emotionale Desensibilisierung, 4) Lernen von Rechtfertigungsmustern, 5) Sensitivierungs- und Bahnungsprozesse (cueing and priming), 6) Erregung und Erregungstransfer. Ein neuerer Ansatz der Wirkungsforschung richtet sich auf die neurologischen Korrelate und deren Veränderungen durch Mediengewalt. Nur wenige Untersuchungen wurden bisher dazu durchgeführt. Die Studie von Murray (2001) zeigte bei Kindern (8 bis 13 Jahre), dass beim Betrachten von medialen Gewaltdarstellungen Kerne des limbischen Systems stark aktiviert wurden, die bei der Verarbeitung und Speicherung emotionaler Prozesse beteiligt sind.

Zum Wirkungszusammenhang

Generell wurde in den vergangenen drei Jahrzehnten die Forschung im Rahmen des Wirkungsdreiecks Mediendarstellung – Person – Lebenswelt¹ zunehmend differenzierter. Die oft wiederholte Behauptung, die Wirkungsforschung gehe von „simplen Ursache-Wirkungs-Schemata“ (Kunczik & Zipfel, 2002, S. 33) aus, ist seit Jahrzehnten widerlegt.

Mediengewalt wirkt nicht auf jeden Rezipienten/jede Rezipientin oder jeden Spieler/jede Spielerin aggressionssteigernd. *Spezifische Dispositionen* der Person fungieren als vermittelnde Variablen oder Moderatoren für Aggressionssteigerung oder -hemmung („Umkehrreffekt“; Kleiter 1997). In die Wirkungsforschung wurden als intervenierende Variablen zum Beispiel Intelligenz (Huesman & Eron, 1986), emotionale Befindlichkeit und Kontrollüberzeugung (Vitouch, 1989), emotionale Störungen, Wertorientierungen, Selbstkonzept (Lukesch et al., 1989), Motive, aggressive Scripts und Überzeugungen (Bushman, 1995; Bushman & Geen, 1990) einbezogen. Weiß (1991, 1994) zeigte die Bedeutung von Gefühlsreaktio-

¹ Der Begriff Lebenswelt wird hier im Sinne von „alltäglicher Lebenswelt“ (Schütz & Luckmann, 1979), die Realität des gegenständlichen und kommunikativen Handelns, gebraucht, aus der die Bereiche Familie, Peergroup, Schule, Armut in die vorliegende Studie einbezogen wurden.

nen beim Horrorfilmkonsum für die Täter- beziehungsweise Opfer-Identifikation. Kleiter (1997) fand als Hauptmoderator Reflexivität. Bindungssicherheit und elterliche Kontrolle moderierten bei 8- bis 14-jährigen Kindern die Wirkungen von gewalthaltigen Computerspielen (Trudewind & Steckel, 2003). In einer neuen Längsschnittstudie (17 Jahre) mit zufällig ausgewählten Familien im Staat New York (Johnson et al., 2002) wurden die Proband/innen zwar auch mit Persönlichkeitstests untersucht, doch konnten hohe Effekte allein der TV-Sehdauer auf die Gewalttätigkeit der Jugendlichen belegt werden. Moise (1999) untersuchte im Anschluss an Berkowitz (1993) in einem Laborexperiment die Rolle negativer Emotionen (Angst- und Ärger/Wut-Erregung) im Wirkungszusammenhang von Mediengewalt und Aggressionen bei 18 bis 23 Jahre alten männlichen Studenten. Bei Probanden, die durch Filmgewalt nur wenig ‚ängstlich erregt‘ wurden, konnte aggressives Verhalten signifikant vorausgesagt werden.

Neben medialen Darstellungsformen (Hogben, 1998) und Persönlichkeitsmerkmalen moderieren *Lebensweltbereiche* ebenso die Wirkungen von Mediengewalt. In den meisten Untersuchungen wurden neben soziodemografischen Merkmalen die Faktoren Sozialschicht, Stadt/Land und Schulart erhoben (Lukesch et al., 1989). Besonders Weiß (2000) bezog viele Lebensweltvariablen mit ein. Als soziodemografische Moderatoren wurden Geschlecht und Alter belegt (Kleiter, 1997; Singer et al., 1999; Weiß, 2000). Bushman und Huesman (2001) resümierten auf Grund einer Vielzahl von Studien, dass die Zugehörigkeit zur sozialen Unterschicht und fehlende elterliche Medienerziehung das Risiko für die Wirkungen von Mediengewalt erhöhten. In Studien zur Schülergewalt in der BRD wurde der Mediengewalteinfluss im Kontext von Variablen aus drei Lebensweltbereichen analysiert: Peergroup, Schule und Familie (Arbeitsgruppe Schulevaluation, 1998; Fuchs, Lamnek & Luedtke, 2001; Holtappels, Heitmeyer, Melzer & Tillmann, 1997; Tillmann et al., 1999). In vielen Jugendgewalt-Studien wurde jedoch der Medienkonsum, obwohl er ein zentraler Sozialisationsfaktor ist, nicht erhoben, wodurch die familiäre Gewalt statistisch stark dominierte (z. B. Barnow, Skoeries, Lucht & Freyberger, 2000; Mansel, 2001; Pfeiffer, 2001; Pfeiffer, Wetzels & Enzmann, 1999; Uslucan, Fuhrer & Rademacher, 2003).

In den meisten Untersuchungen zu aggressivem Verhalten zeigte sich, dass dieses nicht allein durch differentielle Persönlichkeitsmerkmale und/oder Lebensweltbedingungen erklärt werden kann: Der Medieneinfluss ist ein relevanter und eigenständiger Faktor in der Aktual- und Ontogenese von Aggressivität und Gewalttätigkeit.

Zum theoretischen Konzept

Den theoretischen Hintergrund der Untersuchung bildet das allgemeine Aggressionsmodell (General Aggression Model) von Anderson und Bushman (2002b). Es versucht, verschiedene Teiltheorien der Aggression zu inte-

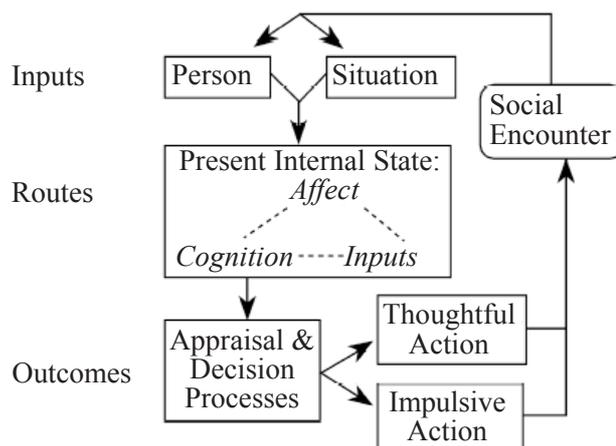


Abbildung 1. General Aggression Model (Anderson & Bushman, 2002 b, S. 34).

grieren: die soziale Lerntheorie (Bandura, 2001) und die kognitiv-neoassozianistische Theorie (Berkowitz, 1993), die Script-Theorie (Huesman, 1988, 1998) und die Erregungs-Transfer-Theorie (Zillmann, 1983) sowie die soziale Interaktionstheorie (Tedeschi & Felson, 1994).

In Abhängigkeit vom sozialen Kontext und im Zusammenwirken von personalen und situationalen Faktoren stellt dieses Modell die wechselseitige Beeinflussung von kognitiven, affektiven und *Arousal*-Prozessen zur Erklärung von Outputs in den Mittelpunkt. Es geht dabei um die Suche nach Steuerungsgrößen, die in diesen Prozessen wirksam sind. Im General Aggression Model wirken sie auf drei Ebenen: (1) Auf der *Input-Ebene* aktivieren situationale und personale Bedingungen (Persönlichkeitsmerkmale) die Prozesse (2) auf der *Routes-Ebene*, durch die personale und situationale Inputs ihre Wirksamkeit erreichen, und (3) auf der *Outcomes-Ebene* bestimmen die Ergebnisse der zu Grunde liegenden Beurteilungs- und Entscheidungsprozesse das darauf folgende Verhalten (reflexives vs. impulsives Handeln). Mediennutzung und Lebensweltfaktoren bilden dabei den situationalen, Personmerkmale den personalen Input für die zweite Ebene der Aktualgenese von Aggressivität. Auf dieser Ebene wirken unter anderem die Emotionen, die beim Wahrnehmen und Erfahren von medialen und lebensweltlichen Bedingungen wie Gewalt oder Armut erlebt werden.

Einen zweiten theoretischen Ausgangspunkt bildet das 3-Schritt-Modell von Kleiter (1997): Filmgewalt – Aggressivität – Aggression. Es basiert auf dem empirischen Befund, dass der Konsum von fiktiven Gewaltdarstellungen selten direkt in aggressives Verhalten umgesetzt, sondern zunächst Aggressivität aufgebaut wird, die die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens stark erhöht. Entscheidend für den Wirkungsprozess von Mediengewalt ist: „Die Umsetzung in aggressives Verhalten geht von der [...] aufgebauten Aggressivität aus, nicht oder viel weniger in direkter Weise und unvermittelt von den gesehenen Filmen“ (Kleiter, 1997, S. 385).

Ziele und Ansatz der vorliegenden Studie

Der komplexe Ansatz soll häufig vorgebrachte Einwände entkräften, dass die Wirkungen von Mediengewalt ohne die Vielzahl anderer Einflussvariablen untersucht würden. Die Auswahl der Variablen orientierte sich am dargestellten Forschungsstand, an theoretischer Plausibilität und ökologischer Validität. Die Anzahl lebensweltlicher Faktoren ließe sich zum Beispiel im Anschluss an Farrington (1994) noch erweitern. Ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn wäre jedoch fraglich.

(1) Das zentrale Ziel der vorliegenden Studie bestand darin, das *Bündel der relevanten Einflussfaktoren* auf Aggressivität und Friedfertigkeit herauszuarbeiten. Auf Grund eines schrittweisen Reduktionsprozesses sollten Effekte von Mediengewalt im Kontext lebensweltlicher und personaler Bedingungen hinsichtlich ihrer Einflussgröße bestimmt werden. Als bedeutsame Lebensweltbereiche für die Aktualgenese von Aggressivität wurden Familie, Peergroup, Schule und Armut einbezogen, als personale Faktoren relativ überdauernde Dispositionen der Person (s. u.). Zusätzliche Ziele waren die Analyse (2) der *Stärke des Einflusses von Emotionen* sowie (3) der *Effektrichtungen der Einflussfaktoren* auf die Aktualgenese von Aggressivität und Friedfertigkeit.

Fragestellungen

Die Ziele sollen durch die Beantwortung folgender Fragen realisiert werden:

1. a) Welches Bündel von Faktoren kann Aggressivität ‚stark‘ vorhersagen?
- b) Welche Rolle spielt der Gesamtmediengewaltkonsum bei der Aktualgenese von Aggressivität im Kontext der Einflüsse von situativen wie personalen Faktoren und Emotionen?
- c) Welchen Einfluss hat familiäre Erziehung auf Aggressivität?

2. Wie ‚stark‘ beeinflussen Emotionen die Aktualgenese von Aggressivität – und zwar zum einen Emotionen, die während des Mediengewaltkonsums auftreten, zum anderen Emotionen bei elterlicher und Peergroup-Gewalt? Als Zusatzfaktor wurde das emotionale Erleben von Armut berücksichtigt.
3. Lässt sich durch Pfadmodelle belegen, dass die analysierten Faktoren Aggressivität/Friedfertigkeit beeinflussen?

Methode

Problemgruppenanalyse

Nur wenige Problemgruppenanalysen zu Effekten von Mediengewalt liegen in der bisherigen Forschung vor (Lukesch, 2004). Expertenbefragungen über eine Problemgruppe erfassen nur indirekt deren Realitäten (Kunczik & Zipfel, 2002). Die vorliegende Querschnittsstudie zielt auf die Zusammenhänge zwischen Mediengewaltkonsum und Aggressivität, Friedfertigkeit, Gewalttätigkeit sowie Delinquenz bei Hauptschüler/innen als Problemgruppe. Nach den oben genannten Untersuchungen zur Schulgewalt in der BRD zählen Hauptschüler/innen zu den am stärksten gewaltbelasteten Gruppen. Rund 41 Prozent der Schüler/innen in der Sekundarstufe I besuchten 2000 in Bayern die Hauptschule (Statistisches Bundesamt, 2003). Die Problemgruppenanalyse soll empirisch begründete Ansätze für Prävention und Intervention liefern, die auch für andere Problemgruppen relevant sein können.

Stichprobe

Für den *Problemgruppenansatz* wurde eine Stichprobe von insgesamt 1.016 Schüler/innen aus sechs Hauptschulen ausgewählt. Eine der Schulen liegt in München, zwei Schulen liegen in bayerischen Kleinstädten und drei Schulen im Landkreis München. Die 10- bis 18-jährigen Schüler/innen besuchten zu den Messzeitpunkten im 4. Quartal

Tabelle 1. Stichprobe

<i>Alter: Jahre</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Nationalität</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Familienform</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
10–12	441	43,4	deutsch	750	73,8	Beide Eltern	760	74,8
13–15	500	49,2	türkisch	105	10,3	Mutter	131	12,8
16	68	6,7	russisch	20	2	Mutter/Partner	65	6,4
17	5	0,5	italienisch	13	1,3	Vater	25	2,5
18	2	0,2	andere	128	12,6	Vater/Partnerin	10	1
<i>Geschlecht</i>			<i>Geburtsland</i>			<i>Nichtelterlich</i>	25	2,5
männlich	565	55,6	Deutschland	893	87,9			
weiblich	451	44,4	andere Länder	123	12,1			

1999 (Gewaltfragebogen) und im 1. Quartal 2000 (Medienfragebogen) die Klassen 5 bis 10. Das Durchschnittsalter betrug 13,01 Jahre. Tabelle 1 zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe.

Untersuchungsinstrumente

Medienfragebogen

Für eine ökologisch valide Messung des Fernseh- und Videofilmkonsums (tägliche Sehzeiten und Inhalte) wurde auch die Sehhäufigkeit bekannter Horror- und Gewaltfilme erhoben. Ebenso wurde die Konsumhäufigkeit von gängigen gewalthaltigen Video- und Computerspielen erfragt, zusätzlich die Nutzungshäufigkeit von Videospiele-Genres und die Arten der PC-Nutzung. Um mögliche Antworttendenzen im Medienfragebogen zu reduzieren, wurden die Daten zu Persönlichkeitsmerkmalen und Lebenswelten (Familie, Peergroup, Schule) sowie die Selbstreports zu Gewalttätigkeit und Delinquenz getrennt und zeitlich versetzt (s. o.) erhoben.

Die *zeitliche und inhaltliche Nutzung von TV-Sendungen, -Filmen und Videofilmen* wurde mittels der Skala des Fragebogens der Studie von Tillmann et al. (1999), ergänzt durch weitere Filmarten, erhoben (16 Genre-Items). Die inhaltliche Fernsehnutzung wurde auf Grund der Sehhäufigkeiten von Filmarten und Sendungen (fünfstufige Häufigkeit) in den letzten zwei Wochen erfragt, da durch diese Zeitbegrenzung valide Erinnerungen wahrscheinlicher sind. Die zeitliche und inhaltliche Nutzung von Videospielearten und des PCs wurde in gleicher Weise erhoben. Der Konsum von Horrorfilmen und stark gewalthaltigen Video- und PC-Spielen (Ego-Shooter) wurde ohne zeitliche Begrenzung ermittelt. Für den *Konsum von Horror-Gewaltfilmen* wurde eine Liste mit 19 Titeln (z. B. *Scream, Freitag, der 13. etc.*) mit einer fünfstufigen Häufigkeit (0-, 1- bis 2-, 3- bis 10-, 11- bis 30-, mehr als 30-mal) vorgegeben. In gleicher Weise wurde die *Nutzung von Video-Action-Spielen* (eine Liste mit 8 Titeln, z. B. *Doom, Resident Evil etc.*), und von *PC-Action-Spielen* (eine Liste mit 9 Titeln, z. B. *Half Life, Quake etc.*), erhoben. Weiterhin wurde der *Besitz eigener elektronischer Geräte* erfragt, ebenso das *Einstiegsalter für den ersten Horror-Gewalt-Film* (HGF-Einstiegsalter) und die *soziale Situation beim Medienkonsum* (Beispiel: „Ich sehe fast immer fern/Videos mit Freunden“).

Die *Mediennutzung der Eltern* wurde mit sechs Items einer fünfstufigen Ratingskala in zwei Faktoren erfasst (Faktor Fernsehkonsum, nur zwei Items, Cronbach's Alpha = .38; Beispiel: „Meine Eltern sehen täglich viel fern“; Faktor Leseverhalten, 4 Items, Cronbach's Alpha = .63; Beispiel: „Meine Mutter liest Bücher“). Die Ratingskala *elterliche Medienerziehung* umfasste fünf Items (Cronbach's Alpha = .69;), die alle auf einer Dimension liegen (Beispiel: „Meine Eltern wählen mit mir Fernsehsendungen/Videos aus“). *Physische elterliche Gewalt* wurde mit acht Items der KFN-Jugendgewaltstudie (Pfeiffer et al., 1999), *Mobbing* in der Schule mit sieben Items (Hanewinkel & Knaack, 1997) gemessen.

Die *Emotionen beim Sehen von Gewalt in den Medien* wurden durch eine fünfstufige Ratingskala mit 10 Items erhoben. Die Faktorenanalyse lieferte zwei Dimensionen: *aggressive Emotionen* (5 Items; Cronbach's Alpha = .77; Beispiel: „Ich fühlte Hass und Rache“) und *Angst* (3 Items; Cronbach's Alpha = .52; Beispiel: „Ich hatte Angst“). Durch dieselbe fünfstufige Ratingskala mit 10 Items wurden die Emotionen beim *Erleben realer Gewalt* (Eltern- und Gruppengewalt) erhoben: Bei Elterngewalt lieferte die Faktorenanalyse zwei Dimensionen, *aggressive Emotionen* (5 Items; Cronbach's Alpha = .70; Beispiel: „Ich fühlte Hass und Rache“) und *emotionale Reaktanz* (4 Items; Cronbach's Alpha = .69; Beispiel: „Ich fühlte mich cool und überlegen“), bei Gewalterleben in der Freundesgruppe die beiden Dimensionen *aggressive Emotionen* (7 Items; Cronbach's Alpha = .88; Beispiel: „Ich fühlte Hass und Rache“) und *negative Emotionen* (2 Items; Cronbach's Alpha = .61; Beispiel: „Ich fühlte mich schlecht“).

Armut wurde durch zwei Items erhoben (Cronbach's Alpha = .61; Beispiel: „Meine Eltern haben nicht viel Geld“). Die Emotionen bei Armutserfahrungen (7 Items) ergaben zwei Faktoren: *aggressive Emotionen* (5 Items, Cronbach's Alpha = .78; Beispiel: „Ich fühlte Wut und wollte zuschlagen“) und *Verdrängung* (nur 2 Items, Cronbach's Alpha = .21; Beispiel: „Ich fühlte nichts dabei“). *Materialistische Wertorientierung* ergab einen Faktor (4 Items; Cronbach's Alpha = .75; Beispiel: „Geld haben ist für mich am wichtigsten“). Zur Messung von *Aggressivität und Friedfertigkeit* (21 Items) wurden aus der Untersuchung von Kleiter (1997) 14 Items übernommen. Aggressivität umfasste 12 Items (Cronbach's Alpha = .86; Beispiel: „Ich prügle mich, ohne viel nachzudenken“), Friedfertigkeit neun Items (Cronbach's Alpha = .75; Beispiel: „Wenn in einem Film jemand gequält wird, leide ich mit dem Opfer“).

Gewaltfragebogen

Für die Erhebung von Merkmalen der Lebenswelt und der Person, von Gewalttätigkeit/Sozialklima in der Schule und Delinquenz wurden folgende Skalen verwendet: Linzer Fragebogen für Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8, Eder & Mayr, 1999); Fragebogen zur sozialen Kompetenz bei Sekundarstufenschüler/inne/n (SK-S, Heller & Perleth, 1999); Skalen zur Erfassung von Schülermerkmalen: allgemeine und schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Depressivität, aktives Coping, Selbstregulation (Schwarzer & Jerusalem, 1999); Skalen zur physischen, psychischen Gewalt, Schuldevianz, Delinquenz, zu Gewaltüberzeugungen, Opfergewalt, zum Klassenklima (Kohäsion, Desintegration, Außenseiter), Werteklima in der Peergroup, familialen Erziehungsklima (Akzeptanz, Restriktivität), zu rechtsextremen Einstellungen wurden aus der Studie von Tillmann et al. (1999) übernommen.

Verwöhnende Erziehung in der Familie wurde durch 10 Items (Cronbach's Alpha = .81; Beispiel: „Meine Mutter liest mir meine Wünsche von den Augen ab“), *ableh-*

nende Erziehung (psychische Gewalt) durch neun Items (Cronbach's Alpha = .72; Beispiel: „Ich bin oft der Sündenbock in der Familie“) und *Laissez-Faire-Erziehung* durch neun Items (Cronbach's Alpha = .72; Beispiele: „Meine Mutter bestraft mich nie“; „Mein Vater verbietet mir nie etwas“) erfasst. Die Fragebögen wurden von den Schüler/innen in ihren Klassenzimmern anonymisiert bearbeitet (Dauer ca. 60 bis 90 Minuten). Studentische Testleiter/innen instruierten die Schüler/innen und halfen bei Verständnisschwierigkeiten während der Bearbeitung.

Qualitative Erhebung

Zur vertiefenden Ergänzung der quantitativen Befunde (Mayring, 2001) wurden qualitative Verfahren eingesetzt. Durch Gruppendiskussionen mit fünf Schulklassen sollten von den Schüler/innen differenzierte Aussagen zu Wirkungen von Mediengewalt erhoben werden. Durch fünf narrative Interviews mit aggressiven Schülern aus der Stichprobe sollten die individuelle Lebenswelt und Verarbeitung von Mediengewalt differenzierter erfasst werden als es mit dem Fragebogen möglich ist.

Ergebnisse

Medienkonsum

Die verfügbaren Daten wurden deskriptiv nach Zeitdauer, Inhalten, Häufigkeit der Mediennutzung sowie nach Geschlecht und Alter der Mediennutzer/innen analysiert. Aus Raumgründen können die Ergebnisse hier nicht mitgeteilt werden.

Zusammenhänge: Situation, Person und das 3-Schritt-Modell

Faktorenanalysen der oben beschriebenen Verfahren lieferten folgende *situationale* Dimensionen für die weitere Analyse:

1. *Medien*: Fernsehkonsum (Faktor 1 TV-Gewalt: Action-, Horror-, Kriegs-, Sex-, Porno-, Science-Fiction-, Kriminalfilme und Wrestling-Sendungen; Faktor 2: Tierfilme, Informations-, Unterhaltungs-, Musik-, Nachrichten- und politische Sendungen; Faktor 3: Liebesfilme und Talkshows); Horror-Gewalt-Filme; Video-Action-Spiele; PC-Action-Spiele; Videospielearten; PC-Nutzungsarten; TV-Zeit; Videospielezeit; PC-Zeit; soziale Situation beim Video/PC-Spielen und Gerätebesitz.

2. *Familie*: Dimensionen der Erziehung (Akzeptanz, Restriktivität, Verwöhnung, psychische – Ablehnung – und physische Gewalt, Laissez-Faire, Medienerziehung); die Familienform; das Medienverhalten der Eltern (Lesen, Vielsehen/Mediengewaltkonsum). 3. *Peergroup*: Dimension Gewaltklima. 4. *Soziale Lage*: Dimension Armut. 5. *Schule*: Sozialklima-Dimensionen (Ausgrenzung,

Zusammenhalt, Lerngemeinschaft, Rivalität/Störung, Sozial-/Leistungsdruck, Wärme, Wohlbefinden).

Die *personalen* Faktoren umfassten folgende 14 Merkmale: Geschlecht, Alter, Nationalität, materialistische Wertorientierung, Depressivität, aktives Coping, Selbstregulation, allgemeine und schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, soziale Kompetenzen (Selbstsicherheit, Kommunikationsfähigkeit, soziale Verantwortung), Einstiegsalter in den Konsum von Horror-Gewalt-Filmen (HGF) und Gewaltüberzeugungen. Tabelle 2 (s. u.) stellt nur die Korrelationen (nach Pearson, Signifikanz zweiseitig) dar, die im Bereich mittlerer ($r = .3$) bis starker ($r = .5$) Zusammenhänge (Cohen, 1988) liegen. Die weiteren Analysen wurden mittels schrittweisen Regressionen und Pfadanalysen durchgeführt.²

Interkorrelationen: Medien und HGF-Einstiegsalter

Der TV-Gewalt-Konsum korrelierte stark mit der Sehhäufigkeit von Horror-Gewalt-Filmen (.53**), mit Video-Action-Spielen (.54**) und mit PC-Action-Spielen (.39**).

Auf Grund dieser hohen Interkorrelationen sowie tendenziell gleicher Inhalte und Effekte (Anderson & Bushman, 2001; Trudewind & Steckel, 2003) wurde ein Gesamtfaktor Mediengewalt (arithmetisches Mittel der Einzelskalen) gebildet, der in die folgenden Regressionsanalysen einging. Die Nutzung des Internets korrelierte stark mit PC-Action-Spielen (.43**), was auf einen hohen Gewaltkonsum auch im Internet schließen lässt. Die negativen Korrelationen zwischen dem HGF-Einstiegsalter und dem Konsum von Horror-Gewalt-Filmen (–.28**) sowie Video-Action-Spielen (–.23**) zeigen: Je niedriger das Einstiegsalter (ab 6 Jahre) war, umso mehr Mediengewalt wurde später konsumiert. Der HGF- und Gewaltspiele-Konsum im Grundschulalter steigerte somit den Medien-gewaltkonsum im Jugendalter.

Interkorrelationen: Familie

Die Zusammenhänge ergaben folgende Erziehungsmuster: *Medienerziehung* in der Familie korrelierte negativ (–.23**) mit dem Laissez-Faire-Stil, positiv mit dem Lesen der Eltern (.14**) und einem höheren HGF-Einstiegsalter (.22**) der Schüler/innen. *Vielsehen der Eltern* (> 3 Stunden täglich) und ihr *Mediengewaltkonsum* hingen zusammen mit ihrer psychischen (.22**) und physischen Gewaltausübung (.20**) gegenüber den Kindern. Auch das *restriktive Erziehungsmuster* korrelierte positiv mit psychischer (.53**) und physischer Gewaltausübung (.28**), negativ mit Akzeptanz (–.41**). *Verwöhnende Erziehung* hing eng zusammen mit Laissez-Faire-Erziehung (.48**).

² Für die Unterstützung bei der Datenanalyse danke ich Prof. Dr. G. Huber, Universität Tübingen, und Dr. R. H. Weiß, Stuttgart.

Interkorrelationen: Persönlichkeitsfaktoren

Als Zusammenhangsmuster ergaben sich:

1) *Allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* korrelierten mit schulischer Selbstwirksamkeit (.59**), mit aktivem Coping (.37**), mit Selbstregulierung (.50**), mit Selbstsicherheit (.24**) und Kommunikationsfähigkeit (.21**).

2) *Soziale Verantwortung und Gemeinschaftsgefühl* hingen zusammen mit aktivem Coping (.20**), Selbstsicherheit (.20**) und Kommunikationsfähigkeit (.26**).

3) *Materialistische Wertorientierung* korrelierte mit Kommunikationsfähigkeit (.26**).

4) *Aktives Coping* hing zusammen mit schulischer Selbstwirksamkeit (.33**) und Selbstregulation (.32**).

Zusammenhänge zwischen den situationalen Faktoren

Folgende Zusammenhänge zeigten sich zwischen dem Faktor *Gesamt-Mediengewaltkonsum* und mehreren Lebensweltfaktoren: mit familiärer Medienerziehung (–.26**), elterlichem Gewaltfilm-Konsum (.19**), mit dem Gewaltklima-Peers (.29**), mit Klassenklima-Rivalität (.20**) und Schulklima-Wärme (–.23**). Nur geringe Zusammenhänge mit dem Mediengewaltkonsum der Schüler/innen hatten wider Erwarten die Erziehungsmuster *psychische* (.09**) und *physische Gewalt* (.09**), ebenso die verwöhnende Erziehung (.14**). Psychische Gewalterfahrungen in der Familie hingen positiv zusammen mit Armut (.25**), mit den Dimensionen des Klassenklimas Ausgrenzung (.42**), Sozial-/Leistungsdruck (.23**), Rivalität/Störung (.25**) und negativ mit dem Wohlbefinden in der Schule (–.20**). Die Familienform zeigte nur einen schwachen Zusammenhang mit Armut

(.18**) und noch geringere Korrelationen mit anderen Faktoren.

Zusammenhänge zwischen situationalen und personalen Faktoren

Zwischen Nationalität und lebensweltlichen Faktoren ergaben sich nur schwache Korrelationen ($r < .2$). Die Familienform zeigte keine signifikanten Zusammenhänge mit Persönlichkeitsfaktoren. Der Mediengewaltkonsum korrelierte mit dem Merkmal Geschlecht (–.40**), mit Kommunikationsfähigkeit (.23**) und materialistischer Wertorientierung (.40**). Letztere hing jedoch mit familiärer Medienerziehung negativ (–.26) zusammen.

Nicht in der Tabelle 2 aufgeführt sind Korrelationen der Gewaltüberzeugungen, die ein darwinistisches Menschenbild („Der Stärkere muss sich durchsetzen ...“) ausdrücken: Sie korrelieren mit Mediengewalt (.26**), mit dem Gewaltklima in der Freundesgruppe (.32**), mit psychischer Elterngewalt (.24**), mit den Klassenklima-Dimensionen Ausgrenzung (.27**) und Rivalität/Störung (.24**).

3-Schritt-Modell: Mediengewaltkonsum – Aggressivität – Gewalttätigkeit

Faktorenanalysen ergaben einen Faktor für Aggressivität und folgende drei Faktoren für Gewalt in der Schule: 1) *Verbale Gewalt* (verbunden mit Unterrichtsstörungen), 2) *instrumentelle Gewalt* (gegen Personen) und Vandalismus sowie 3) *physische Gewalt* (gegen Personen). Diese drei Faktoren korrelierten untereinander hochsignifikant (r variierte zwischen .62 und .53). Die Gesamtgewalttätigkeit wurde aus dem Mittelwert der drei Gewaltfaktoren und den Skalenwerten zum körperlichen und verbalen Mobbing (Interkorrelation $r = .58$; Korrelationen mit den

Tabelle 2. Korrelationen ($r > .2$) zwischen situationalen und personalen Faktoren

	Geschlecht	Allg. SW.	Schul. SW	Depressivität	Akt. Coping	Selbstregulation	Selbstsich.	Materialwertor.
GesamtMediengewalt	–.40**	–	–	–	–	–	–	.40**
Fam. Akzeptanz	–	–	–	–	.30**	.27**	–	–
Psych.Gewalt/Ablehn.	–	–	–	.34**	–	–.32**	–.20**	–
Lerngemeinschaft	–	.29**	.32**	–	.28**	.25**	–	–
Schülerzentriert.	–	.23**	.25**	–	.22**	.26**	–	–
Schulklima: Wärme	–	–	.26**	–	.29**	.21**	–	–
Schulkl.: Wohlbefd.	–	.22**	.25**	–	.29**	.24**	–	–
TV-Sehdauer	–	–	–	–	–	–	–	.27**
Videospiel-Zeit	–	–	–	–	–	–	–	.24**
Elterl. Medienerziehg.	–	–	–	–	–	–	–	–.26**

Anmerkung: ** $p < .01$ (2-seitig) signifikant.

Tabelle 3. Zusammenhänge im 3-Schritt-Modell und Einzelkorrelationen

	Aggressivität	Gesamtgewalttätigkeit	Delinquenz
Gesamt-Mediengewaltkonsum	.48**	.51**	.45**
TV-Gewaltkonsum	.42**	.40**	.30**
Horror-Gewalt-Filme	.37**	.45**	.48**
Video-Gewaltspiele	.38**	.44**	.40**
Aggressivität		.61**	.42**

Anmerkung: **. $p < .01$ (2-seitig) signifikant.

Gewaltfaktoren ebenfalls hochsignifikant zwischen .45 und .29) gebildet. Delinquenz wurde als Kleinkriminalität und harte physische Gewalt gegen Personen außerhalb der Schule erfasst. Die Analyse nach dem 3-Schritt-Modell (Kleiter, 1997) zeigt in Tabelle 3 folgende Zusammenhänge:

Im Muster des 3-Schritt-Modells erklärt der Gesamtmediengewaltkonsum 23 Prozent der Varianz von Aggressivität ($r = .48$); die komplexe Disposition *Aggressivität* wiederum erklärte 37 Prozent ($r = .61$) der Varianz der Gesamt-Gewalttätigkeit. Aufgegliedert in Subfaktoren erklärten TV-Gewalt 17 Prozent, HGF-Konsum und Video-Gewalt-Spiele jeweils 14 Prozent der Varianz von Aggressivität. Interessant ist die Differenzierung nach dem Geschlecht, denn sie zeigte im Gegensatz zu verbreiteten Vorurteilen kaum Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen: Bei Jungen betrug die Korrelation zwi-

schen Gesamt-Mediengewaltkonsum und Aggressivität $r = .42^{**}$, zwischen Aggressivität und Gesamt-Gewalttätigkeit $r = .58^{**}$; bei Mädchen waren die entsprechenden Werte $r = .45^{**}$ und $r = .60^{**}$. Der Gesamt-Mediengewaltkonsum erklärte rund 20 Prozent des delinquenten Verhaltens der Schüler/innen, mit dem der Konsum von Horror-Gewalt-Filmen am stärksten in Zusammenhang stand, gefolgt von Video-Gewalt-Spielen und Fernsehkonsum.

Vorhersage von Aggressivität und Friedfertigkeit

Input-Ebene: Situationale und personale Faktoren

In die schrittweise Regressionsanalyse zur Prädiktion von Aggressivität und Friedfertigkeit gingen auf der Input-

Tabelle 4. Vorhersage von Aggressivität und Friedfertigkeit auf der Input- und Routes-Ebene

Situation-Person-Emotionen	Aggressivität		Friedfertigkeit	
	β	p	β	p
Gruppengewalt: Hass, Wut, Rache31	.000	–	–
Gesamt-Mediengewaltkonsum	.18	.000	–.20	.000
Materialistische Wertorientierung	.16	.000	–	–
Gewaltüberzeugungen	.15	.000	–	–
Phys./Psych. Elterngewalt: Hass, Wut14	.000	–	–
Mediengewalt: Hass, Wut, Rache14	.000	–	–
PC-Textverarbeitung	–.08	.000	–	–
Eltern: Vielseher/Mediengewaltkonsum	.07	.001	–	–
Klassenklima: Lerngemeinschaft	–.07	.002	–	–
Eltern: Medienerziehung	–	–	.20	.000
Gruppengewalt: Negative Emotionen	–	–	.15	.000
Fam. Erziehung: Akzeptanz	–	–	.12	.000
Soziale K.: Verantwortg./Gemeinsch.	–	–	.13	.000
Armut: Cool, überlegen fühlen	–	–	.11	.000
Selbstregulation	–	–	.11	.000
Schulklima: Wohlbefinden	–	–	.10	.001
Geschlecht	–	–	.13	.000
Korrigiertes R-Quadrat	.548		.302	

Anmerkung: β : Standardisierter Koeffizient Beta (schrittweise lineare Regressionsanalyse).

Ebene – situationale und personale Bedingungen des General Aggression Model – insgesamt 63 Faktoren ein. Hiermit sollte die Frage beantwortet werden, welche Bündel von Faktoren Aggressivität und Friedfertigkeit beeinflussten und welche Varianzaufklärungen sie ermöglichten. Wurden allein die situationalen Faktoren einbezogen, leistete das Regressionsmodell eine Varianzaufklärung von 39 Prozent (Korr. R-Quadrat = .39) zur Prädiktion von Aggressivität (14 Faktoren) und 29 Prozent (Korr. R-Quadrat = .29) zur Vorhersage von Friedfertigkeit (13 Faktoren). Wurden situationale und personale Faktoren in das Regressionsmodell einbezogen, konnten 46 Prozent der Varianz von Aggressivität (17 Faktoren) und 33 Prozent der Varianz von Friedfertigkeit (18 Faktoren) erklärt werden. In diesem Vorhersagemodell für Aggressivität beeinflussten die physische Gewalt der Eltern (.07**) und das Erziehungsmuster Verwöhnung (.08**) Aggressivität relativ wenig. Als die fünf stärksten Prädiktoren erwiesen sich die materialistische Wertorientierung (.26***), der Gesamt-Mediengewaltkonsum (.16***), die Gewaltüberzeugungen (.15***), die Einflüsse des Gewaltklimas in der Peergroup (.12***) und des Vielsehens/Mediengewaltkonsums der Eltern (.11***). Ein Regressionsmodell mit nur diesen fünf Faktoren erklärte schon 41 Prozent der Varianz von Aggressivität.

Das Bündel der zentralen Prädiktoren für Friedfertigkeit auf dieser Ebene setzte sich aus den Einflussfaktoren geringer Mediengewaltkonsum (-.20***), elterliche Medienerziehung (.17***), akzeptierendes Erziehungsklima in der Familie (.15***), Geschlecht (mehr Mädchen) (.13***), soziale Verantwortung/Gemeinschaftsgefühl (soziale Kompetenz) (.13***) und Fähigkeit zur Selbstregulation (.12***). zusammen.

Routes-Ebene: Emotionale Prozesse

Bei Mediengewalt, bei psychischer und physischer Elterngewalt und beim Erleben von Gruppengewalt spielte die Dimension *aggressive Emotionen* (s.o.) eine zentrale Rolle. Als weitere Dimensionen ergaben sich bei Mediengewalt *Angst*, bei Elterngewalt *emotionale Reaktanz* und bei Gruppengewalt *negative Emotionen*. Armut hing mit den Dimensionen *aggressive Emotionen* und *Verdrängung* (cool, überlegen fühlen) zusammen.

Durch die Einbeziehung der Emotionen wurde die erklärte Varianz von Aggressivität um 9 Prozent auf insgesamt 55 Prozent erhöht. Die Emotionen Hass, Wut, Rache spielen im Vorhersagemodell für Aggressivität eine besondere Rolle. Weitere Vorhersagefaktoren waren materialistische Wertorientierung, Gewaltüberzeugungen und Vielsehen/Mediengewaltkonsum der Eltern, während die Lerngemeinschaft in der Klasse und die Nutzung des PC für Textverarbeitung negativ voraussagten. Bei der Aktivierung von Friedfertigkeit stehen *negative Emotionen* (sich schlecht fühlen, Angst) bei Gruppengewalt, Gemeinschaftsgefühl und Wohlbefinden in der Schule, jedoch auch Kompensationsgefühle bei Armut im Vordergrund. Zur Gruppe der Friedfertigen gehörten eher Mädchen.

Extremgruppenvergleich

Der Mittelwertvergleich der 25 Prozent Proband/innen in den Extremgruppen, die den höchsten und den niedrigsten Gesamt-Mediengewaltkonsum hatten, ergab folgende Unterschiede: Vielseher/innen von Mediengewalt haben eine hochsignifikant höhere Aggressivität als Wenigseher/innen. Dabei unterscheiden sich Jungen und Mädchen in diesen Extremgruppen nicht. Auch die Gegenprobe, das heißt ein Extremgruppenvergleich (25%) der Hoch- und Niedrigaggressiven hinsichtlich ihres Mediengewaltkonsums ergab dieselben hochsignifikanten Unterschiede.

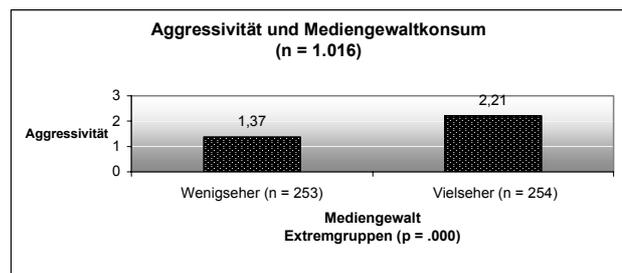


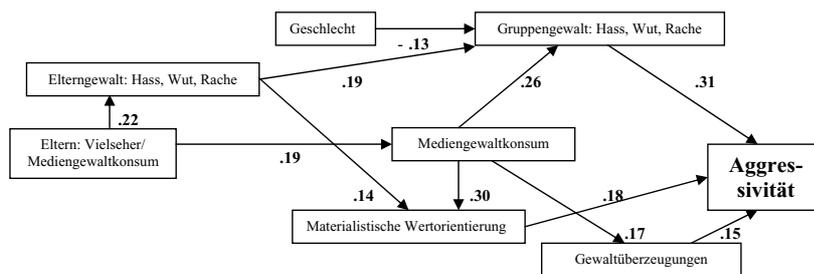
Abbildung 2. Extremgruppenvergleich (T-Test).

Pfadmodelle: Aggressivität und Friedfertigkeit

Aggressivität

Durch Pfadanalysen³ kann die Richtung der Effekte auf hypothetisch gesetzte Zielvariablen, hier Aggressivität und Friedfertigkeit, bestimmt werden. In die hierarchische Pfadanalyse wurden die relevanten neun Einflussfaktoren (Tabelle 4) auf Aggressivität und Friedfertigkeit aus den obigen linearen Regressionen eingegeben. Das Geschlecht wurde als zusätzliche Moderatorvariable für Aggressivität einbezogen. Drei Moderatorvariablen werden im folgenden Pfadmodell nicht dargestellt: aggressive Emotionen bei H-G-Filmen, PC-Textverarbeitung und Klassenklima-Lerngemeinschaft. In der Hierarchie des Pfadmodells beginnt Pfad 1 beim Geschlecht (männlich 1, weiblich 2) und führt über Gruppengewalt-Emotionen zur Aggressivität. Alle übrigen fünf Pfadebenen beginnen bei der Variable Eltern: Vielseher/Mediengewaltkonsum. Pfad 2 geht von dort zu aggressiven Emotionen bei Elterngewalt (.22) und bei Gruppengewalt (.19), dann zur Aggressivität (.31). Pfad 3 führt zum Mediengewaltkonsum der Schüler/innen (.19) und weiter zur Gruppengewalt (.26). Pfad 4 geht ebenso über den Mediengewaltkonsum zur materialistischen Wertorientierung (.30) und weiter zur Aggressivität (.18). Pfad 5 führt über das Erle-

³ Kleiter definiert einen Pfad als „eine Abfolge von Variablen, die durch Bedingt-Relationen in einer Richtung (gerichtete Relation; gerichtete Korrelation; Regression) miteinander verbunden sind“ (Kleiter, 2000, S. 591).



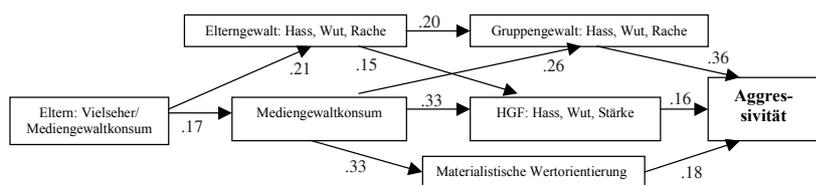
Pfadkoeffizienten nach KMSS-Version 7 (Kleiter, 1982–2000)

Abbildung 3. Pfadmodell Aggressivität (n = 1.016).

ben von Elterngewalt zur materialistischen Wertorientierung (.14), von dort zur Aggressivität (.18). Pfad 6 geht über den Mediengewaltkonsum zu Gewaltüberzeugungen (.17) und von dort zur Aggressivität (.15).

In der Pfadanalyse für die Jungen zeigt sich für alle fünf Pfade als Ausgangspunkt der Medienkonsum der Eltern (Vielseher/Mediengewalt), der dann dreimal zum Mediengewaltkonsum (.17) und zweimal zu den Hass/Wut/Rache-Emotionen bei Elterngewalt (.21) weiterführt. Nicht dargestellt werden PC-Textverarbeitung, Gewaltüberzeugungen und Lerngemeinschaft. Auf der ersten Pfadebene führt der Mediengewaltkonsum (.26) weiter zur Gruppengewalt, die Aggressivität direkt (.36) moderiert. Auf der zweiten Pfadebene führen die Emotionen bei Elterngewalt (.20) weiter zur Gruppengewalt und zur Aggressivität. Auf der dritten Ebene geht der Pfad über den Mediengewaltkonsum zu aggressiven Emotionen beim Konsum von H-G-Filmen (.33) weiter zur Aggressivität (.16). Auf der vierten Ebene des Modells geht der Pfad wiederum über aggressive Emotionen bei Elterngewalt und bei H-G-Filmen (.15) zur Aggressivität (.16). Der fünfte Pfad führt über den Mediengewaltkonsum zur materialistischen Wertorientierung (.33) und von dort zur Aggressivität (.18). Das zentrale Grundmuster bei den Jungen bilden elterlicher Medienkonsum, Hass/Wut/Rache-Emotionen bei Elterngewalt und der Mediengewaltkonsum.

Bei den Mädchen zeigt sich als zentrales Grundmuster: Emotionen beim Erleben von H-G-Filmen und der Gesamt-Mediengewaltkonsum. Dieses Muster führt über vier Moderatorvariablen (Gruppengewalt, materialistische Wertorientierung, aggressive Emotionen bei Elterngewalt, Gewaltüberzeugungen) zur Aggressivität. Nur ein Pfad (auf der fünften Ebene) beginnt beim elterlichen Me-



Pfadkoeffizienten nach KMSS-Version 7 (Kleiter, 1982–2000)

Abbildung 4. Pfadmodell Aggressivität Jungen (n = 565).

dienverhalten und führt zu Hass, Wut etc. bei Elterngewalt. Die Effektrichtungen wurden durch Gegenrechnung mit der Zielvariable Gesamt-Mediengewaltkonsum geprüft: Weder für die Jungen noch für die Mädchen konnte in den separaten Pfadmodellen die Variable Aggressivität dargestellt werden. Dies schließt jedoch mögliche Wechselwirkungsprozesse nicht aus.

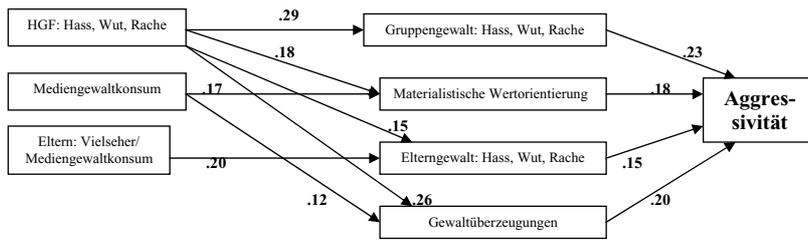
Friedfertigkeit

Auf der ersten Ebene des Pfadmodells der Jungen dominieren das Familienklima Akzeptanz und die elterliche Medienerziehung als stärkste Beeinflussungen von Friedfertigkeit. Auf der zweiten Ebene des Modells führt Akzeptanz zu einem niedrigen Mediengewaltkonsum und weiter zur Friedfertigkeit. Die dritte Modellebene beginnt mit der Fähigkeit zur Selbstregulation und führt über die soziale Kompetenz Verantwortung/Gemeinschaftsgefühl zur Friedfertigkeit.

Im Pfadmodell für die Mädchen bilden Selbstregulation, niedriger Mediengewaltkonsum und das Wohlbefinden in der Schule die Ausgangsvariablen und führen über elterliche Medienerziehung oder Akzeptanz zur Friedfertigkeit. Akzeptierende Erziehung beeinflusst als Ausgangsvariable grundlegend die Friedfertigkeit der Jungen, gefolgt von familiärer Medienerziehung. Auch bei den Mädchen spielen diese familiären Faktoren eine zentrale Rolle, die jedoch nicht am Anfang der Pfadketten stehen.

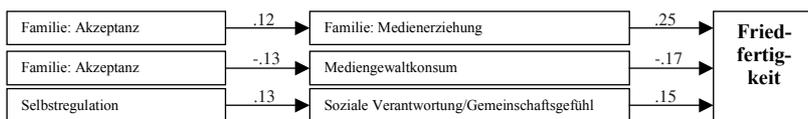
Gruppendiskussionen und Einzelfallanalysen

Die Pfadanalysen zeigen, welchen starken Einfluss emotionale Reaktionen im Kontext von Mediengewaltkonsum und Bedingungen der Lebenswelt haben. Die Ratingdaten wurden deshalb durch qualitative Datenerhebung vertieft. *Gruppendiskussionen:* In den Klassenstufen 5 bis 9 wurde stichprobenartig in jeweils einer Klasse der Hauptschule in München eine Diskussion über Wirkungen von Mediengewalt auf die eigene Person durchgeführt. Als Ausgangspunkt der Diskussion wurden zuerst die den Schüler/innen bekannten Horror-Gewalt-Filme und Ego-Shooter gesammelt und an der Tafel notiert. Die Schüler/innen konnten dann mitteilen, wie oft sie die einzelnen H-G-Filme/Ego-Shooter gesehen/gespielt hatten, und darüber sprechen, was ihre Motive dafür waren. Als Hauptmotive wurden genannt: Langeweile, Stress, Spaß beziehungsweise Interesse an Horror/Gewalt und Ehrgeiz, den ‚High-Score‘ im Action-Spiel zu erreichen. Die Lust, virtuell zu töten, erlebten in einer 8. Klasse 50%. Manche Schüler/innen betrachteten die H-G-Filme als Mutprobe: ‚Wie lange kann ich meine Angst ertragen? Wann muss ich abschalten?‘



Pfadkoeffizienten nach KMSS-Version 7 (Kleiter, 1982–2000)

Abbildung 5. Pfadmodell Aggressivität Mädchen (n = 451).



Pfadkoeffizienten nach KMSS-Version 7 (Kleiter, 1982–2000)

Abbildung 6. Pfadmodell Friedfertigkeit Jungen (n = 565).

Wirkungen: Erst ab der 6. Klasse waren Reflexionsprozesse über Wirkungen von Mediengewalt auf die eigene Person möglich. Das Thema Angst war für die Mädchen bedeutsamer als für die Jungen, die sich überwiegend diesem Problem gegenüber ‚cool‘ und überlegen verhielten. Nur wenige Schüler/innen wagten es, vor der Klasse grausame Filme abzulehnen, denn die ‚harten Konsument/inn/en‘ lachten sie meistens aus. Einige Schüler/innen teilten nach der Gruppendiskussion schriftlich mit, wie sehr sie durch Horrorfilme geängstigt wurden, vor allem wenn sie alleine zu Hause waren. Ein 15-jähriger Jugendlicher berichtete im Klassengespräch, dass er um Mitternacht, vor allem im Herbst, alleine Horrorfilme anschaut, um seine Angst zu überwinden und um sich ‚stark zu fühlen‘ für die Gewalt auf der Straße. Er sah keine Mutprobe darin, mit einer Gruppe Gleichaltriger Horrorfilme anzusehen, denn dabei werde nur über die Grausamkeiten im Film gelacht und ‚so getan, als hätten sie keine Angst‘.

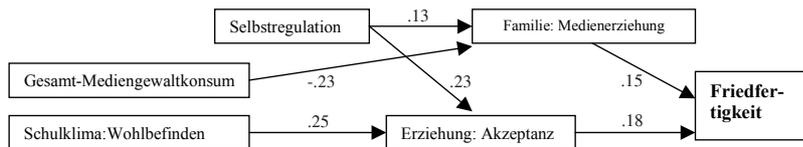
Die Frage nach der Erhöhung ihrer Aggressivität und Gewalttätigkeit durch Horrorfilme oder gewalthaltige Computerspiele wurde nur von wenigen Schüler/innen als persönliche Erfahrung bejaht. Die überwiegende Mehrheit behauptete, dass sie zwischen Virtualität und Realität unterscheiden könne, dass sie jedoch Freund/inn/e/n kennen würde, die durch Mediengewalt aggressiv wurden. Die Schüler/innen erzählten dann Beispiele aus ihren Freundeskreisen, zum Beispiel dass Jugendliche nach Gewaltfilmen ihre Geschwister geschlagen hätten, auf der Straße nach Streit suchten etc. Aber Wirkungen auf sich selbst verneinten die meisten Schüler/innen in der Gruppendiskussion. Der *Third-Person-Effekt* konnte in diesen Gruppendiskussionen hinreichend bestätigt werden. Die Frage, ob sie ihren eigenen Kindern, wenn sie selbst Eltern geworden sind, die Mediengewaltdarstellungen, die sie konsumieren, anschauen ließen, verneinten nahezu

alle Schüler/innen. Der Widerspruch zwischen der behaupteten Wirkungslosigkeit bei sich selbst und dem Bewusstsein der negativen Wirkungen auf zukünftige eigene Kinder war ihnen kein Problem. Wir sehen darin einen Hinweis auf das Motiv der Leugnung von Medienwirkungen.

Einzelinterviews: Aus fünf Einzelinterviews mit Vielseher/innen- und -spieler/innen von Mediengewalt werden hier die zentralen Inhalte aus zwei Interviews dargestellt: Mit dem türkischen Schüler M. (hoher Mediengewaltkonsum, aktuelle Gewalttat in der Schule, Drei-Kind-Familie, Arbeiterschicht) und mit dem deutschen Schüler R. (exzessiver Mediengewaltkonsum, wenig Sozialkontakte in der Schule, überdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten, völliges Desinteresse am schulischen Lernen, Ein-Kind-Familie, untere Mittelschicht). M. (13 Jahre): In der Umkleidekabine ‚stiefelte‘ er einen hilflos am Boden liegenden Jungen einer

7. Klasse, der Gesichtsverletzungen davontrug. Am darauf folgenden Tag wurde das Interview geführt. Darin bestätigte er die Aussagen von Mitschüler/innen, dass er nach der Tat ihnen mitgeteilt hatte, er habe beim Stiefeln ‚ein gutes Gefühl gehabt‘ und ‚sich stark gefühlt‘. Er berichtete, dass er gerne Horrorfilme wie *Scream*, *Halloween*, *Freitag, der 13.* ansehe, die er und sein gleichaltriger Bruder von der älteren Schwester bekämen. Ebenso spiele er häufig Ego-Shooter. Auf die Frage, was ihm am Täter im Horrorfilm gefalle, antwortete er: ‚Wie er die Leute absticht. Das sieht voll cool aus.‘ Im Laufe des Gesprächs über seinen Horrorfilmkonsum sagte er: ‚Ich sehe gerne, wenn jemand ermordet wird.‘ Als ihm bewusst wurde, was er gesagt hatte, ergänzte der Schüler: ‚Nur im Film.‘ Unter den Ego-Shootern sei sein Lieblingsspiel *Mortal Combat*. M. teilte mit, er hasse die Lehrer/innen, gab aber keine Gründe dafür an. Der Schüler äußerte sich nur bei mehrmaligem Nachfragen, und dies zeigte sich auch bei anderen Interviews: ‚Harte Konsument/inn/en‘ sind selten gesprächsbereit oder weichen aus.

R. (15 Jahre): Der Schüler wurde von der Klassenleiterin als eine ‚tickende Zeitbombe‘ bezeichnet, weil er bei Kritik entweder zu toben begann oder jeden Kontakt verweigerte. Er fühlte sich durch das Interview in seinem PC-Spiele-Wissen anerkannt. In der Schulklasse habe er keinen Freund, meinte er. In der Schule war er physisch nicht gewalttätig, jedoch ‚rastete‘ er oft verbal ‚aus‘. Die Mutter bestätigte die Aussage des Schülers, dass er sie im Alter von 10 Jahren mit den Worten attackierte hatte: ‚Wenn ich ein Messer hätte, würde ich dich umbringen.‘ Er drohte auch schon mehrmals mit Selbstmord in der Familie. Den Selbstmord rechtfertigte er im Interview mit den Worten: ‚Frei sein, keine Aufgaben mehr haben.‘ Im Interview sagte er zu seiner Selbstmordabsicht: ‚Ich nehme noch etwas mit.‘ Was er damit meinte, wollte er nicht mitteilen. Seinem Stiefvater wünschte er einen qualvollen



Pfadkoeffizienten nach KMSS-Version 7 (Kleiter, 1982–2000)

Abbildung 7. Pfadmodell Friedfertigkeit Mädchen (n = 451).

Tod. Im Grunde sei ihm „alles egal im Leben“. Er fühle sich leer, aber ihm gefalle dieser Zustand. Über seine Lebensgeschichte berichtete er, dass er seit der 2. Klasse Grundschule, also mit 8 Jahren, regelmäßig Videospiele spielte. *Doom* oder *Mortal Combat* seien seine Lieblingsspiele gewesen, vor allem in der Grundschulzeit. Er spiele seit zwei Jahren am Wochenende mit kurzer Schlafpause zwei Tage durch, zusammen mit einem Freund, dem die Mutter die neuesten Ego-Shooter besorge. Früher habe er seinen Hass und Ärger in Gewaltspielen „abreagiert“, und er fühle sich dann erleichtert. Aber am nächsten Tag waren dieselben Emotionen oft noch stärker wieder da. Heute könne er ohne PC-Spiele und Fernsehen nicht mehr leben. Er brauche das jeden Tag. Auf die Frage, ob er von diesen Medien abhängig sei, bejahte er, denn es „ziehe ihn“ täglich zu ihnen hin. Über seine Beziehung zu seinen Eltern berichtete er, dass er in der Grundschulzeit begann, sie zu hassen, weil er nach der Schule in einen Hort gehen musste und seine Eltern wenig Zeit für ihn hatten. Als Ersatz bekam er schon mit 8 Jahren ein eigenes Fernsehgerät und eine Playstation, mit 12 Jahren einen eigenen PC für seine Computerspiele. Seinen Lebensplan hätte er mit 8 Jahren so formuliert: „Ich tue, was ich will. Ich ordne mich nie ein.“ Er verachtete seine Eltern für ihre Ängste, die sie auf Grund seiner Drohungen hatten. Auf die Frage, was er durch Mediengewalt gelernt habe, antwortete er: „Das Töten.“ Er fügte aber hinzu: „Ich kann Virtualität und Realität unterscheiden.“ Auf die Frage des Interviewers, ob es schon Situationen gab, in denen die Virtualität eines PC-Spiels zur Realität bei ihm wurde, erzählte er folgendes Ereignis: Er wurde mit 13 Jahren auf der Straße von einem Schüler zusammengeschlagen. Danach ging er nach Hause und überlegte, mit welcher Waffe aus dem Arsenal eines Ego-Shooters er den Schläger töten und wie er sich die Waffe besorgen könnte. Er erklärte dazu: „Ich saß zu Hause voll mit Rache und stellte mir vor, ich bin Hit Man. Ich stellte mir vor, wie ich ihn (den Schläger) mit der Waffe wegblase.“ Auf die Frage, warum er es nicht getan habe, antwortete er, dass er sich überlegte, welche Strafe er bekommen würde und ob er in den „Knast“ müsse. Daraufhin entschied er sich, es nicht zu tun. Er berichtete dann weiter, dass er in Konfliktsituationen, wenn er unterlegen sei oder sich stark fühlen wolle, Folgendes tue: „Wenn ich wütend bin, hole ich alles aus meinem Hinterkopf hervor. Dann stelle ich mir vor, ich bin Hit Man oder jemand anderer. In meinem Hinterkopf habe ich alle ‚Missions‘ aus den Spielen gespeichert.“ Mit einem Opfer habe er kein Mitgefühl. In weiteren Gesprächen berichtete er über seine innere Gefühlsleere, die er durch Hass oder durch Emotionen bei Gewaltspielen

kompensierte. Seine Grundhaltung beschrieb er als „Hass auf die Welt“.

Diskussion

Generell ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu bedenken, dass alle Zusammenhänge auf Selbstauskünften der Jugendlichen beruhen, die bestimmte Verzerrungstendenzen aufweisen können, wenn nämlich die Jugendlichen sich selbst in bestimmter Weise entsprechend den Vorstellungen ihrer Peers oder ihrer Lehrer/innen darstellen wollen. Allerdings ist nicht mit einer gleichförmigen Verzerrung bei allen Proband/innen zu rechnen. Während einige Jugendliche bemüht sein könnten, sich möglichst ‚cool‘ und ‚hartgesotten‘ darzustellen, könnte es anderen darauf ankommen, einen möglichst harmlosen Eindruck zu erwecken. Insgesamt dürften sich die Verzerrungstendenzen ausgleichen. Darüber hinaus zeigte die Überprüfung der Fragebögen von Schüler/innen, die dem Autor bekannt waren und zur Identifizierung ihre Codes mitteilten, dass diese Daten valide waren. Fremdratings erscheinen nicht als mögliche Alternative, da auch bei Beurteilung durch Eltern, Peers oder Lehrer/innen Verzerrungstendenzen nicht auszuschließen sind.

Einflüsse auf die Aktualgenese von Aggressivität

Gewaltverhalten ist durch subjektive und objektive Bedingungen sowie Interaktionsprozesse multipel determiniert. Da in Querschnittsstudien alle erhobenen Variablen gemeinsam auftreten, lassen sich zunächst nur empirisch begründete Zusammenhänge feststellen und keine Kausalaussagen treffen. Durch theoriegeleitete Datenanalysen (Regression, Pfadanalysen), die zusätzlich durch kausale Befunde der bisherigen Forschung gestützt werden, können Querschnittsdaten in einer „lediglich theoretisch plausiblen Ursache-Wirkungsbeziehung“ (Tillmann et al., 1999, S. 299) angeordnet werden. In diesem Sinne sind die Wirkungsaussagen in der vorliegenden Studie zu verstehen. Der Kausalzusammenhang könnte zum Beispiel durch eine Längsschnittstudie genauer geklärt werden. Die beiden Haupteinflussfaktoren waren aggressive Emotionen bei Gruppengewalt und der Mediengewaltkonsum, der an zweiter Stelle stand, in seiner Wirkung jedoch verstärkt wurde durch aggressive Emotionen. Wechselwirkungen zwischen den Faktoren können theoretisch auf Grund des General Aggression Model angenommen, empirisch in der vorliegenden Studie jedoch nicht kontrolliert werden.

Ein Bündel von sieben relevanten Faktoren, die mittels Regressionsanalyse aus 72 Faktoren ermittelt wurden, stand im Zusammenhang mit erhöhter Aggressivität:

- 1) Hass, Wut, Rache bei Gruppengewalt,
- 2) der Gesamt-Mediengewaltkonsum,

- 3) die materialistische Wertorientierung,
- 4) grundsätzliche Gewaltüberzeugungen,
- 5) Hass, Wut, Rache bei physischer und/oder psychischer Gewaltausübung durch Eltern,
- 6) Hass, Wut, Rache beim Mediengewaltkonsum,
- 7) Eltern, die TV-Vielseher/innen und Gewaltkonsument/inn/en waren.

Peergroup

Die aggressiven Emotionen bei Gruppengewalt hatten den stärksten Einfluss auf Aggressivität und zeigten die Dominanz dieses Problems im Jugendalter. Nicht das Gewaltklima in der Gruppe war entscheidend, obwohl hier dieselbe Skala wie in der Studie von Tillmann et al. (1999) verwendet wurde, sondern die durch Gruppengewalt aktivierten Emotionen, die auf Grund individueller Erfahrungen im emotionalen Gedächtnis gespeichert sind (Damasio, 1997, 2000; Roth, 2001). Durch diese Emotionen fühlen sich die Jugendlichen stark, überlegen und angstfrei, was durch körperliche ‚Panzerungen‘ (Desensibilisierung) noch verstärkt wird.

Medienwirkungen

Auf der Ebene empirischer Beobachtungen konnte die vorliegende Studie belegen, dass zwischen Gesamt-Mediengewaltkonsum – Aggressivität ($r = .48^{**}$) – Gewalttätigkeit ($r = .61^{**}$) starke Zusammenhänge ($r = +.50$; Cohen, 1988) bestanden, die andere Befunde aus den Sozialwissenschaften weit übertreffen (Lukesch, 2004). Es zeigte sich, dass der Zusammenhang zwischen TV-Gewaltkonsum und Aggressivität etwas höher war als der zwischen Horror-Filmen oder Action-Spielen und Aggressivität, wobei die Unterschiede jedoch gering ausfielen.

Im Sinne des 3-Schritt-Modells ergab die Analyse einen starken Korrelationskoeffizienten von $r = .51^{**}$ für den direkten Zusammenhang zwischen Mediengewaltkonsum und aggressivem Verhalten. *Erklärte damit rund 26 Prozent der Varianz der Gesamt-Gewalttätigkeit in der Problemgruppe auf.* Die Differenzierung nach Geschlechtern ergab keine nennenswerten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Der Extremgruppenvergleich zeigte für die gesamte Problemgruppe und ebenso für Jungen wie Mädchen hochsignifikante Unterschiede: Je mehr Mediengewalt konsumiert wurde, desto aggressiver waren die Schüler/innen. Dies belegte auch Lamnek (1995), der die größten Extremgruppenunterschiede bei Gymnasiasten fand.

Die stärksten Pfadkoeffizienten gehen bei den Jungen vom Gesamt-Mediengewaltkonsum aus und führen von dort über drei Faktoren zur Aggressivität, während bei den Mädchen der stärkste Effekt mit aggressiven Emotionen bei H-G-Filmen beginnt. Die Richtung der Effekte

konnte durch die Pfadanalysen belegt werden und die Stärke der Koeffizienten zeigte, dass Mediengewalt einen höheren Einfluss auf Aggressivität hatte als familiäre Faktoren. Allerdings kann nur bei längsschnittlicher Analyse mit Sicherheit ausgeschlossen werden, dass dieser Befund in der vorliegenden Untersuchung als Effekt der Eingabesequenz der Variablen in die Regressionsanalyse zustande kam.

Die vorliegende Untersuchung belegte erneut einen starken Zusammenhang zwischen Mediengewaltkonsum, dem Aufbau einer aggressiven Persönlichkeitsstruktur und Gewaltverhalten bei Jugendlichen. Dieser Aufschaukelungsprozess müsste allerdings längsschnittlich überprüft werden. Die Wirkungen von Mediengewalt konnten durch zwei Faktoren erklärt werden: Der *Gesamt-Mediengewaltkonsum*, der die Häufigkeit der konsumierten Inhalte (TV-Gewalt, Horrorfilme, Gewaltspiele) umfasste, und die *Emotionen Hass, Wut, Rache- und Stärkegefühle*, die dabei erlebt wurden (vgl. Anderson und Bushman, 2001; Weiß, 2000).

Materialistische Wertorientierung

Überraschend erwies sich dieser Faktor, der die Variablen *reich werden, viel Geld haben, tolle Kleider besitzen* umfasste, als stark aggressivitätserhöhend. Erklärungen dafür könnten sich aus Untersuchungen (Wetzels et al., 1999) zur Jugendgewalt ergeben, die zum Beispiel den Raub von Markenkleidung als einen Bereich der Jugendkriminalität belegten. In den Gesprächen mit den Schulklassen wurde deutlich, dass häufig Konflikte durch demonstratives ‚Angeben‘ mit Geld oder Markenkleidung entstehen: Finanziell benachteiligte Jugendliche (Sozialhilfe), die materialistisch wertorientiert sind, schlagen zu, weil sie sich provoziert und abgewertet fühlen. Generell ergab sich aus den Gruppendiskussionen, dass harte Gruppenzwänge herrschen: Markenkleidung tragen, Handy besitzen, cool und gleichzeitig aggressiv sein; nicht diesen Normen angepasste Schüler/innen wurden häufig gemobbt.

Gewaltüberzeugungen

Dieser Faktor betraf die grundsätzliche Bejahung von Gewalt. Bushman und Huesman (2001) bezeichneten diese Kognitionen als „beliefs“, die sie als einen zentralen Lernprozess des Beobachtens von Mediengewalt belegten. Gewaltüberzeugungen sind auf einer tieferen kognitiven Ebene als aggressive Denkmuster (Aggressivität) verankert und repräsentieren ein darwinistisches, antisoziales Menschenbild.

Familiäre Einflüsse und Geschlecht

Die durch elterliche Gewalt – physisch und/oder psychisch – bedingten Emotionen Hass, Wut, Rache beeinflussten Aggressivität gleich stark wie diejenigen, die

durch mediale Gewalt aktiviert wurden. Nicht die elterlichen Gewaltformen selbst waren entscheidend für Aggressivität, sondern die emotionale Verarbeitung der betroffenen Jugendlichen. Dies zeigten auch Untersuchungen (Eron, 1994), die ein einfaches Ursache-Wirkungs-Schema zwischen Elterngewalt und gewalttätigen Kindern widerlegten: Geschlagene Kinder wurden nicht aggressiver, wenn sie mit den Eltern identifiziert waren und die Strafe als richtig bewerteten. In den Pfadketten, vor allem der Jungen, bildete das Elternverhalten (Mediengewaltkonsum, Vielsehen, gewalttätige Erziehung) eine ‚Grundbedingung‘, die zum Mediengewaltkonsum der Jugendlichen als zentrale ‚Drehseibe‘ führte: Eltern sind in der Biografie dieser Jugendlichen somit die ersten Modelle für Medien- und Gewaltverhalten, denen Identifikationen mit medialen Gewaltfiguren folgen. Die Pfadanalysen zeigten, dass die Jungen viel stärker als die Mädchen einem negativen elterlichen Medienverhalten und elterlicher Gewalt ausgesetzt sind. Mehr Jungen als Mädchen verinnerlichen daher fiktionale (Groebel, 2001) und reale Gewaltmodelle (d. h. die Eltern) und waren zusätzlich stärker in Gruppengewalt verstrickt.

Bisherige, auf die Familie bezogene Erklärungen von Jugendgewalt betonten als Hauptfaktoren die physische elterliche Gewalt (Pfeiffer, 2001; Pfeiffer et al., 1999), fehlende emotionale Geborgenheit (Kassis, 2002) und ‚familiäre Desintegration‘ (Uslucan et al., 2003). Die vorliegende Studie zeigte jedoch ein anderes System: der Medienkonsum und die psychische/physische Gewalttätigkeit der Eltern, die damit zusammenhängenden aggressiven Emotionen der Jugendlichen und deren Mediengewaltkonsum. Das familiäre Klima lässt sich auf Grund dieses Systems so beschreiben: In den Familien, in denen die Eltern viel und gewaltorientiert Medien konsumieren, ebenso ihre Kinder ablehnen und/oder physisch bestrafen, herrschen Hass, Wut, Rache, Angst und gegenseitige Feindseligkeit. Dieses familiäre System produziert, lebensgeschichtlich betrachtet, in Wechselwirkung mit den Massenmedien die Gewaltbereitschaft der Jugendlichen, die durch Peergroup, materialistische Wertorientierung und Gewaltüberzeugungen verstärkt wird. Im politisch-gesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet wird durch das Zusammenwirken dieses familiären Systems mit intensivem Mediengewaltkonsum die emotionale Basis geschaffen für die Entwicklung feindseliger Mentalitäten, die sich gegen Gruppen in der Gesellschaft richtet (Heitmeyer, 2002).

Jugendgewalt ist mehrheitlich Jungengewalt (Fuchs et al., 2001; Kassis, 2002; Mansel, 2001; Tillmann et al., 1999). Das konnte die vorliegende Untersuchung ebenso belegen. Jedoch war der Zusammenhang (im 3-Schritt-Modell) zwischen Aggressivität und Gewalttätigkeit bei den Mädchen identisch mit dem der Jungen: Wenn Mädchen eine hohe Aggressivität entwickelt haben, werden sie ebenso gewalttätig wie die Jungen (Popp, Meier & Tillmann, 2001). In absoluten Zahlen jedoch gibt es (noch) weniger gewalttätige Mädchen.

Schule

Positive Einflüsse innerhalb der Schule konnten Aggressivität mindern: Es bestanden mittlere Zusammenhänge zwischen schulischem Sozialklima, den Fähigkeiten zu aktiver Problembewältigung und zur Selbstregulation sowie schulbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Gewaltüberzeugungen förderten Ausgrenzung und Rivalität/Störungen in der Klasse. Dies weist auf die Relevanz sozialen Lernens in der Schule hin. In der vorliegenden Studie konnten noch nicht die Emotionen der Problemgruppe hinsichtlich ihrer Gewalterfahrungen in der Schule erfragt werden.⁴ In den obigen Interviews drückten die Schüler/innen ihren Hass und Ärger gegen Lehrer/innen, Mitschüler/innen oder die Schule insgesamt aus. Cliquenstrukturen, Etikettierung, Laissez-Faire-Erziehung, ‚Wegschauen‘ und ein negatives Sozialklima in Schulen zeigten sich in vielen Studien als aggressionssteigernd.

Friedfertigkeit

Zwei Basisfaktoren für Friedfertigkeit belegten die Pfadanalysen: Die Jugendlichen fühlten sich in der Familie akzeptiert und unterstützt, gleichzeitig wurde in der Familie Medienerziehung durchgeführt, die Grenzen setzte. Selbstregulation und die Kompetenz soziale Verantwortung/Gemeinschaftsgefühl förderten ebenso Friedfertigkeit. Die Eltern, die selbst keine Mediengewaltkonsument/inn/en und Vielseher/innen waren, kontrollierten und schränkten den Medienkonsum der Jugendlichen ein. Dies allerdings widerlegte gängige medienpädagogische Konzepte, die allein die Förderung von Medienkompetenz als Erziehungskonzept propagieren. Klare Regeln und ihre Kontrolle bilden die Grundlage familiärer Medienerziehung, ergänzt durch Medienkompetenz (Hogan, 2001; Trudewind & Steckel, 2003).

Zusammenfassung

Das Bündel der sieben Faktoren, die Aggressivität am stärksten erhöhten, kann als ein empirisch begründetes Risikomodelle für gewalttätige Jugendliche in der Hauptschule betrachtet werden: Je mehr von diesen Faktoren gleichzeitig wirksam sind und sich wechselseitig verstärken, desto höher ist das Gewaltpotenzial. Dabei ist das Mediengewaltangebot eine zentrale Bedingung des Brutalisierungprozesses der untersuchten Jugendlichen: Ihr Mediengewaltkonsum beeinflusste als eigenständiger Faktor Aggressivität sehr stark und erklärte rund 26 Prozent der Gewalttätigkeit. Die aggressiven Emotionen Hass, Wut, Rache und damit assoziierte Gefühle der Stärke/Überlegenheit beeinflussten am meisten Aggressivität: Sie wurden aktiviert durch Gewalt in den Medien und in den Lebensbereichen Peergroup und Familie. Nicht

⁴ In der nachfolgenden Längsschnittstudie wurden diese Variablen erhoben.

Merkmale von fiktiver und realer Gewalt (physisch, psychisch etc.) waren primär entscheidend für die psychologische Wirkung (Mansel, 2001), sondern die emotionale Reaktion und Verarbeitung.

Das General Aggression Model stellt Kreisprozesse des Lernens von Aggressivität und Aggressionen dar, die in realen Situationen und auch in der Fantasie wiederholt ablaufen. Die Einzelinterviews belegten dies deutlich. Man kann erwarten, dass durch Wiederholung und Übung (Bandura, 1986) kognitive und emotionale Strukturen, ebenso neuronale Netze (Bauer, 2002) gefestigt werden. Da die vorliegende Studie die Aktivierung starker Emotionen bei realer oder medialer Gewalt aufzeigte, kann gefolgert werden, dass das destruktive emotionale System langfristig verstärkt und strukturiert wird. Damit wird seine Wirkung auf die Aktivierung aggressiver Denkmuster (Aggressivität) und auf Gewalttätigkeit erhöht.

Die vorliegende Studie konnte für die Problemgruppe der Hauptschüler/innen belegen: Das Kernproblem der Gewaltbereitschaft sind Hass, Rache und damit zusammenhängende feindselige Überzeugungen. Für die Lösung dieses Kernproblems liegen bisher keine pädagogischen und/oder politisch-psychologischen Ansätze vor, psychotherapeutische mit Einschränkungen. Evaluierbare Konzepte können Gewaltverhalten in der Schule reduzieren (Hopf, 2001; Olweus, 1995), nicht jedoch das Kernproblem lösen. Um die Notwendigkeit eines effektiven Jugendschutzes, um Konzepte zur Gewaltprävention/-intervention und Medienerziehung zu begründen, bedarf es keiner kausalen Nachweise. Empirische Belege für zentrale Zusammenhänge und Einflüsse liefern ausreichend Begründungen. Inwieweit die Befunde der vorliegenden Studie für andere Problemgruppen gültig sind, ist durch weitere Untersuchungen zu klären.

Literatur

- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12 (5), 353–359.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002a). The effects of media violence on society. *Science*, 295, 2377–2379.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002b). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51.
- Arbeitsgruppe Schulevaluation. (1998). *Gewalt als soziales Problem in Schulen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Die sozial-kognitive Theorie der Massenkommunikation. In J. Groebel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), *Empirische Medienpsychologie* (S. 7–32). München: Psychologie Verlags Union.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. H. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3–11.
- Barnow, S., Skoeries, B., Lucht, M. & Freyberger, H.-J. (2000). Der Einfluss psychosozialer Traumata und elterlichen Erziehungsverhaltens auf Aggressivität im Jugendalter. *Report Psychologie*, 25, 98–109.
- Bauer, J. (2002). *Das Gedächtnis des Körpers*. Frankfurt/M.: Eichborn.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences, and control*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Berkowitz, L. & Geen, R. G. (1966). Film violence and the cue properties of available targets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 525–530.
- Bushman, B. J. (1995). Moderating role of trait aggressiveness in the effects of violent media on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 950–960.
- Bushman, B. J. & Anderson, C. A. (2001). Media violence and the American public. *American Psychologist*, 56 (6–7), 477–489.
- Bushman, B. J. & Geen, R. G. (1990). The role of cognitive-emotional mediators and individual differences in the effect of media violence on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 156–163.
- Bushman, B. J. & Huesman, L. R. (2001). Effects of televised violence on aggression. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 223–254). London: Sage.
- Bushman, B. J., Baumeister, R. F. & Stack, A. D. (1999). Catharsis, aggression, and persuasive influence: Self-fulfilling or self-defeating prophecies? *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 367–376.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Damasio, A. R. (1997). *Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: DTV.
- Damasio, A. R. (2000). *Ich fühle, also bin ich*. München: List.
- Eder, F. & Mayr, J. (1999). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8). Handanweisung*. Linz: Universität.
- Eron, L. D. (1994). Theories of aggression: From drives to cognitions. In L. R. Huesman (Ed.), *Aggressive behavior* (pp. 3–11). New York: Plenum Press.
- Farrington, D. P. (1994). Childhood, adolescent, and adult features of violent males. In L. R. Huesman (Ed.), *Aggressive behavior* (pp. 215–240). New York: Plenum Press.
- Fuchs, M., Lamnek, S. & Luedtke, J. (2001). *Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994–1999*. Opladen: Leske + Budrich.
- Groebel, J. (2001). Media violence in cross-cultural perspective: A global study on children's media behavior and some educational implications. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 255–268). London: Sage.
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997). *Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein*. Kiel: GUVV.
- Hearold, S. (1986). A synthesis of 1043 effects of television on social behavior. In G. Comstock (Ed.), *Public communication and behavior* (pp. 65–133). New York: Academic Press.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.). (2002). *Deutsche Zustände*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (1999). *SKS. Münchner Hochbegabungstestsystem*. München: LMU.
- Himmelweit, H., Oppenheim, A. N. & Vince, P. (1958). *Television and the child*. London: Oxford University Press.
- Hogan, M. J. (2001). Parents and other adults: Models and monitors of healthy media habits. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 663–680). London: Sage.

- Hogben, M. (1998). Factors moderating the effect of televised aggression on viewer behavior. *Communication Research*, 25, 220–247.
- Holtappels, H. G., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, K.-J. (1997). *Forschung über Gewalt an Schulen*. Weinheim: Juventa.
- Hopf, W. H. (2001). Sozialwirksame Schule – Ein systemischer Ansatz. In C. Hanckel, B. Jötten & K. Seifried (Hrsg.), *Schule zwischen Realität und Vision. Kongressbericht der 14. Bundeskonferenz für Schulpsychologie* (S. 444–467). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Huesman, L. R. (1988). An information processing-model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13–24.
- Huesman, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research and implications for policy* (pp. 73–109). New York: Academic Press.
- Huesman, L. R. & Eron, L. D. (Eds.). (1986). *Television and the aggressive child: A cross-national comparison*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Huesman, L. R. & Miller, L. S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. In L. R. Huesman (Ed.), *Aggressive behavior* (pp. 153–186). New York: Plenum Press.
- Johnson, D. J., Cohen, P., Smailes, E. M., Kasen, S. & Brook, J. S. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. *Science*, 295, 2468–2471.
- Joy, A. L., Kimball, M. M. & Zabrack, M. L. (1986). Television and children's aggressive behavior. In T. M. Williams (Ed.), *The impact of television. A natural experiment in three communities* (pp. 303–360). Orlando, FL: Academic Press.
- Kassis, W. (2002). Erziehungswissenschaftliche Prädiktoren zum Thema „Gewalttätige Jungen in der Schule“. Worum unterscheiden sich Täter von Nicht-Tätern? *Empirische Pädagogik*, 16, 1–18.
- Kleiter, E. F. (1982–2000). *KMSS-7. Kleiter-Multi-Statistik-System* [On-line]. Verfügbar unter: www.Kleiter-E.de [19. 01. 2004].
- Kleiter, E. F. (1997). *Film und Aggression – Aggressionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Kleiter, E. F. (2000). *Egozentrismus, Selbstverwirklichung und Moral* (Bd. 2). Weinheim: Beltz.
- Kunczik, M. & Zipfel, A. (2002). Gewalttätig durch Medien? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 44, 29–37.
- Lamnek, S. (1995). Gewalt in Massenmedien und Gewalt von Schülern. In S. Lamnek (Hrsg.), *Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West* (S. 225–256). Opladen: Leske + Budrich.
- Lukesch, H. (2002). Gewalt und Medien. In W. Heitmeyer & J. Hagan (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 639–675). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Lukesch, H. (2004). Expertise über die Gewaltwirkungen des Fernsehens und von Computerspielen. In H. Lukesch, C. Bauer, R. Eisenhauer & R. Schneider (Hrsg.), *Das Weltbild des Fernsehens* (Bd. 1, S. 111–282). Regensburg: Roderer.
- Lukesch, H., Kischkel, K. H., Amann, A., Birner, S., Hirte, M., Kern, R., Mossburger, R., Müller, L., Schubert, B. & Schuller, H. (1989). *Jugendmedienstudie*. Regensburg: Roderer.
- Mansel, J. (2001). *Angst vor Gewalt. Eine Untersuchung zu Hintergründen und Folgen der Gewalt Jugendlicher*. Weinheim: Juventa.
- Mayring, P. (2001, Februar). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* [On-line-Zeitschrift], 2 (1). Verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> [29. 12. 2003].
- Moise, J. (1999). The role of negative emotions in the media violence-aggression relation. Unpublished dissertation, University of Michigan.
- Murray, J. P. (2001). TV violence and brainmapping in children. *Psychiatric Times* [On-line serial], XVIII. Available: www.psychiatrictimes.com [06. 02. 2003].
- Murray, J. P. (2003). *Impact of televised violence*. Internal Paper, Kansas State University.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber.
- Paik, H. & Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communication Research*, 21, 516–546.
- Pfeiffer, C. (2001). Gewalt entsteht durch Gewalt. In W. Deutsch & M. Wenglorz (Hrsg.), *Zentrale Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (S. 164–188). Stuttgart: Klett.
- Pfeiffer, C., Wetzels, P. & Enzmann, D. (1999). *Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Popp, U., Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2001). Es gibt auch Täterinnen: Zu einem bisher vernachlässigten Aspekt der schulischen Gewaltdiskussion. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21, 170–191.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schramm, W., Lyle, J. & Parker, E. B. (1961). *Television in the lives of our children*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt* (Bd. 1). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* [On-line]. Verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~baessler/skalen/doku.pdf> [01. 07. 1999].
- Singer, M. I., Miller, D. B., Guo, S., Flannery, D. J., Frierson, T. & Slovak, K. (1999). Contributors to violent behavior among elementary and middle school children. *Pediatrics*, 104, 878–884.
- Sonesson, I. (1989). *Vem fostrar vara barn – video eller tv? TV, video och emotionell social anpassning*. Stockholm: Esselte Studium AB.
- Statistisches Bundesamt. (2003). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden: SFG.
- Sturm, H. (1988). Medienwirkungen – ein Produkt der Beziehungen zwischen Rezipient und Medium. In J. Groebel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), *Empirische Medienpsychologie* (S. 33–44). München: Psychologie Verlags Union.
- Tedeschi, J. T. & Felson, R. B. (1994). *Violence, aggression & coercive actions*. Washington, D.C.: American Psychologist Association.
- Tillmann, K.-J., Holler-Novitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U. & Popp, U. (1999). *Schülergewalt als Schulproblem*. München: Juventa.
- Trudewind, C. & Steckel, R. (2003). Effekte gewaltorientierter Computerspiele bei Kindern: Wirkmechanismen, Moderatoren und Entwicklungsfolgen. *Zeitschrift für Familienforschung*, 15 (3), 238–271.
- Uslucan, H.-H., Fuhrer, U. & Rademacher, J. (2003). Jugendgewalt und familiäre Desintegration. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 281–293.
- Vitouch, P. (1989). Spezifische Rezipientenvariablen als Grundlage stereotyper Mediennutzung. In J. Groebel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), *Empirische Medienpsychologie* (S. 90–104). München: Psychologie Verlags Union.
- Weiß, R. H. (1991). *Von der Gewalt fasziniert. Horror-Gewalt-Videokonsum bei Jugendlichen*. Stuttgart: Aktion Jugendschutz.
- Weiß, R. H. (1994). Horror-Gewalt-Videokonsum bei Jugendlichen. Gefühlsreaktionen – Persönlichkeit – Identifikation Täter/Opfer. In H. Lukesch (Hrsg.), *Wenn Gewalt zur Unterhaltung wird* (S. 47–91). Regensburg: Roderer.

- Weiß, R. H. (2000). *Gewalt, Medien und Aggressivität bei Schülern*. Göttingen: Hogrefe.
- Wetzels, P., Enzmann, D., Mecklenburg, E. & Pfeiffer, C. (1999). *Gewalt im Leben Münchner Jugendlicher* (Abschlußbericht). Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Zillmann, D. (1983). Arousal and aggression. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (Vol. 1, pp. 75-102). New York: Academic Press.



Werner H. Hopf, Dr., geb. 1944, Studium der Pädagogik, Psychologie und Politikwissenschaft, Promotion 1979 in München, 1972 bis 1985 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie der Universität Augsburg, seitdem Schulpsychologe an der Schulberatungsstelle Obb.-Ost in München. Aktueller Forschungsschwerpunkt: Medienwirkungen, Gewaltprävention, Schulentwicklung.

Schulberatung Obb.-Ost
Beetzstraße 4
81679 München
E-Mail: w.h.hopf@t-online.de