

Einstellungsübertragung und dissoziales Verhalten

Die Bedeutung individueller und klassenspezifischer
Einstellungen für die Entwicklung von Dissozialität
bei Jugendlichen der Sekundarstufe I

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg in der Schweiz

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag der Herren Professoren
Gérard Bless (1. Gutachter) und Christoph Michael Müller (2. Gutachter)
Freiburg, den 22. Juni 2016
Prof. Bernadette Charlier Pasquier, Dekanin

Hofmann Verena
Worb, 2016

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Einstellungen: Die Erforschung eines mentalen Konstruktes	10
2.1	Begriffsdefinition und Begriffsklärung	10
2.2	Verschiedene Ansätze zur Einstellungsmessung	13
2.3	Schlussfolgerungen zu Kapitel 2	16
3	Die Bedeutung der Einstellungen für die Entwicklung dissozialen Verhaltens	18
3.1	Dissoziales Verhalten: Begriffsdefinition und Begriffsklärung	18
3.2	Messung dissozialen Verhaltens	20
3.3	Individuumszentrierte Ansätze zum Zusammenhang von dissozialen Einstellungen und Verhalten	21
3.3.1	Theorie des geplanten Verhaltens	22
3.3.2	Theorie der kognitiven Dissonanz	25
3.3.3	Prototyp-Bereitschafts-Modell	27
3.4	Schlussfolgerungen zu Kapitel 3	29
4	Die Bedeutung gruppenspezifischer Einstellungen für die Entwicklung individueller dissozialer Einstellungen und Verhaltensweisen	31
4.1	Peereinfluss im Jugendalter	31
4.2	Lerntheoretische Ansätze zur Entwicklung von Dissozialität	35
4.2.1	Wechselwirkungstheorie	35
4.2.2	Einstellungsübertragung	39
4.3	Die Schulklasse als Peergruppe	44
4.4	Schlussfolgerungen zu Kapitel 4	45
5	Empirische Belege für die Zusammenhänge von gruppenspezifischen Einstellungen, individuellen Einstellungen und dissozialem Verhalten	48
5.1	Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten	49
5.1.1	Aggressiv-oppositionelle Einstellungen und Verhalten	49
5.1.2	Delinquent-kriminelle Einstellungen und Verhalten	53
5.2	Einfluss gruppenspezifischer Einstellungen auf individuelle Einstellungen und Verhalten	58
5.2.1	Aggressiv-oppositionelle gruppenspezifische Einstellungen	58
5.2.2	Delinquent-kriminelle gruppenspezifische Einstellungen	61
5.3	Übereinstimmung von Theorie und Forschungsstand und Forschungsdesiderate	63
5.4	Schlussfolgerungen bezüglich Einstellungsübertragung und Entwicklung von dissozialem Verhalten	68

6	Untersuchungsbericht	74
6.1	Hypothesen	74
6.2	Untersuchungsdesign: Einordnung in die Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen	76
6.3	Stichprobe	78
6.4	Messinstrumente	81
6.4.1	Dissoziale Einstellungen	82
6.4.2	Klassenspezifische dissoziale Einstellungen	84
6.4.3	Dissoziales Verhalten	85
6.4.4	Kontrollvariable Geschlecht	85
6.5	Durchführung der Untersuchung	86
6.6	Statistische Analyse	87
6.6.1	Mehrebenenanalyse	88
6.6.2	Veränderungsmessung	90
6.6.3	Indirekter Effekt	94
6.6.4	Verschiedene Verhaltensbereiche, gleiche Hypothesen	97
6.7	Ergebnisse	99
6.7.1	Deskriptive Ergebnisse	99
6.7.2	Korrelationen	102
6.7.3	Mehrebenenmodelle	107
6.7.3.1	Nullmodelle	107
6.7.3.2	Entwicklung über die Zeit	112
6.7.3.3	Hypothesen 1-4: Einstellungen und Verhalten	114
6.7.3.4	Hypothesen 5-7: Klassenspezifische Einstellungen und individuelle Einstellungen	120
6.7.3.5	Hypothesen 8-9: Klassenspezifische Einstellungen und Verhalten	123
7	Diskussion der Ergebnisse	128
7.1	Fragestellung 1: Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten	131
7.2	Fragestellung 2: Zusammenhang von individuellen und klassenspezifischen Einstellungen	136
7.3	Fragestellung 3: Direkter und indirekter Einfluss klassenspezifischer Einstellungen auf das Verhalten	141
8	Schlussfolgerungen	144
9	Zusammenfassung	154
10	Verzeichnisse	156
10.1	Abbildungen	156
10.2	Tabellen	157
10.3	Literatur	158
11	Anhang	175
	Lebenslauf	181
	Ehrenwörtliche Erklärung	183

Danksagung

Im Folgenden möchte ich mich bei einigen Personen bedanken, welche mich bei meiner Dissertation unterstützt haben. Insbesondere möchte ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Gérard Bless danken, auf dessen Unterstützung und kompetenten Rat ich während meines Doktorats stets zählen konnte. Zudem war er, gemeinsam mit Prof. Dr. Christoph Müller, Antragsteller des Nationalfondsprojektes „Die Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung- Eine Studie mit Jugendlichen der Sekundarstufe I“ sowie des Folgeprojektes „Die Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung - Fortsetzung des Längsschnitts mit Jugendlichen der 8. und 9. Klasse“. Diese beiden Projekte, deren Daten ich verwenden durfte, haben meine Dissertation erst ermöglicht. In diesem Sinne möchte ich auch Prof. Dr. Christoph Müller herzlich danken, welcher mich während dieser Jahre ebenfalls sehr unterstützt hat. Im Rahmen meiner Anstellung als Forschungsassistentin in seiner Abteilung, tauschten wir uns regelmässig über das Nationalfondsprojekt und in diesem Zusammenhang auch über meine Dissertation aus. Dank ihm hatte ich zudem die Möglichkeit, bei mehreren Zeitschriftenartikeln mitzuwirken, was mich auch bezüglich meiner eigenen Forschungsarbeit weitergebracht hat.

Meinen herzlichsten Dank möchte ich auch der gesamten Abteilung schulische Heilpädagogik aussprechen. Neben dem fachlichen Austausch ist hier insbesondere das gute Arbeitsklima im Team zu erwähnen, was für meine Arbeit am Projekt und an meiner Dissertation von grosser Bedeutung war. Innerhalb und ausserhalb der Abteilung konnte ich auf die Unterstützung vieler Personen zählen, von denen ich einige speziell erwähnen möchte. Dies sind zum einen Xenia Müller und Thomas Begert, welche Teile meiner Dissertation gegengelesen und mir wertvolle Rückmeldungen dazu gegeben haben. Ausserdem hat mich Chantal Hinni mit ihren fundierten Kenntnissen zu Layout und Grafik in der letzten Phase meiner Arbeit tatkräftig unterstützt. Des Weiteren hatte ich mit Felix Studer und Carmen Zurbriggen regen Austausch hinsichtlich statistischer Fragen.

Nicht zuletzt bedanke ich mich bei meinen Angehörigen, welche mich emotional unterstützt und mich mit ihrer Wertschätzung für meine Tätigkeit immer wieder motiviert haben. Einen speziellen Dank aussprechen möchte ich meinem Vater, Heinz Hofmann, und meinem Lebenspartner, Mark Iten, welche meine Dissertation gegengelesen haben und mir mit ihren Korrekturen und Rückmeldungen eine grosse Hilfe waren.

1 Einleitung

Die Erforschung von Einstellungen hat in den Sozialwissenschaften eine lange Tradition, welche bis in die 20er Jahre des letzten Jahrhunderts zurückreicht. Ein Grund für dieses Interesse rührt daher, dass davon ausgegangen wird, aufgrund der Kenntnis der Einstellungen einer Person, Prognosen über deren Verhalten machen zu können (Cohen, 1964). Vor diesem Hintergrund entstanden verschiedene theoretische Modelle, welche Einstellungen als eine wichtige mentale Voraussetzung für Verhalten betrachten (z.B. Ajzen, 1985; Fishbein & Ajzen, 1975). Folglich wird auch davon ausgegangen, dass Verhaltensweisen durch eine Einstellungsänderung beeinflusst werden können. Wenn bedacht wird, dass auf diese Weise unerwünschtem Verhalten entgegengewirkt werden könnte, ist ein differenziertes Verständnis des Zusammenhangs von Einstellungen und Verhalten von grosser Bedeutung für die Entwicklung von Dissozialität. Solche Störungen des Sozialverhaltens können bereits in der frühen Kindheit beginnen und im Verlauf der Adoleszenz gravierendere Formen annehmen (Loeber, 1985; Thornberry, 1987), was eine grosse Belastung für das soziale Umfeld darstellen kann. Neben dem familiären Kontext, kann auch die Schule durch dissoziale Verhaltensweisen von Jugendlichen in Mitleidenschaft gezogen werden. So zum Beispiel, wenn der Unterricht durch verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler gestört wird oder wenn einzelne Personen Opfer dissozialer Handlungen werden. Nicht ausser Acht zu lassen sind die negativen Konsequenzen für die Betroffenen selbst. Da dissoziales Verhalten ein erhöhtes Risiko nach sich zieht, in der Schule zu versagen, psychische Probleme zu entwickeln, und sich aufgrund der Ablehnung durch prosoziale Peers delinquenten Gruppen zuzuwenden, führt solches Verhalten nicht selten zu problematischen Entwicklungsverläufen (Übersicht siehe Quinn & Poirier, 2004). Dies hat eine besondere Relevanz, wenn bedacht wird, dass dissoziales Verhalten zu den häufigsten psychischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen gehört und ausserdem eine hohe Persistenz aufweist (Übersicht siehe Ihle & Esser, 2002). Allerdings kann aufgrund der Kenntnis von Einstellungen nicht direkt auf das Verhalten geschlossen werden. Vielmehr ist anzunehmen, dass wechselseitige Einflussprozesse zwischen diesen beiden Komponenten, zusammen mit sozialen Kontextfaktoren, das Verhalten prägen (Festinger, 1957; Thornberry, 1987). Um Lösungsansätze für die Problematik dissozialen Verhaltens zu finden, erfordert es möglichst genaue Kenntnisse darüber, wie das Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren genau aussieht. Während ein genereller Zusammenhang zwischen dissozialen Einstellungen und Verhalten relativ gut belegt ist (z.B. Andrews,

Hampson & Peterson, 2011; Engels, Luijpers, Landsheer & Meeus, 2004; Gendron, Williams & Guerra, 2011), wurden Wechselwirkungen noch weniger systematisch untersucht.

Auch Sozialisationsprozesse spielen bei der Entwicklung von dissozialen Einstellungen und Verhaltensweisen eine entscheidende Rolle. Bedeutende Personen und Personen-gruppen des sozialen Umfeldes, wie beispielsweise die Familie, die Lehrperson oder die Peers, tragen zur Bildung und Änderung von Einstellungen bei, was gleichzeitig eine Chance und ein Risiko darstellen kann (Cohen, 1964, S. 100). So werden Jugendliche in einem sehr prosozialen Umfeld höchstwahrscheinlich positiv beeinflusst, während in einem dissozial ausgerichteten Kontext von negativen Einflüssen ausgegangen werden muss. In diesem Sinne ist es zentral, bei der Entwicklung von Dissozialität auch die soziale Umgebung miteinzubeziehen, wobei den Gleichaltrigen eine besondere Bedeutung zukommt. Vor allem in der Adoleszenz, wo junge Menschen unabhängiger werden und immer weniger unter der elterlichen Kontrolle stehen, erhält die Meinung der Peers einen immer höheren Stellenwert (Thornberry, 1987). In diesem Zusammenhang konnte bereits in zahlreichen Studien gezeigt werden, dass die Assoziation mit dissozialen Peers in Freundschaftsnetzwerken und Cliques individuelles dissoziales Verhalten begünstigt (Übersicht siehe Dishion & Tipsord, 2011). Jedoch ist noch weniger gut erforscht, welche Mechanismen genau dahinterstecken und welche Rolle dabei kognitive Prozesse spielen. Ein möglicher Mechanismus könnte die Übertragung dissozialer Einstellungen der Peers (im Sinne eines normativen Kontextes) auf das Individuum sein. Obwohl Peereinfluss in verschiedensten Situationen auftritt, kommt dem Schulkontext eine besonders zentrale Rolle zu. Dies ist deshalb der Fall, weil die Schule ein Ort ist, wo sich Jugendliche täglich treffen und interagieren und somit auch deviante Peernetzwerke entstehen können (Müller, 2011). Insbesondere die Schulklasse ist für die Untersuchung negativer Peereinflussprozesse geeignet, weil es sich dabei, im Gegensatz zu Freundschaftsnetzwerken, um eine unfreiwillige soziale Gruppe handelt. Aufgrund der Tatsache, dass sich Jugendliche ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden nicht selbst aussuchen, können Anpassungen der eigenen Einstellungen an diejenigen der Klasse auf Sozialisationsprozesse zurückgeführt werden (Juvonen & Galván, 2008). Wenn also davon ausgegangen wird, dass die Peers von Bedeutung sind für die Einstellungsentwicklung und die Einstellungen wiederum zentral sind für konkretes Verhalten, wäre es wichtig, die Wechselwirkungen zwischen diesen Komponenten bei der Entstehung von Dissozialität genau zu verstehen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es deshalb, anhand einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, zu untersuchen, wie sich dissoziale Einstellungen und Verhaltensweisen gegenseitig beeinflussen und welche Bedeutung dabei positiven Einstellungen gegenüber Dissozialität auf Ebene der Schulklasse zukommt. Gleichzeitig werden in diesem Längsschnittdesign mit vier Messzeitpunkten Entwicklungsprozesse im Verlauf der Oberstufe (siebte bis neunte Klasse) berücksichtigt. Konkret wird dabei folgenden Fragen nachgegangen:

(1) Wie hängen individuelle dissoziale Einstellungen und dissoziales Verhalten zusammen?

Hierbei soll untersucht werden, ob dissoziale Einstellungen konkretes Verhalten vorhersagen können und somit eine wichtige kognitive Voraussetzung für dissoziales Verhalten darstellen. Zudem soll geprüft werden, ob das Verhalten auch auf die Einstellungen zurückwirkt.

(2) Wie hängen dissoziale Einstellungen auf Ebene der Schulklasse und individuelle dissoziale Einstellungen zusammen?

Hier stellt sich die Frage, ob klassenspezifische Einstellungen einen Prädiktor von individuellen Einstellungen darstellen, wobei wiederum zu klären ist, ob Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Komponenten bestehen.

(3) Wie beeinflussen dissoziale Einstellungen auf Ebene der Schulklasse schliesslich das Verhalten?

An dieser Stelle sollen die obengenannten Zusammenhänge zu einem Gesamtmodell zusammengefügt werden. Die zentrale Frage dabei ist, ob die klassenspezifischen Einstellungen nur über eine Änderung der individuellen Einstellungen auf das Verhalten wirken oder ob auch ein direkter Einfluss besteht.

Als Einführung in die Thematik wird in *Kapitel 2* zunächst das Konzept *Einstellungen* differenziert beschrieben. In diesem Zusammenhang werden verschiedene Definitionen und Varianten der Einstellungsmessung einander gegenübergestellt und diskutiert. Die Schlussfolgerungen daraus sollen Aufschluss darüber geben, was in vorliegender Arbeit unter dem Begriff Einstellungen zu verstehen ist und wie diese erfasst werden können. In *Kapitel 3* wird der Bogen von den Einstellungen zum dissozialen Verhalten gespannt. Nachdem zentrale Aspekte dissozialen Verhaltens geklärt sind, wird anhand verschie-

dener theoretischer Ansätze der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten genauer beleuchtet. Dabei werden kontextuelle Einflüsse der Peerumgebung noch nicht miteinbezogen, sondern zunächst die individuell-kognitiven Prozesse beschrieben.

Dissoziale Einstellungen und Verhaltensweisen werden in *Kapitel 4* im Kontext von Peereinflussprozessen betrachtet. Zu diesem Zweck werden zunächst allgemeine Mechanismen von Peereinfluss beschrieben und schliesslich im Rahmen lerntheoretischer Ansätze die Übertragung dissozialer Einstellungen von der Gruppe auf das Individuum thematisiert. Aus diesen Ansätzen lassen sich wichtige Erkenntnisse bezüglich reziproker und veränderbarer Prozesse ableiten, wobei der Fokus (unter anderem) auf die gruppenspezifischen Einstellungen gerichtet ist.

In *Kapitel 5* werden die gewonnenen Erkenntnisse aus den theoretischen Herleitungen in Bezug gesetzt zu empirischen Studien, wobei überprüft wird, inwieweit die zu erwartenden Einflussprozesse bereits durch vorgängige Untersuchungen gestützt werden konnten. Dabei stellt sich auch die Frage, ob Ergebnisse existieren, welche der Theorie widersprechen respektive diese ergänzen. Auch messmethodische Aspekte werden in diesem Zusammenhang diskutiert. Die hinzugezogenen Studien bilden ein breites Spektrum an dissozialen Verhaltensweisen bei Jugendlichen ab, wobei im Hinblick auf dynamische Einflussprozesse ein spezieller Fokus auf Längsschnittstudien gelegt wird. Zum Schluss werden aufgrund von Theorie und Forschungsstand begründete Leitsätze formuliert, welche die konzeptionelle Grundlage für die eigene Untersuchung bilden.

Kapitel 6 enthält den Untersuchungsbericht, wobei zunächst die Forschungshypothesen formuliert werden. Es folgt das Untersuchungsdesign mit einer Einordnung in die „Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen“ (FRI-PEERS), von welcher die verwendeten Daten stammen. Danach werden die Stichprobe, die Messinstrumente sowie die konkrete Durchführung der Datenerhebungen beschrieben. Bei den Erläuterungen zu dem statistischen Vorgehen werden einerseits die Bedeutung der Mehrebenenanalyse und des zeitlich versetzten Längsschnittdesigns begründet. Andererseits werden neue Erkenntnisse zur Berechnung indirekter Effekte diskutiert, welche von der klassischen Mediationsanalyse abgegrenzt werden. Schliesslich werden im Ergebnisteil sowohl wichtige deskriptive Resultate als auch die Ergebnisse der Hypothesenprüfungen dargestellt.

Kapitel 7 widmet sich der Diskussion der Ergebnisse, welche in den theoretischen Rahmen und den aktuellen Stand der Forschung eingeordnet werden. Die Schlussfolgerungen bezüglich der formulierten Fragestellungen werden in *Kapitel 8* gezogen, wobei an dieser Stelle auch die Relevanz der Ergebnisse in Bezug auf die Theorieentwicklung sowie praktische Implikationen diskutiert werden. Zudem werden die Grenzen der vorliegenden Untersuchung aufgezeigt und welche Aspekte in zukünftigen Studien noch genauer überprüft werden sollten.

2 Einstellungen: Die Erforschung eines mentalen Konstruktes

Obwohl den Einstellungen in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ein hoher Stellenwert zukommt, erweist es sich nach wie vor als schwierig, dieses Konstrukt, welches sich der direkten Beobachtung entzieht, genau zu definieren. Während es zu Beginn des letzten Jahrhunderts noch als unmöglich galt, Einstellungen überhaupt empirisch zu erfassen, publizierte Thurstone (1928) als erster eine konkrete Anleitung, wie Einstellungen gemessen werden können. In den Sozialwissenschaften ist die Erhebung von Einstellungen insbesondere im Zusammenhang mit sozialem Verhalten von Interesse. Bereits in den 1930er Jahren wurde beispielsweise die Rolle der Einstellungen bei der Diskriminierung bestimmter ethnischer Gruppen untersucht (Übersicht siehe Wicker, 1969), was bis heute eine Relevanz hat. Verschiedene Disziplinen hatten jedoch seit jeher unterschiedliche Vorstellungen davon, was Einstellungen genau sind, wie sie am besten erfasst werden und in welcher Beziehung sie zu konkretem Verhalten stehen. So bildeten nach Auffassung der Psychologie verbal geäußerte Einstellungen eine Form von Verhalten, was bedeutete, dass mit einer Einstellungsänderung einem unerwünschten Verhalten entgegengewirkt werden kann. In der Soziologie hingegen galt ein Verhalten als Indikator für eine zugrundeliegende Einstellung, weshalb beispielsweise in Bezug auf Diskriminierung von der Notwendigkeit einer Verhaltensänderung ausgegangen wurde (Übersicht siehe Chaiklin, 2011). Aufgrund dieser Divergenzen sollen, bevor Einstellungen im Kontext von Dissozialität betrachtet werden, in diesem Kapitel verschiedene Perspektiven bezüglich der Definition, der begrifflichen Abgrenzung und der Erhebung von Einstellungen aufgezeigt und diskutiert werden.

2.1 Begriffsdefinition und Begriffsklärung

Eagly und Chaiken (1993, S. 1) definierten Einstellungen als „a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor“. Mit psychologischer Tendenz ist ein innerer Zustand gemeint, welcher sich über die Zeit hinweg verändern kann, während die evaluative Reaktion das ist, was nach aussen hin wahrgenommen wird. Einstellungen beziehen sich immer auf eine bestimmte Einheit, das sogenannte Einstellungsobjekt. Dieses kann alles beinhalten, was einer Beurteilung unterzogen werden kann, seien es abstrakte Konstrukte wie eine bestimmte Weltan-

schauung, konkrete Objekte wie Gebrauchsgegenstände, Personen oder auch Verhaltensweisen (Eagly & Chaiken, 1993, S. 4–5). Bezogen auf die vorliegende Thematik der Dissozialität, kann es sich beispielsweise um eine Beurteilung von aggressiven oder delinquenten Verhaltensweisen handeln oder auf eine Person, welche sich so verhält. Einstellungen können sowohl in ihrer Richtung als auch in ihrer Intensität variieren, das heisst sie können befürwortend, neutral oder ablehnend, moderat oder extrem sein (Smith & Mackie, 2007, S. 230). Während eine solch allgemeine Definition weitgehend akzeptiert ist, gehen bei einer differenzierteren Betrachtung des Einstellungsbegriffs die Meinungen auseinander.

Zwei sich konkurrierende Ansätze bezüglich der Einstellungsdefinition sind der Dreikomponenten- und der Einkomponentenansatz. Beim Dreikomponentenansatz, welcher von Rosenberg und Hovland (1960) begründet wurde, werden Einstellungen in drei verschiedene evaluative Reaktionen aufgeteilt: eine affektive, eine kognitive und eine verhaltensbezogene Reaktion. Die Idee dahinter ist, dass Einstellungen nicht direkt beobachtbar sind und deshalb mittels verschiedener Indikatoren erschlossen werden müssen. Die affektive Reaktion meint dabei die positiven oder negativen Gefühle, die dem Objekt, auf das sich die Einstellung bezieht, entgegengebracht werden. Die kognitive Reaktion besteht aus Überzeugungen, Meinungen, Vorstellungen und Wissen dem Objekt gegenüber, also beispielsweise welche Vor- und Nachteile dieses aufweist. Die verhaltensbezogene Komponente meint gewisse Verhaltenstendenzen dem Einstellungsobjekt gegenüber, welche ebenfalls Aufschluss darüber geben, ob jemand positiv oder negativ gegenüber einer Sache eingestellt ist. Wird beispielsweise ein bestimmtes Verhalten, eine bestimmte Situation oder ein bestimmtes Produkt generell vermieden, kann davon ausgegangen werden, dass die Person diesbezüglich eine negative Einstellung hat. Im umgekehrten Fall ist die Hinwendung zu dem Einstellungsobjekt ein Indiz für positive Einstellungen (Eagly & Chaiken, 1993, S. 10; Pickens, 2005, S. 44; Rosenberg & Hovland, 1960, S. 1; Smith & Mackie, 2007, S. 234). Die Beziehung zwischen den einzelnen Komponenten ist relativ komplex. So wird zwar davon ausgegangen, dass sie untereinander korrelieren, dennoch kann nicht von der einen Komponente automatisch auf eine andere geschlossen werden. Es ist beispielsweise möglich, dass zwei Personen in ihren Kognitionen übereinstimmen, also die gleichen Überzeugungen teilen, aber in ihren Gefühlen dem Objekt gegenüber differieren.

Beim Einkomponentenansatz werden hingegen nur affektiv-evaluative Reaktionen als Indikatoren für Einstellungen herangezogen, während die Kognition und das Verhalten

mit den Einstellungen in Beziehung stehen, aber nicht zum Einstellungskonzept selbst gehören. Es wird davon ausgegangen, dass die Einstellungen auf der Basis von Kognitionen (Überzeugungen dem Einstellungsobjekt gegenüber) gebildet werden, welche ihrerseits das Verhalten beeinflussen. Anstelle eines Gesamtkonstruktes wie beim Dreikomponentenansatz, handelt es sich also um einzelne Schritte in einem seriellen Ablauf (Ajzen, 1985; Fishbein & Ajzen, 1975, S. 16; Petty & Cacioppo, 1981, S. 7). In dem Sinne können die Einstellungen als Vorbereitung angesehen werden, in einer bestimmten Art und Weise auf die Umgebung zu reagieren (Briñol & Petty, 2012, S. 283).

Neben den definitorischen Schwierigkeiten, sind es auch die unterschiedlichen Begriffe, welche insbesondere in der Forschungsliteratur für Verwirrung sorgen können. So wird, wenn es um die Evaluation einer bestimmten Einheit geht, nicht nur der Begriff *Einstellungen* verwendet, sondern eine Vielzahl anderer Begriffe, welche inhaltlich eigentlich dasselbe meinen. Häufig gebraucht werden die Begriffe *Meinungen* (opinions), *Kognitionen* (cognitions), *Werte* (values), *Normen* (norms) und *normative Überzeugungen* (normative beliefs; Bowes & McMurran, 2013; Downs, 1985; Farrell, Henry, Schoeny, Bettencourt & Tolan, 2010; Thornberry, 1987; Thurstone, 1928). Meinungen können generell als Einstellungen betrachtet werden, da eine Person nur eine Meinung über etwas haben kann, was sie einer Bewertung unterzogen hat. Und dies ist genau der Kernpunkt, welcher in allen Einstellungsdefinitionen zu finden ist. Sofern jedoch zwischen kognitiven und affektiven Aspekten unterschieden wird, werden Meinungen oftmals eher kognitiv-rationalen Überzeugungen zugeordnet, auf deren Basis sich positive oder negative Gefühle dem Einstellungsobjekt gegenüber erst bilden (Fishbein & Ajzen, 1975, S. 12). Dasselbe gilt für den Begriff der Kognitionen, wobei dieser sehr unspezifisch ist und auch in ganz anderen Kontexten Verwendung findet, welche nichts mit Einstellungen zu tun haben (beispielsweise im Zusammenhang mit Intelligenz). Auch Werte können ein Synonym von Einstellungen darstellen, wobei der Begriff in manchen Kontexten als zu wenig spezifisch erscheint. So wird beispielsweise eher von Einstellungen gegenüber einem konkreten Verhalten gesprochen (Ajzen, 1985), während generelle Ansichten oftmals als Werte bezeichnet werden (Thornberry, 1987). Ein mehrdeutiger Begriff ist hingegen jener der Normen, welcher sowohl individuelle Einstellungen als auch Einstellungen auf Ebene einer Gruppe bezeichnen kann, wobei mehrheitlich Letzteres der Fall ist (Shaffer, 1983; siehe auch Kapitel 4.2.2). Auch der Begriff der normativen Überzeugungen wird nicht nur im Sinne persönlicher Einstellungen verwendet, sondern kann auch die subjektive Wahrnehmung der innerhalb einer Gruppe gel-

tenden Normen meinen (Ajzen, 1991). Um eine Konfundierung aufgrund unterschiedlicher Begrifflichkeiten zu vermeiden, ist es von Bedeutung, sowohl in theoretischen Modellen als auch in der Forschungsliteratur jeweils die zugrundeliegende Definition respektive deren Operationalisierung zu überprüfen.

2.2 Verschiedene Ansätze zur Einstellungsmessung

Eng verknüpft mit der Einstellungsdefinition ist die Frage, wie Einstellungen erfasst werden sollen. Grundsätzlich herrscht Einigkeit darüber, dass Einstellungen auf evaluativen Reaktionen beruhen und somit in jedem Fall eine Bewertung einer bestimmten Einheit stattfinden muss (Ajzen, 1985; Eagly & Chaiken, 1993; Fishbein & Ajzen, 1975; Rosenberg & Hovland, 1960). Allerdings hängt es von der theoretischen Perspektive ab, was als Index für diese Bewertung herangezogen wird. Eine dieser Perspektiven geht davon aus, dass Einstellungen aus konkretem Verhalten abgeleitet werden können. Das heisst, dass eine negative Einstellung einer bestimmten Sache gegenüber beispielsweise dadurch ersichtlich ist, dass dieses Objekt vermieden wird. In diesem Sinne wird die Bewertung indirekt aus dem Verhalten abgeleitet, womit das Verhalten einen Index für die zugrundeliegenden Einstellungen darstellt. Die beiden Komponenten sind somit nicht mehr voneinander abgrenzbar (Wicker, 1969). Diese Variante des Rückschlusses auf die Einstellungen durch Beobachtung des Verhaltens ist jedoch nicht immer zielführend, weil es, abgesehen von den Einstellungen, auch andere Gründe gibt, sich in einer bestimmten Art und Weise zu verhalten. Bezogen auf das oben genannte Beispiel der Diskriminierung ethnischer Gruppen, könnte es etwa sein, dass sich jemand nur deshalb freundlich verhält gegenüber diesen Menschen, weil die Person weiss, dass Diskriminierung gesellschaftlich unerwünscht ist und negative Konsequenzen nach sich ziehen kann. Die Person ist demnach negativ eingestellt, hält sich aber nicht dafür, dies zu zeigen. Die Einstellung kann in diesem Fall also nicht direkt aus dem beobachtbaren Verhalten abgeleitet werden, weshalb in der Regel mittels Selbstauskünften direkt nach den Einstellungen gefragt wird. (Smith & Mackie, 2007). Thurstone (1928) fand als erster eine Methode zur Erfassung von Einstellungen mittels mündlicher oder schriftlicher Auskünfte der Probandinnen und Probanden. Das Konzept der Einstellungen repräsentierte für ihn die Summe aller Gefühle, Vorurteile, Überzeugungen, Ängste etc. in Bezug auf eine bestimmte Sache, wobei der verbale Ausdruck einer zugrundeliegenden Einstellung als Meinung bezeichnet wurde. Diese Meinung bezüglich einer spezifischen Sache wurde mittels Zustimmung zu oder Ablehnung von mehre-

ren Aussagen zum selben Konstrukt erhoben und anschliessend zu einem Gesamtwert verrechnet. Zudem wurde mittels einer Häufigkeitsverteilung angegeben, wie das Ausmass an Zustimmung zwischen den Versuchspersonen variiert. Es ging also zu diesem Zeitpunkt noch nicht darum, Einstellungen zu verändern oder damit Verhalten vorherzusagen, sondern etwas messbar zu machen, das sich im Kopf des Individuums abspielt. Während diese Art der Einstellungsmessung in der Forschung nach wie vor Verwendung findet, gibt es auch andere Formen, welche nach einem ähnlichen Prinzip funktionieren. So wird beispielsweise bei Likert Skalen nicht eine dichotome Reaktion, im Sinne von „stimme zu“ oder „stimme nicht zu“, erfasst, sondern der Grad an Zustimmung auf einem Kontinuum (z.B. „stimme voll zu“, „stimme eher zu“, „neutral“, „stimme eher nicht zu“, „stimme überhaupt nicht zu“). Oft werden auch semantische Differentiale eingesetzt, wo die eigene Einstellung zwischen zwei Polen eingeordnet werden muss. So kann ein Einstellungsobjekt anhand verschiedener Gegensätze evaluiert werden, wie beispielsweise „gut - schlecht“, „erfreulich - unerfreulich“, „positiv - negativ“, „vorteilhaft - unvorteilhaft“ (Petty & Cacioppo, 1981, S. 9–12).

Bei all diesen Varianten wird also in irgendeiner Form das Ausmass an Zustimmung oder Ablehnung gegenüber einem Einstellungsobjekt gemessen, was mit der Einstellungsdefinition nach Eagly und Chaiken (1993, S. 1) übereinstimmt. Vor dem Hintergrund der Diskussion über kognitive und affektive Aspekte von Einstellungen, stellt sich die Frage, ob es Sinn machen würde, diese bei der Einstellungsmessung zu unterscheiden. Je nachdem, wie eine Aussage formuliert ist oder wie die beiden Pole eines semantischen Differential definiert sind, kann der Fokus auf kognitiv-rationale Überlegungen oder auf Gefühle gerichtet sein. So ist es einerseits möglich, nach den Vor- und Nachteilen eines bestimmten Objektes oder eines bestimmten Verhaltens zu fragen, wie beispielsweise ob etwas „nützlich“, „gesund“, „brauchbar“, „hochwertig“ etc. ist. Auf der anderen Seite kann auch danach gefragt werden, welche Gefühle das Einstellungsobjekt auslöst, indem die Probandinnen und Probanden angeben müssen, ob etwas „Spas macht“, „Freude bereitet“, „lustig ist“, „Angst macht“ etc. Das Problem ist jedoch, dass bei Selbstauskünften affektive und kognitive Komponenten schwer voneinander zu trennen sind. Selbst bei affektorientierten Skalen hat die Versuchsperson normalerweise Zeit zu überlegen, welche Antwort wohl am zutreffendsten ist, womit auch bei dieser Art der Befragung kognitive-rationale Vorgänge beteiligt sind (Eagly & Chaiken, 1993, S. 11; Wicker, 1969). Ajzen und Driver (1991) untersuchten zu diesem Zweck, ob eine Aufteilung der Einstellungen in rationale und emotionale Evaluationen einen Zu-

satznutzen bei der Vorhersage von Freizeitverhalten bei College-Studentinnen und -Studenten hat. Dabei hat sich gezeigt, dass die erklärte Varianz des Modells durch eine Differenzierung nicht anstieg.

Dadurch dass die Antworten abgewogen werden können, sind nicht nur zwangsläufig kognitive Prozesse beteiligt, sondern die Versuchsperson hat auch die Kontrolle darüber, ob sie ehrlich antwortet oder nicht. Bei Selbstauskünften stellt sich also stets die Frage, ob tatsächlich die persönliche Meinung der Testperson erfasst wurde oder eine verzerrte, gesellschaftlichen Normen entsprechende Variante davon (Smith & Mackie, 2007). Dies ist insbesondere dann eine Gefahr, wenn es um unpopuläre Einstellungen geht, wie beispielsweise die in vorliegender Arbeit untersuchten Einstellungen gegenüber dissozialem Verhalten. In dem Sinne wäre es möglich, dass kognitiv-rationale Antwortmöglichkeiten dieses Problem noch verschärfen, da die meisten befragten Personen wissen, dass dissoziales Verhalten gesellschaftlich nicht akzeptiert ist. Würden minderjährige Jugendliche beispielsweise gefragt, ob es richtig oder falsch sei, wenn sie Alkohol trinken, würden dies einige deshalb als falsch bezeichnen, weil sie wissen, dass der Verkauf von Alkohol an Minderjährige verboten ist. Die Frage ist, ob damit die persönlichen Einstellungen erfasst wurden oder nicht. Würden Jugendliche hingegen nach positiven Gefühlen im Zusammenhang mit Alkohol gefragt, könnten die Antworten anders aussehen. So kann es beispielsweise Spass machen, mit Freunden Alkohol zu konsumieren, einem helfen, sich zu entspannen oder es kann sich positiv auf den sozialen Status auswirken (im Sinne von: „wer Alkohol trinkt, ist cool“; Andrews et al., 2011; Cin et al., 2009). Die positiven Erwartungen können also im Gegensatz zu dem Wissen über konventionelle Normen stehen.

In der neueren Einstellungsforschung wird aufgrund der obengenannten Problematik teilweise unterschieden zwischen expliziten und impliziten Einstellungen (Übersicht siehe Gawronski & Bodenhausen, 2006), wobei die bereits erwähnten Techniken allesamt der expliziten Einstellungsmessung zuzuordnen wären. Bei der Erfassung expliziter Einstellungen weiss die Testperson, was genau gemessen wird und kann ihre Antwort bewusst wählen. Sie hat somit auch die Möglichkeit, eine falsche Antwort zu geben, beispielsweise aufgrund des bereits diskutierten Problems der sozialen Erwünschtheit. Implizite Einstellungen hingegen sind Reaktionen, welche ausserhalb der Kontrolle der Testperson liegen. Dabei handelt es sich um Assoziationen in Bezug auf das Einstellungsobjekt, welche automatisch abgerufen werden. Der implizite Assoziations-test (Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998) misst beispielsweise die Reaktionszeit,

mit welcher Objekten zweier visuell unterschiedlichen Kategorien (z.B. hell- und dunkelhäutige Menschen) bestimmte Attribute zugeordnet werden. Auf diese Weise kann ermittelt werden, welche der beiden Kategorien bevorzugt wird, ohne dass die Probandinnen und Probanden direkt nach ihren Einstellungen gefragt werden. Der Test geht davon aus, dass die Reaktionszeiten bei der Zuordnung positiver Attribute bei derjenigen Kategorie kürzer sind, welche implizit bevorzugt wird, wobei es sich bei den negativen Attributen umgekehrt verhält. Während sowohl dieser, als auch andere Tests, welche implizite Einstellungen mittels Reaktionszeiten erfassen (z.B. Linder, Werner & Lyle, 2010), computergestützte Verfahren darstellen, werden bei schriftlichen Umfragen beispielsweise Wortassoziationen eingesetzt. So können etwa aus dem Lückenwort „h_t“ die englischen Wörter „hat“, „hit“, „hot“ oder „hut“ gebildet werden, wobei die Wahl von „hit“ auf aggressive Tendenzen hindeuten würde (Jouriles, Grych, Rosenfield, McDonald & Dodson, 2011; Jouriles, Rosenfield, McDonald, Kleinsasser & Dodson, 2013). Aufgrund dessen zu sagen, dass implizite Einstellungen die „wahren“ Einstellungen repräsentieren, wäre jedoch über das Ziel hinausgeschossen. Obwohl diese Verfahren eine Chance bieten, Reaktionen hervorzurufen, welche vom Individuum nicht bewusst gesteuert werden können, erfassen sie dennoch nicht das ganze Konzept von Einstellungen. Vielmehr bilden implizite und explizite Messungen verschiedene Aspekte von Einstellungen ab, wobei je nach situativen Begebenheiten der eine oder der andere Aspekt handlungsrelevanter sein kann. So konnte beispielsweise in einer experimentellen Studie gezeigt werden, dass das Verhalten gegenüber einer Person ausländischer Abstammung eher von impliziten Einstellungen beeinflusst wurde, wenn die Testperson (aufgrund einer Denkaufgabe) wenig Kapazität zur Kontrolle ihres Verhaltens hatte, während die expliziten Einstellungen entscheidend waren, wenn der Person die vollen Kontrollressourcen zur Verfügung standen (Hofmann, Gschwendner, Castelli & Schmitt, 2008).

2.3 Schlussfolgerungen zu Kapitel 2

Die Ausführungen oben haben gezeigt, dass Einstellungen schon immer ein schwer fassbares Konstrukt waren und es bis heute sind. Dennoch sind sie (unter anderem) für die sozialwissenschaftliche Forschung von grosser Bedeutung. In Bezug auf die Definition herrscht zumindest weitgehende Einigkeit darüber, dass Einstellungen positive oder negative Haltungen gegenüber einer Sache darstellen, welche durch evaluative Reaktionen ausgedrückt werden. Diese Definition soll auch für vorliegende Arbeit die grundle-

gende Basis des Einstellungsbegriffs bilden. So werden beispielsweise hinsichtlich des aktuellen Forschungsstandes (siehe Kapitel 5) nur Studien zitiert, deren Definition und Operationalisierung von Einstellungen diesen Kriterien entsprechen.

Was die Messung von Einstellungen anbelangt, besteht bei der Thematik des dissozialen Verhaltens generell die Gefahr der Verzerrung durch sozial erwünschte Antworttendenzen (Bortz & Döring, 2006, S. 232–236). Aufgrund der Überlegungen hinsichtlich gesellschaftlicher Normen, wäre es hier möglicherweise von Vorteil, die Einstellungen eher affektorientiert zu erfassen. Obwohl bei der Erhebung expliziter Einstellungen kognitiv-rationale Abwägungen nie ausgeschlossen werden können, könnte damit zumindest die Konfundierung zwischen persönlichen Einstellungen und dem Wissen über moralisch richtiges und falsches Verhalten verringert werden. Die Erhebung impliziter Einstellungen stellt ebenfalls eine Chance dar, sozial erwünschte Antworten zu vermeiden, da diese sich der bewussten Kontrolle der Testperson entziehen. Allerdings können mittels Reaktionszeiten bei der Zuordnung von Attributen oder Wortassoziationen nur allgemeine Tendenzen erfasst werden, also beispielsweise, ob jemand eine Tendenz zu aggressiven Reaktionen hat. Es können jedoch nicht die Einstellungen bezüglich ganz spezifischer dissozialer Handlungen erfasst werden.

Obwohl hier ein Überblick der verschiedenen Varianten zur Einstellungsmessung gegeben und auch aufgezeigt wurde, welche Schwierigkeiten damit verbunden sind, kann die Frage der adäquaten Einstellungsmessung in Bezug auf Dissozialität nicht abschliessend geklärt werden. Da es in vorliegender Arbeit unter anderem um den Zusammenhang von dissozialen Einstellungen und Verhalten geht, stellt sich die Frage, wie dissoziale Einstellungen operationalisiert werden müssen, um Verhalten vorherzusagen. Diesbezüglich sollen die in den folgenden Kapiteln diskutierten theoretischen Ansätze ergänzende Informationen liefern.

3 Die Bedeutung der Einstellungen für die Entwicklung dissozialen Verhaltens

Bereits aus der Definition der Einstellungen geht hervor, dass diese als handlungsrelevant angesehen werden. So werden sie beispielsweise als mentale Vorbereitung betrachtet, in einer bestimmten Art und Weise auf die Umgebung zu reagieren (Briñol & Petty, 2012, S. 283). Auf der anderen Seite konnte aber auch gezeigt werden, dass verbal geäußerte Einstellungen nicht mit dem konkreten Verhalten übereinstimmen müssen (Übersicht siehe Wicker, 1969). Diesem vermeintlichen Widerspruch soll in vorliegendem Kapitel begegnet werden. Dabei wird aufgezeigt, welche Prozesse bei der Entwicklung von Verhalten ablaufen und welche Rolle dabei die Einstellungen spielen. Zunächst soll jedoch der Begriff des dissozialen Verhaltens definiert und geklärt werden und, wie zuvor auch bei den Einstellungen, wichtige Aspekte bei dessen Erfassung erläutert werden.

3.1 Dissoziales Verhalten: Begriffsdefinition und Begriffsklärung

Im Unterschied zu den Einstellungen ist dissoziales Verhalten konzeptionell besser fassbar, da es an konkreten Handlungen festgemacht werden kann. Generell wird es definiert als „recurrent violations of socially prescribed patterns of behavior“ (Simcha-Fagan, Langner, Gersten & Eisenberg, 1975, S. 7), „including physical or verbal abuse of a person, damage to or theft of property, or victimless clandestine juvenile behaviors such as truancy and drug or alcohol use“ (Loeber, 1985). Diese Definitionen weisen viele parallelen auf mit der ICD-10 Klassifikation (WHO, 2014), welche „ein extremes Mass an Streiten oder Tyrannisieren, Grausamkeit gegenüber anderen Personen oder Tieren, erhebliche Destruktivität gegenüber Eigentum, Feuerlegen, Stehlen, häufiges Lügen, Schulschwänzen oder Weglaufen von zu Hause, ungewöhnlich häufige und schwere Wutausbrüche und Ungehorsam“ als dissoziales Verhalten beschreibt. Damit wird ersichtlich, dass es sich um ein breites Spektrum verschiedenster Formen von devianten Verhaltensweisen handelt, welche auch hinsichtlich des Schweregrades extrem variieren. Eine Verhaltensstörung im pathologischen Sinne liegt gemäss ICD-10 jedoch erst vor, wenn das Verhalten wiederholt und langanhaltend gezeigt wird.

Beelmann und Raabe (2007, S. 17–24) teilen diese Verhaltensweisen in die Kategorien *Aggression*, *Opposition*, *Delinquenz* und *Kriminalität* ein, wobei sich aggressives Verhalten noch weiter differenzieren lässt. *Offene Aggression* (auch direkte Aggression genannt) äussert sich einerseits in direkter Konfrontation mit einer anderen Person, kann aber auch gegen Gegenstände gerichtet sein. Sie kann sich des Weiteren sowohl physisch äussern, beispielsweise wenn eine Person geschlagen oder getreten oder ein Gegenstand beschädigt wird, als auch verbal, beispielsweise durch Beschimpfen und Beleidigen anderer Personen. Im Gegensatz dazu wird *verdeckte Aggression* (auch indirekte Aggression genannt) ohne direkte Konfrontation mit dem Opfer vollzogen. Verdeckte Aggression äussert sich beispielsweise durch das Verbreiten von Gerüchten oder das Ausspielen von Personen gegeneinander. Ausserdem kann zwischen *aktiver* und *reaktiver Aggression* unterschieden werden. Aktive Aggression meint selbst-initiierte Aggression aufgrund einer aggressiven Absicht, während von reaktiver Aggression gesprochen wird, wenn eine Person keine Absicht hatte, sich aggressiv zu verhalten, sich jedoch zur Wehr setzt. Abgesehen davon, dass Aggression gegen andere Personen oder gegen Gegenstände, also *nach aussen gerichtet* sein kann, kann sie auch *nach innen gerichtet* sein. Nach innen gerichtete Aggression kann sich sowohl physisch äussern (beispielsweise sich selber verletzen) oder auch verbal (sich selber schlecht machen; Petermann & Petermann, 2000, S. 11–16). Eine spezielle Kategorie bildet offenes oder verdecktes aggressives Verhalten gegenüber ein und derselben Person, welches wiederholt und über längere Zeit hinweg gezeigt wird. Falls zudem die Beziehung zwischen den beiden Personen durch ein Machtgefälle geprägt ist, wird von *Bullying* gesprochen, bei welchem eine Person ihre Machtposition ausnutzt, um jemanden systematisch zu schikanieren (Olweus, 1993, S. 9–10). Der persistierende Charakter macht diese Aggressionsform besonders schwerwiegend hinsichtlich der psychischen Folgen für das Opfer. Die zweite Kategorie nach Beelmann und Raabe bildet das oppositionelle Verhalten, unter welchem Probleme in der Akzeptanz von Autoritäten verstanden werden. Dazu gehört beispielsweise aufsässiges Verhalten inklusive Trotzreaktionen, aber auch Wutausbrüche, wenn die eigenen Interessen nicht durchgesetzt werden können (siehe auch Quay, 1999).

Die Begriffe Delinquenz und Kriminalität sind weniger einheitlich definiert. Gemäss der Einteilung nach Beelmann und Raabe bezeichnet Delinquenz regelverletzendes, aber nicht strafrechtlich relevantes Verhalten. Dazu gehören beispielsweise Schule schwänzen, von zu Hause weglaufen oder Alkohol- und Zigarettenkonsum bei Minderjährigen.

Bei Kriminalität handelt es sich hingegen um schwerwiegende Verstöße, wie etwa Diebstahl, Einbruch, Vandalismus, Körperverletzung, illegaler Waffenbesitz oder sexueller Missbrauch, welche strafrechtlich verfolgt werden. Diese Unterscheidung wird jedoch nicht in allen theoretischen Modellen und empirischen Studien gleich gehandhabt. Oftmals werden deshalb unter dem Begriff Delinquenz sämtliche Formen regelverletzenden Verhaltens subsummiert, also sowohl schwerwiegendere als auch leichtere Normverstöße (z.B. Thornberry, 1987; Zhang, Loeber & Stouthamer-Loeber, 1997).

Auch in vorliegender Arbeit steht der Begriff dissoziales Verhalten für ein breites Spektrum von aggressiv-oppositionellen und delinquent-kriminellen Handlungen. Entgegen den Definitionen von Simcha-Fagan und Kollegen (1975) oder der ICD-10 Klassifikation (WHO, 2014), geht es in den nachfolgenden theoretischen und empirischen Ausführungen jedoch nicht um das Vorhandensein einer dissozialen Störung, mit den damit verbundenen Kriterien bezüglich Wiederholung und Dauer der Symptomatik. Stattdessen sind die Auftretenshäufigkeiten konkreter Handlungen bei Jugendlichen von Interesse und durch welche Faktoren diese begünstigt werden.

3.2 Messung dissozialen Verhaltens

Während bei der Erfassung von Einstellungen Selbstauskünfte üblich sind, da diese von aussenstehenden Personen nicht direkt beurteilt werden können (Smith & Mackie, 2007, S. 231), kann konkretes dissoziales Verhalten prinzipiell auch von Lehrpersonen, Eltern oder den Peers beurteilt werden. Obwohl es sehr wohl möglich ist, dass wichtige Bezugspersonen einschätzen können, ob eine Jugendliche oder ein Jugendlicher generell die Tendenz zu dissozialem Verhalten hat, ist es für diese dennoch schwierig, Auskunft über die Häufigkeit spezifischer Vorkommnisse zu geben. Gerade im Jugendalter, wo die Heranwachsenden nicht mehr unter der ständigen Kontrolle der Eltern stehen, können dissoziale Handlungen, welche in der Schule oder in der Freizeit stattfinden, den Eltern verborgen bleiben. Auch andere Bezugspersonen können jeweils nur das Verhalten beobachten, welches Jugendliche in einem bestimmten Setting zeigen. So sehen die Lehrpersonen vor allem das, was sich im Klassenzimmer abspielt und möglicherweise auch, was auf dem Pausenhof vor sich geht, allerdings können sie keine Aussagen über das Verhalten in der Freizeit machen. Die Peers können hingegen gewisse freizeitbezogene dissoziale Aktivitäten beobachten, welche möglicherweise sogar in der Gruppe stattfinden. Daneben gibt es aber auch Handlungen, welche im Verbor-

genen stattfinden und von denen nur die Person weiss, welche sie begangen hat (Müller, 2013). Um die Häufigkeit des Auftretens spezifischer dissozialer Verhaltensweisen zu erheben, sind deshalb die Testpersonen selbst eine wichtige Informationsquelle. Ähnlich wie bei der Erhebung sozial unerwünschter Einstellungen, kann es jedoch auch beim Verhalten zu Verzerrungen aufgrund von nicht wahrheitsgemässen Angaben seitens der Probandinnen und Probanden kommen (Bortz & Döring, 2006, S. 232–236). Diese Tendenz ist beim Verhalten möglicherweise sogar noch grösser als bei den Einstellungen, wenn die Testperson befürchtet, dass jemand erfahren könnte, was sie gemacht hat. Obwohl die Zusicherung von Anonymität ein sehr wichtiges Mittel zur Reduktion sozial erwünschter Antworttendenzen darstellt, kann diese Gefahr der Verzerrung nicht hundertprozentig ausgeschlossen werden. In einigen Studien werden deshalb, zur Erhöhung der Validität, verschiedene Informantinnen und Informanten befragt, was bei einer Erhebung im Schulsetting beispielsweise die Schülerinnen und Schüler selbst und die Lehrpersonen sein können (z.B. Farrell et al., 2010). Eine andere Möglichkeit stellt die direkte Beobachtung des Verhaltens in einem bestimmten Kontext durch die Untersucherin oder den Untersucher dar (Bortz & Döring, 2006, S. 262–277). Während leichtere Formen dissozialen Verhaltens beispielsweise auf dem Pausenplatz beobachtet werden könnten, finden schwerwiegendere Verstösse oftmals im Verborgenen statt. Hinzu kommt, dass auch bei diesem Verfahren Verzerrungen, aufgrund der nicht unvoreingenommenen Wahrnehmung der Beobachterinnen und Beobachter, nicht ausgeschlossen sind. Es ist demnach auch beim Verhalten nicht einfach, dem Anspruch eines objektiven Masses gerecht zu werden. Die Analyse des Forschungsstandes (siehe Kapitel 5) wird differenziertere Informationen darüber liefern, wie dissoziales Verhalten in quantitativen Studien üblicherweise erfasst wird.

3.3 Individuumszentrierte Ansätze zum Zusammenhang von dissozialen Einstellungen und Verhalten

Die unterschiedlichen Ansichten bezüglich des Zusammenhangs von Einstellungen und Verhalten sind zum einen durch verschiedene theoretische Perspektiven zu erklären und zum anderen durch unterschiedliche Definitionen und Operationalisierungen des Einstellungsbegriffs. Wird beispielsweise davon ausgegangen, dass das Verhalten einen Index für die zugrundeliegenden Einstellungen darstellt, gilt eine nicht-Übereinstimmung mit verbal geäusserten Einstellungen als Bestätigung, dass Selbstauskünfte bezüglich Einstellungen und konkretes Verhalten zwei völlig unterschiedliche

Dinge sind. Anders sieht es aus, wenn diese evaluative Reaktion als einer von mehreren Einflussfaktoren von Verhalten angesehen wird, welcher zwar eine Vorhersagekraft hat, aber nicht eins zu eins mit dem Verhalten übereinstimmen muss. Dabei sind sowohl kognitiv-rationale als auch affektiv-spontane Prozesse zu berücksichtigen. Des Weiteren ist diese Vorhersagekraft auch sehr abhängig davon, wie spezifisch die Einstellungen in Bezug auf eine bestimmte Handlung erfasst werden. Dies soll anhand nachfolgender theoretischer Ansätze genauer beleuchtet werden.

3.3.1 Theorie des geplanten Verhaltens

Die Theorie des geplanten Verhaltens (theory of planned behavior; Ajzen, 1985, 1991) ist eine Weiterentwicklung der Theorie des überlegten Handelns (theory of reasoned action; Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen, 1975) zur Erklärung von bewusstem, willentlichen Verhalten. Das Verhalten wird dabei durch Verhaltensabsichten erklärt, welche ihrerseits eine Funktion der Einstellungen, der subjektiven Norm und der Verhaltenskontrolle darstellen. Diese Kernkomponenten werden wiederum von den verhaltensbezogenen Überzeugungen, den normativen Überzeugungen und den Kontrollüberzeugungen beeinflusst (siehe Abbildung 1). Die Theorie des geplanten Verhaltens lässt sich auf verschiedenste Verhaltensbereiche anwenden und wurde unter anderem auch zur Vorhersage dissozialer Verhaltensweisen hinzugezogen (z.B. Guo et al., 2007; Lac, Crano, Berger & Alvaro, 2013; Norman, 2011; Thompson, Koss, Kingree, Goree & Rice, 2011).

Einer der zentralsten Aspekte dieser Theorie ist, dass sich die Einstellungen nicht auf eine Person oder einen Gegenstand beziehen, sondern auf das Verhalten selbst. Wenn es beispielsweise um den Kauf eines bestimmten Produktes geht, ist demnach nicht die Evaluation des Produktes selbst ausschlaggebend, sondern die Einstellungen bezüglich der konkreten Handlung, also dem Kauf. Übertragen auf die Thematik des dissozialen Verhaltens würde dies bedeuten, dass auch hier konkrete dissoziale Handlungen beurteilt würden und nicht beispielsweise Personen, welche dieses Verhalten zeigen (Ajzen & Fishbein, 1980, S. 54). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Spezifität der zu beurteilenden Einheit. Wenn nicht bloss allgemeine Verhaltenstendenzen vorhergesagt werden sollen, sondern spezifische Verhaltensweisen, müssen auch die erhobenen Einstellungen dementsprechend spezifisch sein, um einen bedeutenden Prädiktor darzustellen. Wenn etwa eine Person generell positive Einstellungen gegenüber der Unterstüt-

zung bedürftiger Menschen hat, sagt dies noch nichts (oder nicht viel) darüber aus, ob diese Person für eine bestimmte wohltätige Organisation spenden wird. Allgemeine Werthaltungen und Weltanschauungen sind also gemäss der Theorie nicht geeignet, um konkrete Handlungen vorherzusagen (Ajzen, 1991).

Gebildet werden die Einstellungen auf der Basis verhaltensbezogener Überzeugungen, welche die Informationen meinen, die eine Person in Bezug auf ein bestimmtes Verhalten hat. Es handelt sich dabei um faktisches oder auch um vermeintliches Wissen, welches für sich genommen noch keinen evaluativen Charakter hat und sich beispielsweise auf die Konsequenzen von Handlungen bezieht (Fishbein & Ajzen, 1975, S. 131). Wenn eine Person also weiss, dass Rauchen Lungenkrebs verursachen kann, ist dies auf Ebene der verhaltensbezogenen Überzeugungen erst mal eine neutrale Information, welche in einem weiteren Schritt zu einer negativen Evaluation des Rauchens führen kann und demnach zu einer negativen Einstellung.

Eine weitere Kernkomponente der Theorie bildet die subjektive Norm, welche den wahrgenommenen sozialen Druck meint, sich in einer bestimmten Art und Weise zu verhalten. Diese wird ihrerseits von normativen Überzeugungen geprägt, welche wiederum eine kognitive Basis für die subjektive Norm bilden. Konkret handelt es sich dabei um Annahmen darüber, welche Verhaltensweisen wichtige Bezugspersonen befürworten oder ablehnen würden (Fishbein & Ajzen, 1975, S. 16). Dabei kann es sich um die zugeschriebene Meinung der Eltern, der Lehrperson, der Freundinnen und Freunde, der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden und anderer Personen handeln, welche für das Individuum von Bedeutung sind. Wessen Normen dabei am stärksten ins Gewicht fallen, hängt davon ab, bei welchen Personen die Motivation zur Anpassung am grössten ist. Wenn beispielsweise der gesamte Freundeskreis einer oder eines Jugendlichen positiv eingestellt ist gegenüber dem Rauchen, ist der Druck auf das Individuum, selber auch zu rauchen, relativ stark.

Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle wurde später zur Theorie des geplanten Verhaltens hinzugefügt, aufgrund der Erkenntnis, dass nicht jedes gewollte Verhalten in die Tat umgesetzt werden kann, sofern das Individuum denkt, nicht die Fähigkeiten oder die nötigen Ressourcen zu besitzen. Diese Komponente wird auf der Grundlage von kognitiven Überzeugungen bezüglich der Kontrolle des Verhaltens gebildet. Ist das Individuum davon überzeugt, dass eine bestimmte Aktivität machbar ist, hat es auch eher die Absicht, dies zu versuchen (Ajzen, 1991). Falls eine Person jedoch davon ausgeht,

dass sie es beispielsweise nie schaffen wird, vom Rauchen loszukommen, weil sie der Sucht einfach nicht widerstehen kann, wird sie auch weniger motiviert sein, dies anzugehen.

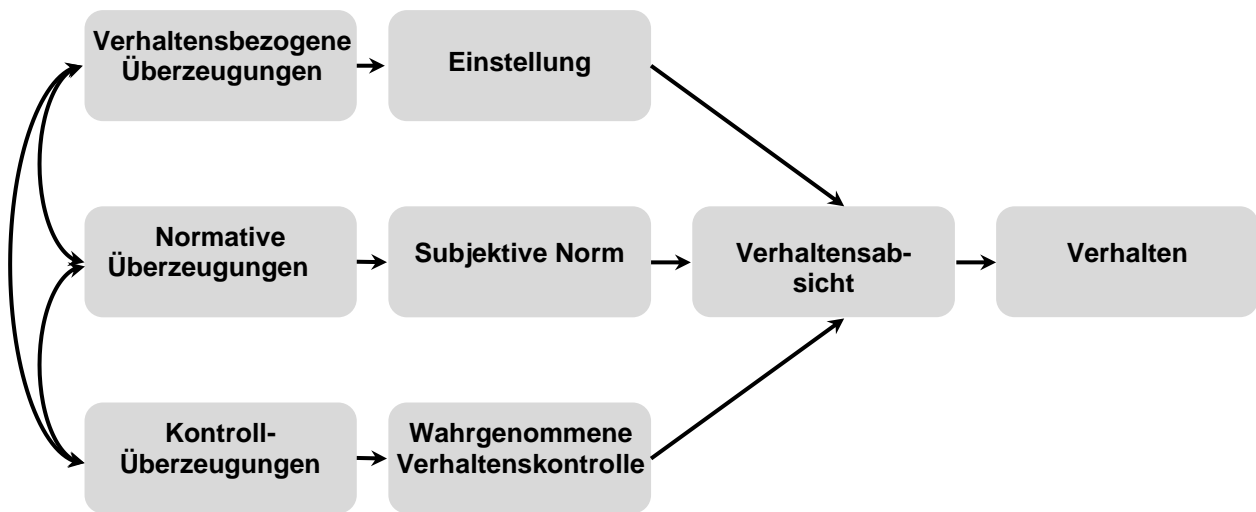


Abbildung 1. Vorhersage bewussten Verhaltens gemäss der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985).

Obwohl die Theorie des geplanten Verhaltens in vielen Bereichen Anwendung fand, beispielsweise im Zusammenhang mit gesundheitsrelevantem Verhalten (für eine Metaanalyse siehe McEachan, Conner, Taylor & Lawton, 2011), wurde sie auch kritisiert. Insbesondere die Fokussierung auf bewusste kognitive Prozesse, ohne automatisierte Handlungen und implizite (unbewusste) Einstellungen miteinzubeziehen, wurde beanstandet (Ajzen, 2011). Allerdings hat die Theorie nicht den Anspruch jegliche Form von Verhalten (z. B. auch reflexartiges und automatisiertes) vorherzusagen, sondern lediglich zielgerichtetes, willentliches Verhalten, welches in vielen Bereichen des Alltags eine Rolle spielt. Die Theorie gibt ausserdem eine klare Abfolge der Ereignisse vor, welche keine reziproken und veränderbaren Einflussprozesse vorsieht. Im Hinblick auf kontextuelle Faktoren sind zwar mit der subjektiven Norm Einflüsse des sozialen Umfeldes in gewisser Weise repräsentiert, allerdings nur aus der Perspektive des Individuums. Gemäss der Theorie des geplanten Verhaltens haben kontextuelle Einflüsse zwar sehr wohl eine Bedeutung, wirken allerdings indirekt über die proximaleren Komponenten (diejenigen im Kopf des Individuums) auf das individuelle Verhalten. Die Theorie des geplanten Verhaltens kann also gesehen werden als das letzte Teilstück in einer langen Abfolge von Einflussprozessen, woraus schliesslich konkretes Verhalten resultiert (Ajzen, 2011).

3.3.2 Theorie der kognitiven Dissonanz

Während bei der Theorie des geplanten Verhaltens die Abfolge der Ereignisse klar festgelegt ist, sind bei der Theorie der kognitiven Dissonanz (theory of cognitive dissonance; Festinger, 1957) wechselseitige Einflussprozesse möglich. Das Grundprinzip besteht darin, dass zwischen zwei Kognitionen ein Widerspruch, also eine Dissonanz, besteht. Dies führt zu einem Spannungszustand, welcher das Individuum, sobald ein kritischer Level erreicht ist, aufzulösen versucht. Dabei wird diejenige Komponente angepasst, welche weniger gefestigt ist. Unter dem Begriff Kognition wird gemäss Festinger (1957, S. 9–10) alles subsummiert, was ein Mensch über sich selbst und seine Umwelt weiss, also auch das Wissen über sein eigenes Verhalten, seine Einstellungen sowie sämtliches faktisches Wissen über reale Begebenheiten. Die Dissonanz kann zwischen zwei Kognitionen jeglicher Art erfolgen. In Anlehnung an diese Definition, würden also Auskünfte bezüglich des eigenen Verhaltens ebenfalls unter den Begriff Kognition fallen, da sie kognitive Repräsentationen dessen abbilden, was gemacht wurde. In späteren Anwendungen der Theorie wurde dann allerdings unterschieden zwischen konkretem Verhalten und kognitiven Reaktionen, im Sinne von Evaluationen (Brehm, 1960, S. 165).

Die Anwendbarkeit der Theorie konnte bereits für verschiedenste Verhaltensbereiche gezeigt werden, so auch im Zusammenhang mit Dissozialität (z.B. van der Zwaluw, Kleinjan, Lemmers, Spijkerman & Engels, 2013; van Goethem, Scholte & Wiers, 2010). Konkret heisst dies, dass kognitive Dissonanz entsteht, wenn die Einstellungen bezüglich dissozialen Verhaltens nicht mehr kompatibel sind mit dem eigenen Handeln. Um das Beispiel des Rauchens wieder aufzugreifen, könnte dies beispielsweise dann der Fall sein, wenn neue Erkenntnisse hinsichtlich der Schädlichkeit des Rauchens eine Einstellungsänderung nach sich ziehen, welche mit dem tatsächlichen Zigarettenkonsum nicht mehr zu vereinbaren ist. Hier wird die Parallele zur Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985) ersichtlich, welche besagt, dass das Wissen über die Konsequenzen eines Verhaltens die Einstellungen beeinflusst, welche wiederum auf das Verhalten einwirken. Was diese Richtung der Ereignisse anbelangt, kann die Theorie der kognitiven Dissonanz also ähnlich interpretiert werden die Theorie des geplanten Verhaltens. Ein wesentlicher Unterschied besteht jedoch darin, dass bei der Theorie der kognitiven Dissonanz die Einflussrichtung auch umgekehrt sein kann. So ist es möglich, dass mit den Einstellungen nicht kompatible Verhaltensweisen zu einer Einstellungsänderung führen. Es gibt diverse Gründe, warum Personen entgegen ihren eigenen Über-

zeugungen und Gefühlen handeln. Wenn nun beispielsweise eine Jugendliche oder ein Jugendlicher von der Peergruppe zu unerlaubten Handlungen gedrängt wird, die den eigenen Einstellungen widersprechen, kann dies Schuldgefühle nach sich ziehen, welche dem obengenannten Spannungszustand entsprechen (Brehm, 1960). Diesem kann die Person auf unterschiedliche Weise entgegenwirken. Zum einen kann sie sich möglicherweise damit rechtfertigen, dass sie nicht die willentliche Kontrolle über das Verhalten hat, also aufgrund äusserer Umstände dazu gezwungen wird. Andererseits kann sie ihr Wertesystem dem Verhalten angleichen, um die Dissonanz aufzulösen. In diesem Fall kommt es zu einer Einstellungsänderung, wobei gilt: je grösser die Dissonanz zwischen Einstellungen und Verhalten, desto grösser die Änderung der Einstellungen. Bezüglich dieser unterschiedlichen Einflussrichtungen kann gesagt werden, dass, wie bei kognitiver Dissonanz generell, auch im Zusammenhang mit Dissozialität jeweils diejenige Komponente angepasst wird, welche weniger veränderungsresistent ist.

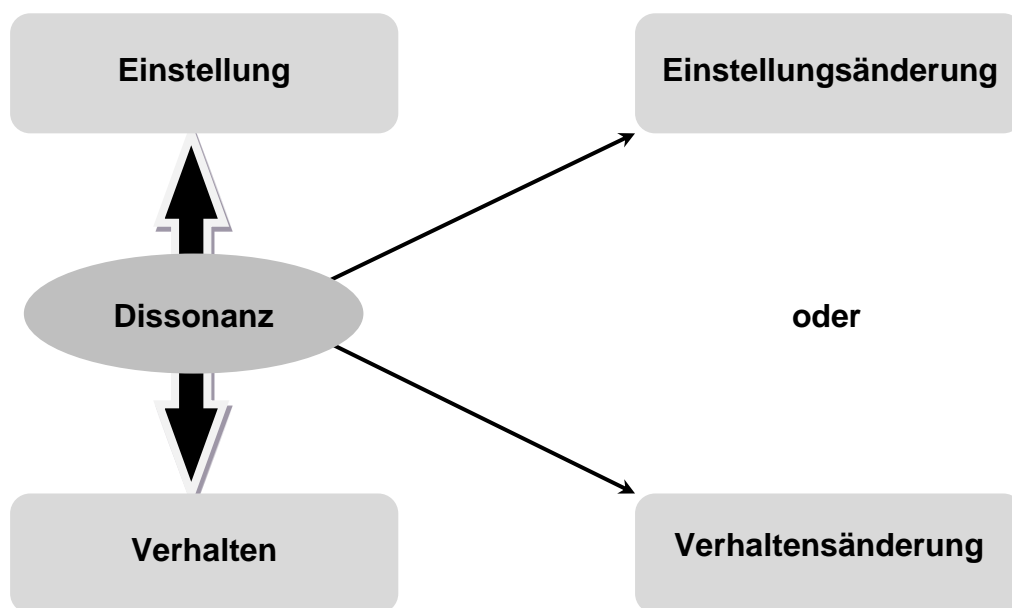


Abbildung 2. Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957) bezüglich Einstellungen und Verhalten.

Ähnlich wie in der Theorie des geplanten Verhaltens, werden auch bei der Theorie der kognitiven Dissonanz soziale Kontextfaktoren nur indirekt berücksichtigt. So kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass ein Verhalten, welches den eigenen Einstellungen widerspricht, aufgrund von äusserem Druck gezeigt wird, wobei dieser nicht näher spezifiziert wird. Den Kern der Theorie bilden die kognitiven Prozesse in-

nerhalb des Individuums, wobei reziproke Einflüsse systematisch miteinbezogen werden.

3.3.3 Prototyp-Bereitschafts-Modell

Das Prototyp-Bereitschafts-Modell (prototype/willingness model; Gibbons, Gerrard, Blanton & Russell, 1998) versucht zu erklären, wie gesundheitliches Risikoverhalten, wie beispielsweise Alkohol- oder Tabakkonsum (z.B. Andrews et al., 2011; Hukkelberg & Dykstra, 2009) bei Jugendlichen entsteht. Dabei hebt es sich von den obengenannten Theorien ab, indem es zusätzlich zum rationalen, geplanten Verhalten auch einen spontanen, reaktiven Pfad integriert (siehe Abbildung 3). Der rationale Pfad entspricht dabei weitgehend der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985). Subjektive Normen und Einstellungen beeinflussen verhaltensbezogene Absichten und diese wiederum konkretes Verhalten. Die subjektiven Normen werden hier definiert als eine Kombination aus den wahrgenommenen Vorkommenshäufigkeiten des Verhaltens unter den Peers sowie deren Befürwortung dieses Verhaltens. Zusätzlich wird auch die zugeschriebene Befürwortung der Eltern zu dieser Komponente gezählt.

Im Gegensatz zur Theorie des geplanten Verhaltens, wurden Erwartungen bezüglich der Folgen des Verhaltens genauso dem Einstellungsbegriff zugeordnet wie die generelle Evaluation der Handlungen mittels semantischen Differentials (z.B. „erfreulich-unerfreulich“, „glücklich-unglücklich“ etc.). Bei der Theorie des geplanten Verhaltens werden diese Erwartungen hingegen den verhaltensbezogenen Überzeugungen zugeordnet, wobei angenommen wird, dass diese den evaluativen Reaktionen vorausgehen. Zudem beschreibt das Prototyp-Bereitschafts-Modell einen sozial-reaktiven Pfad, welcher unabhängig von rationalen Abwägungen das Verhalten beeinflusst. Hintergrund dieser Idee ist, dass riskante Verhaltensweisen während der Adoleszenz häufig vorkommen, obwohl den Jugendlichen sehr wohl bekannt ist, dass dieses Verhalten negative Konsequenzen nach sich ziehen kann. So wissen beispielsweise die meisten Personen, dass Rauchen und übermäßiger Alkoholkonsum gesundheitsschädigend sind. Dass diese Verhaltensweisen dennoch auftreten, muss also noch andere Gründe als rationale Planung haben. An dieser Stelle kommen die Komponenten des Prototyps und der Bereitschaft ins Spiel. Der Prototyp beschreibt bestimmte Vorstellungen bezüglich einer Person, welche ein spezifisches Verhalten zeigt, also beispielsweise das Bild eines typischen Rauchers oder einer typischen Raucherin. Hierbei ist anzumerken, dass

es sich beim Prototypen eigentlich auch um eine Form von Einstellungen gemäss der Definition von Eagly und Chaiken (1993, S. 1) handelt, wobei nicht das Verhalten selbst oder die Erwartungen bezüglich der Konsequenzen den Einstellungsgegenstand darstellen, sondern die Person selbst. Dieser Person werden bestimmte Adjektive zugeordnet, wie beispielsweise „populär“, „cool“, „selbstbewusst“, „unreif“, „leichtsinnig“, „langweilig“ etc. Werden ihr hauptsächlich positive Attribute zugeschrieben, erhöht dies auf Seiten des Individuums die Bereitschaft, dieses Verhalten zu übernehmen. Was die Verhaltensbereitschaft anbelangt, unterscheidet sich diese von den Verhaltensabsichten des rational-geplanten Pfades dadurch, dass sie etwas Spontanes und Situatives repräsentiert. Um diese zu erfassen, wird die Beurteilung hypothetischer Szenarien hinzugezogen, wie beispielsweise: „Stell dir vor, du bist in der folgenden Situation: Du bist an einer Party und viele deiner Freunde rauchen. Dir wird eine Zigarette offeriert. Was würdest du machen?“ (Hukkelberg & Dykstra, 2009). Die Jugendlichen müssen dann angeben, ob sie in dieser Situation eine Zigarette probieren würden oder nicht. Mit dieser generellen Bereitschaft wird schliesslich das tatsächliche Verhalten vorhergesagt. Es geht also nicht darum, Vor- und Nachteile eines Verhaltens abzuwägen, sondern um die spontane Reaktion, wenn sich in einer bestimmten Situation die Gelegenheit eines gesundheitsgefährdenden Verhaltens bietet.

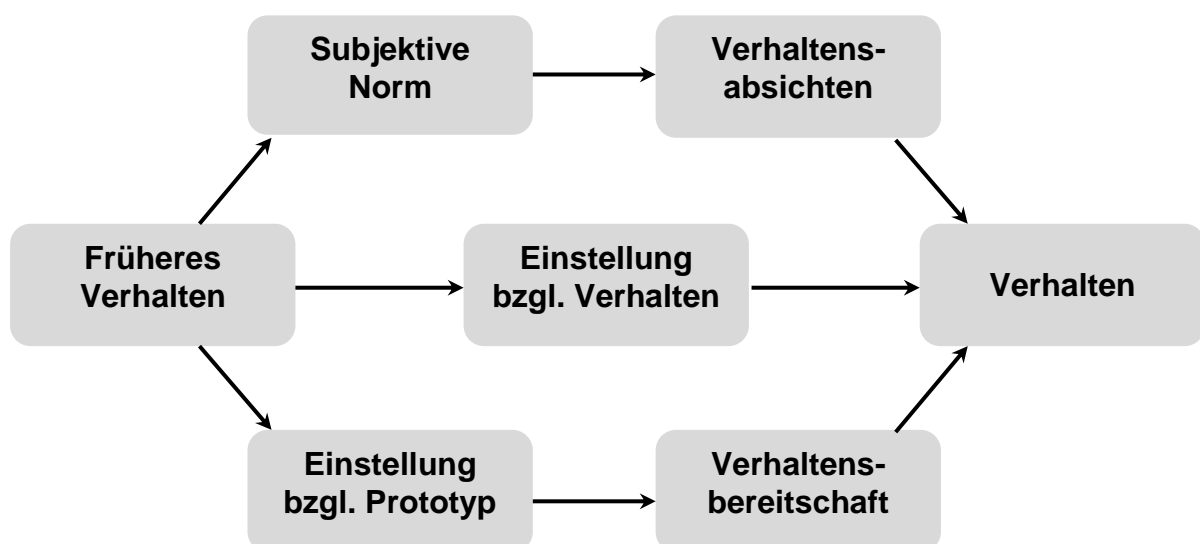


Abbildung 3. Prototyp-Bereitschafts-Modell nach Gibbons et al. (1998).

Ein weiterer Unterschied zur Theorie des geplanten Verhaltens ist, dass das frühere Verhalten mitberücksichtigt wird und seinerseits die subjektive Norm, die Einstellungen und den Prototypen beeinflusst. Damit werden also, ähnlich wie bei der Theorie der

kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957), auch reziproke Prozesse zwischen den Komponenten miteinbezogen.

3.4 Schlussfolgerungen zu Kapitel 3

Die vorgestellten Theorien haben alle ihre Bedeutung für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit, decken jedoch unterschiedliche Aspekte ab. Die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985) ist zentral in Bezug auf die Vorhersage von Verhalten durch Einstellungen, insbesondere wegen ihrem Fokus auf die Operationalisierung von Einstellungen. Sie nimmt sich damit der viel diskutierten Frage an, ob Einstellungen tatsächlich handlungsleitend sind und kommt zum Schluss, dass dies der Fall ist, sofern für die Vorhersage spezifischer Verhaltensweisen auch spezifische Einstellungen erfasst werden und nicht beispielsweise allgemeine Werthaltungen. Die Theorie folgt jedoch einem sehr strikten seriellen Ablauf, ohne Hinweise auf Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Komponenten.

Wie die Theorie des geplanten Verhaltens, bezieht sich auch die Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957) ausschliesslich auf kognitiv-rationale Prozesse, geht aber von Wechselwirkungen zwischen den Komponenten aus. Das heisst, dass sich nicht nur dissoziales Verhalten durch Einstellungen vorhersagen lässt, sondern auch umgekehrt. Dies ist zentral im Hinblick auf die Fragestellung bezüglich reziproker Beziehungen zwischen Einstellungen und Verhalten in vorliegender Arbeit.

Im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Theorien, bezieht das Prototyp-Bereitschafts-Modell neben einem kognitiv-rationalen Pfad auch einen spontan-reaktiven Pfad mit ein und verwendet zu diesem Zweck eine alternative Operationalisierung des Einstellungsbegriffs. Dabei handelt es sich um positive oder negative Evaluationen einer Person (den Prototypen), welche ein riskantes Verhalten zeigt. Dieser Aspekt ist insbesondere von Bedeutung hinsichtlich der bereits diskutierten Problematik der Konfundierung von persönlichen Einstellungen und dem Wissen über gesellschaftliche Regeln und Normen. Das heisst, dass die Erhebung des Prototypen möglicherweise eine alternative Form der Einstellungserfassung darstellen könnte, da die Zuschreibung von Attributen weniger normorientiert ist als die Frage nach richtigem oder falschem Verhalten.

Was den Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten anbelangt, ist aufgrund dieser Theorien anzunehmen, dass dissoziale Einstellungen einen wichtigen Prädiktor von dissozialem Verhalten darstellen. Es kann aber auch erwartet werden, dass das Verhalten auf die Einstellungen zurückwirkt und somit im zeitlichen Verlauf reziproke Einflussprozesse bestehen. Was die Operationalisierung der Einstellungen anbelangt, müssen unterschiedliche Aspekte berücksichtigt werden. Einerseits ist es für die Vorhersage willentlich geplanten Verhaltens zentral, dass sich die Einstellungen auf eine Evaluation dieses spezifischen Verhaltens beziehen. Andererseits gibt es Hinweise darauf, dass für spontanes, reaktives Verhalten eher zugeschriebene Eigenschaften von Personen, welche dieses Verhalten zeigen, zentral sind. An dieser Stelle kann nicht abschliessend geklärt werden, welche Variante für die Vorhersage dissozialen Verhaltens besser geeignet ist, da es sich dabei sowohl um geplante als auch um spontane Verhaltensweisen handeln kann. Dieser Frage soll jedoch im Zusammenhang mit dem Forschungsstand in Kapitel 5 noch genauer nachgegangen werden.

4 Die Bedeutung gruppenspezifischer Einstellungen für die Entwicklung individueller dissozialer Einstellungen und Verhaltensweisen

In Kapitel 3 wurde dargestellt, welche Prozesse bei der Entwicklung dissozialer Einstellungen und Verhaltensweisen auf individueller kognitiver Ebene ablaufen. Während diese Ansätze wichtige Informationen darüber liefern, wie diese beiden Komponenten genau zusammenhängen, bilden sie nur den letzten Schritt in einer Kette von Ereignissen ab. Einflüsse des sozialen Kontextes werden in diesen Theorien zwar nicht verneint, bilden jedoch Geschehnisse ab, welche ausserhalb ihrer Reichweite liegen. Eine der wichtigsten sozialen Einflussquellen im Jugendalter stellen die Peers dar, weshalb in den folgenden Abschnitten die Perspektive erweitert und die Entwicklung von dissozialen Einstellungen und Verhalten im Rahmen von Peereinflussprozessen betrachtet wird. Während zunächst einige grundlegende Prinzipien von Peereinfluss aufgezeigt werden, wird der Fokus anschliessend auf soziale Lerntheorien bezüglich Dissozialität gelegt. Ein für vorliegende Arbeit besonders zentraler Aspekt bildet dabei die Übertragung dissozialer Einstellungen auf Ebene der Peergruppe auf das Individuum.

4.1 Peereinfluss im Jugendalter

Während in der Kindheit die Eltern in der Regel die wichtigsten Bezugspersonen und Einflussquellen darstellen, kommt es in der Adoleszenz zu einer Ablösung von diesen und gleichzeitig zu einer stärkeren Hinwendung zu den Gleichaltrigen (Thornberry, 1987). Die Assoziation mit Gleichaltrigen geht einher mit Einflussprozessen, welche von grosser Bedeutung für die Entwicklung des Sozialverhaltens sind (Rubin, Bukowski & Parker, 2006, S. 571). So stehen Peereinflussprozesse oftmals im Fokus, wenn es um die Erklärung von dissozialem Verhalten geht und um Massnahmen, diesem entgegenzuwirken. Sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der Forschung ist der Begriff Peereinfluss deshalb häufig negativ konnotiert, in dem Sinne, dass einzelne Jugendliche durch deviante Peers negativ beeinflusst werden. Dies zeigen auch die verwendeten Begriffe wie *peer pressure* oder *peer contagion* (z.B. Dishion & Dodge, 2005), welche den Eindruck erwecken, dass es sich dabei um etwas handelt, das den Jugendlichen gegen ihren Willen aufgezwungen wird oder um eine Art ansteckende Krankheit. So wurde im Zusammenhang mit diesen Begriffen auch meist deviantes oder gesund-

heitsschädigendes Verhalten untersucht (Brown, Bakken, Ameringer & Mahon, 2008, S. 17–18). Obwohl auch in vorliegender Arbeit, aufgrund der Thematik des dissozialen Verhaltens, der Fokus auf die negative Seite von Peereinfluss gerichtet ist, muss angemerkt werden, dass Peereinflussprozesse an sich neutral zu bewerten sind. Vielmehr kommt es auf die spezifischen Inhalte drauf an, welche vermittelt werden. Ähnlich wie für die Entwicklung von Dissozialität, ist zu erwarten, dass die Peers auch für die Entwicklung prosozialer Einstellungen und Verhaltensweisen von zentraler Bedeutung sind (z.B. Allen & Antonishak, 2008). Neben der Tatsache, dass Peereinfluss sowohl positives als auch negatives soziales und gesundheitsbezogenes Verhalten fördern kann, wurde bisher auch zu wenig berücksichtigt, dass es sich hierbei um komplexe Prozesse handelt, welche eine Vielfalt an Mechanismen beinhalten. Gemäss Brown und Kollegen (2008, S. 18) könnte dies daran liegen, dass sich bisherige Untersuchungen sehr auf das Ergebnis von Peereinfluss fokussiert haben und weniger auf die Art und Weise, wie diese Beeinflussung überhaupt abläuft. Zu diesem Zweck formulierte die Autorengruppe 12 Prinzipien, anhand derer die grundlegenden Mechanismen von Peereinfluss beschrieben werden können.

Das erste Prinzip besagt, dass Peereinfluss zielgerichtetes Verhalten ist. Es gilt also herauszufinden, welche Motivation dahinter steckt, jemanden zu beeinflussen respektive sich beeinflussen zu lassen, was bisher einen vernachlässigten Aspekt in der Peereinflussforschung darstellte. Ein Beweggrund kann beispielsweise die Etablierung und Aufrechterhaltung von Normen innerhalb der Gruppe sein oder der Wunsch, eine enge Freundschaft zu erhalten (Übersicht mit Fokus auf Geschlechterunterschiede siehe z.B. Rose & Rudolph, 2011). Des Weiteren kann sowohl die Ausübung von Einfluss als auch die Anpassung an diesen genutzt werden, um den eigenen sozialen Status in der Gruppe zu sichern (Allen, Porter, McFarland, Marsh & McElhaney, 2005; Jonkmann, Trautwein & Lüdtke, 2009).

Zweitens wird davon ausgegangen, dass es verschiedene Modi von Peereinfluss gibt, was sich auf die Art und Weise bezieht, wie Peereinfluss funktioniert. Hierzu gehört beispielsweise der Druck, welcher auf andere Personen ausgeübt wird (peer pressure), um die eigenen Vorstellungen durchzusetzen. Oftmals geschieht der Einfluss jedoch weniger invasiv, zum Beispiel indem die Peers eine Modellfunktion übernehmen und sich ein Individuum diesem Vorbild anpasst (Bandura & Walters, 1963). Neben diesem Lernen am Modell, wird ein weiterer lerntheoretischer Mechanismus als zentral erachtet, näm-

lich die positive Verstärkung, welche gemäss Brown und Kollegen (2008, S. 24) bisher noch weniger Berücksichtigung fand in der Peereinflussforschung.

Obwohl Peereinfluss generell zielgerichtet ist, kann er, gemäss dem dritten Prinzip, auch unbeabsichtigte, diffuse Wirkungen nach sich ziehen, während das vierte Prinzip besagt, dass verschiedene Arten von Beeinflussung simultan wirken können. Letzteres meint, dass ein Individuum von verschiedenen sozialen Gruppen in unterschiedliche Richtungen beeinflusst werden kann, welche im Extremfall genau entgegengesetzt sind (beispielweise wenn ein Teil der Peers für den Konsum von Alkohol ist und ein anderer Teil strikt dagegen). Während dies im realen Leben den Normalfall darstellt, wird in experimentellen Studien meist ein Rahmen geschaffen, welcher in seiner Komplexität stark reduziert ist und nur den Einfluss in eine bestimmte Richtung berücksichtigt.

Fünftens wird betont, dass es sich bei Peereinfluss um einen reziproken, transaktionalen Prozess handelt. Während in der Forschung meist von einem linearen, unidirektionalen Einfluss einer Gruppe auf ein Individuum ausgegangen wird, zeichnen sich konkrete Interaktionen eher durch wechselseitige Einflüsse aus. Wechselseitige Einflüsse können nicht nur zwischen zwei Individuen, sondern auch zwischen Individuum und Gruppe bestehen. Wenn beispielsweise eine Gruppe von einem Individuum etwas bestimmtes erwartet und die Person dies ablehnt, kann das einen Versuch darstellen, die anderen Gruppenmitglieder von der eigenen Meinung zu überzeugen und somit Einfluss zu nehmen auf die Gruppennormen.

Das sechste Prinzip besagt, dass Peereinfluss abhängig davon ist, wie empfänglich jemand für die Beeinflussung ist. Die grundlegendste Voraussetzung hierbei ist, dass eine Person das Verhalten oder die Meinung der Peers überhaupt wahrnimmt (Bandura & Walters, 1963). Es gibt jedoch auch Individuen, welche eine generelle Disposition zur Beeinflussbarkeit aufweisen (Übersicht siehe Brown et al., 2008, S. 27). Diese sind meist sehr anschlussorientiert und deshalb bereit, beispielsweise auch gesundheitsgefährdende Aktivitäten mitzumachen.

Siebtens spielt die Sichtbarkeit derjenigen eine Rolle, welche Einfluss ausüben. Jugendliche interagieren täglich mit verschiedenen Personen und Peergruppen, welche potentiell einen Einfluss ausüben könnten. Die bereits erwähnten Anforderungen der Wahrnehmung eines bestimmten Verhaltens sowie die individuelle Beeinflussbarkeit sind dabei notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen. Wichtig sind ausserdem Eigenschaften der beeinflussenden Person selbst, welche es attraktiv machen, deren Verhalten oder Einstellungen zu übernehmen. Hierbei sollte der Fokus nicht nur auf die persönlichen Freunde, sondern auch auf diejenigen Peers gerichtet werden,

welche ein hohes Ansehen in der Gruppe geniessen (Lease, Musgrove & Axelrod, 2002).

Während bereits das siebte Prinzip etwas darüber aussagt, ob einem Individuum die Meinung einer anderen Person oder einer ganzen Gruppe wichtig ist, geht das achte Prinzip noch einen Schritt weiter und betont die Dynamiken innerhalb der Peerbeziehungen. Hierbei stellt sich beispielsweise die Frage, in welchem Stadium der Beziehung der gegenseitige Einfluss am stärksten ist. Dies könnte beispielsweise zu Beginn einer Freundschaft sein, da man sich in dieser Phase um die Aufmerksamkeit und Zuneigung der anderen Person respektive Personen bemüht. Andererseits könnte auch eine stabile Beziehung, welche auf gegenseitigem Vertrauen beruht, Einflussprozesse begünstigen. Ein anderer wichtiger Faktor ist das Machtgefälle zwischen zwei Personen respektive zwischen Person und Gruppe, wobei anzunehmen ist, dass eine Person in einer unterlegenen Rolle stärker beeinflusst wird und selbst weniger Einfluss ausübt. Allerdings gibt es auch Hinweise auf einen umgekehrten Effekt, nämlich dass besonders populäre Jugendliche sich eher an den Gruppennormen orientieren, weil sie ihren Status behalten wollen (Allen et al., 2005).

Das neunte Prinzip besagt, dass Peereinfluss auch an die Bedingung geknüpft ist, dass die zu beeinflussende Person in der Lage ist, sich so zu verhalten, wie es von ihr erwartet wird. An dieser Stelle zeigt sich eine Parallele zur Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985), wo ebenfalls die Kompetenz, eine Handlung überhaupt zu vollziehen, mitberücksichtigt wird. Da die Theorie jedoch nicht über das Individuum hinausreicht, handelt es sich dort um die individuell wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Selbst wenn also eine Person gewillt ist, das Verhalten der Peers zu adaptieren, kann es dennoch sein, dass sie aufgrund individueller Eigenschaften (z.B. Fähigkeiten) oder kontextuellen Begebenheiten (z.B. starke Kontrolle der Eltern), nicht in der Lage ist, etwas Bestimmtes zu tun.

Zusätzlich zur oben beschriebenen Disposition bezüglich Beeinflussbarkeit, gibt es gemäss dem 10. Prinzip eine Reihe weiterer Faktoren, welche die Empfänglichkeit für Peereinfluss verstärken oder abschwächen können. Hierzu gehören beispielsweise das Geschlecht, soziale Hintergrundfaktoren, Persönlichkeitseigenschaften, die Beziehung zu den Eltern, kognitive Kompetenzen usw. (siehe z.B. Allen, Chango, Szewedo, Schad & Marston, 2012; Prinstein, Brechwald & Cohen, 2011).

Gemäss dem 11. Prinzip hängt der Effekt von Peereinfluss vom situativen Kontext ab, in welchen dieser eingebettet ist. Damit ist die unmittelbare Lebenswelt der Jugendlichen gemeint und es wird deshalb als schwierig erachtet, aufgrund einer künstlich er-

zeugten Beeinflussung in einem Experiment oder bei der Beurteilung eines hypothetischen Szenarios, Schlüsse über das Verhalten im realen Leben zu ziehen.

Das 12. und letzte Prinzip thematisiert schliesslich die Bedeutung der zeitlichen Dimension bei Peereinflussprozessen. So ist es für die Forschung zentral, solche Einflüsse über eine längere Zeit zu beobachten und dabei spezielle Ereignisse zu berücksichtigen, welche das Verhalten ebenfalls beeinflussen können. Auch gilt es zu bedenken, dass sich Freundschaftsnetzwerke verändern und dass durch andere Peers mit anderen Werten und Verhaltensweisen sich die Richtung des Einflusses verändern kann.

4.2 Lerntheoretische Ansätze zur Entwicklung von Dissozialität

Im Rahmen der Grundprinzipien von Peereinfluss (Brown et al., 2008), spielen lerntheoretische Mechanismen eine zentrale Rolle, was im Folgenden noch differenzierter herausgearbeitet werden soll. In einer sozialen Gruppe ist ein gewisses Mass an Konformität notwendig, damit ein Zusammenhalt besteht. Und da Freundschaften unter Gleichaltrigen respektive die Zugehörigkeit zu Peergruppen (Cliques) für Jugendliche sehr wichtig ist, finden in diesen Netzwerken auch Sozialisationsprozesse statt. Auf solche Sozialisationsprozesse soll im Rahmen der nachfolgend aufgeführten Theorien und Ansätze eingegangen werden, wobei insbesondere der Einfluss der gruppenspezifischen Einstellungen im Zentrum steht.

4.2.1 Wechselwirkungstheorie

Die Wechselwirkungstheorie zur Entwicklung von Delinquenz (interactional theory of delinquency; Thornberry, 1987) stützt sich in ihren Annahmen teilweise auf Theorien der sozialen Kontrolle (z.B. Hirschi, 1969) sowie auf Lerntheorien (z.B. Burgess & Akers, 1966), erweitert diese jedoch in dem Sinne, dass sie Delinquenz und die mit delinquentem Verhalten in Zusammenhang stehenden Faktoren als ein dynamisches, interaktives Konstrukt ansieht. Das heisst, es werden sowohl reziproke Einflussprozesse als auch Veränderungsprozesse im Verlauf der Adoleszenz thematisiert.

Die einzelnen Faktoren, welche miteinander interagieren, bilden zu Beginn der Adoleszenz die Bindung an die Eltern, das schulische Engagement, der Glaube an konventionelle Werte, die Assoziation mit delinquenten Peers, delinquente Werte (= delinquente Einstellungen) und delinquentes Verhalten. Die drei Erstgenannten repräsentieren die generelle Einbettung in die Gesellschaft mit ihren Konventionen. Wird diese Verbindung

gelockert, entstehen mehr verhaltensbezogene Freiräume, welche delinquentes Verhalten begünstigen können (Hirschi, 1969). Diesbezüglich ist die Adoleszenz eine kritische Phase. Denn durch den Ablösungsprozess von der Herkunftsfamilie und insbesondere von den Eltern, distanzieren sich Jugendliche auch von einer wichtigen Quelle konventioneller Normen und wenden sich anderen sozialen Gruppen zu. Während dies keineswegs etwas Negatives sein muss und zur normalen Entwicklung zwangsläufig dazu gehört, ist es dennoch mit gewissen Risiken verbunden. Wendet sich das Individuum nämlich einer Gruppe zu, in welcher delinquente Werte und auch entsprechendes Verhalten vorherrschen, sind negative Peereinflussprozesse sehr wahrscheinlich (Burgess & Akers, 1966). Bereits in der frühen Adoleszenz (gemäß Thornberry zwischen 11 und 13 Jahren) üben die Gleichaltrigen einen starken Einfluss auf Jugendliche aus, welcher über die mittlere (15-16 Jahre) bis in die späte Adoleszenz (18-20 Jahre) bestehen bleibt, während der Einfluss der Eltern kontinuierlich abnimmt (Thornberry, 1987). Die relative Bedeutung der Peers im Verhältnis zu den Eltern nimmt also zu. Den zentralen Mechanismus, welcher schliesslich zu delinquentem Verhalten und im Extremfall in die Kriminalität führt, bildet eine Art Delinquenzspirale (siehe Abbildung 4).

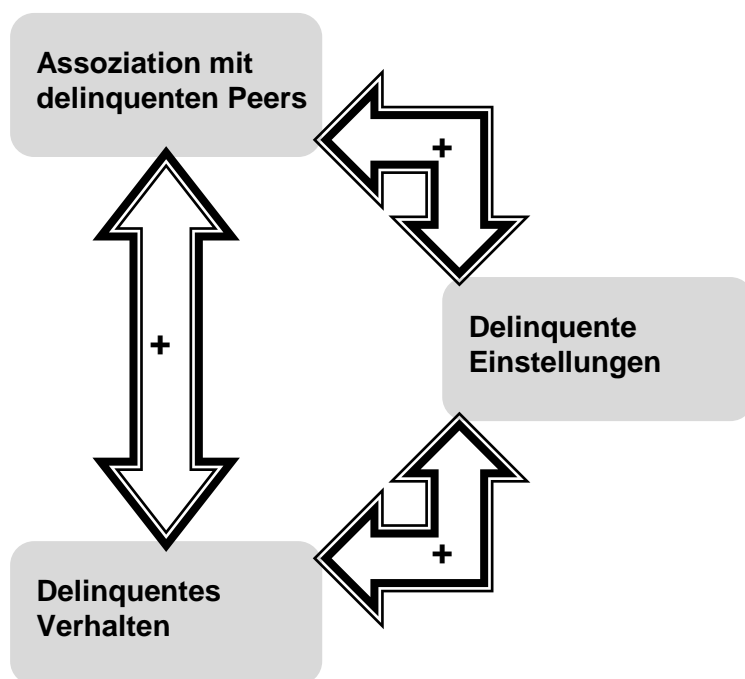


Abbildung 4. Delinquenzspirale nach Thornberry (1987).

Diese setzt sich in Gang, sobald die Bindung an gesellschaftliche Konventionen geschwächt ist und die Assoziation mit delinquenten Peers begonnen hat, wobei der Begriff der Assoziation sehr allgemein definiert ist. Diese beinhaltet sowohl die Stärke der

Beziehung zu den Peers, deren Verhalten, deren Einstellungen sowie deren verstärkende Reaktionen auf delinquentes Verhalten des Individuums. Verschiedene Aspekte von Peereinfluss werden hier also nicht differenziert betrachtet. Auch bei den individuellen Einstellungen wurde nicht näher definiert, ob damit spezifische Einstellungen bezüglich delinquenter Handlungen gemeint sind oder eher eine generelle Bereitschaft zu normverletzendem Verhalten. Das delinquente Verhalten würde gemäss der Definition von Kapitel 3.1 eigentlich dem kriminellen Verhalten entsprechen, da es Handlungen beinhaltet, welche für die Jugendlichen das Risiko einer Verurteilung nach sich ziehen. Dabei reicht es von Ordnungsdelikte bis hin zu schweren Gewalttaten. Es muss jedoch angemerkt werden, dass diese Komponenten bewusst allgemein definiert wurden, damit eine breite Anwendung der Theorie auf unterschiedliche Bereiche und Situationen möglich ist.

Wie der Name der Theorie bereits vermuten lässt, handelt es sich um wechselseitige Einflussprozesse zwischen den individuellen und kontextuellen Faktoren. So führt die Assoziation mit delinquenten Peers zu mehr individuellen delinquenten Einstellungen und Verhaltensweisen, wobei diese wiederum einen Einfluss darauf haben, mit wem eine Person interagiert. Hat ein Individuum also positive Einstellungen bezüglich Delinquenz, ist es sehr wahrscheinlich, dass sie sich auch mit Personen abgibt welche diese Einstellungen teilen und entsprechendes Verhalten unterstützen. Mit der Wechselwirkungstheorie können demnach sowohl Einfluss- als auch Selektionsprozesse beschrieben werden. Zusätzlich beziehen sich diese reziproken Einflüsse auch auf den Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten, welcher bereits im Rahmen der individualszentrierten Ansätze thematisiert wurde. Die Wechselwirkungstheorie bezieht allerdings auch Veränderungen dieser Zusammenhänge im Verlauf des Jugendalters mit ein. Dabei geht sie davon aus, dass delinquente Einstellungen in der frühen Adoleszenz noch nicht vollständig ausgebildet sind, weshalb sie stärker beeinflusst werden (z.B. durch die Peers und durch das eigene Verhalten) als dass sie selber einen Einfluss ausüben. In der mittleren Adoleszenz zeigt sich insgesamt die grösste Ausprägung an Delinquenz, wobei sich die (relative) Stärke der einzelnen Einflussfaktoren verändert. Die delinquenten Einstellungen sind durch die Einflussprozesse der frühen Adoleszenz jetzt mehr gefestigt und üben ihrerseits einen starken Einfluss auf das eigene Verhalten und die Assoziation mit delinquenten Peers aus, während die reziproken Effekte bestehen bleiben. Der Einfluss der Peers bleibt generell konstant, während der Einfluss der Eltern schwächer wird und nur noch indirekt, über das schulische Engagement und den

Glauben an konventionelle Werte, auf das Verhalten einwirkt. Dadurch kann sich die Delinquenzspirale immer stärker zuspitzen. Das heisst, die durch frühere negative Peereinflüsse gefestigten delinquenten Einstellungen bilden die Basis für weiteres delinquentes Verhalten und Interaktionen mit anderen delinquenten Peers, was wiederum auf die Einstellungen und das Verhalten zurückwirkt. Dies zieht eine immer stärkere Loslösung von konventionellen Werten nach sich. Sofern diese Spirale nicht durchbrochen wird, kann es also zu einer Art Eskalation an Delinquenz kommen.

In der späten Adoleszenz wird die Theorie in dem Sinne erweitert, als dass die Gründung (resp. die Planung) einer eigenen Familie und der Einstieg ins Berufsleben, ins Militär oder der Übertritt auf eine Hochschule integriert werden. Mit zunehmendem Alter ersetzen diese neuen Komponenten die Bindung an die Eltern und an die Schule, was eine Chance bietet, die Delinquenzspirale zu durchbrechen. So kommt es in der Regel in der späten Adoleszenz zu einer Abnahme delinquenten Verhaltens, da sich das Individuum an die Regeln und Normen dieser neuen Settings anpassen muss. Werden jedoch diese neuen Aufgaben, unter anderem aufgrund früherer Probleme, nicht gemeistert, setzt sich die Delinquenzspirale fort und kann schliesslich in einer kriminellen Karriere enden.

Die Wechselwirkungstheorie bildet also ein relativ ganzheitliches Bild der Prozesse ab, welche für die Entwicklung von Delinquenz im Jugendalter zentral sind. Sie beinhaltet reziproke Einflüsse zwischen Einstellungen und Verhalten und betrachtet diese im Kontext von Peereinflussprozessen und anderen Einflüssen des sozialen Umfeldes. Ausserdem thematisiert sie mögliche Eskalationsprozesse, sofern sich diese Faktoren gegenseitig immer mehr verstärken. Was die konkreten Mechanismen anbelangt, bleibt sie jedoch sehr allgemein. Die Assoziation mit delinquenten Peers kann sich auf verschiedene Formen negativen Peereinflusses beziehen, wobei beispielsweise nicht zwischen dem Verhalten und den Einstellungen der Peergruppe unterschieden wird. Im Folgenden soll deshalb mit dem Prinzip der Einstellungsübertragung eine spezifische Form von Peereinfluss aufgezeigt werden, welche für vorliegende Arbeit besonders zentral ist.

4.2.2 Einstellungsübertragung

Es konnte bereits theoretisch hergeleitet werden, dass Sozialisationsprozesse in Peergruppen für die Entwicklung von Dissozialität eine Rolle spielen, wobei die Frage nach den Mechanismen noch genauer betrachtet werden muss. Im Rahmen lerntheoretischer Prozesse, müssen insbesondere zwei solcher Mechanismen hervorgehoben werden, nämlich die Imitation und die operante Konditionierung (Bandura & Walters, 1963; Burgess & Akers, 1966). So ist es beispielsweise denkbar, dass dissoziales Verhalten der Peers deshalb imitiert wird, weil das Individuum dazugehören will. Sofern nun konformes Verhalten von der Gruppe verstärkt und nicht konformes Verhalten negativ sanktioniert wird, kommt zudem die operante Konditionierung ins Spiel. Um negative Sanktionen oder gar den Ausschluss aus der Gruppe zu vermeiden, ist das Individuum motiviert, sich entsprechend der in dieser Gemeinschaft geltenden Normen zu verhalten (Cohen, 1964, S. 100–116).

Dabei müssen jedoch zwei verschiedene Arten von Normen voneinander abgegrenzt werden, nämlich die deskriptiven Normen (descriptive norms) und die vorschreibenden Normen (injunctive norms; Cialdini, Kallgren & Reno, 1991; Cialdini, Reno & Kallgren, 1990). Die deskriptiven Normen beziehen sich auf das normative Verhalten, also das, was innerhalb der Gruppe normalerweise gemacht wird. Die vorschreibenden Normen meinen hingegen die Regeln, an welche sich die Gruppenmitglieder halten müssen. Gemäss der Definition von Shaffer (1983) handelt es sich nur bei Letzteren um soziale Normen im eigentlichen Sinne, da das beobachtbare Verhalten nicht eins zu eins in das übersetzt werden kann, was erwünscht respektive gefordert ist. In dem Sinne sind deskriptive und vorschreibende Normen quasi das gruppenspezifische Äquivalent zu Einstellungen und Verhalten auf Individualebene. Das heisst, obwohl von einem Zusammenhang ausgegangen werden kann, kann die Bewertung eines Verhaltens immer noch vom konkreten Verhalten abweichen. Deskriptive Normen haben demnach einen informativen Charakter, geben aber nicht unbedingt Auskunft darüber, wie sich das Individuum verhalten soll. Sowohl das Verhalten der Gruppe kann für die Vorhersage von Dissozialität von Bedeutung sein (beispielsweise aufgrund der genannten Imitationsprozesse) als auch deren Verhaltensvorschriften. Während die Bedeutung des Verhaltens auf Ebene der Gruppe als Prädiktor für individuelles dissoziales Verhalten bereits in einigen Studien gezeigt werden konnte (z.B. Brendgen, Vitaro & Bukowski, 2000; Kuppens, Grietens, Onghena, Michiels & Subramanian, 2008; Müller, Fleischli, Hofmann & Studer, 2015; Yarnell & III, 2012), ist noch wenig darüber bekannt, wie die vorschreibenden Normen auf das Individuum wirken. Die zentrale Frage ist hierbei, was

auf kognitiver Ebene vor sich geht, wenn es zu negativem Peereinfluss kommt. In vorliegender Untersuchung sind deshalb genau diese vorschreibenden Normen von Interesse.

Neben der Abgrenzung von konkretem Verhalten, müssen die vorschreibenden Normen auch von den subjektiven Normen abgegrenzt werden. Das Entscheidende hierbei ist, dass vorschreibende Normen auf kollektivem Konsens der Gruppenmitglieder beruhen, was bedeutet, dass die Aussagen aller Individuen innerhalb der Gruppe relevant sind. Da vorschreibende Normen das gruppenspezifische Äquivalent von individuellen Einstellungen darstellen, kann hierbei auch von gruppenspezifischen Einstellungen gesprochen werden. Im Gegensatz dazu, handelt es sich bei den subjektiven Normen (wie z.B. im Rahmen der Theorie des geplanten Verhaltens dargestellt; Ajzen, 1985) um die Wahrnehmung eines Individuums bezüglich der in der Gruppe vorherrschenden Normen, was nach Shaffer kein eigentliches Mass eines normativen Kontextes darstellt. Dies soll nicht heissen, dass die subjektiven Normen keine Bedeutung für die individuelle Einstellungs- und Verhaltensentwicklung haben, sie bilden jedoch den Peereinfluss nicht direkt ab. Vielmehr ist es das, was durch den Filter der individuellen Wahrnehmung von dem übrig bleibt, was die Peers tatsächlich denken. Dementsprechend kann es sein, dass verschiedene Personen derselben Gruppe unterschiedliche subjektive Normen berichten, obwohl alle derselben Norm ausgesetzt sind. In diesem Zusammenhang werden zwei gegensätzliche Formen von Verzerrungen thematisiert. Der „social norms approach“ (Berkowitz, 2005) besagt beispielsweise, dass sowohl die Einstellungen als auch das Verhalten der Peers anders eingeschätzt werden als die eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen, selbst wenn dies faktisch nicht der Fall ist. Im Falle riskanter Verhaltensweisen werden die permissive Haltung und die Häufigkeit des Verhaltens der Peers überschätzt, beispielsweise im Hinblick auf den Konsum von Substanzen. Dies würde heissen, dass die Übereinstimmung zwischen den gruppenspezifischen und den individuellen Einstellungen unterschätzt würde. Aufgrund des Bedürfnisses Jugendlicher nach Zugehörigkeit, könnte es jedoch längerfristig zu einer Anpassung des eigenen Wertesystems und des Verhaltens an diese vermeintliche Norm kommen. Allerdings ist es nicht der Peereinfluss direkt, welcher diese Einstellungs- und Verhaltensänderung nach sich zieht, sondern die verzerrte Wahrnehmung. Dies ist nicht minder relevant als der direkte Einfluss des Peerkontextes, erfordert aber Massnahmen auf einer anderen Ebene, weil, um diesem Risikoverhalten entgegenzuwirken, nicht bei den Peers angesetzt werden muss, sondern bei der Wahrnehmung. Genau das Gegenteil

davon geschieht beim „false consensus effect“ (Ross, Greene & House, 1977). Bei dieser Art der Wahrnehmungsverzerrung werden die Werte und das Verhalten der Peers fälschlicherweise mit den eigenen Einstellungen und dem eigenen Verhalten gleichgesetzt. Es handelt sich dabei um die egozentrische Sichtweise, dass das, was man selber denkt und tut, normal und gut ist, weshalb dies auch den Mitmenschen zugeschrieben wird. Dieser Wahrnehmungseffekt würde deshalb eine Überschätzung des Zusammenhangs zwischen Einstellungen auf Gruppenebene und Individuellen Einstellungen und Verhalten bedeuten. Massnahmen auf Ebene der gesamten Peergruppe wären auch hier nicht zielführend, da dieser Zusammenhang nur vermeintlich besteht. Welche dieser beiden Formen der Verzerrung wahrscheinlicher ist in Bezug auf Dissozialität, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, da dies von Eigenschaften des Individuums und von situativen Aspekten abhängt. Allerdings könnte es sein, dass gewisse riskante Verhaltensweisen, wie der Konsum von Substanzen, den sozialen Status verbessern (im Sinne von: „Wer Alkohol trinkt ist cool“). Demzufolge könnte die Akzeptanz dieses Verhaltens bei den Gleichaltrigen überschätzt werden. Im Hinblick auf die Bedeutung von Massnahmen, welche nicht beim Individuum, sondern beim sozialen Kontext ansetzen, stellt sich jedoch die Frage, ob die Haltung der Peers gegenüber Dissozialität einen direkten Einfluss auf das Individuum ausübt, welcher über diese Wahrnehmungseffekte hinausgeht. Um dies zu ermitteln, ist es zentral, die Einstellungen aller Individuen einer sozialen Gruppe als einen kollektiven Index für die gruppenspezifischen Einstellungen zu definieren (Shaffer, 1983). Beim dargestellten Forschungsstand in Kapitel 5, wird deshalb jeweils angegeben, ob die Operationalisierung dieser Kontextvariable der Definition nach Shaffer entspricht oder nicht.

Nachdem das Konzept der vorschreibenden Normen im Sinne gruppenspezifischer Einstellungen erläutert wurde, stellt sich die Frage, welche Relevanz dies für die Entwicklung individueller dissozialer Einstellungen und Verhaltensweisen hat. Das Prinzip der Einstellungsübertragung basiert auf der differentiellen Assoziationstheorie (theory of differential association; Sutherland, 1944) sowie der darauf aufbauenden Theorie der differentiellen Assoziation und Verstärkung (differential association-reinforcement theory; Burgess & Akers, 1966), welche später zur sozialen Lerntheorie bezüglich kriminellen und devianten Verhaltens ausdifferenziert wurde (theory of crime and deviance; Akers & Jennings, 2009). Obwohl diese lerntheoretischen Ansätze generell sehr auf Delinquenz und Kriminalität fokussiert sind, wird teilweise auch auf Analogien zu aggressivem Verhalten verwiesen (z.B. Burgess & Akers, 1966, S. 138). In diesen

Theorien wird davon ausgegangen, dass dissoziales Verhalten durch die Assoziation mit Personen erlernt wird, welche dieses Verhalten befürworten. Dabei steht das Prinzip der positiven Verstärkung im Zentrum, welches auch von Brown und Kollegen (2008, S. 24) als ein wichtiger Mechanismus von Peereinfluss beschrieben wurde. Das heisst also, dass Jugendliche dazu ermutigt werden, sich dissozial zu verhalten und entsprechende Handlungen von der Gruppe belohnt werden.

Konkret haben Burgess und Akers (1966) folgende, ursprünglich von Sutherland (1944) aufgestellte, Leitsätze aufgegriffen und ausdifferenziert: (1) Kriminelles Verhalten wird gemäss den Prinzipien der operanten Konditionierung erlernt; (2) Kriminelles Verhalten wird in sozialen und nicht-sozialen Situationen erlernt, in welchen dieses verstärkt wird; (3) Den grössten Anteil an diesem Lernprozess haben diejenigen Gruppen, in welchen das Verhalten am meisten verstärkt wird; (4) Das Erlernen kriminellen Verhaltens, inklusive spezifischer Techniken, Einstellungen und Vermeidungsstrategien (bezüglich negativer Verstärker), ist eine Funktion der vorhandenen Verstärker und der vorhandenen Verstärkungsmöglichkeiten; (5) Die spezifischen Arten von Verhaltensweisen, welche erlernt werden und deren Auftretenshäufigkeiten sind eine Funktion der vorhandenen Verstärker und den Regeln und Normen nach denen diese Verstärker angewendet werden; (6) Kriminelles Verhalten ist eine Funktion krimineller Einstellungen, welche erlernt werden, wenn kriminelles Verhalten mehr verstärkt wird als nicht-kriminelles; (7) Die Stärke kriminellen Verhaltens ist eine direkte Funktion des Ausmasses, der Frequenz und der Wahrscheinlichkeit seiner Verstärkung.

Die Theorie der differentiellen Assoziation und Verstärkung beschreibt bereits recht umfassend, wie kriminelles Verhalten aus lerntheoretischer Sicht entsteht. Bezüglich des hier im Zentrum stehenden Mechanismus der Einstellungsübertragung, sind die Prinzipien 4, 5 und 6 besonders relevant, welche das Erlernen von Einstellungen und die Bedeutung sozialer Normen thematisieren. Konkret heisst das, dass die Einstellungen wichtiger Bezugspersonen, wie den Peers, mittels sozialer Interaktion und Verstärkung auf das Individuum „übertragen“ werden respektive einen Einfluss auf dieses ausüben. Dabei stellt sich die Frage, wie die Übertragung von Einstellungen in konkreten interaktiven Situationen aussehen könnte. Eine Möglichkeit besteht darin, die Person mittels verbaler Aussagen davon zu überzeugen, dass ein bestimmtes Verhalten positiv zu werten ist (Eagly & Chaiken, 1993, S. 257). Solche Aussagen beinhalten eine generelle Haltung und spezifische Argumente, welche diese Haltung stützen. Dabei können so-

wohl rationale Vorteile, welche ein Verhalten mit sich bringt, als Argumente dienen als auch Aussagen bezüglich positiver Gefühle, die hervorgerufen werden. Empfindet das Individuum diese Argumente als plausibel, ist es möglich, dass es seine Einstellungen hinsichtlich gewisser Handlungen ändert. Dabei ist immer auch entscheidend, in welcher Beziehung es zu den Personen steht, die es zu überzeugen versuchen und als wie glaubwürdig es diese erachtet (Brown et al., 2008, S. 28–29). Ebenfalls von Bedeutung bei der Übertragung dissozialer Einstellungen sind sogenannte deviante Gespräche (deviant talk; Granic & Dishion, 2003), also Gespräche über regelverletzendes Verhalten, wobei sich die Gruppenmitglieder im Austausch von Ideen beziehungsweise durch konkrete Aufforderungen zu unerlaubten Handlungen gegenseitig verstärken. Auf diese Weise werden positive Gefühle diesem Verhalten gegenüber erzeugt. Wenn zudem Geschichten über vergangene Taten den Beifall der Peers nach sich ziehen, führt dies zu der Annahme, dass dissoziales Verhalten mit einem höheren sozialen Status einhergeht. So kann es geschehen, dass sich die Jugendlichen gegenseitig hochschaukeln und immer mehr in die dissoziale Thematik hineinsteigern.

Hat die Einstellungsübertragung erst mal stattgefunden, beeinflussen diese angepassten Einstellungen wiederum das konkrete Verhalten, weshalb Kobayashi, Akers und Sharp (2011) davon ausgehen, dass deviante Einstellungen auf Ebene der Gruppe indirekt, über die individuellen Einstellungen, auf das Verhalten wirken. Dabei stellt sich allerdings die Frage, ob eine Einstellungsänderung zwingend ist oder ob die gruppenspezifischen Einstellungen auch direkt auf das Verhalten des Individuums einwirken können. So wäre es beispielsweise denkbar, dass der Wunsch nach Zugehörigkeit und der Druck, den die Peers ausüben, zu einer Anpassung des Verhaltens führen, ohne dass zuerst die Einstellungen der Peers übernommen würden. Das Individuum würde also entgegen seinen eigenen Überzeugungen so handeln, wie es die Peers von ihm erwarten. Die individuellen Einstellungen könnten möglicherweise später angepasst werden, als Folge einer Dissonanz zum eigenen Verhalten (Festinger, 1957).

Ein wichtiger Aspekt, welcher geklärt werden muss, ist der Begriff der „Übertragung“, welcher suggeriert, dass das Individuum ein passiver Empfänger der Einstellungen der Peergruppe ist, was jedoch keineswegs der Fall sein muss. Interaktive Prozesse sind immer wechselseitige Prozesse zwischen Individuen oder zwischen Individuum und Gruppe (Brown et al., 2008, S. 26–27). So wäre es beispielsweise möglich, dass ein besonders dissozial ausgerichtetes Gruppenmitglied bei devianten Gesprächen eine dominante Rolle einnimmt und so das normative Klima der ganzen Gruppe prägt. Oder

es gelingt einer Person, die anderen durch gute Argumente von seiner Haltung zu überzeugen. Obwohl im Zusammenhang mit Peereinfluss eher davon ausgegangen wird, dass die Gruppe den grösseren Druck erzeugen kann als eine einzelne Person, können reziproke Einflüsse zwischen individuellen und gruppenspezifischen Einstellungen nicht ausgeschlossen werden.

4.3 Die Schulklasse als Peergruppe

Bei den aufgezeigten Theorien und Mechanismen wird kaum differenziert, um welche Art Peergruppe es sich genau handelt. Zentral ist, dass es Gleichaltrige sind, welche in irgendeiner Beziehung zueinander stehen, egal ob damit Freundschaftsnetzwerke, Cliques oder Gruppierungen aufgrund gemeinsamer Aktivitäten (wie Sport- und andere Freizeitclubs) gemeint sind. Allerdings ist genau dies ein wichtiger Punkt, welcher bei Einflussprozessen beachtet werden sollte. Oftmals liegt der Fokus auf den persönlichen Freunden, was jedoch, gemäss Brown und Kollegen (2008, S. 28) eine zu eingeschränkte Sichtweise darstellt, da auch Personen, zu denen man keine enge emotionale Beziehung hat, einen Einfluss ausüben können. Die einzige Voraussetzung dafür ist, dass diese Peers in sonstiger Weise von Bedeutung sind für das Individuum. Dies trifft beispielsweise auf die Klassenkameradinnen und Klassenkameraden zu, da die Schulklasse in vielerlei Hinsicht ideale Voraussetzungen für Peereinflussprozesse bildet. So können sich dort beispielsweise Freundschaftsnetzwerke und Cliques bilden, welche auch in der Freizeit gemeinsame Aktivitäten unternehmen. Oder es bestehen Gruppen von besonders dominanten oder besonders beliebten Schülerinnen und Schülern, welche das gesamte Klassenklima prägen (Jonkmann et al., 2009; Rubin, Bukowski & Laursen, 2009). Generell ist schon deshalb von einer Beeinflussung auszugehen, da Jugendliche sehr viel Zeit in der Klasse verbringen und es schwer vorstellbar ist, dass sie sich dabei gegenseitig ignorieren. Vielmehr bestehen zahlreiche Gelegenheiten das Verhalten der anderen zu imitieren oder für kommunikative Einflussprozesse, wie sie oben diskutiert wurden. Auch in der Schulklasse kann es zu positivem oder negativem Peereinfluss kommen, je nachdem, ob das Klassenklima prosozial oder dissozial geprägt ist (Übersicht zu devianten Peereinflussprozessen in der Schule siehe z.B. Reinke & Walker, 2006).

Neben der Bedeutung der Schulklasse für die soziale Entwicklung von Jugendlichen, gibt es auch einige methodische Vorteile. Zum einen ist es auf diese Weise möglich,

eine wichtige Peergruppe als Gesamtheit zu erfassen. Bei den ausserschulischen Freunden ist es schwierig, diese ausfindig zu machen und zu befragen, weshalb es oftmals keine andere Möglichkeit gibt, als deren Einstellungen über die Perspektive der Einzelperson zu erheben (also die subjektive Norm; eine ausführlichere Diskussion über die gängige Praxis in empirischen Studien erfolgt in Kapitel 5). Des Weiteren handelt es sich bei Peereinflussprozessen um Sozialisationseffekte, welche aber oftmals schwer zu unterscheiden sind von Selektionseffekten (Prinstein & Dodge, 2008). Das heisst, es ist nicht einfach herauszufinden, ob eine Übereinstimmung zwischen Individuum und Gruppe tatsächlich auf Einflussprozesse zurückzuführen ist oder ob sich Jugendliche, gemäss dem Prinzip „gleich und gleich gesellt sich gern“, Peers mit ähnlichen Interessen, Einstellungen und Verhaltensweisen ausgesucht haben (siehe auch Müller, 2011). Eine Möglichkeit diese Konfundierung zu vermeiden, ist die Untersuchung sozialer Gruppen, welchen das Individuum zugeteilt wurde, ohne dass es diese Zuteilung mit beeinflussen konnte (Juvonen & Galván, 2008), wozu beispielsweise die Schulklasse gehört. Anpassungen des Individuums an die Klasse müssten somit auf Einflussprozesse zurückzuführen sein, was diese zu einem geeigneten Setting für die Untersuchung von Peereinfluss macht. Allerdings spielen dabei strukturelle Aspekte des lokalen Schulsystems eine entscheidende Rolle. Ist der Einfluss einer ganz spezifischen Gruppe von Interesse, sollte gesichert sein, dass dieser Kontext die meiste Zeit derselbe ist. Falls also die Klassen für verschiedene Fächer unterschiedlich zusammengestellt sind, müssen mehrere Kontexte kontrolliert werden und es ist schwieriger, Einflussprozesse auf eine bestimmte Gruppe zurückzuführen. Handelt es sich jedoch um eine fixe Klassenzusammensetzung, sind die Einflüsse methodisch besser zu kontrollieren. Ebenfalls von Vorteil ist, wenn diese fixe Konstellation über einen gewissen Zeitraum bestehen bleibt. Brown und Kollegen (2008, S. 32) betonen, dass Peereinflussprozesse nicht unmittelbar wirken, sondern über einen längeren Zeitraum beobachtet werden müssen. Erschwerend ist dabei die Tatsache, dass sich Freundschaftsnetzwerke verändern und somit auch die positiven und negativen Einflüsse. Bleibt ein Peerkontext über längere Zeit konstant, können Sozialisationsprozesse besser untersucht werden.

4.4 Schlussfolgerungen zu Kapitel 4

In diesem Kapitel wurden verschiedene Ansätze diskutiert, welche den Einfluss der Peers zur Erklärung von Dissozialität thematisieren. Die Wechselwirkungstheorie (Thornberry, 1987) geht von reziproken Einflussprozessen zwischen Peers, Einstellun-

gen und Verhalten in Bezug auf Delinquenz aus und berücksichtigt zudem, dass sich diese Einflüsse über die Adoleszenz hinweg verändern können. Besonders zentral für vorliegende Arbeit ist die Annahme, dass bereits zu Beginn des Jugendalters ein bedeutender Einfluss der Peers auf die persönlichen Einstellungen und das Verhalten zu erwarten ist und dass auch das individuelle Verhalten die Festigung delinquenter Einstellungen begünstigt. In dem Sinne kommt es ab der mittleren Adoleszenz zu einer Zuspitzung der Delinquenzspirale, was bedeuten kann, dass die wechselseitige Beeinflussung der einzelnen Komponenten mit einem immer stärkeren Anstieg delinquenter Einstellungen und Verhaltensweisen einhergeht. Da die Wechselwirkungstheorie jedoch sehr auf einen Delinquenzbegriff fokussiert ist, der sich nicht auf leichtere Regelverletzungen, sondern auf kriminelles Verhalten bezieht, ist es fraglich, ob sich diese Zuspitzung der Ereignisse im Verlauf der Adoleszenz auch auf weniger schwerwiegende Handlungen übertragen lässt.

Beim Prinzip der Einstellungsübertragung wurde dargestellt, wie die Einstellungen auf Gruppenebene, im Sinne eines normativen Kontextes, auf die individuellen Einstellungen einwirken und weshalb auch reziproke Einflüsse denkbar sind. Wird das konkrete Verhalten miteinbezogen, stellt sich die Frage, ob in jedem Fall eine Änderung der Einstellungen einer Verhaltensänderung vorausgehen muss oder ob auch ein direkter Effekt auf das Verhalten möglich ist. Die Wechselwirkungstheorie geht diesbezüglich davon aus, dass die Peers gleichzeitig auf das Verhalten und die Einstellungen einwirken, wobei hier der Peereinfluss sehr breit gefasst ist und sich sowohl auf die Einstellungen als auch auf das Verhalten der Peers beziehen kann. Theoretisch gibt es also sowohl Hinweise auf einen indirekten als auch auf einen direkten Effekt, weshalb der im nächsten Kapitel dargestellte Forschungsstand zur genaueren Klärung dieser Frage beitragen soll.

Eine zentrale Bedeutung kommt auch der Operationalisierung der gruppenspezifischen Einstellungen zu. Obwohl auch die subjektive Wahrnehmung des Individuums von Bedeutung sein kann, sind hier mit den gruppenspezifischen Einstellungen Einflüsse gemeint, welche sich ausserhalb des Individuums abspielen und somit Rückschlüsse auf die Bedeutung des sozialen Kontextes zulassen. Hierfür ist es jedoch notwendig, die gruppenspezifischen Einstellungen auch auf Ebene der Gruppe zu erfassen, also die Aussagen aller Gruppenmitglieder miteinzubeziehen. In diesem Zusammenhang wurde auch die Bedeutung der Schulklasse als unfreiwillige soziale Gruppe thematisiert, wel-

che es nicht nur erlaubt Sozialisations- von Selektionseffekten zu unterscheiden, sondern auch ein über längere Zeit konstantes Peernetzwerk bilden kann, das die Ermittlung längerfristiger Einflussprozesse erlaubt. Diese Überlegungen beziehen sich auf ein nach Bildungsgängen aufgeteiltes, wenig durchlässiges Unterrichtssystem, welches in vielen Schweizer Kantonen üblich ist.

5 Empirische Belege für die Zusammenhänge von gruppenspezifischen Einstellungen, individuellen Einstellungen und dissozialem Verhalten

Im Folgenden sollen die theoretischen Herleitungen mit dem aktuellen Stand der Forschung in Zusammenhang gebracht werden. Dabei ist von Interesse, in wieweit die aus der Theorie abgeleiteten Zusammenhänge bereits empirisch überprüft wurden und wo noch Klärungsbedarf besteht. Hierfür werden quantitative Studien, welche diese Thematik für verschiedene Formen dissozialer Verhaltensweisen bei Jugendlichen untersuchten, hinzugezogen und auch hinsichtlich zentraler methodischer Aspekte analysiert. Ein spezieller methodischer Fokus gilt dabei der Messung der Einstellungen auf individueller Ebene und auf Ebene der Gruppe. In den Theorien wurden bereits Hinweise darauf gegeben, was bei der Einstellungsmessung berücksichtigt werden muss, wenn Verhalten vorhergesagt werden soll oder wenn die Übertragung von gruppenspezifischen Einstellungen auf das Individuum untersucht wird.

In einem ersten Teil der Analyse des Forschungsstandes steht der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten im Zentrum, während in einem zweiten Teil der Einfluss gruppenspezifischer Einstellungen und das Prinzip der Einstellungsübertragung den Fokus bilden. Da die dargestellten Studien sich jeweils auf einen bestimmten Teilbereich dissozialen Verhaltens fokussierten, werden sie aufgeteilt in die Verhaltensbereiche Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität, welche auch für die Analysen vorliegender Untersuchung die beiden Hauptkategorien bilden werden. Es gibt sowohl Studien, welche sich auf ein breiteres Spektrum aggressiver oder delinquenter Verhaltensweisen beziehen, als auch solche, die ein ganz spezifisches Verhalten, wie beispielsweise Diebstahl oder der Konsum einer bestimmten Substanz, untersuchten. Die Einteilung der Verhaltensweisen erfolgt in Anlehnung an Beelmann und Raabe (2007, S. 17–24; siehe auch Kapitel 3.1).

Bei den nachfolgenden Ausführungen werden einige besonders zentrale Studien genauer beschrieben. Dies sind beispielsweise solche, welche komplexe Prozesse wie Wechselwirkungen und Veränderungsprozesse untersuchten oder Studien, welche Aspekte beleuchten, die aufgrund der Theorien noch zu wenig genau hergeleitet werden konnten (wie z.B. die Frage, ob gruppenspezifische Einstellungen sowohl direkt als

auch indirekt auf das Verhalten einwirken). Ausserdem werden solche Untersuchungen genauer diskutiert, welche den theoretisch zu erwartenden Einflüssen widersprechen.

5.1 Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten

Empirisch ist bereits relativ gut abgesichert, dass ein genereller Zusammenhang zwischen dissozialen Einstellungen und Verhalten besteht (z.B. Belgrave, Nguyen, Johnson & Hood, 2011; Best, Manning, Gossop, Gross & Strang, 2006; Boxer, Tisak & Goldstein, 2004; Landsheer & 't Hart, 1999). Für die Fragestellungen vorliegender Arbeit ist jedoch die Abfolge der Ereignisse von Interesse, also ob sowohl dissoziale Einstellungen späteres Verhalten beeinflussen als auch dissoziales Verhalten spätere Einstellungen. Zudem sollen Veränderungen im zeitlichen Verlauf untersucht werden, weshalb Studien mit zwei oder mehr Messzeitpunkten aussagekräftiger sind als Querschnittstudien. Da es in diesem Themenbereich bereits einige Längsschnittstudien gibt, wird im Folgenden der Fokus auf diese gelegt.

5.1.1 Aggressiv-oppositionelle Einstellungen und Verhalten

Diverse Forschungsgruppen fanden einen signifikanten Einfluss von Einstellungen bezüglich direkter Aggression (physisch, verbal, sexuell) auf späteres aggressives Verhalten (Dymnicki, Antônio & Henry, 2011; Farrell et al., 2010; Fontaine, Yang, Dodge, Bates & Pettit, 2008; Kingree & Thompson, 2013; McMahon et al., 2013; Thompson et al., 2011; Werner & Hill, 2010), während nur eine davon (Werner & Hill, 2010) ebenfalls verdeckte Aggression untersuchte. Diese Studie fand heraus, dass auch verdeckte Aggression (z.B. andere ausschliessen oder Gerüchte über andere verbreiten) durch Einstellungen, welche ein Jahr zuvor gemessen wurden, vorhergesagt werden konnte. Interessant war dabei auch, dass der Übertritt in die Mittelschule¹ verbunden war mit einem generellen Anstieg an positiven Einstellungen gegenüber verdeckter Aggression, während im Hinblick auf offene Aggression eher von einer Abnahme auszugehen ist (Loeber, 1985). Speziell zu erwähnen ist auch die Studie von Fontaine et al. (2008), welche in einem zeitlich versetzten Design mit fünf Datenerhebungen von der 7. bis zur 12. Klasse sowohl einen Einfluss positiver Einstellungen bezüglich Aggression auf spä-

¹ In dieser amerikanischen Stichprobe erfolgte der Übertritt von der Grundschule in die Mittelschule nach der fünften Klasse. Die Mittelschule beinhaltet die Stufen 6 bis 8, während danach der Übertritt auf die Oberstufe erfolgt.

teres aggressives Verhalten fanden, als auch einen Effekt aggressiven Verhaltens auf spätere Einstellungen. Diese reziproken Einflussprozesse blieben auch dann erhalten, wenn die jeweils vorherigen Messungen der abhängigen Variablen kontrolliert wurden. Farrell et al. (2010) untersuchten bezüglich physischer Aggression, ob sich der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten über die Zeit hinweg verändert, was Rückschlüsse im Hinblick auf Eskalationsprozesse zulässt. Zu diesem Zweck befragten sie Jugendliche insgesamt viermal im Zeitraum von der sechsten bis zur achten Klasse. Dabei wurde sowohl die Bedeutung der individuellen Einstellungen für die Verhaltensentwicklung generell untersucht, als auch deren Rolle als Schutzfaktor gegenüber negativen Einflüssen der Peers, der Schule und der Eltern. Zentral für vorliegende Arbeit ist insbesondere, dass das Ausmass an positiven Einstellungen gegenüber Aggression zwar generell einen Einfluss auf das Verhalten ausübte, allerdings nicht mit einem stärkeren Anstieg dieses Verhaltens im zeitlichen Verlauf einherging. Es zeigte sich sogar ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen den Einstellungen und der Entwicklung des aggressiven Verhaltens über die Zeit, was eher auf einen Deeskalationseffekt hindeuten würde. Allerdings können solche veränderbaren Effekte immer in zwei Richtungen interpretiert werden. Während also gesagt werden kann, dass der negative Einfluss dissozialer Einstellungen über die Zeit hinweg schwächer wird, folgerten die Autorinnen und Autoren der Studie, dass der protektive Effekt eines geringen Ausmasses an aggressiven Einstellungen über die Zeit hinweg abnimmt. Bezüglich der ebenfalls untersuchten Einstellungen gegenüber nicht-gewalttätigem Verhalten, zeigte sich gar kein Effekt.

Dymnicki et al. (2011) untersuchten in einem vergleichbaren Design mit Jugendlichen derselben Altersgruppe ebenfalls Veränderungsprozesse, wobei allgemeine und spezifische Einstellungen bezüglich nicht-gewalttätigem Verhalten erfragt wurden. Zunächst zeigte sich, dass positive Einstellungen bezüglich nicht-gewalttätigem Verhalten von der sechsten bis zur achten Stufe abnahmen, was mit unterschiedlichen Verläufen für Mädchen und Jungen erklärt wurde. Während bei Mädchen diese prosozialen Einstellungen zunahmen, nahmen sie bei Jungen ab, was insgesamt einen negativen Effekt ergab. Ausserdem wies eine geringe Korrelation zwischen allgemeinen und spezifischen Einstellungen darauf hin, dass es sich dabei um unterschiedliche Konzepte handelte. Nichtsdestotrotz gingen beide Arten von prosozialen Einstellungen einher mit einem geringeren Ausmass an spezifischen aggressiven Verhaltensweisen, wobei dieser Zusammenhang im zeitlichen Verlauf konstant blieb. Prosoziale Einstellungen führten also

nicht zu einer immer stärkeren Abnahme aggressiven Verhaltens. Im Hinblick darauf, dass auch Farrell et al. nur bezüglich aggressiver Einstellungen einen Veränderungseffekt fanden, nicht aber bezüglich prosozialer Einstellungen, muss davon ausgegangen werden, dass prosoziale Einstellungen nicht bloss die Umkehrfunktion von dissozialen Einstellungen darstellen, sondern dass es sich um zwei Konzepte handelt, welche (teilweise) unabhängig voneinander agieren können.

Weitere Längsschnittstudien zeigten, dass auch eine befürwortende Haltung gegenüber Bullying entsprechendes Verhalten vorhersagen kann (Gendron et al., 2011; Guerra, Williams & Sadek, 2011). Während bezüglich Aggression der Fokus oftmals auf offenen Formen (verbal oder physisch) lag, überprüften Guerra et al. den Einfluss von Einstellungen auf Verhalten anhand eines breiten Spektrums verschiedener Formen von Bullying, wobei direktes und indirektes Bullying sowie negatives Zuschauerverhalten zu einem Gesamtwert zusammengefügt wurden. Auch hier konnte das Verhalten durch die Einstellungen vorhergesagt werden.

Die Bedeutung der Einstellungen konnte auch im Zusammenhang mit aggressivem Verhalten in Beziehungen gezeigt werden (Connolly & Friedlander, 2010; Fincham, 2008; Friedlander, Connolly, Pepler & Craig, 2013; McDonell, Ott & Mitchell, 2010; Nabors & Jasinski, 2009; Schumacher & Slep, 2004; T. S. Williams, Connolly, Pepler, Craig & Laporte, 2008), wobei Nabors und Jasinski in einer Studie mit College-Studentinnen und -Studenten nicht nur einen Effekt der Einstellungen auf physische Beziehungsaggression fanden, sondern reziproke Einflussprozesse zwischen Einstellungen und Verhalten. Die Einstellungen wurden mittels Zustimmung oder Ablehnung von Aussagen erhoben, welche sich darauf bezogen, dass es die Schuld der Frau sei, wenn sie geschlagen oder sexuell genötigt würde und dass dieses Verhalten manchmal gerechtfertigt sei. Interessanterweise war der Einfluss des Verhaltens auf die Einstellungsbildung stärker als der Einfluss der Einstellungen auf das Verhalten. Dieses Ergebnis könnte auf die Bedeutung von Rechtfertigungsprozessen hindeuten, wie dies die Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957) beschreibt. Allerdings gab es auch Studien, welche keinen Effekt der Einstellungen auf spätere Beziehungsaggression fanden (Ellis, Chung-Hall & Dumas, 2013; Orpinas, Hsieh, Song, Holland & Nahapetyan, 2013). Zur Studie von Ellis et al. ist dabei anzumerken, dass dort eigentlich der Einfluss der Peergruppe bei der Entwicklung von aggressivem Verhalten in der Beziehung (offen und verdeckt gemischt) im Zentrum stand. Die individuellen Einstel-

lungen bezogen sich denn auch auf Aggression allgemein und nicht nur auf Beziehungsaggression. Gemäss der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985) wäre es deshalb möglich, dass die Einstellungsmessung zu wenig spezifisch war, um das Verhalten vorherzusagen. Bei Orpinas et al., wo Entwicklungsverläufe von Einstellungen und Verhalten bezüglich Beziehungsgewalt von der 6. bis zur 12. Stufe untersucht wurden, bezog sich die Einstellungsmessung auf die Akzeptanz physischer Beziehungsaggression in bestimmten Situationen. Dabei zeigte sich, dass während Einstellungen und Verhalten zu Beginn noch korreliert waren, die Akzeptanz von physischer Beziehungsaggression im zeitlichen Verlauf generell abnahm, während entsprechende Verhaltensweisen, je nach Gruppe, entweder zunahmen oder konstant blieben. Möglich ist, dass das Bewusstsein dafür, dass es gesellschaftlichen Normen widerspricht, die Partnerin oder den Partner zu schlagen, mit zunehmendem Alter ansteigt und somit auch die Tendenz, sozial erwünscht zu antworten.

Bei einigen der zitierten Studien wurden bereits erste Hinweise auf die Einstellungsmessung gegeben. Generell kann gesagt werden, dass in allen gefundenen Längsschnittstudien die Testpersonen das aggressive Verhalten direkt evaluieren mussten. Es wurden also beispielsweise nicht Personen beurteilt, welche sich aggressiv verhalten und es wurde auch nicht nach den erwarteten (positiven oder negativen) Konsequenzen des Verhaltens gefragt. Allerdings konnte die Spezifität der gemessenen Einstellungen variieren, also ob diese sich auf eine generelle Haltung oder auf konkrete Handlungen bezogen.

Unterschiedlich war auch, ob sich die Einstellungsmessung eher an der Kognition oder an Emotionen orientierte, wobei kognitiv-rationale Einschätzungen insgesamt häufiger verwendet wurden. Hierbei wurde beispielsweise nach der Akzeptanz aggressiven Verhaltens gefragt, also ob es in Ordnung, angemessen, akzeptabel oder richtig sei, jemanden zu schubsen, zu treten, zu schlagen etc. oder es musste beurteilt werden, ob es in bestimmten Situationen gerechtfertigt sei, sich aggressiv zu verhalten (z.B. Connolly & Friedlander, 2010; Ellis et al., 2013; Fincham, 2008; Gendron et al., 2011). Um hingegen eher die affektive Ebene anzusprechen, wurde in einigen Studien direkt nach den Gefühlen gefragt, welche ein bestimmtes Verhalten bei den Probandinnen und Probanden auslöst. So mussten die Jugendlichen beispielsweise angeben, wie sie sich fühlen würden, wenn jemand in ihrem Alter etwas Bestimmtes machen würde (z.B. Dymnicki et al., 2011).

Was das Verhalten anbelangt, wurden für den Bereich der Aggression in den meisten Fällen Selbstauskünfte der Jugendlichen verwendet, wo gefragt wurde, ob (resp. wie oft) bestimmte Verhaltensweisen in einer definierten Zeitspanne gezeigt wurden (z.B. McMahon et al., 2013). In einigen Studien wurde jedoch auch die Perspektive anderer Personen erfasst, wobei diese meist ergänzend zu den Selbstauskünften erhoben und alle Angaben zu einem Gesamtwert verrechnet wurden (Dymnicki et al., 2011; Farrell et al., 2010; Fontaine et al., 2008; McConville & Cornell, 2003; McMahon et al., 2013).

5.1.2 Delinquent-kriminelle Einstellungen und Verhalten

Die Rolle der Einstellungen wurde auch hinsichtlich delinquenter und krimineller Verhaltensweisen untersucht. In einigen dieser Studien wurde ein breites Spektrum an leichteren und schwerwiegenderen Verstößen gleichzeitig berücksichtigt, wie beispielsweise Alkohol- Zigaretten- und Drogenkonsum, Schule schwänzen, Schwarzfahren, Diebstahl, Einbruch, Sachbeschädigung und Gewaltdelikte (Childs, Sullivan & Gullledge, 2011; Cohn, Bucolo, Rebellon & Van Gundy, 2010; Engels et al., 2004; Halgunseth, Perkins, Lippold & Nix, 2013; Walters & DeLisi, 2013; Zhang et al., 1997). Während in all diesen Studien delinquent-kriminelle Einstellungen einen Prädiktor für konkretes Verhalten darstellten, fanden Menard und Huizinga (1994) in Bezug auf illegales Verhalten nur einen umgekehrten Effekt. Es konnte gezeigt werden, dass das Begehen leichter und schwerwiegender Delikte eine Einstellungsänderung nach sich zieht, nicht aber andersrum. Die Einstellungen orientierten sich dabei sowohl an konventionellen Überzeugungen bezüglich des Gesetzes als auch an konkreten illegalen Verhaltensweisen. Die Resultate dieser Studie wurden dahingehend interpretiert, dass die Beteiligung an illegalen Aktivitäten zu einer Schwächung konventioneller Einstellungen führt, was sowohl mit der Wechselwirkungstheorie (Thornberry, 1987) als auch mit der Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957) kompatibel ist. Reed und Rose (1998) kamen zum selben Ergebnis im Hinblick auf schweren Diebstahl. In einem zeitlich versetzten Design mit drei Messzeitpunkten wurden reziproke Einflussprozesse zwischen Einstellungen und Verhalten untersucht, wobei sich die Messung der Einstellungen spezifisch auf den Tatbestand des Diebstahls bezog. Konkret mussten die Jugendlichen beurteilen, wie falsch sie es finden, so etwas zu tun. Hierbei ist wiederum anzunehmen, dass den Testpersonen bewusst war, dass es sich bei Diebstahl und kriminelles Verhalten handelt und es somit aus der Perspektive gesellschaftlicher Konventionen falsch ist. Möglich wäre jedoch, dass Personen, welche bereits einmal oder mehrere Male etwas gestohlen ha-

ben, dieses Verhalten mit ihrem Gewissen vereinbaren müssen und es deshalb versuchen zu rechtfertigen. Beispielsweise könnte argumentiert werden, dass es in Ordnung ist, etwas zu stehlen, wenn man selber kein Geld hat, während andere im Überfluss leben. Dies könnte, wie im Rahmen der Theorie der kognitiven Dissonanz beschrieben, zu einer Anpassung der Einstellungen gegenüber Diebstahl führen.

Einige Studien bezogen sich ausschliesslich auf die Vorhersage von Drogenkonsum, wobei es sich hier um unterschiedliche Arten von Drogen (härtere und weichere) handeln konnte. Oftmals war die Variable des Konsums zusammengesetzt aus der Konsumhäufigkeit verschiedener Substanzen, wobei Alkohol- und Zigarettenkonsum teilweise eingeschlossen waren. Auch hier konnte in den meisten Fällen das Verhalten durch die Einstellungen vorhergesagt werden (Ellickson & Morton, 1999; Fearnow-Kenney, Hansen & McNeal, 2002; Hemphill et al., 2011; Jang, 2002; Malmberg et al., 2012; Wu, Liu & Fan, 2010), während zwei Studien zu Marihuana-Konsum keinen Effekt fanden (Pérez, Ariza, Sánchez-Martínez & Nebot, 2010; Sussman & Dent, 2004). Pérez et al. fragten die Probandinnen und Probanden nach ihren Erwartungen bezüglich der Auswirkungen des Konsums auf die kognitiven Kompetenzen, das Verhalten, die Psyche, soziale und sexuelle Beziehungen, die Gesundheit und die Entzugserscheinungen, was keinen bedeutenden Zusammenhang damit zu haben schien, ob jemand anfang Marihuana zu konsumieren. Wird dieses Ergebnis vor dem Hintergrund des Prototyp-Bereitschafts-Modells (Gibbons et al., 1998) betrachtet, wäre es möglich, dass es trotz des Wissens über gesundheitliche und andere Risiken zum Konsum von Marihuana kommen kann, wenn sich die Gelegenheit dazu ergibt (sozial-reaktiver Pfad). Die kognitiven Überzeugungen würden in dieser Situation also ignoriert und hätten somit auch keinen Einfluss auf das Verhalten. Diese mögliche Erklärung wird dadurch gestützt, dass in dieser Untersuchung die Variable der einfachen Verfügbarkeit, im Gegensatz zu den Einstellungen, einen signifikanten Einfluss auf das Verhalten ausübte. Zudem muss berücksichtigt werden, dass versucht wurde vorherzusagen, welche Faktoren für den Beginn des Konsums ausschlaggebend sind, wobei der einmalige Konsum ausreichte, um zur Kategorie der Konsumentinnen und Konsumenten zu gehören. Erwartungen bezüglich Konsequenzen könnten erst relevant werden, wenn es um den regelmässigen Konsum geht, da es möglicherweise als harmlos erachtet wird, eine bestimmte Substanz einmal zu probieren. Denkbar ist auch, dass das Bewusstsein bezüglich positiver und negativer Wirkungen erst nach dem Konsum-Beginn gefestigt wird, da die per-

sönliche Erfahrung zuvor fehlte. Die Untersuchung des umgekehrten Effektes des Verhaltens auf spätere Einstellungen wäre also in diesem Zusammenhang von Interesse. Im Gegensatz dazu, untersuchten Sussman und Dent (2004), durch welche Faktoren sich vorhersagen lässt, ob jemand mit dem Konsum von Marihuana aufhört oder nicht. Auch hier wurde kein Einfluss der Einstellungen, im Sinne von Erwartungen bezüglich Konsequenzen sowie moralischen und gesundheitlichen Aspekten gefunden, obwohl dieselbe Forschungsgruppe in einer früheren Studie mit derselben Stichprobe einen solchen Einfluss fand (Sussman & Dent, 1999). Der Unterschied zwischen den beiden Studien bestand darin, dass in der ersten von 1999 die Einstellungen den Konsum-Stopp ein Jahr später vorhersagten, während die zweite Untersuchung Langzeiteinflüsse fünf Jahre später überprüfte. Nach dieser Zeit standen die ursprünglich erfassten Einstellungen wohl nicht mehr mit dem aktuellen Konsum in Verbindung, was darauf schliessen lässt, dass sich in der Zwischenzeit möglicherweise auch die Einstellungen verändert haben. Dies könnte aufgrund reziproker Einflussprozesse zwischen Einstellungen und Verhalten erfolgt sein oder auch aufgrund anderer Faktoren, welche nicht berücksichtigt wurden (z.B. Reifungsprozesse, kontextuelle Einflüsse etc.).

Reziproke Effekte zwischen Einstellungen und Verhalten konnten bei Hansen und McNeal (2001) in Bezug auf die Beendigung des Konsums verschiedener Drogen nachgewiesen werden. Auch hier wurden die Erwartungen bezüglich der Konsequenzen des Konsums als Einstellungsmessung herangezogen, welche sowohl das Verhalten beeinflussten als auch durch dieses vorhergesagt werden konnten. Das Design dieser Studie beinhaltete zwei Messzeitpunkte während der High-School, wobei die Schülerinnen und Schüler bei der zweiten Erhebung aufgeteilt wurden in diejenigen, welche den Konsum stoppten und diejenigen, die weiter Drogen konsumierten. Die Erwartungen bezüglich der Konsequenzen konnten also einen Konsum-Stopp nach sich ziehen, während es bei der anderen Gruppe zu einer Anpassung der Einstellungen kam. Wie die Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957) besagt, kommt es für die Richtung des Effektes darauf an, ob die Verhaltens- oder die Einstellungskomponente veränderungsresistenter ist, was in dieser Studie mithilfe der gruppenspezifischen Veränderungen sehr gut gezeigt werden konnte. Auch LaBrie, Hummer und Lac (2011) fanden eine Anpassung der Einstellungen, wenn die Testperson zur Gruppe der Marihuana-Konsumentinnen und Konsumenten gehörte.

Es wurde nur eine Studie gefunden, welche im Hinblick auf den Einfluss der Einstellungen auf zukünftigen Drogenkonsum auch Veränderungseffekte im Verlauf der Adoleszenz miteinbezog (Jang, 2002). Diese Untersuchung stützte sich explizit auf die Wechselwirkungstheorie zur Entwicklung delinquenten Verhaltens (Thornberry, 1987) und verwendete fünf Messzeitpunkte, um nicht nur einen generellen Effekt der Einstellungen auf das Verhalten zu prüfen, sondern auch eine mögliche Veränderung dieses Einflusses. Gemäss der Theorie wurde erwartet, dass der Einfluss der Einstellungen im Verlauf der Zeit stärker werden würde, was bis zu einem bestimmten Alter auch zutraf. So konnte gezeigt werden, dass dieser bis kurz vor 17 Jahren anstieg und danach wieder abnahm. Anders interpretiert kann auch gesagt werden, dass der Drogenkonsum über die Zeit hinweg in Abhängigkeit positiver Einstellungen immer mehr anstieg, bevor er in der späten Adoleszenz wieder abnahm. In dieser Studie bezog sich die Einstellungsmessung nicht auf Erwartungen bezüglich Konsequenzen, sondern darauf, ob Drogenkonsum generell richtig oder falsch sei.

Ein ähnliches Bild wie beim Drogenkonsum zeichnet sich ab, wenn Alkohol- und Tabakkonsum separat betrachtet wurden. Wiederum konnten Einstellungen in den meisten Fällen sowohl das Trinkverhalten (z.B. Andrews et al., 2011; Lac et al., 2013; Mitchell, Beals & Kaufman, 2006; Norman, 2011) als auch den Zigarettenkonsum vorhersagen (z.B. Bernat, Klein & Forster, 2012; Grogan, Conner, Fry, Gough & Higgins, 2009; Klein, Bernat, Lenk & Forster, 2013; Vitória, Salgueiro, Silva & de Vries, 2011), während einzelne Studien keinen Einfluss fanden (Barber et al., 2005; van der Zwaluw et al., 2013). Barber et al. fanden beispielsweise keine Hinweise darauf, dass Einstellungen bezüglich der Konsequenzen des Zigarettenkonsum das Rauchverhalten ein Jahr später vorhersagen konnten. Umgekehrt konnte aber festgestellt werden, dass das Rauchen selbst, auch wenn es sich nur um ein einmaliges Experimentieren handelte, eine Einstellungsänderung nach sich zog.

Diese Anpassung in Richtung einer weniger starken Abneigung gegenüber dem Rauchen, welche sich durch Mechanismen kognitiver Dissonanz erklären lässt, konnte auch in anderen Studien gezeigt werden. De Leeuw et al. (2008) nutzten beispielsweise ein zeitlich versetztes Design mit drei Messzeitpunkten im Abstand von jeweils einem Jahr, um wechselseitige Einflussprozesse zwischen Einstellungen und Verhalten bezüglich Tabakkonsum zu analysieren. Dabei verwendeten sie semantische Differentiale zur Einstellungserfassung, welche sich sowohl an Kognitionen (schädlich oder harmlos;

ungefährlich oder gefährlich; gesund oder ungesund; nützlich oder unnützlich; gut oder schlecht) als auch an Emotionen (erfreulich oder unerfreulich; langweilig oder spannend) orientierten. Obwohl die Einstellungen teilweise einen signifikanten Einfluss auf das Verhalten beim nächsten Messzeitpunkt ausübten, war der umgekehrte Einfluss des Verhaltens auf die Einstellungen konsistenter und stärker.

Speziell zu erwähnen ist auch die Studie von van der Zwaluw et al. (2013), welche die Theorien des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985) und der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957) einander gegenüberstellte zur Erklärung übermässigen Alkoholkonsums. In einem zeitlich versetzten Design mit zwei Messzeitpunkten im Abstand von sechs Monaten wurden auch hier Einflüsse in beide Richtungen überprüft. Die Einstellungsmessung erfolgte wiederum mittels semantischer Differentiale, welche ein Gemisch aus kognitiven und affektiven Kategorien darstellten (gut oder schlecht; gesund oder ungesund; dumm oder schlau; erfreulich oder unerfreulich; langweilig oder spannend). Die Resultate zeigten, dass übermässiger Alkoholkonsum die Einstellungsbildung beeinflusste, aber nicht umgekehrt, was eher für Prozesse zur Reduktion von Dissonanz spricht als für geplantes Verhalten. Eine andere Studie fand hingegen reziproke Effekte zwischen Einstellungen, im Sinne einer generellen Befürwortung von Alkoholkonsum sowie den Erwartungen bezüglich Risiken und Schädigung, und dem tatsächlichen Alkoholkonsum (Downs, 1985). Allerdings zeigten sich diese Effekte nur für die Substichprobe der Männer. Die Frauen wurden stärker vom Verhalten der engen Freunde beeinflusst, während Wechselwirkungen zwischen individuellem Verhalten und individuellen Einstellungen weniger ins Gewicht zu fallen schienen. Grundsätzlich kann aus diesen Studien gefolgert werden, dass die persönliche Erfahrung mit der Substanz eine permissivere Haltung nach sich ziehen kann.

In Bezug auf die Messung von Einstellungen wurden bezüglich allgemeiner Delinquenz und Kriminalität jeweils Evaluationen konkreter Verhaltensweisen erhoben, welche mehrheitlich eher kognitionsorientiert und teilweise sehr auf konventionelle Normen ausgerichtet waren (z.B. Menard & Huizinga, 1994). Teilweise wurde auch nach Gefühlen im Hinblick auf delinquent-kriminelle Verhaltensweisen gefragt, beispielsweise im Zusammenhang mit Schuldgefühlen (z.B. Childs et al., 2011). Etwas anders sieht es aus, wenn ausschliesslich der Substanzgebrauch (vor allem Alkohol- und Zigarettenkonsum) beurteilt wurde. Hier wurde oftmals nicht das Verhalten generell evaluiert, sondern die erwarteten Konsequenzen des Verhaltens. Dabei standen die positiven und

negativen Wirkungen der Substanzen im Fokus, welche sowohl kognitiv (z.B.: „Zigaretten rauchen ist schlecht für die Gesundheit“; Vitória et al., 2011) als auch affektiv (z.B.: „Alkohol trinken entspannt“ / „macht Spass“; Lac et al., 2013) konnotiert sein konnten. Ein weiterer Aspekt, welcher nur im Zusammenhang mit Substanzgebrauch gefunden wurde, ist die Beurteilung von Personen anstelle des konkreten Verhaltens. Diesbezüglich mussten die Probandinnen und Probanden beispielsweise angeben, als wie „cool“, „populär“ oder „stark“ sie eine Person einschätzen, die Alkohol trinkt (Andrews et al., 2011; Cin et al., 2009; Scheier & Botvin, 1997).

Was die Erfassung des Verhaltens anbelangt wurden bezüglich jeglicher Form von Delinquenz und Kriminalität sowie bezüglich des Konsums verschiedener Substanzen in den dargestellten Studien ausschliesslich Selbstauskünfte eingesetzt. Wie beim aggressiven Verhalten wurden die Probandinnen und Probanden gefragt, wie oft sie in einer bestimmten Zeitspanne gewisse unerlaubte Handlungen begangen haben oder, bei schwerwiegenderen Delikten, ob sie so etwas überhaupt mal gemacht haben oder nicht (z.B. Childs et al., 2010; Cohn et al., 2010).

5.2 Einfluss gruppenspezifischer Einstellungen auf individuelle Einstellungen und Verhalten

Nachfolgend soll der Forschungsstand bezüglich des Zusammenhangs dissozialer Einstellungen auf Gruppenebene und individuellen Einstellungen respektive Verhalten analysiert werden. Wie schon beim Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten auf Ebene des Individuums, sind auch hier reziproke Einflüsse sowie Eskalationsprozesse von Interesse. Ausserdem wird der Frage nachgegangen, ob gruppenspezifische Einstellungen sowohl direkt als auch indirekt, über die individuellen Einstellungen, auf das Verhalten wirken. Da das Prinzip der Einstellungsübertragung weniger gut erforscht ist als die Wechselwirkungen zwischen Einstellungen und Verhalten, werden hier auch Querschnittstudien diskutiert, um erste Hinweise bezüglich dieser Einflussprozesse zu erhalten.

5.2.1 Aggressiv-oppositionelle gruppenspezifische Einstellungen

Almeida, Correia und Marinho (2009) fanden in einer Querschnittstudie zu Bullying bei Jugendlichen der 6. bis 9. Klasse einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen den

Einstellungen der Peergruppe gegenüber Täterinnen und Tätern respektive Beschützerinnen und Beschützern der Opfer und den individuellen Einstellungen diesen Personen gegenüber. Des Weiteren zeigten Querschnittstudien mit College-Studentinnen und -Studenten, dass der normative Einfluss der Peers auch bezüglich Einstellungen gegenüber Beziehungsgewalt und sexueller Aggression eine Rolle spielt (Silverman & Williamson, 1997; Swartout, 2013). Die Einstellungen der Peers wurden in diesen Studien jedoch nicht auf Ebene der Gesamtgruppe erfasst, sondern als subjektive Wahrnehmung des Individuums (gemäß der Frage: „wie fänden das deine Peers, wenn jemand so was machen würde?“), was nicht dem oben definierten Begriff gruppenspezifischer Einstellungen entspricht (siehe Kapitel 4.2.2). Des Weiteren kann aufgrund des Querschnittsdesigns nicht mehr ausgesagt werden, als dass ein Zusammenhang zwischen den wahrgenommenen Gruppeneinstellungen bezüglich aggressiven Verhaltens in der Beziehung und den individuellen Einstellungen besteht. Ob es sich dabei um Sozialisations- oder Selektionseffekte handelt bleibt offen.

Hinsichtlich physischer und verdeckter Aggression existieren jedoch auch Längsschnittstudien, welche den Prozess der Einstellungsübertragung in Schulklassen untersuchten und dabei die Aussagen aller Schülerinnen und Schüler in der Klasse berücksichtigten. Der Clusterung der Individuen in Gruppen wurde dabei mittels Mehrebenenanalyse Rechnung getragen. So untersuchten beispielsweise Busching und Krahé (2015) in einem Design mit vier Messzeitpunkten im Abstand von jeweils einem Jahr die Bedeutung klassenspezifischer Einstellungen bezüglich diverser aggressiver Verhaltensweisen (physisch und verdeckt) zum ersten Messzeitpunkt für die Einstellungsentwicklung zu den späteren Zeitpunkten. Die Einstellungen auf individueller als auch auf Klassenebene wurden mittels evaluativer Aussagen erfasst, welche sich auf die Akzeptanz konkreter aggressiver Verhaltensweisen bezogen. Allerdings wurde dabei nicht direkt der Einfluss der klassenspezifischen Einstellungen auf die individuellen Einstellungen (im Sinne eines Haupteffektes) überprüft. Hingegen wurde getestet, ob sich der Einfluss der individuellen Einstellungen zum ersten Messzeitpunkt auf die weiteren Messungen verändert, wenn die Interaktion mit den Einstellungen auf Klassenebene miteinbezogen wurde. Dieser Effekt wurde jedoch in Abhängigkeit der klassenspezifischen Einstellungen weder stärker noch schwächer, womit kein Zusammenhang zwischen den Einstellungen auf den verschiedenen Ebenen gefunden wurde. Auch Henry und Chan (2010) verwendeten ein mehrebenenanalytisches Design mit vier Messzeitpunkten von der sechsten bis zur achten Klasse. Hierbei wurde einerseits überprüft, ob die klassenspezi-

fischen Einstellungen zu Beginn einen (querschnittlichen) Zusammenhang mit den individuellen Einstellungen aufweisen und ob sie andererseits einen Einfluss auf die zeitliche Veränderung der individuellen Einstellungen haben. Die Einstellungsmessung bezog sich sowohl auf die Beurteilung, ob es in bestimmten Situationen in Ordnung sei, physische Aggression anzuwenden, als auch auf Evaluationen bezüglich nicht-gewalttätiger Problemlösestrategien. Der Mittelwert der subjektiven Wahrnehmungen aller Schülerinnen und Schüler bezüglich prosozialer Problemlösestrategien bildete die klassenspezifische Einstellung. Konkret wurde gefragt, was die anderen Schülerinnen und Schüler denken würden, wenn sich jemand in einer solch prosozialen Art und Weise verhalten würde. Es wurden also die Aussagen aller Individuen berücksichtigt, allerdings nicht deren persönliche Einstellungen, sondern deren Wahrnehmung der geltenden Normen. Die Ergebnisse zeigten jedoch nur einen Zusammenhang im Querschnitt, während kein Einfluss auf die spätere Entwicklung der individuellen Einstellungen gefunden wurde. Dafür wurde in dieser Studie ein Einfluss der klassenspezifischen Einstellungen auf die Entwicklung aggressiven Verhaltens gefunden, für welches sowohl selbstberichtete also auch von der Lehrperson berichtete Häufigkeitsangaben verwendet wurden. Das heisst, je prosozialer die Einstellungen der Klasse zu Beginn, desto weniger stieg das aggressive Verhalten des Individuums im zeitlichen Verlauf an. Die klassenspezifischen Einstellungen bildeten demnach eine Art protektiven Faktor gegenüber Aggression. Interessant für vorliegende Arbeit ist, dass der Einfluss der klassenspezifischen Einstellungen offensichtlich einen direkten Einfluss auf das Verhalten ausüben kann und nicht zwangsläufig über die individuellen Einstellungen wirkt.

In einer anderen Studie wurden die gruppenspezifischen Einstellungen noch eine Ebene höher erfasst, nämlich auf Ebene der ganzen Schule (Henry, Farrell, Schoeny, Tolan & Dymnicki, 2011). Die Frage war, ob das normative Klima, welches in der jeweiligen Schule vorherrscht, einen Einfluss auf die individuellen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler ausüben kann. Hierfür wurde ein Design mit vier Messzeitpunkten verwendet, wobei wiederum die Mehrebenenstruktur berücksichtigt wurde. Die Einstellungen auf Ebene der Schule bezogen sich auf die Ablehnung von Aggression und die Befürwortung von Gewaltfreiheit. Die individuellen Einstellungen wurden hingegen mittels Aussagen erfasst, wo der Grad der Zustimmung zu aggressiven Reaktionen angegeben werden musste. Dementsprechend zeigte sich ein negativer signifikanter Effekt der schulspezifischen Einstellungen auf die individuellen Einstellungen. Dieser Einfluss wurde jedoch im Verlauf der Zeit schwächer, was bedeutet, dass die individuellen ag-

gressiven Einstellungen in Abhängigkeit eines prosozialen Schulklimas nicht immer stärker abnahmen. Des Weiteren hatten die schulspezifischen Einstellungen auch einen direkten Einfluss auf aggressives Verhalten, welches anhand von Selbstauskünften und Lehrpersonenauskünften erfasst wurde.

Es existieren zudem weitere Studien, welche einen direkten Effekt gruppenspezifischer Einstellungen auf offenes und verdecktes aggressives Verhalten bei Jugendlichen gefunden haben (Farrell, Henry, Mays & Schoeny, 2011; Masten, Juvonen & Spatzier, 2009; Schlafer, McMorris, Sieving & Gower, 2013; Wells, Neighbors, Tremblay & Graham, 2011; Werner & Hill, 2010). Die Frage, ob dieser Effekt möglicherweise nur über eine Änderung der individuellen Einstellungen zustande gekommen ist, kann jedoch nicht beantwortet werden, da in keiner dieser Studien der indirekte Pfad überprüft wurde. Auch wurde keine Untersuchung gefunden, welche reziproker Einflüsse zwischen individuellen und gruppenspezifischen Einstellungen in Betracht zog; die getestete Einflussrichtung führte immer von der Gruppe auf das Individuum.

5.2.2 Delinquent-kriminelle gruppenspezifische Einstellungen

Kobayashi et al. (2011) prüften die Theorie der Einstellungsübertragung anhand einer Querschnittstudie mit Studentinnen und Studenten, welche nach ihrer Haltung gegenüber diversen illegalen und weniger gravierenden normabweichenden Verhaltensweisen gefragt wurden. Dabei wurde angenommen, dass die persönlichen Einstellungen von den Einstellungen der Peergruppe (Freundinnen und Freunde) beeinflusst würden. Die Resultate unterstützten die Theorie, wobei jedoch nur die subjektive Wahrnehmung der Einstellungen der Peers erfasst wurde und nicht die Aussagen aller Gruppenmitglieder. Da es sich um ein Querschnittsdesign handelte, wurde der Zusammenhang zwischen individuellen und gruppenspezifischen Einstellungen als Hinweis auf den bereits stattgefundenen Prozess der Einstellungsübertragung interpretiert. Des Weiteren wurde der Einfluss der Peers auf das Verhalten analysiert, welches anhand selbstberichteter Häufigkeitsangaben erfasst wurde. Die Resultate zeigten, dass die gruppenspezifischen Einstellungen sowohl einen direkten als auch einen indirekten Einfluss auf das Verhalten des Individuums ausübten.

In einem vergleichbaren Design fanden Ruiselová und Urbánek (2008) einen Effekt der wahrgenommenen Einstellungen der Freundinnen und Freunde bezogen auf Diebstahl

und weniger gravierende Normverstösse, wie das Missachten schulischer und familiärer Regeln oder der Konsum von Alkohol und Marihuana, auf die individuellen Einstellungen gegenüber diesen Verhaltensweisen. Auch hier wurde überprüft, ob diese Übertragung von Einstellungen im Endeffekt auf das konkrete Verhalten einwirkt, wobei in dieser Studie nur ein indirekter Einfluss gefunden wurde. Daraus wurde gefolgert, dass delinquente Peereinstellungen in erster Linie die individuellen Einstellungen beeinflussen und indirekt das Verhalten. Da es sich auch hier um eine Querschnittstudie handelte, konnte wiederum keine Aussage über die zeitliche Abfolge der Ereignisse gemacht werden.

Die Übertragung gruppenspezifischer Einstellungen konnte jedoch auch in einem Experiment nachgewiesen werden, welches sich auf die Beurteilung hypothetischer Szenarien bezüglich eines breiten Spektrums an aggressiven und delinquent-kriminellen Verhaltensweisen fokussierte (Cohen & Prinstein, 2006). Hier wurde der Frage nachgegangen, ob die Einstellungen von drei Chat-Partnerinnen und Chat-Partnern von derselben Schule eine Einstellungsänderung des Individuums nach sich ziehen. Dabei hat sich gezeigt, dass die Jugendlichen eine Befürwortung dissozialer Verhaltensweisen seitens der Peers übernehmen, wobei dies eher der Fall war, wenn die Chat-Partnerinnen und Chat-Partner einen hohen sozialen Status aufwiesen.

Etliche Studien fokussierten sich bezüglich des Einflusses gruppenspezifischer Einstellungen auf die Bereiche Alkoholkonsum (z.B. Halim, Hasking & Allen, 2012; Scheier & Botvin, 1997; Webb, Baer, Getz & McKelvey, 1996) Tabakkonsum (z.B. Lorenzo-Blanco, Bares & Delva, 2012) und Drogenkonsum (z.B. Sellers, Winfree & Griffiths, 1993; Towberman & McDonald, 1993; Wallace & Fisher, 2007) und fanden Hinweise darauf, dass diese mit den individuellen Einstellungen in Zusammenhang stehen. Auch hier wurden die Einstellungen der Peers jeweils über die Wahrnehmung des Individuums erhoben. Halim, Hasking und Allen fanden zudem heraus, dass die subjektiv wahrgenommenen Einstellungen der engen Freundinnen und Freunde sowohl einen direkten Einfluss auf die selbstberichtete Häufigkeit und Quantität des Alkoholkonsums ausübten, als auch einen indirekten über die individuellen Einstellungen.

Scheier und Botvin (1997) konnten in einer Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten zeigen, dass die wahrgenommenen Einstellungen der Freundinnen und Freunde im 8. Schuljahr die Einstellungen bezüglich Alkoholkonsum im 9. Schuljahr vorhersagen

konnten, welche ihrerseits einen Prädiktor für den selbstberichteten Konsum darstellten. Ein direkter Effekt der Einstellungen der Freunde auf den Konsum von Alkohol konnte jedoch nicht gefunden werden. Auch bei Webb et al. (1996) zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der subjektiven Norm und den individuellen Einstellungen gegenüber Alkoholkonsum, jedoch kein Einfluss auf den tatsächlichen Konsum.

Auch für den Bereich Delinquenz-Kriminalität inklusive Substanzgebrauch wurde, wie schon für den Verhaltensbereich Aggression-Opposition, keine Studie gefunden, welche mögliche reziproke Einflussprozesse zwischen individuellen und gruppenspezifischen Einstellungen untersuchte.

5.3 Übereinstimmung von Theorie und Forschungsstand und Forschungsdesiderate

Was die Zusammenhänge zwischen Einstellungen und dissozialem Verhalten betrifft, kann bereits auf einige empirische Arbeiten zurückgegriffen werden. So konnten in einigen Längsschnittstudien die zu einem früheren Zeitpunkt gemessenen Einstellungen das Verhalten vorhersagen (z.B. Cohn et al., 2010; Friedlander et al., 2013; Guerra et al., 2011; Halgunseth et al., 2013; McMahon et al., 2013). Die Einstellungsmessung basierte dabei meist auf Evaluationen konkreter Verhaltensweisen, was gemäss der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985) eine wichtige Voraussetzung dafür ist, willentliches Verhalten vorhersagen zu können. Die gefundenen Effekte sprechen also dafür, dass kognitive Planung einen wichtigen (wenn auch nicht den einzigen) Aspekt bei der Entwicklung von Dissozialität darstellt. Nichtsdestotrotz gab es auch Studien, welche keinen Einfluss der Einstellungen auf das Verhalten fanden (z.B. Ellis et al., 2013; Pérez et al., 2010; Reed & Rose, 1998), wofür mehrere Erklärungen möglich sind. Sofern Effekte in beide Richtungen analysiert wurden und nur der umgekehrte Einfluss des Verhaltens auf zukünftige Einstellungen signifikant war, wäre es möglich, dass die Einstellungen anfälliger waren für Veränderungen als das Verhalten, was mit der Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957) erklärbar wäre. Das würde heissen, dass wenn sich eine Person dissozial verhält und dies nicht mit ihren Einstellungen kompatibel ist, es zu einem Spannungszustand kommt, beispielsweise im Sinne von Schuldgefühlen. Um diese Dissonanz wieder aufzulösen, können die Einstellungen gegenüber diesem Verhalten angepasst werden. Im Hinblick auf die Wechselwirkungstheorie (Thornberry, 1987) könnte es zumindest bezüglich delinquent-krimineller Einstellungen sein, dass sich diese erst später in der Adoleszenz verfestigen und somit in der

frühen Phase eher die Einstellungen vom Verhalten beeinflusst werden (neben anderen Faktoren wie den Peers). Es konnte auch gezeigt werden, dass sich Einstellungen und Verhalten im zeitlichen Verlauf teilweise gegenseitig beeinflussten (z.B. Fontaine et al., 2008).

Eine weitere Möglichkeit, weshalb in einzelnen Studien kein Einfluss der Einstellungen auf das Verhalten gefunden wurde, könnte auch die Art und Weise der Einstellungsmessung sein. Diese orientierte sich zwar grundsätzlich am Verhalten, allerdings nicht in jeder Studie gleich spezifisch. Wird beispielsweise nur die allgemeine Haltung gegenüber aggressiven Reaktionen erfasst, kann diese möglicherweise ein spezifisches Verhalten nicht vorhersagen (Ajzen, 1985). Allerdings waren die Ergebnisse diesbezüglich heterogen. So zeigten sich bei den zitierten Studien teilweise auch Effekte bei den allgemeinen Einstellungen (z.B. Dymnicki et al., 2011), teilweise aber auch nicht (z.B. Ellis et al., 2013), womit an dieser Stelle keine klare Aussage gemacht werden kann.

Ausserdem war die Art der Einstellungsmessung oftmals sehr normativ geprägt (z.B. Menard & Huizinga, 1994). Obwohl bei den theoretischen Ausführungen vermutet wurde, dass diese Art der Befragung anfälliger ist für sozial erwünschte Antworttendenzen, konnten die Einstellungen dennoch in den meisten Fällen das Verhalten vorhersagen. Allerdings gab es auch Ausnahmen, wie beispielsweise bei Orpinas et al. (2013), wo es zumindest denkbar wäre, dass das Bewusstsein dafür, dass Aggression in der Beziehung als gesellschaftlich inakzeptabel gilt, dazu führte, dass Einstellungen und Verhalten im Verlauf des Jugendalters auseinanderdrifteten.

Eine alternative Einstellungsmessung wäre beispielsweise die Erfassung zugeschriebener Eigenschaften einer Person, welche ein bestimmtes dissoziales Verhalten zeigt. Diese Variante hat eine zentrale Bedeutung im Hinblick auf den sozial-reaktiven Pfad des Prototyp-Bereitschafts-Modells (Gibbons et al., 1998). Insbesondere wenn es um Verhalten geht, welches die Gesundheit gefährden kann (wie jede Form von Substanzmissbrauch) ist häufig zu beobachten, dass das Verhalten trotz des Wissens über die möglichen negativen Folgen gezeigt wird. Grund dafür könnten spontane, situativ bedingte Entscheidungen sein, welche unter anderem dann zustande kommen, wenn Personen, die dieses Verhalten zeigen, positive Eigenschaften, wie beispielsweise „Coolness“ zugeschrieben werden. Solche Attributionen wurden teilweise bei der Einstellungsmessung berücksichtigt, allerdings nur selten und nur im Zusammenhang mit Substanzgebrauch.

Grundsätzlich spricht der Forschungsstand jedoch für einen Einfluss dissozialer Einstellungen auf das Verhalten und auch für einen umgekehrten Effekt, wobei nicht gesagt werden kann, welche dieser Wirkrichtungen generell wahrscheinlicher oder stärker ist. Der Grund dafür liegt darin, dass in vielen Studien ausschliesslich versucht wurde, dissoziales Verhalten zu erklären und reziproke Einflussprozesse dabei nicht überprüft wurden. Somit bleibt offen, ob diese vorhanden gewesen wären und in welche Richtung sich stärkere Effekte gezeigt hätten. Es wird an dieser Stelle deshalb gefolgert, dass sowohl Einstellungen einen Einfluss auf dissoziales Verhalten ausüben als auch Verhalten auf dissoziale Einstellungen.

Was die Frage nach Eskalationsprozessen anbelangt, geht Thornberry (1987) davon aus, dass diese auftreten, wenn sich die Komponenten Einstellungen, Verhalten und negativer Peereinfluss wechselseitig immer mehr verstärken und zu einem immer stärkeren Anstieg delinquenten Verhaltens respektive delinquenter Einstellungen führen. Es wäre also anzunehmen, dass dieser Prozess sowohl zwischen individuellen Einstellungen und Verhalten stattfinden kann als auch im Zusammenhang mit der Übertragung gruppenspezifischer Einstellungen. Aufgrund des Forschungsstandes kann jedoch wenig über solche Eskalationsprozesse ausgesagt werden. Im Hinblick auf individuelle Einstellungen und Verhalten wurden nur drei Studien gefunden, welche dies untersuchten, wobei alle zu unterschiedlichen Resultaten gelangten. Jang (2002) fand bezüglich Drogenkonsum einen immer stärkeren Anstieg des Konsums von der frühen bis zur mittleren Adoleszenz in Abhängigkeit positiver Einstellungen, welcher in der späten Adoleszenz wieder abflachte. Dies könnte daran liegen, dass die positiven Einstellungen durch den Konsum dieser Substanzen gefestigt werden und somit ihrerseits einen immer stärkeren Konsum begünstigen. Nach einem Höhepunkt in der mittleren Adoleszenz, kommt es jedoch, vermutlich aufgrund neuer Entwicklungsaufgaben, wieder zu einer Abnahme solchen Verhaltens. Bezüglich physischer Aggression wurde hingegen der gegenteilige Effekt gefunden, nämlich dass es zu einer Abnahme im zeitlichen Verlauf in Abhängigkeit der Einstellungen kam (Farrell et al., 2010), während in einer weiteren Untersuchung der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten konstant blieb (Dymnicki et al., 2011).

Es ist also ersichtlich, dass in Bezug auf eine Eskalation von Dissozialität im Zusammenhang mit Einstellungen und Verhalten noch weitere Längsschnittstudien benötigt werden, um die theoretisch zu erwartenden Prozesse zu untersuchen. Auch was die

reziproken Einflüsse zwischen den beiden Komponenten angeht, besteht noch weiterer Forschungsbedarf. Generell weisen die Forschungsergebnisse darauf hin, dass ein strikter serieller Ablauf, gemäss der Theorie des geplanten Verhaltens, der Komplexität dieser Mechanismen nicht vollumfänglich gerecht wird. Während sich hinsichtlich der Einstellungsmessung eine Orientierung an spezifischen Verhaltensweisen vielfach bewährt hat, könnte es jedoch von Nutzen sein, den Fokus dabei auf eher affektorientierte Evaluationen zu legen respektive auf solche, die den sozialen Status betreffen.

Der Einfluss gruppenspezifischer Einstellungen auf das Individuum sowie allfällige reziproke Effekte sind zurzeit noch weniger differenziert erforscht. Generell kann gesagt werden, dass ein Zusammenhang zwischen gruppenspezifischen und individuellen Einstellungen zu erwarten ist, wobei bezüglich aggressiven Verhaltens hauptsächlich Ergebnisse im Querschnitt vorliegen, während für Delinquenz und Kriminalität solche Effekte auch im Längsschnitt ersichtlich waren. Das theoretisch hergeleitete Prinzip der Einstellungsübertragung konnte also teilweise gestützt werden (z.B. Kobayashi et al., 2011). Nicht untersucht wurde jedoch, ob auch hier Eskalationsprozesse bestehen können und ob das Individuum nicht nur beeinflusst wird, sondern auch einen Einfluss auf die Gruppe ausüben kann.

Für die Fragestellungen vorliegender Arbeit ist auch von Interesse, was die Übertragung von Einstellungen schliesslich für konkretes Verhalten zu bedeuten hat. Theoretisch wäre sowohl ein direkter als auch ein indirekter Effekt der gruppenspezifischen dissozialen Einstellungen zu erwarten (Burgess & Akers, 1966; Kobayashi et al., 2011; Thornberry, 1987). Der Forschungsstand ist jedoch bezüglich dieser Frage heterogen. Hinsichtlich verschiedener Formen von Aggression wurde ein direkter Effekt der gruppenspezifischen Einstellungen auf das Verhalten gefunden (z.B. Farrell et al., 2011; Werner & Hill, 2010), allerdings wurde dabei nicht überprüft, ob auch ein indirekter Einfluss, über die Änderung individueller Einstellungen, vorhanden gewesen wäre. Es wäre also denkbar, dass unter Kontrolle eines indirekten Effektes, die gruppenspezifischen Einstellungen keinen direkten Einfluss mehr auf das aggressive Verhalten gehabt hätten. Während dies bezüglich Aggression also noch unklar ist, wurde in mehreren Studien zu Delinquenz und Kriminalität der Bogen von der Einstellungsübertragung zum konkreten Verhalten gespannt, indem sowohl indirekte als auch direkte Effekte untersucht wurden (z.B. Kobayashi et al., 2011). Obwohl meist ein indirekter Effekt gezeigt werden konnte, kamen die Studien hinsichtlich des direkten Effektes zu unterschiedli-

chen Ergebnissen. Die beiden Längsschnittstudien (Scheier & Botvin, 1997; Webb et al., 1996) fanden jedenfalls bei Kontrolle der zeitlichen Abfolge keinen direkten Effekt. Allerdings stellt sich die Frage, welche Rolle dabei die Zeitdauer spielt, welche zwischen der Messung gruppenspezifischer Einstellungen und dem Verhalten liegt. Wenn in einem seriellen Modell wie bei Scheier und Botvin die Einstellungen der Peers in der 8. Klasse einen Einfluss auf die individuellen Einstellungen in der 9. Klasse ausüben und diese wiederum auf das Verhalten in der 10. Klasse, könnte der zeitliche Abstand zwischen Peereinstellungen und individuellem Verhalten zu gross sein. Es ist anzunehmen, dass sich nicht nur die individuellen Komponenten, sondern auch die Einstellungen der Peers insgesamt im Verlauf dieser Zeit verändern. Möglicherweise könnte der Einbezug veränderbarer Faktoren hier mehr Klarheit verschaffen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Einstellungsübertragung ist die Definition und Messung des normativen Kontextes. Dieser wurde meist im Sinne einer subjektiven Norm, also als Wahrnehmung des Individuums bezüglich der Einstellungen der Peers, erfasst. Die Wahrnehmung einer einzelnen Person bildet jedoch noch nicht die Einstellungen auf Gruppenebene ab, welche eine vorschreibende soziale Norm darstellen sollten (Shaffer, 1983). Doch um diesen Kontext direkt zu erfassen, ist es notwendig, ganze Gruppen zu befragen, anstelle zufällig ausgewählter Individuen, welche allesamt unterschiedlichen Peergruppen angehören. Dies wurde in einigen Studien so gemacht, wo Schulklassen oder ganze Schulen zu dissozialem Verhalten befragt wurden (z.B. Henry & Chan, 2010). Die Erhebung solcher Peereinflussprozesse macht zudem in unfreiwilligen sozialen Gruppen wie den Schulklassen besonders Sinn, weil dort der Einfluss nicht mit Selektionseffekten konfundiert sein kann. Obwohl der Forschungsstand also generell dafür spricht, dass dissoziale Einstellungen auf Ebene einer Gruppe für die individuelle Einstellungsbildung von Bedeutung sind, müssen diese Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden, da in den meisten Fällen der soziale Kontext nur indirekt erfasst wurde. Dies kann zu verschiedenen Arten von Verzerrungen führen, welche in Kapitel 4.2.2 diskutiert wurden.

Während also einige der in den theoretischen Modellen dargestellten Einflussprozesse zwischen Einstellungen auf Ebene der Gruppe, individuellen Einstellungen und Verhalten bereits durch empirische Studien gestützt werden konnten, wurden andere noch gar nicht oder kaum erforscht. Generell kann gesagt werden, dass der Forschungsstand der Theorie nicht widerspricht, obwohl es auch bei den besser erforschten Zusammenhän-

gen jeweils Studien gibt, welche den zu erwartenden Effekt nicht fanden. Aufgrund unterschiedlicher Designs und Messinstrumente ist es jedoch schwierig, die einzelnen Untersuchungen direkt zu vergleichen und so konnten nur Vermutungen über die Gründe divergierender Ergebnisse formuliert werden.

5.4 Schlussfolgerungen bezüglich Einstellungsübertragung und Entwicklung von dissozialem Verhalten

Aufgrund der theoretischen und empirischen Aufarbeitung der Thematik, können fünf grundlegende Prinzipien des Zusammenspiels von individuellen Einstellungen und dissozialem Verhalten sowie der Einstellungsübertragung zwischen Gruppe und Individuum abgeleitet werden:

- (1) Dissoziales Verhalten lässt sich durch Einstellungen vorhersagen und umgekehrt.
- (2) Die wechselseitigen Einflussprozesse zwischen Einstellungen und dissozialem Verhalten bringen einen immer stärkeren Anstieg dieser beiden Komponenten mit sich.
- (3) Gruppenspezifische dissoziale Einstellungen beeinflussen die Einstellungen eines einzelnen Gruppenmitglieds und umgekehrt.
- (4) Ist das Individuum einem hohen Ausmass an dissozialen Einstellungen auf Ebene der Gruppe ausgesetzt, steigen seine eigenen dissozialen Einstellungen im zeitlichen Verlauf umso mehr an.
- (5) Gruppenspezifische dissoziale Einstellungen wirken sowohl direkt auf das Verhalten als auch indirekt über die individuellen Einstellungen.

Diese Prinzipien bilden die Bausteine für das nachfolgend dargestellte Modell der Einstellungsübertragung und Entwicklung von Dissozialität und auch der im nächsten Kapitel formulierten Hypothesen. Das erste Prinzip bezieht sich auf die wechselseitige Beeinflussung von dissozialen Einstellungen und Verhalten. Die dargestellten theoretischen Modelle sowie zahlreiche empirische Studien (z.B. Guerra et al., 2011) sind sich einig, dass Einstellungen einen wichtigen Prädiktor von Verhalten darstellen. Während die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985) dabei von einem strikten seriellen Ablauf ausgeht, wo die Einstellungen immer die Voraussetzung für konkretes Verhalten bilden, deuten andere Modelle auf reziproke Einflüsse hin (Festinger, 1957; Thornberry, 1987). In Bezug auf die Thematik vorliegender Arbeit, könnten diese wechselseitigen

Einflussprozesse beispielsweise folgendermassen ablaufen: Eine dissoziale Handlung wird begangen (z.B. aufgrund äusseren Drucks), welche Schuldgefühle nach sich zieht, da einer anderen Person Schaden zugefügt wurde. Diese Handlung kann nicht rückgängig gemacht werden, was bedeutet, dass das Individuum entweder mit der Schuld leben muss oder die Bewertung seiner Handlung anpasst. So kann es sich beispielsweise damit rechtfertigen, dass das Verhalten in dieser spezifischen Situation angebracht war oder dass die andere Person selbst Schuld dran hatte. Auf diese Weise könnte eine Einstellungsänderung in Bezug auf dieses Verhalten erfolgen. Die angepassten Einstellungen könnten wiederum ein erneutes Auftreten dieses Verhaltens begünstigen, da es nun als weniger gravierend eingestuft wird. Auch das Prototyp-Bereitschafts-Modell (Gibbons et al., 1998) weist auf solche reziproken Mechanismen hin. Es bildet zwar einen seriellen Ablauf ab, welcher der Theorie des geplanten Verhaltens ähnelt, allerdings werden all diese Komponenten, welche schliesslich ein bestimmtes Verhalten nach sich ziehen, wiederum von früherem Verhalten beeinflusst. Damit entsteht eine Art Kreislauf. Die unterschiedlichen Theorien widersprechen sich also nicht generell, sondern bilden verschiedene Aspekte ab, welche sich gegenseitig ergänzen.

Das zweite Prinzip thematisiert Eskalationsprozesse zwischen individuellen Einstellungen und Verhalten, welche aufgrund der oben beschriebenen reziproken Einflüsse einen immer stärkeren Anstieg dissozialer Einstellungen respektive Verhaltensweisen nach sich ziehen. Hinweise darauf sind beispielsweise in der Wechselwirkungstheorie zu finden, welche davon ausgeht, dass sich die einzelnen Komponenten (Assoziation mit delinquenten Peers, delinquente Einstellungen und delinquentes Verhalten) im Sinne einer Delinquenzspirale gegenseitig immer mehr verstärken. Sofern diese Spirale nicht durchbrochen wird, gerät das Individuum immer mehr in den Kreislauf der Delinquenz. Da aufgrund empirischer Studien keine klaren Aussagen gemacht werden können, stützt sich die Annahme zu den Eskalationsprozessen auf den theoretischen Hintergrund.

Beim dritten Prinzip handelt es sich um Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gruppe hinsichtlich der Übertragung dissozialer Einstellungen. Obwohl diese Prozesse aus verschiedenen sozialen Lerntheorien abgeleitet werden können (z.B. Burgess & Akers, 1966; Thornberry, 1987), sind sie meist recht allgemein formuliert, so dass sie auf verschiedene Formen von Peereinfluss anwendbar sind. Spezifisch hergeleitet und

getestet wurde das Prinzip der Einstellungsübertragung beispielsweise von Kobayashi et al. (2011), wobei sich diese Mechanismen auch in anderen Studien zeigten (z.B. Henry et al., 2011). Obwohl gemäss der Logik interaktiver Prozesse auch von einem reziproken Einfluss des Individuums auf die Einstellungen der Gruppe auszugehen wäre (Brown et al., 2008, S. 26–27), wurde in keiner der gefundenen Studien ein solcher berücksichtigt. Zwar erscheint es plausibel, dass der Druck, welcher die Gruppe als Einheit ausüben kann, stärker ist als der des Individuums. Es ist aber dennoch nicht auszuschliessen, dass beispielsweise eine Person mit einer besonders starken Ausprägung an dissozialen Werten, das Klima der gesamten Gruppe prägt. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle von einem reziproken Effekt ausgegangen und die nachfolgenden Analysen sollen zeigen, ob sich diese Annahme bewährt.

Das vierte Prinzip geht wiederum von einem Eskalationsprozess aus, allerdings im Hinblick auf die Übertragung dissozialer Einstellungen. Ähnlich wie dissoziale Einstellungen zu einem immer stärkeren Anstieg solchen Verhaltens führen könnten und umgekehrt, könnte auch die Assoziation mit Peers, welche dissoziale Einstellungen haben, einen immer stärkeren Anstieg solcher Einstellungen auf individueller Ebene nach sich ziehen. Gemäss Thornberry (1987) würde dabei die Assoziation mit delinquent ausgerichteten Peers eine Übernahme dieser Werte wahrscheinlich machen, was wiederum die Chance erhöht mit weiteren delinquenten Personen zu interagieren. So würde die individuelle positive Haltung gegenüber solchen Verhaltensweisen immer stärker zunehmen. Empirisch konnte diese Herleitung noch nicht untermauert werden, weshalb sich vorliegendes Modell auf die Theorie stützt.

Während der individuell-kognitive Prozess zwischen Einstellungen und Verhalten und der Peereinflussprozess zwischen gruppenspezifischen und individuellen Einstellungen zunächst separat betrachtet wurden, sollen diese nun beim fünften Prinzip miteinander verknüpft werden. Hierbei stellt sich die Frage, wie gruppenspezifische Einstellungen im Endeffekt mit dissozialem Verhalten in Verbindung stehen. Theoretische Modelle sind diesbezüglich oftmals zu unspezifisch, da von negativem Peereinfluss im Allgemeinen ausgegangen wird, was sich sowohl auf das Verhalten der Peers als auch auf deren Einstellungen beziehen kann. Beim Verhalten wäre es eher denkbar, dass dieses beispielsweise durch Nachahmungsprozesse direkt übernommen wird, ohne dass es zuvor eine Anpassung der individuellen Einstellungen erfordert. Gruppenspezifische Einstellungen müssen jedoch mittels kommunikativer Prozesse übertragen werden, wobei das

Individuum angehalten ist, seine eigenen Meinungen und Überzeugungen zu überdenken und allenfalls anzupassen, wenn der Druck oder die überzeugenden Argumente der Peers stark genug sind. Andererseits könnte die Angst vor negativen Sanktionen seitens der Gruppe auch so gross sein, dass es direkt zu einer Anpassung des Verhaltens kommt, selbst wenn das Individuum auf kognitiver Ebene nicht von der Richtigkeit dieser Handlungen überzeugt ist. Nicht nur die theoretischen, sondern auch die empirischen Erkenntnisse sind diesbezüglich nicht ganz eindeutig. Da allerdings in einigen Untersuchungen sowohl ein indirekter als auch direkter Effekt gefunden wurde (z.B. Halim et al., 2012), kann Letzterer zumindest nicht ausgeschlossen werden. Aufgrund dieser Überlegungen wird auch hier davon ausgegangen, dass die Peers ihren Einfluss teilweise über eine Änderung der Einstellungen des Individuums ausüben, teilweise aber auch direkt auf das Verhalten einwirken.

Abbildung 5 repräsentiert die Prozesse, welche gemäss den Prinzipien 1-5 bei der Übertragung von dissozialen Einstellungen und der Entwicklung von dissozialem Verhalten wirksam sind. Das Modell ist in seiner Struktur an die Wechselwirkungstheorie angelehnt, wobei es thematisch weniger umfassend ist, sich dafür spezifischer auf die Übertragung von Einstellungen und die reziproke Beziehung zwischen Einstellungen und Verhalten fokussiert. Das Modell ist in zwei Phasen aufgeteilt, wobei die erste der frühen und die zweite der mittleren Adoleszenz entspricht. Die Altersphasen sollen dabei nur als grobe Orientierung dienen und sind angelehnt an Thornberry (1987). Dieser geht davon aus, dass die Wechselwirkungen zwischen den Komponenten während der frühen Adoleszenz (11-13 Jahre) eine Zuspitzung der Problematik in der mittleren Adoleszenz (15-16 Jahre) nach sich ziehen. Im Einzelfall kann es jedoch unterschiedlich sein, wann sich diese Mechanismen genau in Gang setzen. So ist es beispielsweise möglich, dass eine Person schon in früheren Jahren oder erst später mit dissozial ausgerichteten Peers im Kontakt kommt. In der späten Adoleszenz könnte es wieder zu einer Abnahme an dissozialem Verhalten kommen, was in vorliegendem Modell jedoch nicht dargestellt ist. Es beschränkt sich auf die Prozesse, welche im Rahmen der nachfolgenden Analysen überprüft werden können und reicht dementsprechend nur bis zur mittleren Adoleszenz.

In der ersten Phase wird davon ausgegangen, dass sich individuelle dissoziale Einstellungen und Verhaltensweisen gegenseitig beeinflussen. Dasselbe wird erwartet zwischen individuellen und gruppenspezifischen Einstellungen. Während das individuelle

Verhalten ebenfalls von den Einstellungen der Gruppe beeinflusst wird, geht das Modell jedoch nicht davon aus, dass das Verhalten auf diese zurückwirkt. Obwohl es nicht prinzipiell ausgeschlossen werden kann, dass das Verhalten des Individuums einen Einfluss auf die Haltung der Gruppe gegenüber Dissozialität ausübt, gibt es weder theoretische noch empirische Hinweise darauf.

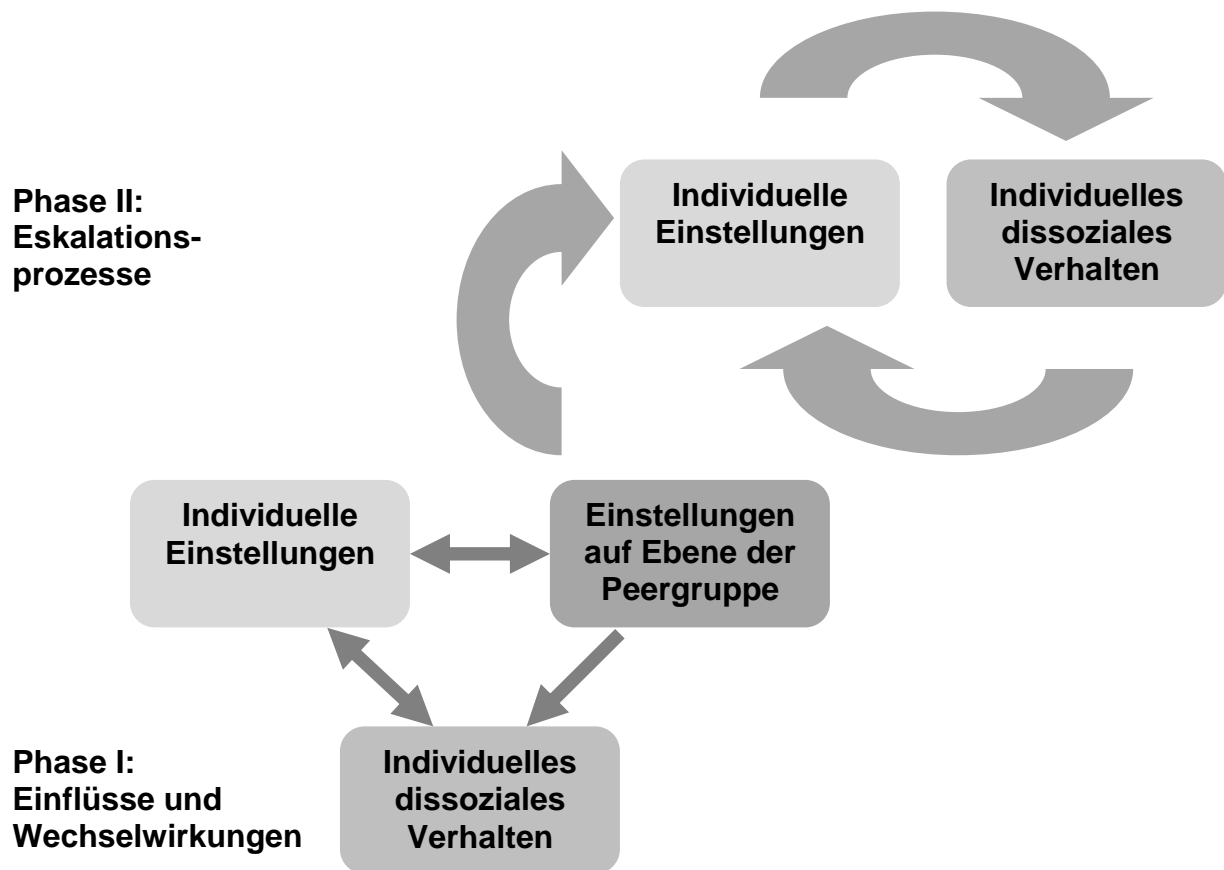


Abbildung 5. Modell zur Einstellungsübertragung und Entwicklung von dissozialem Verhalten.

In der zweiten Phase wird erwartet, dass die Assoziation mit dissozial eingestellten Peers zu einem immer stärkeren Anstieg an individuellen dissozialen Einstellungen führt. Diese wiederum ziehen einen immer stärkeren Anstieg an dissozialen Verhaltensweisen nach sich, welche ihrerseits wieder auf die Einstellungen zurückwirken. Es wird keine Eskalation der Einstellungen auf Ebene der Gruppe erwartet, da dies weder theoretisch noch empirisch begründet werden könnte. Zwar wird mit dem reziproken Effekt der individuellen Einstellungen davon ausgegangen, dass das Individuum auf die Gruppe zurückwirkt, allerdings ist anzunehmen, dass die Gruppe als Gesamtheit mehr Druck ausüben kann als ein Individuum. Es wird deshalb als eher unwahrscheinlich erachtet, dass die individuellen Einstellungen eine Eskalation auf Ebene der Gruppe nach sich ziehen.

Wie aufgrund des hier verwendeten Begriffs des dissozialen Verhaltens ersichtlich ist, wird davon ausgegangen, dass diese Prozesse sowohl für aggressiv-oppositionelles als auch für delinquent-kriminelles Verhalten Gültigkeit haben. Zwar kommen nicht alle Studien, welche unterschiedliche Bereiche dissozialen Verhaltens untersuchten, zu identischen Ergebnissen, allerdings gibt es auch keine konkreten Hinweise auf bereichsspezifische Effekte.

Neben dieser prozessualen Ebene sollen auch wichtige Prinzipien bezüglich der Operationalisierung der einzelnen Komponenten formuliert werden. Hinsichtlich der individuellen Einstellungen werden dabei Aspekte aus verschiedenen Theorien einbezogen, welche auch empirisch untermauert werden konnten. Einerseits wird eine zentrale Prämisse der Theorie des geplanten Verhaltens berücksichtigt, welche besagt, dass für die Vorhersage spezifischer Verhaltensweisen auch spezifische Einstellungen erfasst werden müssen. Gleichzeitig soll die soziale Anerkennung, welche im Prototyp-Bereitschafts-Modell zentral ist für spontanes, reaktives Verhalten, mitberücksichtigt werden. Allerdings soll dabei nicht die Beurteilung einer Person erfolgen, sondern nach wie vor das konkrete Verhalten. Das heisst, dass bei der Evaluation des Verhaltens nicht danach gefragt werden soll, ob es richtig oder falsch sei, sondern ob die Handlung beispielsweise als „cool“ erachtet wird. Auf diese Weise könnte die Gefahr reduziert werden, dass anstelle persönlicher Einstellungen, Wissen über gesellschaftliche Normen erfragt würde. Ein wichtiger Aspekt bei der Übertragung von Einstellungen bildet die Messung der gruppenspezifischen Einstellungen anhand der kollektiven Aussagen aller Gruppenmitglieder, sofern der direkte Einfluss des sozialen Kontextes von Interesse ist und nicht die subjektive Wahrnehmung des Individuums.

6 Untersuchungsbericht

Nachfolgend wird das Vorgehen vorliegender Untersuchung beschrieben, wobei als erstes die zu prüfenden Hypothesen formuliert werden. Es folgen eine Einordnung in das Gesamtprojekt der Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen und ein Beschrieb der Stichprobe, der Messinstrumente und der konkreten Durchführung der Befragung. Zudem werden die statistischen Verfahren erklärt, welche aufgrund der Fragestellungen und der Datenstruktur als adäquat erachtet werden. Zum Schluss werden die deskriptiven und inferenzstatistischen Ergebnisse präsentiert.

6.1 Hypothesen

Die Hypothesen zu den Fragestellungen vorliegender Arbeit basieren auf dem in Kapitel 5.4 dargestellten Modell, welches auf der Grundlage verschiedener theoretischer Ansätze sowie dem aktuellen Forschungsstand hergeleitet wurde. Bei Fragestellung 1 geht es um den Zusammenhang von dissozialen Einstellungen und Verhalten. Dabei ist einerseits von Interesse, wie aufgrund der Kenntnis der Einstellungen einer Person, deren Verhalten vorhergesagt werden kann. Die Vorhersage von Verhalten ist eine Kernfrage der Einstellungsforschung und besitzt grosse Relevanz im Hinblick auf verschiedene Formen schädlichen Verhaltens, so auch hinsichtlich dissozialer Verhaltensweisen. Andererseits ist anzunehmen, dass nicht nur ein Einfluss in diese eine Richtung existiert, sondern dass auch ein reziproker Effekt des dissozialen Verhaltens auf die Einstellungen besteht. Zudem soll unter Berücksichtigung zeitlich veränderbarer Prozesse überprüft werden, ob die reziproken Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Verhalten zu einem immer stärkeren Anstieg an Dissozialität beitragen. Die Hypothesen zum Zusammenhang von dissozialen Einstellungen und Verhalten lauten demnach wie folgt:

- (1) Je grösser die Ausprägung positiver Einstellungen gegenüber dissozialen Verhaltensweisen, desto mehr dissoziales Verhalten zeigt sich zu einem späteren Zeitpunkt.
- (2) Je mehr dissoziales Verhalten gezeigt wird, desto grösser die Ausprägung positiver Einstellungen gegenüber dissozialen Verhaltensweisen zu einem späteren Zeitpunkt.

- (3) Je grösser die Ausprägung positiver Einstellungen gegenüber dissozialen Verhaltensweisen, desto mehr steigt das dissoziale Verhalten von der siebten bis zur neunten Klasse an.
- (4) Je mehr dissoziales Verhalten gezeigt wird, desto stärker steigen die positiven Einstellungen gegenüber dissozialen Verhaltensweisen von der siebten bis zur neunten Klasse an.

Bezüglich Fragestellung 2 ist von Interesse, wie die Einstellungen auf Ebene der Schulklasse auf die individuellen Einstellungen einwirken und ob auch hier reziproke Einflussprozesse bestehen. Damit soll die Bedeutung vorschreibender Normen, als eine Form von Peereinfluss, untersucht und die wechselseitige Übertragung von Einstellungen zwischen Individuum und Gruppe analysiert werden. Dabei wird nicht nur erwartet, dass diese sich gegenseitig beeinflussen, sondern auch, dass die Assoziation mit dissozial ausgerichteten Klassenkameradinnen und Klassenkameraden mit einem immer stärkeren Anstieg an individuellen dissozialen Einstellungen einhergeht. Die Hypothesen zum Zusammenhang von klassenspezifischen und individuellen Einstellungen werden folgendermassen formuliert:

- (5) Je grösser die Ausprägung positiver Einstellungen gegenüber dissozialen Verhaltensweisen auf Ebene der Schulklasse, desto grösser die Ausprägung individueller positiver Einstellungen gegenüber dissozialen Verhaltensweisen zu einem späteren Zeitpunkt.
- (6) Je grösser die Ausprägung individueller positiver Einstellungen gegenüber dissozialen Verhaltensweisen, desto grösser die Ausprägung positiver Einstellungen gegenüber dissozialen Verhaltensweisen auf Ebene der Schulklasse zu einem späteren Zeitpunkt.
- (7) Je grösser die Ausprägung positiver Einstellungen gegenüber dissozialen Verhaltensweisen auf Ebene der Schulklasse, desto stärker steigen die individuellen positiven Einstellungen gegenüber dissozialen Verhaltensweisen von der siebten bis zur neunten Klasse an.

Um die obengenannten Fragestellungen miteinander in Beziehung zu setzen, wird bei Fragestellung 3 der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten im Kontext des Einflusses klassenspezifischer Einstellungen betrachtet. Hierbei wird davon ausge-

gangen, dass die Einstellungen auf Klassenebene sowohl direkt, als auch indirekt auf das individuelle Verhalten wirken. Entsprechend lauten die Hypothesen:

- (8) Je grösser die Ausprägung positiver Einstellungen gegenüber dissozialen Verhaltensweisen auf Ebene der Schulklasse, desto mehr individuelles dissoziales Verhalten zeigt sich zu einem späteren Zeitpunkt.
- (9) Positive Einstellungen gegenüber dissozialen Verhaltensweisen auf Ebene der Schulklasse wirken teilweise indirekt, über die individuellen Einstellungen, auf das individuelle dissoziale Verhalten zu einem späteren Zeitpunkt.

6.2 Untersuchungsdesign: Einordnung in die Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen

Die in vorliegender Arbeit verwendeten Daten stammen von dem Nationalfondsprojekt „Die Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung - Eine Studie mit Jugendlichen der Sekundarstufe I“ (Bless & Müller, 2011) sowie dessen Nachfolgeprojekt „Die Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung - Fortsetzung des Längsschnitts mit Jugendlichen der 8. und 9. Klasse“ (Müller & Bless, 2013). In Zusammenarbeit mit der kantonalen Erziehungsdirektion, wurde unter dem Namen „Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen“ (FRI-PEERS) im Rahmen dieser beiden Projekte von September 2011 bis Mai 2014 eine Längsschnittstudie im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg durchgeführt. Diese umfasste den kompletten Jahrgang von Schülerinnen und Schülern, welche 2011 auf die Sekundarstufe I übertraten. Im Vorfeld fanden mehrere Vorstudien statt, welche unter anderem dazu dienten, eigens für die FRI-PEERS Studie entwickelte Messinstrumente zu evaluieren (siehe Kapitel 6.4). Die Datenerhebungen der Hauptstudie begannen vier bis sechs Wochen nach dem Übertritt. Dies war wichtig, weil auf dieser Stufe die Klassen neu zusammengesetzt werden und sich die Schülerinnen und Schüler grösstenteils noch nicht kannten. Bei den Befragungen mussten sie allerdings neben ihrem eigenen Verhalten auch jenes der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden beurteilen (Letzteres wurde nicht in vorliegende Analysen integriert), weshalb sie diese schon etwas kennen mussten. Abgesehen von wenigen Klassenwechseln, verblieben die Jugendlichen während der gesamten Sekundarstufe I in dieser neu zugeteilten Klasse, womit es möglich war, den Einfluss des spezifischen Klassenkontextes über die gesamte Zeitspanne hinweg zu analysieren. Die Jugendlichen

wurden insgesamt sechsmal befragt, wobei vier der Erhebungen im siebten Schuljahr durchgeführt wurden und je eine im achten und im neunten Schuljahr. Während einige Inhalte der Befragungen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten variierten, wurden andere zu jedem Zeitpunkt erfasst. So wurden die Jugendlichen beispielsweise immer nach konkreten dissozialen Handlungen gefragt, welche sie in den letzten 14 Tagen begangen hatten sowie nach dem Verhalten ihrer Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. Andere Skalen, beispielsweise zur Erfassung der psychosozialen Entwicklung, dem persönlichen Wohlbefinden, dem prosozialen Verhalten, dem Umgang mit elektronischen Medien sowie der Beziehung zu den Eltern und der Lehrperson, wurden nicht jedes Mal eingesetzt. Dies galt auch für die hier im Fokus stehenden dissozialen Einstellungen. Im Gegensatz zu konkreten Verhaltensweisen innerhalb eines kurzen Zeitraums, wurde bei den Einstellungen nicht erwartet, dass diese alle paar Wochen ändern, weshalb sie zu Beginn und am Ende des siebten Schuljahres sowie am Ende des achten und neunten Schuljahres erfasst wurden. Die in vorliegender Arbeit verwendeten Daten beziehen sich entsprechend auf diese vier Messzeitpunkte innerhalb des Gesamtprojektes (siehe Abbildung 6).

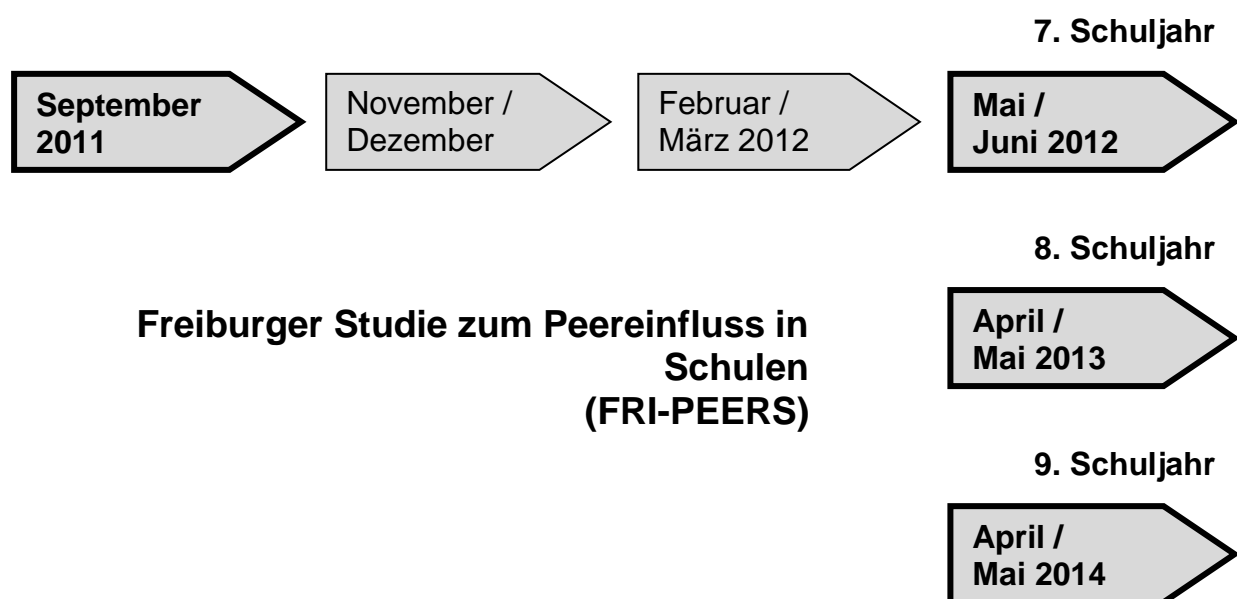


Abbildung 6. Datenerhebungen der Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen.

Im Rahmen der Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen und deren Vorstudien, wurden bereits diverse Fragestellungen zur Thematik des dissozialen Verhaltens und zum Einfluss der Peers bearbeitet und in wissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlicht. So wurde beispielsweise anhand der Daten zweier Vorstudien im Querschnitt unter-

sucht, wie häufig einzelne aggressiv-oppositionelle Verhaltensweisen vorkamen und wie gross das Ausmass an positiven Einstellungen gegenüber diesen Verhaltensweisen war. Zudem wurde der Frage nachgegangen, ob die Prädiktoren Geschlecht, Klassenstufe und Bildungsgang die Ausprägung dissozialen Verhaltens und der entsprechenden Einstellungen vorhersagen können, wobei sich teilweise signifikante Effekte zeigten (Details siehe Müller, Begert, Gmünder, Hofmann & Müller, 2012). Ebenfalls im Rahmen einer Vorstudie wurden erste Hinweise darauf gefunden, dass das Verhalten der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden einen Einfluss auf das individuelle Verhalten ausübt (Müller, Hofmann & Studer, 2012). Diese Thematik wurde im Rahmen der Hauptstudie vertieft, indem der Einfluss des Gesamtniveaus an dissozialem Verhalten innerhalb der Klasse auf die individuelle Verhaltensentwicklung im Längsschnitt überprüft wurde (Müller, Begert, Hofmann & Studer, 2013; Müller, Fleischli, Hofmann & Studer, 2015; Müller, Hofmann, Fleischli & Studer, 2015). Auch hier konnte gezeigt werden, dass das Verhalten der Peers einen Einfluss auf das Individuum ausübt. Ausserdem wurden Hinweise darauf gefunden, dass die Zugehörigkeit zum niedrigen Bildungsgang (Realschule) mit mehr dissozialem Verhalten einhergeht (Müller & Hofmann, 2014). Des Weiteren wurden zwei Berichte veröffentlicht, welche zum einen die Ausprägung und Entwicklung von Verhaltensproblemen während des 7. Schuljahres und zum anderen die sozio-emotionale Entwicklung über die gesamte Oberstufe hinweg thematisierten (7. bis 9. Klasse; Müller, Fleischli & Hofmann, 2013; Müller, Fleischli, Hofmann, Müller, et al., 2015). Auf die Ergebnisse hinsichtlich der entwickelten Skalen wird in Kapitel 6.4 eingegangen.

6.3 Stichprobe

Die Stichprobe vorliegender Untersuchung umfasste insgesamt 864 Schülerinnen und Schüler in 55 Klassen, welche aus acht Schulhäusern stammten. Obwohl es sich um eine Kompletterhebung aller deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler handelte, welche 2011 auf die Sekundarstufe I übertraten, gab es, wie in den meisten Längsschnittstudien, gewisse Fluktuationen. Diese waren in erster Linie auf krankheitsbedingte Ausfälle bei einzelnen Messzeitpunkten zurückzuführen, aber auch auf den Wegzug respektive den Zuzug einzelner Personen. Wie weiter unten beim statistischen Vorgehen noch genauer beschrieben wird (siehe Kapitel 6.6), stellt es für die Längsschnittanalysen kein Problem dar, wenn nicht von allen Probandinnen und Probanden Daten von allen Messzeitpunkten vorliegen. Die Stichprobengrösse $N=864$ bezieht sich

denn auch auf alle Jugendliche, welche zu irgendeinem Zeitpunkt der Studie zum untersuchten Jahrgang gehörten. Generell war die Teilnahmequote jedoch sehr hoch (T1: 96.9% von $N=828$; T2: 96.3% von $N=821$; T3: 94.2% von $N=831$; T4: 81.5% von $N=812$), was zu einem erheblichen Teil der guten Zusammenarbeit mit den Schulen zu verdanken ist.

Die Eigenschaften der Stichprobe sind in Tabelle 1 dargestellt, wobei Angaben, welche über die Zeit hinweg variieren konnten (z.B. Bildungsgangwechsel oder Änderung der Nationalität durch Einbürgerung), sich jeweils auf die erste Messung dieser Variablen beziehen. Das Durchschnittsalter der Stichprobe betrug zum ersten Messzeitpunkt (T1) 13.12 Jahre, wobei eine recht grosse Streuung ersichtlich war. Obwohl der Übertritt auf die Sekundarstufe I normalerweise mit 12 oder 13 Jahren erfolgt, waren unter den hier befragten Schülerinnen und Schüler auch solche, welche jünger waren als 12 respektive solche, die älter waren als 14. Die Gründe für diese Variation können nur vermutet werden. Wenn beispielsweise bedacht wird, dass Kinder mindestens sechs Jahre alt sind, wenn sie eingeschult werden, müssten diejenigen, welche zu Beginn der siebten Klassen weniger als 12 Jahre alt waren, einmal eine Klasse übersprungen haben. Im Gegensatz dazu müssten die, welche über 14 Jahre alt waren mindestens eine Klasse wiederholt haben oder aus bestimmten Gründen später eingeschult worden sein. Auch denkbar wäre, dass immigrierte Schülerinnen und Schüler, beispielsweise aufgrund schlechter Deutschkenntnisse, einer tieferen Stufe zugeordnet wurden.

Als Mass für den sozioökonomischen Status wurde der ISEI (international socioeconomic index of occupational status) hinzugezogen, welcher eine Einteilung basierend auf dem Beruf ermöglicht (Ganzeboom & Treiman, 1996). Dabei wird sowohl der zur Ausübung dieser Tätigkeit benötigte Bildungsabschluss als auch das für diesen Beruf übliche Einkommen berücksichtigt und in Indexwerte von 16 bis 85 eingeteilt. In vorliegender Untersuchung wurden die Schülerinnen und Schüler nach dem Beruf ihrer Eltern gefragt. Sofern beide Elternteile arbeitstätig waren, wurde jeweils der höher gewertete der beiden Berufe verwendet. Der durchschnittliche ISEI dieser Stichprobe von 49.23 entsprach praktisch genau dem Schweizer Durchschnitt von 49.20 (Vallacott, Hollenweger, Nicolet & Wolter, 2003). Auch die Geschlechterverteilung war relativ ausgeglichen, wobei es etwas mehr Jungen in diesem Jahrgang gab (52%). Anders sah es mit der Verteilung zwischen Stadt und Land aus, da sieben der acht Oberstufenzentren (im Kanton Freiburg Orientierungsschulen genannt) in Dörfern angesiedelt sind (Düdin-

gen, Wünnewil, Kerzers, Gurmels, Murten, Tavers und Plaffeien). Die einzige Ausnahme bildet die Orientierungsschule der Stadt Freiburg (>10'000 Einwohner). Wird der Schulort als Referenz genommen (da der Wohnort unbekannt war), stammten 86.3% der Stichprobe aus ländlichen Regionen, womit diese im Vergleich zu 56% in der gesamtschweizerischen Population (Bundesamt für Statistik, 2009) überrepräsentiert waren. Nicht nur die Stadtbewohnerinnen und Stadtbewohner waren unterrepräsentiert, sondern auch Jugendliche ohne Schweizer Staatsbürgerschaft (10.6% im Vergleich zu 22.5% in der Gesamtschweiz; Bundesamt für Statistik, 2011). Dies könnte zur Folge haben, dass die generelle Ausprägung dissozialen Verhaltens eher geringer ist als in der gesamtschweizerischen Bevölkerung (Killias, Aebi, Lucia, Herrmann & Dilitz, 2007). Allerdings gibt es keinen Grund zur Annahme, dass dies die zu überprüfenden Zusammenhänge tangieren könnte. Das heisst, dass selbst wenn von einem generell tieferen Niveau an dissozialem Verhalten auszugehen wäre, nach wie vor zu erwarten ist, dass beispielsweise ein grösseres Ausmass an dissozialen Einstellungen mit mehr dissozialem Verhalten einhergeht.

Tabelle 1. *Stichprobeneigenschaften (N=864)*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	%	Wertebereich
Alter bei T1	13.12	0.49	-	11.50 – 14.83
Sozioökonomischer Status (ISEI)	49.23	16.04	-	20 - 85
Geschlecht männlich	-	-	52	-
Ländliche Region	-	-	86.3	-
Kein Schweizer Pass	-	-	10.6	-
Bildungsgang Progymnasium	-	-	28.7	-
Bildungsgang Sekundarschule	-	-	41.5	-
Bildungsgang Realschule	-	-	23.6	-
Bildungsgang Förderklasse	-	-	6.2	-

Was das Schulsystem der Sekundarstufe I anbelangt, werden die Schülerinnen und Schüler im Kanton Freiburg nach der sechsten Klasse leistungsspezifischen Bildungsgängen zugeteilt, welche (mit sehr wenigen Ausnahmen) für sämtliche Schulfächer gel-

ten. Die drei regulären Bildungsgänge bilden die Realschule, die Sekundarschule und das Progymnasium, wobei die Realschule Grundansprüche stellt, die Sekundarschule erweiterte Ansprüche und das Progymnasium höhere Ansprüche. Ausserdem gibt es die Förderklassen (ehemals Kleinklassen oder Werkklassen genannt), welche für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten konzipiert sind. Die Zuteilung erfolgt anhand vier Kriterien: Den Noten des ersten Semesters der sechsten Klasse, dem Resultat der kantonalen Vergleichsprüfung, der Empfehlung der Lehrperson und der Empfehlung der Eltern (Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht Kanton Freiburg, 2011). Die in Tabelle 1 dargestellte Verteilung auf die verschiedenen Bildungsgänge konnte nicht direkt mit Zahlen aus der gesamten Schweiz verglichen werden, da die Schulsysteme in den verschiedenen Kantonen unterschiedlich sind. So gibt es beispielsweise nicht überall Progymnasialklassen, dafür teilweise Mischklassen (Real- und Sekundarschule) oder Förderklassen mit anderen Schwerpunkten als dem beeinträchtigten Lernen (z.B. Verhaltensstörungen). Es war jedoch erwartungsgemäss, dass der grössere Anteil an Schülerinnen und Schülern (hier rund 70%) eine Schulform mit erweiterten oder höheren Ansprüchen besuchte (Bundesamt für Statistik, 2015).

6.4 Messinstrumente

Die in vorliegender Untersuchung verwendeten Messinstrumente zur Erfassung des dissozialen Verhaltens und der Einstellungen wurden eigens für die Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen entwickelt und in einer Vorstudie evaluiert (Müller, 2013). Hierfür wurde eine Querschnittstudie mit 552 Schülerinnen und Schülern aus einem anderen Schweizer Kanton durchgeführt, welche das gesamte Altersspektrum der Sekundarstufe I abdeckten (siebte bis neunte Klasse). Ebenso wurden alle regulären Bildungsgänge sowie die sonderpädagogischen Klassen für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten berücksichtigt. In diesem Rahmen wurden die „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Dissozialität“ entwickelt, welche sowohl Selbstauskünfte bezüglich konkreter Verhaltensweisen als auch bezüglich dissozialer Einstellungen beinhalten. Zusätzlich können mit diesen Skalen Auskünfte über das individuell wahrgenommene Verhalten der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden erfasst werden, welche in vorliegender Arbeit jedoch nicht verwendet wurden.

6.4.1 Dissoziale Einstellungen

Die dissozialen Einstellungen wurden anhand von Evaluationen erfasst, welche sich auf konkrete Verhaltensweisen bezogen. Dabei wurde jeweils gefragt, wie „cool“ die Probandinnen und Probanden es fänden, wenn sich Jugendliche in ihrem Alter so verhalten würden. Wie zuvor hergeleitet, handelt es sich dabei um eine eher affektiv geprägte Form der Einstellungserfassung, welche auch verknüpft ist mit dem sozialen Status. Denn wenn ein Verhalten generell als cool erachtet wird, dann gilt auch eine Person als cool, welche sich so verhält (Gibbons et al., 1998). Ausserdem können Jugendliche etwas cool finden, selbst wenn sie wissen, dass es verboten oder unerwünscht ist (oder gerade deshalb). Somit könnte diese Art der Befragung die Problematik sozial erwünschter Antworttendenzen abschwächen (Müller, 2013). In den Tabellen 2 und 3 sind die einzelnen Items der Verhaltensweisen dargestellt, welche anhand einer fünfstufigen Likert-Skala, die von „uncool“ bis „cool“ reichte, beurteilt werden mussten.

Tabelle 2. *Items der Skala Aggression-Opposition*

Offene Aggression

1. Andere mit Worten ärgern, um sie richtig wütend zu machen
2. Andere durch Schubsen oder Herumstossen absichtlich ärgern
3. Anderen androhen, sie zu schlagen oder ihnen anders körperlich weh zu tun
4. Andere beschimpfen oder beleidigen
5. Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich weh tun

Verdeckte Aggression

6. Andere gegeneinander ausspielen, so dass sie Streit miteinander bekommen
7. Schädliche Gerüchte über andere verbreiten

Opposition

8. Sehr wütend sein
9. Heftig streiten mit anderen
10. *Absichtlich Aufforderungen und Regeln von Lehrpersonen nicht befolgen*

Anmerkung. Kursiv = Item, welches aufgrund schlechter Faktorladungen ausgeschlossen wurde.

In der explorativen Faktoranalyse stellte sich heraus, dass bezüglich dissozialer Einstellungen zwei voneinander abgrenzbare Faktoren existieren, welche den theoretischen Konzepten *Aggression-Opposition* und *Delinquenz-Kriminalität* zugeordnet werden konnten. Eine separate Analyse der Skala Aggression-Opposition zeigte, dass diese

wiederum in die drei Subkategorien *offene Aggression*, *verdeckte Aggression* und *Opposition* aufgeteilt werden konnte. Die Subskala offene Aggression umfasste fünf Items, bei welchen eingeschätzt werden musste, wie cool es ist, andere zu ärgern, zu schlagen, zu beschimpfen etc. Bezüglich verdeckter Aggression wurde anhand zweier Items nach den Einstellungen gegenüber dem Ausspielen von Personen gegeneinander und dem Verbreiten von Gerüchten gefragt, während oppositionelles Verhalten durch die zwei Items „sehr wütend sein“ und „heftig mit anderen streiten“ abgebildet wurde.

Ein Item zur Messung der Missachtung von Aufforderungen und Regeln der Lehrperson, welches auf keinem der drei Faktoren eine Ladung von mehr als .50 aufwies, wurde ausgeschlossen, womit die Skala schliesslich aus neun Items bestand (siehe Tabelle 2). Die interne Konsistenz der Skala Aggression-Opposition lag mit einem Cronbach Alpha von .91 im hohen Bereich, womit die Ausprägungen der einzelnen Items für die Analysen zu einem Skalenmittelwert verrechnet werden können.

Tabelle 3. *Items der Skala Delinquenz-Kriminalität*

-
1. In Bus, Zug oder Tram absichtlich ohne gültiges Billet fahren
 2. Für eine Schulstunde oder länger absichtlich die Schule schwänzen
 3. Mit anderen Jugendlichen Alkohol trinken
 4. Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, Parkbänke oder andere öffentliche Dinge beschädigen (z.B. auch mit Filzstift beschreiben, besprayen etc.)
 5. Unterwegs eine Waffe bei sich haben (z.B. Messer, Wurfstern, Gaspistole etc.)
 6. Andere bedrohen, damit man etwas bekommt oder anderen etwas mit Gewalt wegnehmen (z.B. Kleidungsstück, Geld etc.)
 7. Absichtlich Dinge beschädigen, die anderen Personen gehören (z.B. Kleidung, Velo, Tasche etc.)
 8. Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen konsumieren (ausser Zigaretten und Alkohol)
 9. Etwas stehlen (in einem Laden oder von einer anderen Person)
 10. Andere berühren, obwohl sie sagen, dass sie das nicht wollen (z.B. anrempeln, anfassen etc.)
 11. Das Internet oder Handy anonym benutzen, um andere zu ärgern (z.B. beleidigende Nachricht schicken ohne den Absender anzugeben)
 12. *Ohne Führerschein fahren oder frisierte Fahrzeuge benutzen*
 13. *Mit anderen Jugendlichen Zigaretten rauchen*
-

Anmerkung. Kursiv = Items, welche aufgrund schlechter Faktorladungen ausgeschlossen wurden.

Anders als bei Aggression-Opposition, zeigte sich hinsichtlich delinquent-krimineller Einstellungen eine einfaktorielle Lösung, welche die Beurteilung eines breiten Spektrums von weniger gravierenden Verhaltensweisen bis hin zu strafrechtlich relevantem Verhalten beinhaltete. Dazu gehörte beispielsweise Schwarzfahren, Schule schwänzen, Drogenkonsum, Vandalismus, Diebstahl und Waffenbesitz. Zwei Items zu Fahren ohne Führerschein und Zigarettenkonsum wurden aufgrund von Faktorladungen $<.50$ ausgeschlossen, so dass die Endversion der Skala 11 Items umfasste (siehe Tabelle 3). Auch die Skala Delinquenz-Kriminalität wies mit einem Cronbach Alpha von .88 eine hohe interne Konsistenz auf, welche es erlaubte, die einzelnen Items zu einem Mittelwert zusammenzufassen.

Da die Einstellungen gegenüber aggressiv-oppositionellen und delinquent-kriminellen Verhaltensweisen trotz hoher Korrelation ($r=.72$) zwei voneinander abgrenzbare Faktoren abbildeten (Müller, 2013), wurden die beiden Skalen, um den grösstmöglichen Informationsgehalt zu gewährleisten, in den nachfolgenden Analysen separat betrachtet.

6.4.2 Klassenspezifische dissoziale Einstellungen

Als Mass für die klassenspezifischen Einstellungen wurden die individuellen Mittelwerte der aggressiv-oppositionellen und delinquent-kriminellen Einstellungen auf Klassenebene aggregiert, das heisst es wurden Klassenmittelwerte gebildet. Dies ist eine gängige Praxis, wenn der Einfluss einer Variable nicht nur auf individueller, sondern auch auf Ebene eines sozialen Kontextes eine zentrale Rolle spielt (z.B. Ellis et al., 2013; Mercer, McMillen & DeRosier, 2009). In dem später beschriebenen Verfahren der Mehrebenenanalyse bildet dieser Klassenmittelwert eine Variable der Klassenebene, während die individuellen Einstellungen der Individualebene zugeordnet sind. Wie oben hergeleitet wurde, hat dieses Mass einige Vorteile gegenüber der subjektiven Wahrnehmung gruppenspezifischer Einstellungen (Shaffer, 1983). So kann auf diese Weise der normative Kontext direkt erfasst werden und nicht eine subjektive Wahrnehmung davon, welche zwischen den Schülerinnen und Schülern der Klasse variieren kann. Hat dieser Kontext einen Einfluss auf individuelle Einstellungen respektive Verhalten, handelt es sich dabei um die hier im Fokus stehenden Peereinflussprozesse und nicht um Wahrnehmungseffekte. Zudem konnte mit der Untersuchung ganzer Schulklassen als unfreiwillige Peergruppen sichergestellt werden, dass es sich um Einflussprozesse und nicht um Selektionsprozesse handelt (Juvonen & Galván, 2008).

6.4.3 Dissoziales Verhalten

Auch das dissoziale Verhalten wurde mittels der Selbstauskunftsskalen der Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Dissozialität erfasst. Es liegt auf der Hand, dass hier ebenfalls sozial erwünschte Antworttendenzen ein Problem darstellen könnten. Das Problem ist im Vergleich zur Erfassung der Einstellungen eventuell noch verschärft, da die Schülerinnen und Schüler möglicherweise negative Konsequenzen für Dinge, die sie getan haben, befürchten. Diesen Befürchtungen wurde in der FRI-PEERS Studie durch die Zusicherung kompletter Anonymität entgegengewirkt, was in Kapitel 6.5 noch genauer beschrieben wird. Die Items bezüglich aggressiv-oppositionellen und delinquent-kriminellen Verhaltens waren exakt die gleichen wie diejenigen zur Erfassung der Einstellungen, nur dass hier danach gefragt wurde, an wie vielen der letzten 14 Tagen solche Verhaltensweisen gezeigt wurden. Die konkrete Formulierung dazu lautete: „Denk einmal an die letzten 14 Tage. Was meinst du, welche Zahlen entsprechen am ehesten der Wahrheit? An so vielen Tagen habe ich das in den letzten 14 Tagen gemacht“. Dementsprechend waren Antworten von 0 bis 14 für jedes Item möglich. Analog zu den Einstellungen, wurden auch hier zwei verschiedene Faktoren für die Skalen Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität gefunden, welche entsprechend separat betrachtet wurden. Das Cronbach Alpha betrug .84 bezüglich Aggression-Opposition und .89 bezüglich Delinquenz-Kriminalität. So stellte es auch hier kein Problem dar, die Items der einzelnen Skalen für die Analysen zu Skalenmittelwerten zusammenzufassen. Die Korrelation zwischen den beiden Konzepten war hier etwas geringer als bei den Einstellungen und lag bei $r=.47$ (Müller, 2013).

6.4.4 Kontrollvariable Geschlecht

Es stellte sich die Frage, welche Variablen zusätzlich berücksichtigt werden mussten, um auszuschliessen, dass signifikante Zusammenhänge nur aufgrund nicht berücksichtigter Faktoren zustande kommen würden. Allerdings ging es in den nachfolgenden Analysen nicht darum, alle Variablen in die Modelle aufzunehmen, welche in irgendeiner Form mit dissozialen Einstellungen oder Verhalten in Beziehung stehen könnten. Im Zentrum stand nicht das Anliegen, durch möglichst viele Variablen möglichst viel Varianz zu erklären, sondern die Faktoren zu identifizieren, welche Störvariablen für die vermuteten Zusammenhänge darstellen könnten. Für die in vorliegender Untersuchung geprüften Zusammenhänge konnte diesbezüglich nur das Geschlecht identifiziert werden. Insbesondere wenn es um den Einfluss der Peers ging, konnte in einigen Studien

gezeigt werden, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich empfänglich waren. Allerdings gab es sowohl Hinweise darauf, dass Mädchen sich eher von Gleichaltrigen beeinflussen lassen als auch darauf, dass Jungen empfänglicher sind. So fanden beispielsweise Schulenberg et al. (1999), einen stärkeren Sozialisationseffekt bei Mädchen als bei Jungen, wobei Selfhout, Branje und Meeus (2008) den umgekehrten Effekt fanden. Unter Berücksichtigung der individuellen Einstellungen und dem Verhalten der Peers als Prädiktoren, konnte Downs (1985) zeigen, dass die Einstellungen bei Jungen relevanter waren für die Vorhersage von Verhalten, während die Mädchen stärker von den Peers beeinflusst wurden. Obwohl diese Hinweise auf geschlechtsspezifische Effekte heterogen sind, kann durch die Kontrolle dieser Variable ausgeschlossen werden, dass signifikante Effekte nur durch zugrundeliegende Geschlechtereffekte wirken. Die Schülerinnen und Schüler mussten deshalb im Rahmen der Selbstauskünfte auch ihr Geschlecht angeben.

6.5 Durchführung der Untersuchung

Im Vorfeld der Untersuchung wurden die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern im Namen des Amtes für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht (DOA) und der Universität Freiburg per Brief über die Studie informiert. Darin wurde erläutert, dass die Anonymität der Jugendlichen gewährleistet sei und dass von den Studienverantwortlichen keine Daten an Drittpersonen weitergegeben würden. Zudem bestand jederzeit die Möglichkeit, nicht an der Studie teilzunehmen. Auch die Lehrpersonen wurden jeweils über den genauen Ablauf der Erhebungen informiert. Vor Ort waren studentische Hilfskräfte für die Durchführung zuständig, welche im Vorfeld von den Studienverantwortlichen geschult wurden. Zu Beginn jeder Erhebung wurde den Schülerinnen und Schülern nochmals zugesichert, dass keine Informationen weitergegeben würden und dass sie niemals ihren Namen angeben müssten. Um dennoch eine Zuordnung der gleichen Fälle über die Messzeitpunkte hinweg zu ermöglichen, beantworteten die Jugendlichen zu Beginn des Fragebogens immer dieselben allgemeinen Fragen, welche über die Zeit hinweg stabil blieben. Dazu gehörten die Anzahl Buchstaben des Vor- und Nachnamens sowie eines allfälligen zweiten Vornamens, der Geburtsmonat, die Nationalität, die gesprochenen Sprachen zu Hause, die Händigkeit, eine allfällige Klassenwiederholung in der Primarschule und ob sie ein älteres Geschwister haben. Diese Angaben wurden in einen Zahlencode umgewandelt, welcher es erlaubte, die Daten der verschiedenen Messzeitpunkte zu verknüpfen.

Für die verwendeten Messinstrumente wurden standardisierte Instruktionen erstellt, welche die Hilfskräfte den Schülerinnen und Schülern vortrugen und gemeinsam mit ihnen Beispiele durchgingen. Die Beispiele bezogen sich jeweils auf ein Thema, welches nichts mit dissozialem Verhalten zu tun hatte, aber vom Prinzip her gleich zu beantworten war. Bezüglich der Einstellungen wurde gefragt, wie die Jugendlichen das fänden, wenn Leute in ihrem Alter Schlagzeug spielen, wobei sie ihre Antwort auf derselben fünfstufigen Skala von „uncool“ bis „cool“ eintragen mussten, wie danach bei den dissozialen Einstellungen. Bezüglich des Verhaltens mussten sie sich überlegen, an wie vielen der letzten 14 Tage sie Fußball gespielt und die Tafel geputzt hatten. Auf diese Weise wollten die Studienverantwortlichen sichergehen, dass die Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen Antwortformate verstanden hatten. Danach füllten diese den Fragebogen selbständig aus, wobei mobile Trennwände verhinderten, dass sie sich gegenseitig anschauten oder ablenkten. Für die Erhebung wurde mit Einführung und Ausfüllen des Fragebogens jeweils eine Doppellektion benötigt.

6.6 Statistische Analyse

Was die Auswertung der Daten anbelangt, wurden zunächst einige deskriptive Masse berechnet, welche Aufschluss über die Häufigkeiten und die Verteilung der Variablen liefern sollten. Diese Informationen waren einerseits für die Kenntnis der allgemeinen Ausprägung dissozialer Einstellungen und Verhaltensweisen von Bedeutung und andererseits für die im Anschluss durchgeführten inferenzstatistischen Analysen. Im Vorfeld der Hypothesenprüfungen wurde zudem ermittelt, ob die Variablen überhaupt einen Zusammenhang aufwiesen und wie stark dieser war. Zu diesem Zweck wurden im Anschluss an die deskriptiven Statistiken die Korrelationen zwischen individuellen und klassenspezifischen Einstellungen sowie dem Verhalten berechnet, wobei alle Messzeitpunkte separat berücksichtigt wurden.

Was die darauffolgenden Hypothesenprüfungen anbelangt, waren insbesondere vier Aspekte des statistischen Vorgehens zentral, welche im Folgenden noch genauer beschrieben werden sollen: Die Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur, das zeitlich versetzte Längsschnittdesign mit Veränderungsmessung, der indirekte Effekt und die Prüfung derselben Hypothesen anhand zweier verschiedener Verhaltensbereiche.

6.6.1 Mehrebenenanalyse

Die Daten der vorliegenden Studie wiesen eine geschachtelte Struktur auf. Da keine zufällige Stichprobe der Freiburger Schülerinnen und Schüler gezogen, sondern ganze Klassen untersucht wurden, kann angenommen werden, dass sich Individuen innerhalb einer solchen Gruppe (auch Cluster genannt) ähnlicher sind als Individuen, welche unterschiedlichen Gruppen angehören. Wird dies nicht berücksichtigt, kann es zu verzerrten Schätzungen kommen, wobei insbesondere die Standardfehler unterschätzt werden. Dies führt zu einem verstärkten Risiko von Typ-1-Fehlern (Raudenbush & Bryk, 2002, S. 115–116). Wird dem jedoch mittels Mehrebenenanalyse Rechnung getragen, bietet die Untersuchung ganzer Gruppen auch wichtige Vorteile. So können nämlich Prädiktoren auf Ebene der Gruppe berücksichtigt werden, was in einem Modell mit nur einer Ebene nicht (resp. nicht ohne Verzerrung der Schätzwerte) möglich wäre. Wenn beispielsweise, wie in vorliegender Untersuchung, der soziale Kontext als wichtig erachtet wird, ist es von zentraler Bedeutung, diesen direkt zu berücksichtigen (Shaffer, 1983). Insbesondere in der psychologischen Forschung wird aber oftmals umgekehrt vorgegangen, indem eine Clusterung von Individuen innerhalb einer grösseren Einheit durch den Prozess der Randomisierung ausgeschlossen wird. Auf diese Weise sind gewisse Kontexteinflüsse zwar kontrolliert, können aber auch nicht direkt in die Analysen integriert werden. Falls nun genau solche Sozialisationsprozesse von Interesse sind, wird als Alternative oftmals die Wahrnehmung des Individuums bezüglich seines sozialen Kontextes hinzugezogen. Dies liefert jedoch andere Informationen, als wenn die Kontextebene direkt berücksichtigt würde (siehe Kapitel 4.2.2).

Die Mehrebenenanalyse bietet demnach die Chance, gruppenspezifische Einflüsse nicht nur zu kontrollieren, sondern direkt zu schätzen. Mehrebenenanalytische Modelle basieren in ihrer Grundstruktur auf dem allgemeinen linearen Modell (resp. Regressionsmodell). Gleichung 6.1 zeigt ein Beispiel eines linearen Modells ohne Mehrebenenstruktur, unter der Annahme, dass eine abhängige Variable durch die Konstante B_0 (auch Intercept genannt), einen einzelnen Prädiktor B_1 und einen Fehlerterm e vorhergesagt wird. Das Modell kann bei Bedarf um beliebig viele Prädiktoren (B_2, B_3, \dots, B_i) erweitert werden, wobei es sich hierbei um eine multiple Regression handeln würde. Die Konstante bezieht sich dabei auf den Abschnitt auf der Y-Achse, falls alle Prädiktoren gleich null sind. Um die Gleichung besser zu veranschaulichen, soll hier zusätzlich ein Modell mit den Variablen Einstellungen (EINST) und Verhalten (VERH) dargestellt werden.

$$Y = B_0 + B_1 + e \quad (6.1)$$

$$VERH = B_0 + B_1 EINST + e \quad (6.2)$$

Die Schätzung von Mehrebenenmodellen unterscheidet sich jedoch hinsichtlich einiger Aspekte von der normalen *ordinary least square* (OLS) Regression. So werden beispielsweise zwei Arten von Parametern unterschieden, nämlich die fixen Effekte und die Varianzkomponenten. Die fixen Effekte lassen sich interpretieren wie normale Regressionskoeffizienten und können Einflussvariablen auf verschiedenen Ebenen darstellen. Die Varianzkomponenten bilden die unerklärte Varianz auf den einzelnen Ebenen ab und können dabei verschiedene Informationen liefern. In einem *random intercept* (RI) Modell ist zu sehen, wie die Mittelwerte bezüglich der abhängigen Variable zwischen den Einheiten der ersten Ebene (z.B. Schülerinnen und Schüler) und den Einheiten der zweiten Ebene (z.B. Schulklassen) variieren (Raudenbush & Bryk, 2002, S. 102–103). Aus einem *random slope Modell* hingegen kann abgeleitet werden, ob die Einheiten der höheren Ebene durch einen Prädiktor auf erster Ebene unterschiedlich stark beeinflusst werden (z.B. ob in einigen Klassen die Einstellungen eine grössere Rolle im Hinblick auf das Verhalten spielen als in anderen; siehe auch Raudenbush & Bryk, 2002, S. 125–126). Bei vorliegenden Analysen ist jedoch nur die Varianz der Intercepts von Interesse, also ob sowohl Individuen als auch Klassen hinsichtlich der jeweiligen abhängigen Variable variieren. Bezüglich klassenspezifischer slopes wurden keine Hypothesen formuliert, weshalb nachfolgend nicht genauer darauf eingegangen wird.

In Gleichung 6.3 ist das oben präsentierte Modell als Mehrebenenmodell dargestellt, wobei Schülerinnen und Schüler die erste und Schulklassen die zweite Ebene repräsentieren. Die beiden Ebenen sind durch die tiefgestellten Buchstaben i (Ebene 1) und j (Ebene 2) gekennzeichnet, wobei die Parameter der unteren Ebene immer auch die Markierung der höheren Ebene enthalten. Dies hat damit zu tun, dass die Einheiten der unteren Ebene in die höhere eingebettet sind. Ausserdem wurde ein zweiter Fehlerterm u für die Streuung der Beobachtungen auf Ebene 2 hinzugefügt. Der erste Teil des Modells ($B_{0ij} + B_{1ij}$) steht für die fixen Effekte, während die Fehlerterme ($u_j + e_{ij}$) auf der jeweiligen Ebene variieren können und somit als Varianzkomponenten bezeichnet werden.

$$VERH_{ij} = B_{0ij} + B_{1ij} EINST_{ij} + u_j + e_{ij} \quad (6.3)$$

Bei den Varianzkomponenten handelt es sich um den Anteil unerklärter Varianz auf den verschiedenen Ebenen, welcher sich durch Hinzunahme von Prädiktoren insgesamt verringert. Allerdings kann bei der Mehrebenenanalyse nicht ein Ausmass an erklärter Varianz berechnet werden, welches gleichzusetzen wäre mit dem R^2 der OLS Regression. Je nachdem, welcher Ebene die hinzugefügten Prädiktoren zuzuordnen sind, kann es zu Verschiebungen der Varianzanteile kommen, welche auf einer bestimmten Ebene sogar zu einem Anstieg an Varianz führen können (Snijders & Bosker, 1994). So ist es beispielsweise auch möglich, dass in einem *Nullmodell*, welches noch keine Prädiktoren, sondern nur die Konstante und dessen Varianzkomponenten enthält, die Varianz auf einer bestimmten Ebene sehr klein und nicht signifikant ist, während sie in einem Modell mit Prädiktoren plötzlich signifikant wird.

Analog zur multiplen Regression, können auch bei Mehrebenenmodellen beliebig viele Prädiktoren hinzugefügt werden. Der Vorteil besteht jedoch darin, dass es sich hierbei um Einflussfaktoren auf den verschiedenen Ebenen handeln kann. So wurden unten exemplarisch die klassenspezifischen Einstellungen (KL_EINST) eingefügt, welche durch den Buchstaben j gekennzeichnet sind, da diese Variable der zweiten Ebene zuzuordnen ist. Sofern die Daten hierarchisch aufbereitet wurden, erkennt das hier verwendete Programm MLwiN 2.22 (Rasbash, Charlton, Browne, Healy & Cameron, 2009) automatisch, ob es sich bei einer hinzugefügten Variable um eine Variable der ersten oder der zweiten Ebene handelt und berücksichtigt dies bei der Schätzung der Koeffizienten.

$$VERH_{ij} = B_{0ij} + B_1EINST_{ij} + B_1KL_EINST_j + u_j + e_{ij} \quad (6.4)$$

6.6.2 Veränderungsmessung

Neben der Gruppierung von Schülerinnen und Schülern in Klassen, war ebenfalls zu berücksichtigen, dass pro Person mehrere Messungen derselben Variablen vorlagen. Es ist grundsätzlich anzunehmen, dass solche Messungen nicht unabhängig voneinander sind, also dass beispielsweise Schülerinnen und Schüler, welche bereits zu Beginn der Studie ein starkes Ausmass an dissozialem Verhalten zeigten, auch bei den nachfolgenden Erhebungen höhere Werte aufwiesen. Da somit Messzeitpunkte innerhalb des Individuums gruppiert sind, besteht dasselbe Problem wie bei der Gruppierung von

Individuen in Klassen; die Standardfehler werden unterschätzt und die Zusammenhänge zwischen den Prädiktoren und der abhängigen Variable könnten fälschlicherweise signifikant werden. Auch dies kann mittels Mehrebenenanalyse berücksichtigt werden (Singer & Willett, 2003). Hierbei wird eine zusätzliche Ebene eingefügt, nämlich die Ebene der Zeit, welche durch einen Index für die verschiedenen Messzeitpunkte definiert wird. Für vorliegende Untersuchung bedeutete dies, dass zur Individual- und Klassenebene noch eine Zeitebene dazukam, wobei diese die neue Ebene 1 bildete. Die Individuen repräsentierten also die Ebene 2 und die Schulklassen die Ebene 3. Die beispielhafte Gleichung mit einem Prädiktor wird dann durch eine weitere Varianzkomponente v für die dritte Ebene ergänzt und die tiefgestellten Buchstaben durch ein k . Entsprechend wird das Modell folgendermassen dargestellt:

$$VERH_{ijk} = B_{0ijk} + B_1EINST_{ijk} + v_k + u_{jk} + e_{ijk} \quad (6.5)$$

Da hier sowohl die abhängige als auch die unabhängige Variable mehrere Messungen aufweist, sind beide als Ebene-1-Variablen markiert. Zeitlich variierende Individual- und Kontextvariablen werden also immer der Zeitebene zugeordnet. Anders sieht es bei Variablen aus, welche konstant bleiben, wie beispielsweise das Geschlecht.

So wie die Gleichung jetzt dargestellt ist, würde dies heissen, dass ein Prädiktor, welcher mehrmals gemessen wurde, eine abhängige Variable vorhersagt, welche ebenfalls mehrmals gemessen wurde. Während dies bereits wichtige Informationen liefert, ist das Anliegen der Veränderungsmessung, Entwicklungen systematisch zu modellieren (Singer & Willett, 2003, S. 4). Zu diesem Zweck wird eine Variable eingefügt, welche ein Mass für die zeitliche Veränderung darstellt. Dies können das voranschreitende Alter, die Messzeitpunkte oder die Anzahl Tage, Wochen, Monate etc. sein. In den Analysen vorliegender Untersuchung wurden die Messzeitpunkte als Mass für die zeitliche Veränderung hinzugezogen. Wenn die Zeit-Variable in die Gleichung eingefügt wurde, kann gesagt werden, um wie viel die abhängige Variable über die Zeit hinweg zu- oder abnimmt (also hier die Veränderung pro Messzeitpunkt).

$$VERH_{ijk} = B_{0ijk} + B_1ZEIT_{ijk} + B_2EINST_{ijk} + v_k + u_{jk} + e_{ijk} \quad (6.6)$$

In einem weiteren Schritt kann analysiert werden, ob diese zeitliche Veränderung abhängig ist von der Ausprägung des Prädiktors. In Bezug auf das hier verwendete Beispiel würde sich also die Frage stellen, ob das dissoziale Verhalten über die Zeit hinweg

umso mehr ansteigt, je stärker ausgeprägt die dissozialen Einstellungen sind. Dies entspricht den Hypothesen hinsichtlich der Eskalationseffekte. Zu diesem Zweck muss die Interaktion zwischen der Zeit-Variable und dem Prädiktor Einstellungen in die Gleichung integriert werden (Singer & Willett, 2003, S. 81). Da Interaktionen immer in zwei Richtungen interpretiert werden können, könnte im Falle eines signifikanten, positiven Effektes auch gesagt werden, dass der Einfluss der Einstellungen auf das Verhalten über die Zeit hinweg immer stärker wird.

$$VERH_{ijk} = B_{0ijk} + B_1ZEIT_{ijk} + B_2EINST_{ijk} + B_3EINST*ZEIT_{ijk} + v_k + u_{jk} + e_{ijk} \quad (6.7)$$

Die Veränderungsmessung bietet also die Möglichkeit, Einflussprozesse unter Berücksichtigung zeitlicher Variation zu modellieren und liefert somit sehr differenzierte Informationen über Zusammenhänge zwischen Variablen. Allerdings gibt es einen wichtigen Aspekt, welcher bei der Konstruktion solcher Modelle berücksichtigt werden muss. Werden zeitlich variierende abhängige Variablen durch ebenfalls veränderbare Prädiktoren vorhergesagt, welche zu denselben Zeitpunkten gemessen wurden, fällt ein wichtiger Vorteil der Längsschnittdaten weg; nämlich die Kontrolle der Abfolge der Ereignisse. Der Einfluss der Einstellungen T1, T2, T3 und T4 auf das Verhalten T1, T2, T3 und T4 könnte also ausschliesslich als korrelativer Zusammenhang interpretiert werden, welcher über die Zeit hinweg stärker oder schwächer werden kann. Dieses Problem kann umgangen werden, indem ein zeitlich versetztes („lagged“) Design gewählt wird. Und da in vorliegender Arbeit sowohl der Einfluss der Einstellungen auf das Verhalten als auch des Verhaltens auf die Einstellungen von Interesse war, bedeutete dies ein zeitlich versetztes überkreuztes („cross-lagged“) Design. Hierbei wird die abhängige Variable vom Prädiktor zum jeweils früheren Messzeitpunkt vorhergesagt. Ermittelt wird also sowohl der Einfluss der Einstellungen zu T1, T2 und T3 auf das Verhalten T2, T3 und T4 als auch der Einfluss des Verhaltens zu T1, T2 und T3 auf die Einstellungen T2, T3 und T4. Dasselbe gilt für die reziproken Einflussprozesse zwischen klassenspezifischen und individuellen Einstellungen (siehe Abbildung 7). Für die einzelnen Modelle bedeutet dies, dass jeweils nur drei Messungen einer Variable im selben Modell verwendet werden.

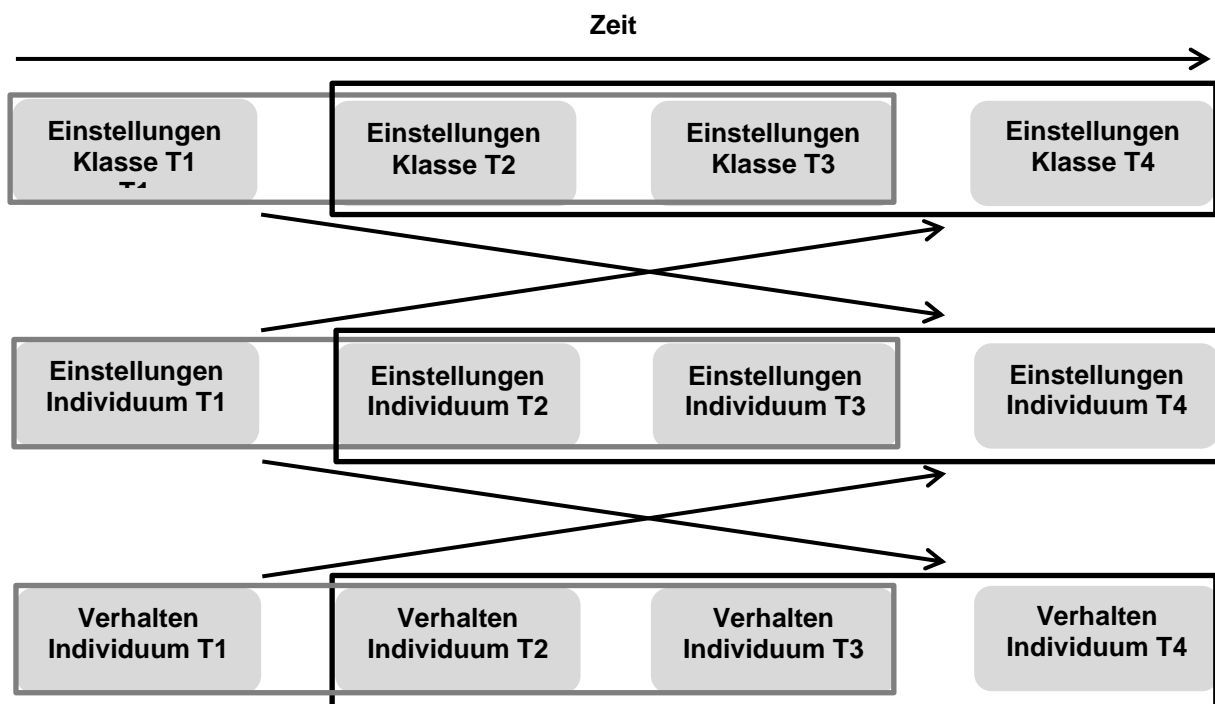


Abbildung 7. Reziproke, zeitlich versetzte Einflussprozesse zwischen klassenspezifischen Einstellungen, individuellen Einstellungen und dem Verhalten.

Im Gegensatz zu Strukturgleichungsmodellen, werden in den vorliegenden Analysen nicht die einzelnen Pfade zwischen allen Messzeitpunkten berechnet, sondern die jeweils verwendeten Messzeitpunkte zu einem kollektiven Effekt zusammengefasst. Dementsprechend definieren die hellen Umrandungen in Abbildung 7 die Prädiktoren, während die dunklen Umrandungen die jeweilige abhängige Variable kennzeichnen. Es besteht also jeweils ein Haupteffekt des Prädiktors auf die abhängige Variable (Hypothesen 1, 2, 5, und 6) und zudem (dort wo Hypothesen dazu vorliegen) eine Interaktion mit der Zeit-Variable (Hypothesen 3, 4 und 7). Da in allen Modellen der Hypothesenprüfungen zusätzlich zum Prädiktor auch die zeitliche Veränderung, die Kontrollvariable Geschlecht und die Varianz auf den verschiedenen Ebenen berücksichtigt wird, kann hier von random intercept Modellen mit mehreren Prädiktoren gesprochen werden, was der mehrerebenenanalytischen Version einer multiplen Regression entspricht.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass alle zeitlich variierenden Variablen der Zeitebene zuzuordnen sind, was bedeutet, dass bei vorliegenden Analysen keine zeitlich stabile Klassenvariable existierte, welche der dritten Ebene hätte zugeordnet werden können. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass in einem solchen Fall die Kontextebene nicht berücksichtigt werden muss. Bereits aufgrund der Gruppierung von Individuen

in einer grösseren Einheit ist es notwendig, diese Ebene zu integrieren, da das Risiko von Typ-1-Fehlern allein schon durch diese Clusterung besteht (Raudenbush & Bryk, 2002, S. 115–116). Zudem kann die Varianz auf Ebene der Schulklasse teilweise auch durch zeitlich-variiierende Klassenvariablen erklärt werden.

Ein weiterer Vorteil der Modellierung zeitlicher Variation mittels Mehrebenenanalyse besteht darin, dass auch Fälle berücksichtigt werden können, bei welchen nicht von jedem Messzeitpunkt Daten vorliegen. Wie in der Beschreibung der Stichprobe aufgezeigt wurde, gibt es einige Schülerinnen und Schüler, welche später zur Stichprobe hinzugekommen sind, im Verlauf der Studie weggezogen sind oder aufgrund von Krankheit oder anderen Umständen mindestens bei einer Erhebung nicht teilnehmen konnten. Bei der Berechnung von Veränderungsmodellen mit dem hier verwendeten Programm MLwiN sind aufgrund der Prozedur *full information maximum likelihood* (FIML) ausbalancierte Daten keine Voraussetzung, so dass alle Individuen berücksichtigt werden können, von welchen mindestens eine Messung vorliegt.

6.6.3 Indirekter Effekt

Die dritte Fragestellung (Hypothesen 8 und 9) bezieht sich darauf, ob klassenspezifische dissoziale Einstellungen sowohl direkt als auch indirekt, über die individuellen Einstellungen, auf das Verhalten einwirken. Dabei wurde bewusst von einem indirekten anstatt von einem Mediationseffekt gesprochen. Letzterer war ursprünglich an strikte Kriterien gebunden, welche besagten, dass nur dann eine Mediation besteht, wenn (1) der Prädiktor einen signifikanten Einfluss auf den Mediator (Pfad a) und (2) der Mediator einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable ausübt (Pfad b), (3) der Prädiktor ohne Kontrolle des Mediators signifikant die abhängige Variable beeinflusst (Pfad c) und (4) der letztgenannte Effekt verschwindet sobald der Mediator ins Modell aufgenommen wird (Pfad c'; siehe Abbildung 8). Sofern dieser zwar reduziert wurde, jedoch signifikant blieb, wurde von einer partiellen Mediation gesprochen, andernfalls von einer totalen Mediation (Baron & Kenny, 1986). Diese strikte Sichtweise ist jedoch mit einigen Problemen verbunden. Eines dieser Probleme besteht darin, dass der indirekte Effekt ($a \cdot b$) mehr Testpower aufweist als die direkten Effekte, da es sich um einen multiplikativen Effekt handelt. Insofern ist die Chance, einen signifikanten Mediationseffekt zuungunsten des direkten Effektes c' erhöht. Simulationen konnten zudem zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit einen indirekten Effekt zu finden auch grösser ist als einen totalen

Effekt von X auf Y ohne Kontrolle des Mediators (Pfad c ; Kenny & Judd, 2014). Kann also kein Nachweis erbracht werden, dass eine totale Mediation nicht aufgrund dieser Power-Anomalien zustande gekommen ist (was meistens der Fall ist), dann sollte auch nicht von einer totalen Mediation gesprochen werden. Kritisiert wird auch die Annahme, dass ein totaler Effekt (also der Effekt von X auf Y in Abwesenheit des Mediators) eine Voraussetzung für die Überprüfung einer Mediation darstellen soll. So kann es beispielsweise sein, dass aufgrund sogenannter Suppressoreffekte, ein Zusammenhang zwischen X und Y erst dann ersichtlich wird, wenn die Mediatorvariable (auch Suppressorvariable oder intervenierende Variable genannt) in das Modell aufgenommen wird (Rucker, Preacher, Tormala & Petty, 2011). Somit kann gesagt werden, dass gemäss neuerer Literatur, welche ihre Aussagen auf Simulationen stützt, der Effekt vom Prädiktor auf die abhängige Variable generell keine Voraussetzung für die Überprüfung eines Mediationseffektes sein sollte. Somit wären nur Bedingung 1 und 2 von Bedeutung, welche besagen, dass der Prädiktor einen signifikanten Einfluss auf den Mediator ausüben muss (Pfad a) und der Mediator einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable (Pfad b). Wenn allerdings der Einfluss des Prädiktors auf die abhängige Variable nicht mehr von Belang ist, kann es missverständlich sein, von einem mediiierenden oder intervenierenden Effekt zu sprechen, da es nicht unbedingt einen Zusammenhang gibt, welcher interveniert werden kann. Stattdessen wird von der Testung indirekter Effekte gesprochen, welche nicht den Anspruch haben, als zugrundeliegender Effekt eines Zusammenhangs zu gelten, aber dennoch wichtige Informationen über Einflussprozesse liefern (Rucker et al., 2011). Bei den nachfolgenden Erklärungen wird jedoch die Variable, welche bei dieser Abfolge dazwischen liegt, dennoch als Mediator bezeichnet, da ansonsten nicht klar wäre, welche Variable gemeint ist.

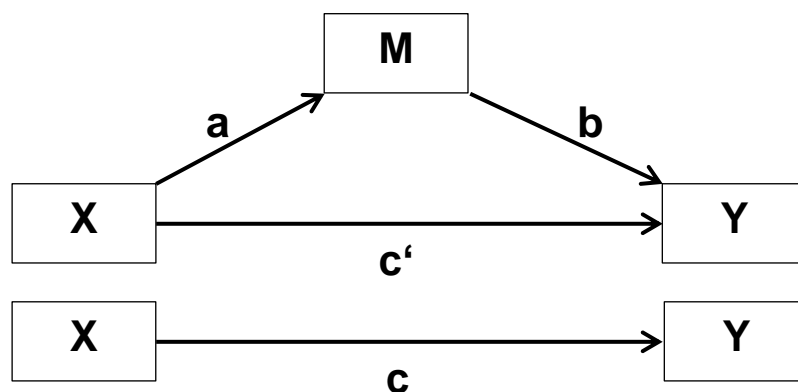


Abbildung 8. Beispiel Mediationseffekt und totaler Effekt.

Auch bei der Analyse indirekter Effekte muss das zeitlich versetzte Design berücksichtigt werden. Dementsprechend wurden für die Analyse des indirekten Effektes die klassenspezifischen Einstellungen zu T1, T2 und T3 zur Vorhersage der individuellen Einstellungen zu T2, T3 und T4 verwendet, während die individuellen Einstellungen zu T1, T2 und T3 das Verhalten zu T2, T3 und T4 vorhersagten. Das heisst, für die Einstellungen wurden, je nachdem ob sie die abhängige Variable oder den Prädiktor von Verhalten bildeten, unterschiedliche Messzeitpunkte verwendet. Gemäss Rose, Holmbeck, Coakley und Franks (2004) ist dies ein adäquates Vorgehen bei der Analyse zeitlich versetzter indirekter Effekte.

Indirekte Effekte können mit dem Programm MLwiN jedoch nicht direkt berechnet werden. Es mussten deshalb zwei verschiedene Modelle konstruiert werden, wobei in einem der Einfluss des Prädiktors auf den Mediator, also der klassenspezifischen Einstellungen auf die individuellen Einstellungen, und im anderen der Einfluss des Mediators auf die abhängige Variable, also der Einstellungen auf das Verhalten, berechnet wurde (siehe Gleichungen 6.8 und 6.9).

$$EINST_{ijk} = B_{0ijk} + B_1ZEIT_{ijk} + B_2KL_EINST_{ijk} + v_k + u_{jk} + e_{ijk} \quad (6.8)$$

$$VERH_{ijk} = B_{0ijk} + B_1ZEIT_{ijk} + B_2EINST_{ijk} + v_k + u_{jk} + e_{ijk} \quad (6.9)$$

In Abbildung 9 sind die Effekte des direkten und des indirekten Einflusses der klassenspezifischen Einstellungen auf das Verhalten zudem grafisch dargestellt. Die hellen und dunklen Umrandungen zeigen wiederum, welche Messzeitpunkte für die jeweiligen Analysen verwendet wurden.

Während der Koeffizient des indirekten Effektes einfach durch die Multiplikation des a- und b-Pfades berechnet werden kann (siehe Abbildung 8), stellt sich die Frage, wie dieser auf Signifikanz geprüft werden kann, wenn nur die Standardfehler der einzelnen Koeffizienten bekannt sind. Während hierfür verschiedene Methoden entwickelt wurden (Urban & Mayerl, 2007), ist der Sobel-Test (Sobel & Leinhardt, 1982) eines der gängigsten Verfahren, welches den Standardfehler des indirekten Effektes gemäss folgender Formel berechnet:

$$SE_{indirekt} = \sqrt{B_{my}^2 + SE_{B_{xm}}^2 + B_{xm}^2 + SE_{B_{my}}^2} \quad (6.10)$$

Hierbei meint B_{my} den Koeffizienten bezüglich des Einflusses des Mediators (m) auf die abhängige Variable (y), also den B-Pfad in Abbildung 8, und SEB_{my} dessen Standardfehler. Analog dazu repräsentiert B_{xm} den Einfluss des Prädiktors (x) auf den Mediator (m), also den a-Pfad. SEB_{xm} meint wiederum den Standardfehler dieses Koeffizienten. Wie bei allen anderen Koeffizienten auch, kann der unstandardisierte indirekte Koeffizient ($B_{xm} * B_{my}$) durch den Standardfehler des indirekten Effektes geteilt werden, wobei dieser Bruch mit dem kritischen Z-Wert verglichen werden kann. Sofern der gefundene Wert grösser ist als der kritische Wert, handelt es sich um einen signifikanten indirekten Effekt. Auf diese Weise wurde auch in vorliegender Untersuchung die Signifikanz des indirekten Effektes berechnet.

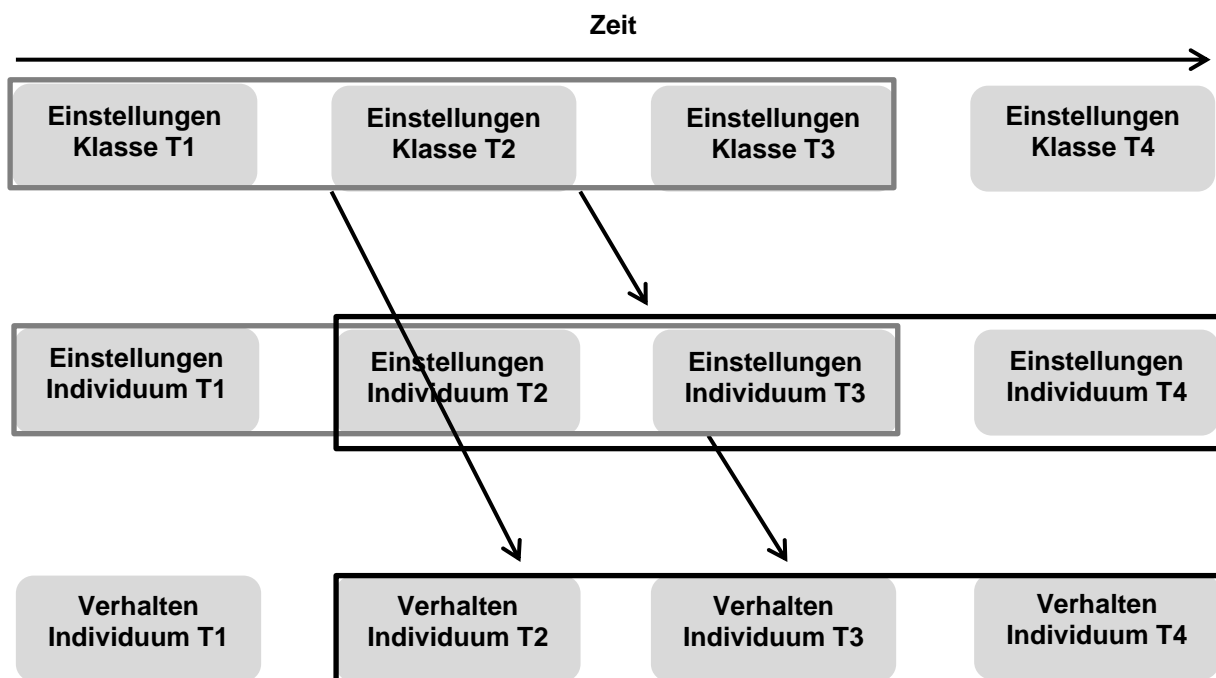


Abbildung 9. Direkter und indirekter Effekt klassenspezifischer dissozialer Einstellungen auf Verhalten.

6.6.4 Verschiedene Verhaltensbereiche, gleiche Hypothesen

Die in Kapitel 6.1 formulierten Hypothesen beziehen sich auf den breiten Bereich des dissozialen Verhaltens, wobei die nachfolgenden Analysen separat für die Bereiche Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität durchgeführt wurden. Wie bei der Darstellung der Messinstrumente (siehe Kapitel 6.4) aufgezeigt wurde, handelt es sich bei Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität um zwei ähnliche, aber auch voneinander abgrenzbare Konstrukte. Es wurde deshalb als sinnvoll erachtet, diese geson-

dert zu betrachten, da eine Zusammenführung der beiden Skalen einen Informationsverlust bedeutet hätte. Die Aufarbeitung von Theorie und Forschungsstand ergab jedoch keine klaren Hinweise auf divergierende Effekte. Es konnte zwar vorkommen, dass einzelne Zusammenhänge für den einen Verhaltensbereich besser erforscht waren als für den anderen oder dass es einzelne Befunde gab, welche für die beiden Bereiche unterschiedlich ausfielen. Allerdings war dies nicht in dem Ausmass der Fall, als dass verschiedene Hypothesen hätten hergeleitet werden können. Oftmals wurde auch nicht ein grösseres Spektrum an aggressiv-oppositionellem und delinquent-kriminellem Verhalten erfasst, sondern einzelne Verhaltensweisen, wie beispielsweise Alkohol- oder Zigarettenkonsum (z.B. Andrews et al., 2011; Barber et al., 2005). Aus diesen Gründen wurde entschieden, nachfolgende Analysen separat für die Verhaltensbereiche Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität durchzuführen, ohne dabei unterschiedliche Hypothesen zu formulieren. Dies bedeutete auch, dass eine Annahme dieser Forschungshypothesen nur dann erfolgte, wenn für beide Verhaltensbereiche die Nullhypothese abgelehnt werden konnte. Divergierende Ergebnisse würden hingegen Hinweise für die Generierung von Hypothesen liefern, welche von unterschiedlichen Effekten für Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität ausgehen.

Trotz der Voraussetzung, dass eine Annahme der Hypothesen nur dann erfolgt, wenn der Effekt für beide Bereiche signifikant ist, ist das Problem der mehrfachen Testung noch nicht gänzlich gelöst. Soll ein einzelnes signifikantes Ergebnis zumindest als Hinweis für eine differentielle Betrachtung der beiden Konstrukte in zukünftigen Forschungsarbeiten dienen, ist es sinnvoll, eine Alpha-Fehler-Korrektur durchzuführen (Bortz, 1999, S. 260). Die Wahrscheinlichkeit, dass die Nullhypothese fälschlicherweise abgelehnt wird, ist bereits bei zweimaligem Testen erhöht, wie folgende Formel zeigt:

$$\alpha_{\text{gesamt}} = 1 - (1 - \alpha_{\text{Test}})^m \quad (6.11)$$

Wird vom gängigen Signifikanzniveau .05 ausgegangen, würde dies bei einer Anzahl Tests von 2 ($m = 2$) eine Irrtumswahrscheinlichkeit von .0975, also fast 10% ergeben. Für die Prüfung der Hypothesen wurde deshalb eine Bonferroni-Korrektur vorgenommen, indem das Signifikanzniveau durch die Anzahl Tests, also durch zwei geteilt wurde (Bortz, 1999, S. 261). Das heisst, die Effekte der Hypothesenprüfungen mussten mindestens auf dem .025 Niveau signifikant sein, um die Nullhypothese zu verwerfen.

Analog dazu wurde auch das .01 Signifikanzniveau halbiert, womit der p -Wert der Koeffizienten unter .005 liegen musste, um auf dem höheren Niveau signifikant zu sein.

Dieses Vorgehen galt jedoch nicht für die Voranalysen bezüglich der Nullmodelle und der Entwicklung im zeitlichen Verlauf. In diesen Modellen ging es darum in Erfahrung zu bringen, ob überhaupt eine Clusterung der Daten besteht und wie sich aggressiv-oppositionelle und delinquent-kriminelle Einstellungen auf Individual- und Klassenebene sowie entsprechendes Verhalten über die Zeit hinweg entwickeln. Es handelte sich dabei also um eine explorative Analyse, bei welcher die beiden Verhaltensbereiche auch differieren konnten.

6.7 Ergebnisse

Was die Ergebnisse anbelangt, werden zunächst die Eigenschaften der für die nachfolgenden Hypothesentests verwendeten Variablen dargestellt. Die Kontrollvariable Geschlecht wird hierbei nicht nochmals aufgeführt, da bereits bei den Stichprobeneigenschaften (Kapitel 6.3) aufgezeigt wurde, dass das Geschlecht nahezu gleichverteilt ist. Um einen ersten Eindruck davon zu gewinnen, wie stark die klassenspezifische Einstellungen, individuelle Einstellungen und das Verhalten zusammenhängen, werden anschliessend die Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen berechnet. Im Hinblick auf die später dargestellten Veränderungsprozesse, ist hier auch von Interesse, ob die Korrelationen zu den verschiedenen Messzeitpunkten unterschiedlich sind. Danach werden die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen präsentiert. Bevor jedoch die im Fokus stehenden Einflussprozesse analysiert werden, soll aufgezeigt werden, inwieweit die Varianzkomponenten der Nullmodelle (Modell mit einem Konstanten Term, aber ohne Prädiktoren) auf die Notwendigkeit einer Mehrebenenanalyse hindeuten. Zusätzlich wird im Rahmen der Nullmodelle auch auf die Prämisse der normalverteilten Residuen eingegangen. Anschliessend wird, unter Hinzunahme des Zeit-Indexes, berechnet, wie sich Einstellungen und Verhalten über die Zeit hinweg entwickeln. Schliesslich werden dann die Prädiktoren in die Modelle aufgenommen und die Hypothesen geprüft.

6.7.1 Deskriptive Ergebnisse

Bezüglich der deskriptiven Statistiken ist zunächst anzumerken, dass sich diese auf die Daten zu allen vier Messzeitpunkten beziehen, welche in das Long-Format umstrukturiert wurden. Dies hat den Vorteil, dass alle Messzeitpunkte simultan berücksichtigt

werden können, wobei die Messzeitpunkte die Fälle darstellen. Damit beziehen sich auch die nachfolgenden Angaben (siehe Tabelle 4) auf das Vierfache von $N=864$, also auf $N=3456$. Die dargestellten Mittelwerte repräsentieren demnach den Stichprobendurchschnitt aller vier Erhebungen und die Angabe des Wertebereichs bezieht sich auf den minimalen und den maximalen Wert, welche zu irgendeinem der vier Messzeitpunkte gefunden wurden.

Aufgrund der Ergebnisse ist ersichtlich, dass sowohl aggressiv-oppositionelle als auch delinquent-kriminelle Handlungen generell wenig Befürwortung erhielten. Die Mittelwerte der individuellen und klassenspezifischen positiven Einstellungen gegenüber Dissozialität waren insgesamt tief (zwischen 0.39 und 0.45) im Vergleich zum Skalenmaximum von 4.00. Das heisst, dass diese Verhaltensweisen eher als „uncool“ erachtet wurden. Der maximale Mittelwert von 4.00 würde erreicht, wenn jedes der 9 respektive 11 Items die höchste Stufe an Befürwortung (von 0 bis 4) erhalten würde. Auch die konkreten Häufigkeiten der Verhaltensweisen waren insgesamt sehr gering (0.54 resp. 0.20). Da hier nach dem Verhalten in den letzten 14 Tagen gefragt wurde, wäre der maximale Skalenmittelwert 14, sofern alle der erfragten Verhaltensweisen an jedem dieser Tage vorgekommen wären.

Logischerweise sind die individuellen und klassenspezifischen Mittelwerte der dissozialen Einstellungen über die gesamte Stichprobe hinweg fast gleich, wobei die leichte Abweichung bei Delinquenz-Kriminalität zustande kam, weil bei den individuellen Mittelwerten grössere Klassen stärker ins Gewicht fielen. Verschieden war allerdings die Streuung der Werte. Erwartungsgemäss streuten die Werte zwischen den Individuen mehr als zwischen den Klassen, da es sich bei den Klassen um zusammengefasste Einheiten handelte (auf die Streuung innerhalb der Klasse wird im Rahmen der Mehrebenenanalyse noch detailliert eingegangen). Die Standardabweichungen waren sowohl bezüglich Einstellungen als auch bezüglich Verhalten relativ gross und überstiegen auf individueller Ebene sogar den Mittelwert, womit eine übermässige Streuung der Werte bestand (Overdispersion; Hilbe, 2008, S. 46). Dies zeigt, dass trotz der generell tiefen Werte, teilweise auch sehr hohe Befürwortungs- respektive Verhaltensraten vorkamen, was auch anhand des Bereichs vorgekommener Werte ersichtlich ist. So konnte bezüglich der positiven Einstellungen gegenüber aggressiv-oppositionellen und delinquent-kriminellen Verhaltensweisen auf individueller Ebene alles zwischen dem Skalenminium von 0.00 und dem Skalenmaximum von 4.00 beobachtet werden, während

bei den Verhaltenshäufigkeiten die Werte zwischen 0.00 und 13.73 Tagen (Aggression-Opposition) respektive zwischen 0.00 und 9.27 Tagen (Delinquenz-Kriminalität) lagen. Die Daten waren also innerhalb der Stichprobe nicht normalverteilt sondern rechtsschief, wobei dies bei den Variablen auf individueller Ebene stärker ausgeprägt war als bei den aggregierten Klasseneinstellungen (siehe Anhang). Noch ein extremeres Bild zeichnete sich ab, wenn die Masse Median und Modus betrachtet wurden. Auf individueller Ebene lag der Median jeweils deutlich unter dem Mittelwert, was zeigte, dass der Mittelwert durch die vereinzelt hohen Werte tendenziell überschätzt wurde. Dies galt sowohl für die dissozialen Einstellungen als auch für das Verhalten. Zudem war der am häufigsten vorkommende Wert dieser Variable die Null, was darauf hinwies, dass ein grosser Anteil der Stichprobe aggressiv-oppositionelles und delinquent-kriminelles Verhalten überhaupt nicht befürwortete und, gemäss eigener Aussage, auch nie gezeigt hatte in der definierten Zeitspanne.

Diese Art der Verteilung ist nicht erstaunlich im Hinblick auf dissoziales Verhalten, da aggressives und insbesondere delinquentes Verhalten nicht andauernd vorkommt, sondern eher seltene Ereignisse darstellen, welche in der definierten Zeitspanne nicht zwangsläufig vorkommen müssen. Auch die Tatsache, dass dieses Verhalten von einem beachtlichen Anteil der Probandinnen und Probanden über alle Items hinweg sehr negativ bewertet wurde, überrascht nicht. Nichtsdestotrotz mussten die Auswirkungen dieser Datenverteilung auf die Prüfung der Hypothesen genauer analysiert werden. Grundsätzlich kann eine Abweichung von der Normalverteilung zu ungünstigen Signifikanztests führen, wobei nicht die deskriptive Verteilung, sondern die Verteilung der Störgrössen (Residuen) im statistischen Modell ausschlaggebend ist. In den meisten Fällen stellt jedoch eine Abweichung von der Normalverteilung bei grösseren Stichproben kein Problem dar, was mit dem zentralen Grenzwertsatz zu erklären ist. Dieser besagt, dass bei der Ziehung zahlreicher Stichproben, von welchen immer wieder der Mittelwert gebildet wird, automatisch eine Normalverteilung der Mittelwerte entsteht, selbst wenn die Grundgesamtheit nicht normalverteilt ist (Bortz, 1999, S. 93). Dieses Prinzip kann auch auf die Schätzung von Parametern übertragen werden, sofern die Stichprobengrösse $N > 40$ beträgt (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2008, S. 90–91). Da es sich hier jedoch um mehr als eine leichte Abweichung von der Normalverteilung handelte, wurde im Rahmen der Mehrebenenmodelle noch genauer auf die Verteilung der Residuen eingegangen (siehe Kapitel 6.7.3.1).

Tabelle 4. *Deskriptive Statistiken*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mo</i>	Wertebereich
<i>Aggression Opposition</i>					
Klasseneinstellungen	0.39	0.20	0.35	0.24	0.05 – 1.44
Individuelle Einstellungen	0.39	0.57	0.17	0.00	0.00 – 4.00
Individuelles Verhalten	0.54	0.99	0.17	0.00	0.00 – 13.73
<i>Delinquenz-Kriminalität</i>					
Klasseneinstellungen	0.45	0.21	0.41	0.32	0.01 – 1.27
Individuelle Einstellungen	0.44	0.57	0.18	0.00	0.00 – 4.00
Individuelles Verhalten	0.20	0.61	0.00	0.00	0.00 – 9.27

6.7.2 Korrelationen

Basierend auf den oben gewonnenen Erkenntnissen hinsichtlich der Verteilung der Variablen, wird nachfolgend der Korrelationskoeffizient nach Spearman anstelle des Pearson dargestellt. Der Spearman-Koeffizient wird einerseits bei rangskalierten Daten verwendet, aber auch wenn eine Verletzung der Normalverteilungsannahme besteht (Statistics Solutions, 2015). Bei vorliegenden Variablen ist dies zumindest bezüglich der Rohdaten auf Individualebene in sehr ausgeprägter Form der Fall.

Im Unterschied zu den deskriptiven Angaben, wurden bei den Korrelationen nicht die zusammengefassten Variablen des Long-Formats verwendet, sondern die einzelnen Messzeitpunkte separat verglichen. Dies erschien an dieser Stelle sinnvoll, da auf diese Weise sowohl erste Hinweise auf eine mögliche Veränderung der Zusammenhänge im zeitlicher Verlauf ersichtlich sind als auch Informationen über die Stabilität oder Veränderbarkeit der einzelnen Konstrukte (also ob beispielsweise die individuellen Einstellungen zum ersten Messzeitpunkt hoch korreliert sind mit den späteren Messungen derselben Variable).

In Tabelle 5 sind die Korrelationen für den Verhaltensbereich Aggression-Opposition dargestellt. Die zeitlich versetzten Korrelationen innerhalb desselben Konstruktes zeigen, dass klassenspezifische aggressiv-oppositionelle Einstellungen über die Zeit hin-

weg signifikant korreliert waren, die Korrelation jedoch umso mehr abnahm, je mehr Messzeitpunkte dazwischen lagen (zwischen .242 und .701). Ein ähnliches Bild zeigte sich sowohl bezüglich der individuellen Einstellungen (zwischen .320 und .545) als auch dem konkreten Verhalten (zwischen .280 und .487). Dies lässt vermuten, dass spätere Ausprägungen dieser Variablen zumindest teilweise durch die früheren Ausprägungen vorhergesagt werden können. Andererseits waren die Korrelationen nicht so hoch, als dass angenommen werden könnte, dass sie über die Zeit nicht variieren. Eine Veränderung im Verlauf der Zeit, auf welche in Kapitel 6.7.3.2 noch differenziert eingegangen wird, wäre also denkbar. Des Weiteren korrelierten die aggressiv-oppositionellen Klasseneinstellungen signifikant mit den individuellen Einstellungen zum selben Messzeitpunkt, wobei diese Korrelationen im unteren bis moderaten Bereich lagen (zwischen .195 und .297). Werden die zeitlich versetzten Korrelationen betrachtet, werden auch diese umso schwächer und teilweise nicht mehr signifikant, je mehr Messzeitpunkte dazwischen liegen. Da bei den zu testenden Hypothesen auch ein direkter Effekt der klassenspezifischen Einstellungen auf das Verhalten von Interesse war, sind auch diese Korrelationen in Tabelle 5 dargestellt. Hier zeigten sich jedoch geringe Korrelationen, welche auch zum selben Messzeitpunkt nur teilweise signifikant waren (zwischen .036 und .149). Stärker fielen hingegen die Korrelationen zwischen den individuellen aggressiv-oppositionellen Einstellungen und dem Verhalten aus, welche zum selben Messzeitpunkt zwischen .377 und .484 lagen. Wiederum ging der zeitliche Abstand bei den versetzten Effekten einher mit einer schwächeren Korrelation, wobei diese jeweils signifikant blieb.

Grundsätzlich ist es erwartungsgemäss, dass individuelle Variablen untereinander stärker korreliert sind als mit kontextuellen Faktoren, was keineswegs bedeutet, dass der Kontext keine Rolle spielt. Da die klassenspezifischen Einstellungen durchwegs signifikant mit den individuellen Einstellungen zum selben Messzeitpunkt korreliert waren, jedoch nur teilweise mit dem Verhalten, könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass diese eher über die individuellen Einstellungen wirken, anstatt direkt auf das Verhalten (mehr dazu siehe Kapitel 6.7.3.5).

Was die delinquent-kriminellen Einstellungen anbelangt (siehe Tabelle 6) zeigte sich auf Klassenebene eine stärkere zeitliche Stabilität als bei Aggression-Opposition. So korrelierten die klassenspezifischen Einstellungen zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten nicht nur signifikant, sondern mit einer mittleren bis hohen Effektstärke (zwischen .395 und .667), selbst wenn mehrere Messzeitpunkte dazwischen lagen. Dassel-

be war auf Ebene der individuellen Einstellungen ersichtlich (zwischen .428 und .643), während das selbstberichtete Verhalten im zeitlichen Verlauf mehrheitlich moderat korreliert war (zwischen .260 und .481). Dies lässt vermuten, dass in Bezug auf Delinquenz-Kriminalität, die Einstellungen etwas stabiler sind als die konkreten Verhaltenshäufigkeiten. Die Korrelationen zwischen den Einstellungen auf individueller und auf kontextueller Ebene lagen im unteren bis moderaten Bereich (zwischen .275 und .316) und waren jeweils signifikant, selbst wenn die zeitlich versetzten Effekte betrachtet wurden. Damit waren diese Effekte etwas stärker als bezüglich Aggression-Opposition. Ausserdem zeigten sich durchwegs signifikante Zusammenhänge zwischen den klassenspezifischen Einstellungen und dem individuellen Verhalten, was beim aggressiv-oppositionellen Verhalten nur teilweise der Fall war. Allerdings wiesen diese Korrelationen auch bei Delinquenz-Kriminalität geringe Effektstärken auf, welche beim jeweils gleichen Messzeitpunkt zwischen .154 und .202 lagen. Die Korrelationen zwischen delinquent-kriminellen Einstellungen und entsprechendem Verhalten waren auch bei zeitlich versetzter Betrachtung immer signifikant, wobei bei denjenigen zum selben Messzeitpunkt von mittleren bis hohen Effekten gesprochen werden kann (zwischen .407 und .516).

Tabelle 5. *Spearman-Korrelationen von klassenspezifischen Einstellungen, individuellen Einstellungen und Verhalten bezüglich Aggression-
Opposition*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Klasseneinstellungen T1	-	.701**	.426**	.242**	.280**	.246**	.132**	.098*	.149**	.076*	-.009	-.012
Klasseneinstellungen T2	-	-	.646**	.261**	.210**	.297**	.168**	.101*	.100**	.128**	.043	.070
Klasseneinstellungen T3	-	-	-	.325**	.137**	.177**	.224**	.100*	.027	.010	.036	.069
Klasseneinstellungen T4	-	-	-	-	.094*	.083*	.072	.195**	.052	.095*	-.002	.092*
Individuelle Einstellungen T1	-	-	-	-	-	.545**	.432**	.320**	.484**	.288**	.226**	.151**
Individuelle Einstellungen T2	-	-	-	-	-	-	.536**	.459**	.351**	.407**	.335**	.235**
Individuelle Einstellungen T3	-	-	-	-	-	-	-	.491**	.313**	.321**	.377**	.266**
Individuelle Einstellungen T4	-	-	-	-	-	-	-	-	.207**	.311**	.309**	.405**
Individuelles Verhalten T1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.396**	.357**	.280**
Individuelles Verhalten T2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.566**	.464**
Individuelles Verhalten T3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.487**
Individuelles Verhalten T4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabelle 6. *Spearman-Korrelationen von klassenspezifischen Einstellungen, individuellen Einstellungen und Verhalten bezüglich Delinquenz-Kriminalität*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Klasseneinstellungen T1	-	.667**	.569**	.549**	.275**	.252**	.219**	.189**	.156**	.115**	.147**	.175**
Klasseneinstellungen T2	-	-	.614**	.395**	.202**	.304**	.225**	.175**	.081*	.154**	.157**	.157**
Klasseneinstellungen T3	-	-	-	.568**	.181**	.222**	.316**	.207**	.100**	.156**	.166**	.220**
Klasseneinstellungen T4	-	-	-	-	.175**	.166**	.197**	.282**	.103**	.099**	.114**	.202**
Individuelle Einstellungen T1	-	-	-	-	-	.600**	.520**	.428**	.407**	.341**	.259**	.309**
Individuelle Einstellungen T2	-	-	-	-	-	-	.643**	.548**	.265**	.506**	.357**	.368**
Individuelle Einstellungen T3	-	-	-	-	-	-	-	.621**	.233**	.396**	.442**	.430**
Individuelle Einstellungen T4	-	-	-	-	-	-	-	-	.217**	.319**	.334**	.516**
Individuelles Verhalten T1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.376**	.317**	.260**
Individuelles Verhalten T2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.481**	.374**
Individuelles Verhalten T3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.465**
Individuelles Verhalten T4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* $p < .05$; ** $p < .01$.

6.7.3 Mehrebenenmodelle

Die statistischen Modelle wurden schrittweise aufgebaut, wobei im Rahmen von Voranalysen zu den Hypothesenprüfungen zunächst die Nullmodelle berechnet wurden, welche ausschliesslich den konstanten Term und die Varianzkomponenten enthielten. Die Nullmodelle sind von Bedeutung, um Informationen über die Varianzanteile auf den verschiedenen Ebenen zu erhalten, ohne dass dabei bereits Prädiktoren im Modell sind, welche Varianz erklären. Ausserdem kann im Rahmen dieser Analysen die Verteilung der Residuen genauer untersucht werden, was für die Hypothesentests von zentraler Bedeutung ist. In einem nächsten Schritt wurde ermittelt, ob sich die drei Variablen (Klasseneinstellungen, individuelle Einstellungen und Verhalten) im zeitlichen Verlauf verändern oder ob sie konstant bleiben. Damit sollen ergänzende Ergebnisse dargestellt werden, welche zwar nicht zur Prüfung der Hypothesen gehören, aber Informationen über die generelle Entwicklung dissozialer Einstellungen und Verhalten liefern, welche später im Zusammenhang mit den jeweiligen Prädiktoren betrachtet wird. Anschliessend werden, gemäss der Abfolge der formulierten Hypothesen, zuerst die Zusammenhänge zwischen individuellen Einstellungen und Verhalten und danach die Zusammenhänge zwischen klassenspezifischen und individuellen Einstellungen getestet, während zum Schluss der direkte und der indirekte Effekt der klassenspezifischen Einstellungen auf das Verhalten ermittelt wird.

6.7.3.1 Nullmodelle

Wie beim Vorgehen der statistischen Analysen erklärt wurde, ist es nicht nur zentral die Clusterung von Schülerinnen und Schülern innerhalb von Schulklassen zu berücksichtigen, sondern auch die Clusterung von Messzeitpunkten in Individuen. Somit bildeten die Schulklassen die Ebene 3 (Kontextebene), die Schülerinnen und Schüler die Ebene 2 (Individualebene) und die Messzeitpunkte die Ebene 1 (Zeitebene). Da bei den unten dargestellten Modellen zu den Hypothesenprüfungen in einem zeitlich versetzten Modell jeweils die Messzeitpunkte 2, 3 und 4 der abhängigen Variablen durch die Prädiktoren der Messzeitpunkte 1, 2 und 3 vorhergesagt wurden, wurde dies bei den Nullmodellen zur besseren Vergleichbarkeit gleich gemacht. Bei den abhängigen Variablen waren also die Messungen zu T1 nicht enthalten. Die Konstante bezieht sich im Nullmodell immer auf den Gesamtmittelwert (grand mean) der abhängigen Variable, wobei sie sich in Modellen mit Prädiktoren auf die Ausprägung der abhängigen Variable bezieht, sofern alle Prädiktoren gleich null sind. In Tabelle 7 ist ersichtlich, dass diese Gesamtmit-

telwerte sehr klein waren. Der Wert von 0.584 bezüglich aggressiv-oppositioneller Verhaltensweisen bedeutet beispielsweise, dass an durchschnittlich 0.584 Tagen solche Verhaltensweisen gezeigt wurden, wobei das Maximum 14 Tage gewesen wäre. Diese Koeffizienten, welche unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur geschätzt wurden, weichen nur leicht von den deskriptiven Mittelwerten ab (siehe Tabelle 4, Kapitel 6.7.1). Die Signifikanz des konstanten Terms bedeutet hingegen nur, dass dieser von Null verschieden ist, also dass dissoziale Einstellungen auf Individual- und Klassenebene sowie dissoziales Verhalten vorkamen. Des Weiteren ist in Tabelle 7 ersichtlich, dass für aggressiv-oppositionelles Verhalten ein signifikanter Anteil an Varianz auf Ebene 1 und Ebene 2 gefunden wurde, nicht aber auf der Kontextebene (Ebene 3). Dementsprechend betrug auch der Intraklassenkorrelationskoeffizient (ICC) auf Ebene der Klasse nur .018, was darauf hindeutet, dass die Ähnlichkeit der Individuen innerhalb der Klassen klein war. Da die Ähnlichkeit innerhalb der Klassen genau den Unterschieden zwischen den Klassen entspricht, ist der ICC identisch mit dem variance partition coefficient (VPC), also dem Anteil an Varianz auf der entsprechenden Ebene im Verhältnis zur Gesamtvarianz (Rasbash, Steele, Browne & Goldstein, 2009). Dies bedeutet, dass 1.8% der Gesamtvarianz auf Unterschiede zwischen den Schulklassen zurückzuführen war. Der ICC auf Ebene 2 betrug .448, was heisst, dass Unterschiede zwischen den Individuen 44.8% der Gesamtvarianz ausmachten. Gleichzeitig bedeutet dies, dass über 50% der Varianz auf Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen innerhalb des Individuums zurückzuführen ist, was zeigt, dass die Häufigkeit aggressiv-oppositioneller Verhaltensweisen zeitlichen Schwankungen unterworfen war. Ein ähnliches Bild zeigte sich hinsichtlich Delinquenz-Kriminalität, wobei hier auch die Varianz auf Klassenebene signifikant von null verschieden war. Allerdings war der ICC mit 3.9% wiederum sehr niedrig.

Auch hinsichtlich aggressiv-oppositioneller individueller Einstellungen wurde keine signifikante Varianz zwischen den Klassen gefunden, während diese für delinquent-kriminelle Einstellungen signifikant, aber nicht besonders hoch war (4.6% der Gesamtvarianz). Leichte Unterschiede zwischen den beiden Bereichen zeigten sich auch hinsichtlich der erklärten Varianz auf den Ebenen 1 und 2. Während bei Aggression-Opposition der grösste Anteil an Varianz (54.5%) auf Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten zurückzuführen war, waren es bezüglich Delinquenz-Kriminalität die Unterschiede zwischen den Individuen, welche den grössten Anteil ausmachten (52.7%). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass delinquent-kriminelle Einstellungen

ein zeitlich leicht stabileres Konstrukt darstellen als aggressiv-oppositionelle Einstellungen. Nichtsdestotrotz waren immer noch über 40% auf zeitliche Schwankungen zurückzuführen.

Etwas anders zu interpretieren sind die Varianzanteile der Einstellungen auf Klassenebene. Da es sich hierbei um aggregierte Variablen handelte und somit jedes Individuum innerhalb derselben Klasse denselben Aggregatswert aufwies, war die Varianz zwischen den Individuen null. Allerdings konnten die Klassenaggregate zeitlich variieren, was bezüglich Aggression-Opposition 48.9 % der Gesamtvarianz ausmachte. Hinsichtlich delinquent-krimineller Einstellungen waren es hingegen nur 34.7 %, was wiederum auf ein zeitlich stabileres Konstrukt hinweist.

Trotz dieser leichten Unterschiede kann gesagt werden, dass sich für Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität ein ähnliches Muster an Varianzanteilen zeigte. Die Varianzen auf Klassenebene waren bezüglich individueller Einstellungen und Verhalten klein und teilweise sogar vernachlässigbar. Dies heisst jedoch nicht automatisch, dass die dritte Ebene ausgeschlossen werden kann. Denn erstens zeigte sich bei delinquent-kriminellen Verhaltensweisen und Einstellungen eine signifikante (wenn auch schwache) Clusterung und zweitens kann sich, wie bereits thematisiert wurde, der Anteil an unerklärter Varianz auf den verschiedenen Ebenen durch die Hinzunahme von Prädiktoren verschieben und auf einzelnen Ebenen sogar ansteigen (Snijders & Bosker, 1994).

Neben den Informationen bezüglich der Varianzkomponenten, wurde in den Nullmodellen ebenfalls die Verteilung der Residuen überprüft. Bei den deskriptiven Angaben hatte sich gezeigt, dass individuelle dissoziale Einstellungen und dissoziale Verhaltensweisen stark rechtsschief verteilt waren. Ist dies für die Residuen in einem statistischen Modell ebenfalls in einem so extremen Ausmass der Fall, könnte dies zu fehlerhaften Hypothesentests führen. Allerdings spielt es bei der Mehrebenenanalyse eine Rolle, auf welcher Ebene die Verletzung der Normalverteilungsannahme besteht. Eine Abweichung auf einer bestimmten Ebene führt zu unzuverlässigen Signifikanztests auf dieser sowie auf den höheren Ebenen, nicht aber auf den tieferen (Bernier, Feng & Asakawa, 2014; Maas & Hox, 2004). In den Modellen vorliegender Arbeit sind alle Prädiktoren, mit Ausnahme der Kontrollvariable Geschlecht, der ersten Ebene zugeordnet, da sie zeitlich variieren. Dies gilt auch für das Klassenaggregat der Einstellungen, welches zwar nicht

auf individueller Ebene variieren kann, wohl aber zwischen den Messzeitpunkten. Für die Effekte, welche sich auf die formulierten Hypothesen beziehen, ist also die Verteilung auf Ebene 1 zentral. Es hat sich gezeigt, dass die Verteilung der Residuen auf der Zeitebene wesentlich symmetrischer ist als auf der Individualebene (siehe Anhang). Hinzu kommt, dass bei einer Stichprobe mit $N > 40$, Abweichungen von der Normalverteilung nicht mehr so stark ins Gewicht fallen hinsichtlich der Signifikanztests (Backhaus et al., 2008, S. 90–91). Aus diesen Gründen wird davon ausgegangen, dass die Verteilung der Daten für die Prüfung der Hypothesen kein Problem darstellen sollte.

Tabelle 7. Nullmodelle des Verhaltens, der individuellen und der klassenspezifischen Einstellungen zu T2, T3 und T4 bezüglich Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität

	Aggression-Opposition			Delinquenz-Kriminalität		
	Verhalten	Einstellungen	Klasseneinst.	Verhalten	Einstellungen	Klasseneinst.
	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>
Konstante	0.584** (0.036)	0.418** (0.022)	0.437** (0.021)	0.250** (0.028)	0.494** (0.025)	0.511** (0.025)
<i>Varianzkomponenten</i>						
Ebene 1(innerhalb Individuum)	0.610** (0.023)	0.202** (0.008)	0.023** (0.001)	0.252** (0.010)	0.157** (0.006)	0.017** (0.001)
Ebene 2 (zwischen Individuen)	0.511** (0.039)	0.178** (0.013)	0.000 (0.000)	0.219** (0.016)	0.194** (0.013)	0.000 (0.000)
Ebene 3 (zwischen Klassen)	0.020 (0.013)	0.009 (0.005)	0.024** (0.005)	0.019* (0.008)	0.017* (0.007)	0.032** (0.006)
ICC Ebene 2	0.448	0.458	0.000	0.447	0.527	0.000
ICC Ebene 3	0.018	0.023	0.511	0.039	0.046	0.653

* $p < .05$; ** $p < .01$.

6.7.3.2 Entwicklung über die Zeit

Als Mass für die Entwicklung dissozialen Verhaltens im Verlauf der Oberstufe, wurde die Variable Zeitpunkt als Index für die Messzeitpunkte 2, 3 und 4 (entsprechend den Messwerten der abhängigen Variablen), in das Modell aufgenommen, wobei sich unterschiedliche Verläufe für Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität zeigten. So war bezüglich Aggression-Opposition nur bei den klassenspezifischen Einstellungen ein signifikanter Effekt zu finden, welcher auf eine sinkende Tendenz hinwies (siehe Tabelle 8). Konkret ist dieser Effekt so zu interpretieren, dass es zwischen einem früheren und einem späteren Messzeitpunkt durchschnittlich zu einer Abnahme um 0.012 kam. Die Abnahme ist also (obwohl signifikant) ziemlich klein, wenn bedacht wird, dass die Einstellungsskala Werte zwischen null und vier annehmen kann. Die Einstellungen auf individueller Ebene sowie die Häufigkeit des selbstberichteten aggressiv-oppositionellen Verhaltens schienen jedoch von Ende siebte Klasse (T2) bis Ende neunte Klasse (T4) relativ stabil zu bleiben. Trotz dieser Ergebnisse kann nicht ausgeschlossen werden, dass es dennoch unter bestimmten Bedingungen zu einem Anstieg oder einer Abnahme an aggressiv-oppositionellen Einstellungen und Verhaltensweisen kommen könnte. Dies wird jedoch im Zusammenhang mit den in Hypothese 3, 4 und 7 formulierten Eskalationsprozessen noch genauer untersucht, indem die Entwicklung im zeitlichen Verlauf in Interaktion mit der Ausprägung an dissozialem Verhalten, individuellen Einstellungen und klassenspezifischen Einstellungen betrachtet wird. Anders sah es aus bezüglich des Verhaltensbereichs Delinquenz-Kriminalität. Hier bestand ein signifikanter Anstieg im zeitlichen Verlauf, und zwar sowohl bezüglich konkreten Verhaltens als auch bezüglich individueller und klassenspezifischer Einstellungen.

Tabelle 8. Zeitliche Veränderung des Verhaltens, der individuellen und der klassenspezifischen Einstellungen zu T2, T3 und T4 bezüglich Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität

	Aggression-Opposition			Delinquenz-Kriminalität		
	Verhalten <i>B (SE)</i>	Einstellungen <i>B (SE)</i>	Klasseneinst. <i>B (SE)</i>	Verhalten <i>B (SE)</i>	Einstellungen <i>B (SE)</i>	Klasseneinst. <i>B (SE)</i>
Konstante	0.611** (0.055)	0.427** (0.032)	0.460** (0.023)	0.193** (0.038)	0.384** (0.033)	0.414** (0.026)
Zeitpunkt T2, T3, T4	-0.014 (0.021)	-0.005 (0.012)	-0.012** (0.004)	0.030* (0.014)	0.058** (0.011)	0.050** (0.003)
<i>Varianzkomponenten</i>						
Ebene 1(innerhalb Individuum)	0.610** (0.023)	0.202** (0.008)	0.023** (0.001)	0.250** (0.010)	0.154** (0.006)	0.016** (0.000)
Ebene 2 (zwischen Individuen)	0.511** (0.039)	0.178** (0.013)	0.000 (0.000)	0.221** (0.016)	0.196** (0.013)	0.000 (0.000)
Ebene 3 (zwischen Klassen)	0.020 (0.013)	0.009 (0.005)	0.024** (0.005)	0.020* (0.008)	0.017* (0.007)	0.033** (0.006)

* $p < .05$; ** $p < .01$.

6.7.3.3 Hypothesen 1-4: Einstellungen und Verhalten

In diesem ersten Teil der Hypothesentests wurden die reziproken Einflussprozesse zwischen dissozialen Einstellungen und Verhalten untersucht. Es wurde sowohl erwartet, dass aggressiv-oppositionelle und delinquent-kriminelle Einstellungen einen Einfluss auf die zeitlich versetzten Verhaltensweisen ausüben (Hypothese 1), als auch dass aggressiv-oppositionelle und delinquent-kriminelle Verhaltensweisen die zeitlich versetzten Einstellungen beeinflussen (Hypothese 2). Zudem wurde davon ausgegangen, dass eine höhere Ausprägung an aggressiv-oppositionellen und delinquent-kriminellen Einstellungen einhergehen mit einem umso stärkeren Anstieg solchen Verhaltens im zeitlichen Verlauf (Hypothese 3), wobei dasselbe erwartet wurde hinsichtlich des reziproken Effektes des Verhaltens auf die Entwicklung der Einstellungen (Hypothese 4). Zur Testung der Hypothesen 1 und 2 wurden die Haupteffekte der Einstellungen respektive des Verhaltens zu T1, T2 und T3 auf die jeweils andere Variable zu T2, T3 und T4 berechnet, während bezüglich der Hypothesen 3 und 4 die Interaktionseffekte des jeweiligen Prädiktors mit der Variable Zeitpunkt in das Modell aufgenommen wurden. In Tabelle 9 sind die Ergebnisse bezüglich des Verhaltensbereichs Aggression-Opposition dargestellt. Das erste Modell bezieht sich auf die abhängige Variable Verhalten und enthält nur Haupteffekte. Der Konstante Term meint in dieser mehrbenenanalytischen multiplen Regression den geschätzten Mittelwert von Subjekten, deren Ausprägung bei allen Prädiktoren null ist. Es handelt sich also um die durchschnittliche Anzahl Tage (welche hier 0.523 betrug), an denen aggressiv-oppositionelles Verhalten gezeigt wurde, bezogen auf eine weibliche Person (Referenzkategorie mit Codierung null) mit einer Ausprägung an aggressiv-oppositionellen Einstellungen gleich null. Dementsprechend waren die Werte des konstanten Terms in den hier dargestellten Modellen tiefer als in den Nullmodellen, in welchen sie den Gesamtmittelwert repräsentierten. Die Signifikanz dieser Koeffizienten bedeutet nur, dass diese Mittelwerte immer noch von null verschieden sind, auch wenn Prädiktoren in das Modell aufgenommen wurden. Dies ist jedoch nicht von Bedeutung für die Prüfung der Hypothesen und wird im Folgenden deshalb nicht mehr ausführlich thematisiert.

Tabelle 9. Mehrebenenmodelle zur Vorhersage aggressiv-oppositioneller Verhaltensweisen respektive Einstellungen zu T2, T3 und T4 durch Einstellungen respektive Verhalten: Haupteffekte und Interaktionseffekte

	1.	2.	3.	4.
	AV Verhalten	AV Verhalten	AV Einstell.	AV Einstell.
	Haupteffekte	Interaktion	Haupteffekte	Interaktion
	<i>B</i> (SE)	<i>B</i> (SE)	<i>B</i> (SE)	<i>B</i> (SE)
Konstante	0.523** (0.064)	0.401** (0.073)	0.273** (0.037)	0.216** (0.040)
Zeitpunkt T2, T3, T4	-0.037 (0.022)	0.022 (0.027)	-0.015 (0.013)	0.012 (0.015)
Einstellungen T1, T2, T3	0.259** (0.041)	0.621** (0.108)	-	-
Einstellungen* Zeitpunkt	-	-0.159** (0.044)	-	-
Verhalten T1, T2, T3	-	-	0.088** (0.013)	0.210** (0.035)
Verhalten* Zeitpunkt	-	-	-	-0.056* (0.015)
Geschlecht ^a	0.043 (0.060)	0.036 (0.059)	0.225** (0.033)	0.224** (0.033)
<i>Varianzkomponenten</i>				
Ebene 1 (innerhalb Individuum)	0.583** (0.023)	0.582** (0.023)	0.201** (0.008)	0.200** (0.008)
Ebene 2 (zwischen Individuen)	0.449** (0.036)	0.442** (0.036)	0.128** (0.011)	0.127** (0.011)
Ebene 3 (zwischen Klassen)	0.028 (0.014)	0.028 (0.014)	0.010 (0.005)	0.009 (0.005)

^aReferenzkategorie = weiblich. * $p < .025$; ** $p < .005$.

Nach wie vor wurde mit dem Index des Zeitpunktes eine mögliche zeitliche Veränderung in der abhängigen Variable kontrolliert. Bezüglich dieses ersten Modells zur Erklärung aggressiv-oppositionellen Verhaltens, zeigte sich jedoch, wie schon in Tabelle 8, kein Effekt der zeitlichen Veränderung. In Bezug auf Hypothese 1, war dagegen ein signifikanter Haupteffekt auf dem 0.5% Niveau (welches dem korrigierten 1% Niveau entspricht) der aggressiv-oppositionellen Einstellungen auf das Verhalten zum jeweils späteren Zeitpunkt ersichtlich. Es kann demnach gesagt werden, dass positivere Einstellungen einhergehen mit häufigeren aggressiv-oppositionellen Handlungen.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass sich die Effekte der Prädiktoren jeweils auf die unstandardisierten Koeffizienten beziehen, welche von dem verwendeten Programm automatisch ausgegeben werden. Da als Mass der Effektstärke bereits die Korrelationen berichtet wurden, wurde es nicht als zusätzlicher Nutzen erachtet die standardisierten Koeffizienten nachträglich zu berechnen. Zur Prüfung von Hypothese 2, wurde auch der reziproke Effekt des Verhaltens auf die fortfolgenden Einstellungen getestet, was im dritten Modell von Tabelle 9 ersichtlich ist. Auch dieser Haupteffekt erwies sich als signifikant auf dem 0.5% Niveau, was bedeutet, dass je häufiger aggressiv-oppositionelle Handlungen bei der jeweils vorherigen Messung begangen wurden, desto positiver waren die Einstellungen gegenüber diesen Verhaltensweisen bei den darauffolgenden Messzeitpunkten.

Neben diesen Haupteffekten war gemäss Hypothesen 3 und 4 ausserdem von Interesse, ob es Eskalationsprozesse gibt, also ob aggressiv-oppositionelle Verhaltensweisen über die Zeit hinweg umso mehr ansteigen, je positiver die Einstellungen gegenüber diesen Verhaltensweisen sind. Dasselbe wurde für den umgekehrten Einflussprozess des Verhaltens auf die Einstellungen vermutet. Die Resultate des zweiten in Tabelle 9 dargestellten Modells zeigen einen signifikanten Interaktionseffekt von Einstellungen und Zeitpunkt ($p < .005$), welcher jedoch nicht in die erwartete Richtung geht. Das negative Vorzeichen bedeutet, dass es im Verlauf der Zeit zu einer Abschwächung des Einflusses aggressiv-oppositioneller Einstellungen auf das Verhalten kam. Oder anders ausgedrückt: Es kommt nicht zu einem immer stärkeren Anstieg an aggressiv-oppositionellem Verhalten in Abhängigkeit der Einstellungen, sondern zu einer Abnahme. In dem Sinne könnte eher von einem Deeskalations- anstatt von einem Eskalationseffekt gesprochen werden. Dasselbe zeigte sich im vierten Modell für den umgekehrten Effekt: Auch die aggressiv-oppositionellen Einstellungen nahmen im zeitlichen Verlauf nicht immer mehr zu in Abhängigkeit des Verhaltens, sondern ab ($p < .005$). Nichtsdestotrotz blieben auch in den Modellen mit den Interaktionseffekten die Haupteffekte der Einstellungen respektive des Verhaltens hochsignifikant ($p < .005$). Das Geschlecht hatte in keinem der beiden Modelle zur Erklärung von aggressiv-oppositionellem Verhalten (mit und ohne Interaktionseffekt) einen signifikanten Einfluss, wohl aber bei der Erklärung von Einstellungen. So zeigte sich, egal ob mit oder ohne Hinzunahme der Interaktion von Verhalten und Zeitpunkt, dass Jungen ein stärkeres Ausmass an aggressiv-oppositionellen Einstellungen aufwiesen als Mädchen ($p < .005$).

Tabelle 10. Mehrebenenmodelle zur Vorhersage delinquent-krimineller Verhaltensweisen respektive Einstellungen zu T2, T3 und T4 durch Einstellungen respektive Verhalten: Haupteffekte und Interaktionseffekte

	1.	2.	3.	4.
	AV Verhalten	AV Verhalten	AV Einstell.	AV Einstell.
	Haupteffekte	Interaktion	Haupteffekte	Interaktion
	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>
Konstante	0.075 (0.043)	0.005 (0.049)	0.253** (0.038)	0.217** (0.038)
Zeitpunkt T2, T3, T4	0.017 (0.015)	0.052** (0.018)	0.053** (0.011)	0.073** (0.012)
Einstellungen T1, T2, T3	0.179** (0.028)	0.383** (0.071)	-	-
Einstellungen*		-		-
Zeitpunkt	-	-0.093** (0.030)		
Verhalten T1, T2, T3	-	-	0.098** (0.022)	0.396** (0.065)
Verhalten*				
Zeitpunkt	-	-	-	-0.146** (0.030)
Geschlecht ^a	0.131** (0.039)	0.129** (0.039)	0.232** (0.034)	0.231** (0.034)
<i>Varianzkomponenten</i>				
Ebene 1 (innerhalb Individuum)	0.264** (0.010)	0.263** (0.010)	0.159** (0.006)	0.155** (0.006)
Ebene 2 (zwischen Individuen)	0.181** (0.015)	0.181** (0.015)	0.160** (0.012)	0.165** (0.012)
Ebene 3 (zwischen Klassen)	0.016* (0.007)	0.016* (0.007)	0.017** (0.006)	0.018** (0.006)

^aReferenzkategorie = weiblich. * $p < .025$; ** $p < .005$.

Was die Varianzkomponenten anbelangt, zeigte sich unter Hinzunahme der Prädiktoren eine leichte Veränderung. Es ist ersichtlich, dass die Varianz auf den Ebenen 1 und 2 abnahm, was zu erwarten war, da die in das Modell aufgenommenen Variablen zeitlich variierende Individualvariablen darstellten. Es bestand jedoch nach wie vor eine signifikante Varianz auf diesen Ebenen ($p < .005$). Im Gegensatz dazu, kam es zu einem Anstieg der Varianz auf Ebene 3, welche jedoch, unter den strengeren Voraussetzungen des korrigierten Signifikanzniveaus, nicht signifikant wurde. Solche Verschiebungen der Varianzanteile, welche auf einzelnen Ebenen sogar zu einem Anstieg der unerklärten

Varianz führen können, sind bei Mehrebenenanalysen, wie oben hergeleitet wurde, nichts Aussergewöhnliches. Dies zeigt die Relevanz, Varianzen auf verschiedenen Ebenen zu berücksichtigen, selbst wenn sie teilweise nicht sehr gross und im Nullmodell nicht signifikant sind. Gleichzeitig hat dies zur Folge, dass kein Mass an erklärter Varianz, im Sinne des R^2 der OLS Regression berechnet werden kann. Zwar kann ein Mass für die *modellierte Varianz* (Snijders & Bosker, 1994) berechnet werden, im Sinne einer proportionalen Reduktion der Varianz auf den verschiedenen Ebenen (siehe auch Raudenbush & Bryk, 2002, S. 74), allerdings steht dieser Aspekt hier nicht im Vordergrund. Es ist nicht der Anspruch vorliegender Arbeit, möglichst alle Varianz auf allen Ebenen zu erklären. Dementsprechend wurde auch nur diejenige Kontrollvariable in das Modell aufgenommen, deren Vernachlässigung eine potentielle Konfundierung der Effekte hätte zur Folge haben können und nicht alle, welche in irgendeiner Form mit Dissozialität zusammenhängen. Dass es andere Faktoren gibt, welche zusätzliche Varianz in den abhängigen Variablen erklären könnten, wird an dieser Stelle nicht ausgeschlossen. Für die Beantwortung der Fragestellungen sind jedoch die Effekte der Einstellungen und des Verhaltens von Bedeutung, wobei auch unter deren Hinzunahme noch ein substantielles Ausmass an Varianz auf den Ebenen 1 und 2 bestand. Es wurde deshalb darauf verzichtet, genauer auf den Anteil erklärter oder modellierter Varianz einzugehen.

In Tabelle 10 sind die Resultate derselben Analysen für den Bereich delinquent-kriminellen Verhaltens ersichtlich. Dabei zeigte sich generell ein ähnliches Bild wie bei Aggression-Opposition, allerdings bestanden vereinzelt auch unterschiedliche Effekte. Auch hier war im ersten Modell zur Erklärung delinquent-kriminellen Verhaltens keine Veränderung im zeitlichen Verlauf zu sehen, obwohl das in Tabelle 8 dargestellte Modell, welches nur die Zeit-Variable enthielt, auf einen signifikanten Anstieg solchen Verhaltens hinwies. Unter Berücksichtigung des Interaktionsterms zwischen den Messzeitpunkten und den Einstellungen, zeigte sich dann wieder ein Anstieg des delinquent-kriminellen Verhaltens ($p < .005$). An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die Interpretation der einzelnen Koeffizienten nicht mehr dieselbe ist, wenn diese zusätzlich in einen Interaktionsterm integriert sind. In einem multiplen Regressionsmodell ohne Interaktion bezieht sich der *B*-Koeffizient einer Variable *X* auf den Anstieg respektive die Abnahme der abhängigen Variable für eine bestimmte Ausprägung einer anderen Variable *Z* (Jaccard, Teitel & Turrisi, 2003, S. 24). Dies bedeutet, dass wenn zwei Individuen denselben Einstellungswert aufweisen, ein Wechsel von einem Mess-

zeitpunkt zum nächsten mit einem Anstieg der Verhaltenshäufigkeit um den Koeffizienten der Variable Zeitpunkt (= 0.017 im ersten Modell) einhergeht. Anders ist dies zu interpretieren, wenn, wie im zweiten Modell von Tabelle 10, zusätzlich zu den Haupteffekten auch die Interaktion berücksichtigt wird. Der Koeffizient des einen Prädiktors X bezieht sich dann auf den Anstieg in der abhängigen Variable um ebendiesen Wert, sofern der andere Prädiktor Z null ist. Dies ist wichtig zu bedenken bei der Interpretation der Einzeleffekte. Bezogen auf vorliegende Resultate würde das heissen, dass sich der nun signifikant positive Effekt der Zeit im zweiten Modell auf den Anstieg des Verhaltens von einem Zeitpunkt zum nächsten bezieht, sofern die Ausprägung der positiven Einstellungen gegenüber delinquent-kriminellem Verhalten gleich null ist.

In Bezug auf positive Einstellungen gegenüber Delinquenz und Kriminalität war durchwegs ein Anstieg über die Zeit hinweg ersichtlich ($p < .005$), egal ob mit oder ohne Interaktionsterm. Der Einfluss der Einstellungen auf das Verhalten war auch für diesen Verhaltensbereich signifikant ($p < .005$). Dasselbe ist in dem dritten Modell bezüglich des reziproken Effektes des Verhaltens auf delinquent-kriminelle Einstellungen ersichtlich.

Es kann also in Bezug auf die Hypothese 1 gesagt werden, dass je positiver Jugendliche der Sekundarstufe I eingestellt sind gegenüber delinquent-kriminellen Verhaltensweisen, desto häufiger werden solche Handlungen in Zukunft auch praktiziert. Analog dazu ist in Bezug auf Hypothese 2 festzuhalten, dass je mehr solche Verhaltensweisen bereits gezeigt wurden, desto positiver sind die Einstellungen gegenüber Delinquenz und Kriminalität zu den späteren Messzeitpunkten. Diese Ergebnisse waren also konsistent für die Verhaltensbereiche Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität. Die Interaktionseffekte zwischen der Variable Zeitpunkt und dem Prädiktor Einstellungen respektive Verhalten waren auch bezüglich Delinquenz-Kriminalität signifikant ($p < .005$) und wiesen ein negatives Vorzeichen auf. Auch hier wurde also der Einfluss der Einstellungen respektive des Verhaltens auf die abhängige Variable über die Zeit hinweg schwächer. Dies ist konträr zu den Erwartungen bezüglich Hypothesen 3 und 4, welche auch für Delinquenz-Kriminalität davon ausgingen, dass ein höhere Ausmass an positiven Einstellungen (resp. Verhalten) einen umso stärkeren Anstieg der Verhaltenshäufigkeiten (resp. Einstellungen) nach sich zieht. Die Ergebnisse sind allerdings konsistent über die beiden Verhaltensbereiche hinweg.

Unterschiede gab es hingegen (neben dem bereits dargestellten zeitlichen Anstieg delinquent-krimineller Verhaltensweisen und Einstellungen) in Bezug auf die Kontrollvariable Geschlecht. Hier wiesen Jungen durchwegs höhere Werte auf als Mädchen, egal ob delinquentes Verhalten oder delinquente Einstellungen vorhergesagt wurden ($p < .005$). Bei Aggression-Opposition zeigten sich diese Geschlechterunterschiede nur bezüglich der Einstellungen. Zudem bestand nach wie vor auf allen Ebenen ein signifikantes Ausmass an Varianz ($p < .005$ resp. $p < .025$), wobei sich jedoch insbesondere auf der Individualebene eine Reduktion der Varianz durch die Hinzunahme der Prädiktoren zeigte.

6.7.3.4 Hypothesen 5-7: Klassenspezifische Einstellungen und individuelle Einstellungen

In einem zweiten Teil wurden die Hypothesen 5-7 bezüglich des Zusammenhangs von klassenspezifischen und individuellen Einstellungen, gemäss dem Prozess der Einstellungsübertragung, überprüft. Bei Hypothese 5 wurde davon ausgegangen, dass Einstellungen auf Ebene der Schulklasse (aggregierte Einstellungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu T1, T2 und T3) einen Einfluss auf die individuellen Einstellungen zu den jeweils nächsten Messzeitpunkten ausüben. In Hypothese 6 wurde berücksichtigt, dass das Individuum auch auf die Klasse zurückwirken könnte. Demensprechend wurde dieser reziproke Einfluss der individuellen Einstellungen zu T1, T2 und T3 auf die Einstellungen der gesamten Schulklasse zu den späteren Messzeitpunkten überprüft. Auch hier stellte sich die Frage nach einem Eskalationseffekt, was in Hypothese 7 formuliert wurde. Das heisst, es wurde vermutet, dass ein grösseres Ausmass an positiven Einstellungen gegenüber Dissozialität auf Ebene der Schulklasse zu einem immer stärkeren Anstieg der individuellen Einstellungen beiträgt.

In Tabelle 11 sind die entsprechenden Ergebnisse für den Verhaltensbereich Aggression-Opposition dargestellt, wobei das erste Modell zeigt, dass es nach wie vor keine generelle zeitliche Zu- oder Abnahme aggressiv-oppositioneller Einstellungen gibt. Wiederrum wurde jedoch der Effekt der zeitlichen Veränderung signifikant, sobald die Interaktion zwischen klassenspezifischen Einstellungen und der Zeit ins Modell aufgenommen wurde. In Bezug auf Hypothese 5, zeigte sich ein signifikanter Effekt der klassenspezifischen Einstellungen auf die individuellen Einstellungen ($p < .005$) in dem Sinne, dass je positiver die Einstellungen gegenüber aggressiven und oppositionellen Ver-

haltensweisen auf Ebene der Klasse, desto positiver die individuellen Einstellungen zu den fortfolgenden Messzeitpunkten. Nicht gefunden wurde hingegen ein reziproker Einfluss der individuellen Einstellungen auf die gesamte Klasse, was im dritten Modell von Tabelle 11 ersichtlich ist.

Tabelle 11. Mehrebenenmodelle zur Vorhersage individueller aggressiv-oppositioneller Einstellungen respektive klassenspezifischer Einstellungen zu T2, T3 und T4 durch klassenspezifische respektive individuelle Einstellungen: Haupteffekte und Interaktionseffekt

	1. AV Einstellungen Haupteffekte <i>B</i> (<i>SE</i>)	2. AV Einstellungen Interaktion <i>B</i> (<i>SE</i>)	3. AV Klasseneinst. Haupteffekte <i>B</i> (<i>SE</i>)
Konstante	0.228** (0.038)	-0.330** (0.072)	0.454** (0.024)
Zeitpunkt T2, T3, T4	-0.030 (0.014)	0.230** (0.031)	-0.007 (0.004)
Klasseneinst. T1, T2, T3	0.308** (0.076)	1.887** (0.188)	-
Klasseneinst.*Zeitpunkt	-	-0.688** (0.075)	-
Einstellungen T1, T2, T3	-	-	-0.008 (0.006)
Geschlecht ^a	0.245** (0.034)	0.242** (0.034)	0.004 (0.007)
<i>Varianzkomponenten</i>			
Ebene 1 (innerhalb Individuum)	0.207** (0.008)	0.197** (0.008)	0.022** (0.001)
Ebene 2 (zwischen Individuen)	0.160** (0.012)	0.159** (0.012)	0.000 (0.000)
Ebene 3 (zwischen Klassen)	0.000 (0.000)	0.000 (0.000)	0.027** (0.005)

^aReferenzkategorie = weiblich. * $p < .025$; ** $p < .005$.

Als ebenfalls nicht hypothesenkonform erwies sich der Interaktionseffekt zwischen der Variable Zeitpunkt und der Variable klassenspezifische Einstellungen. Wie bereits oben bei den Zusammenhängen zwischen Einstellungen und Verhalten, zeigte sich auch hier ein negativer Effekt. Im Gegensatz zu dem vermuteten Eskalationsprozess, nahm der Einfluss der positiven Einstellungen auf Klassenebene auf die individuellen Einstellungen im zeitlichen Verlauf ab. Anders formuliert kann gesagt werden, dass die individuel-

len aggressiv-oppositionellen Einstellungen in Abhängigkeit der klassenspezifischen Einstellungen immer mehr abnehmen.

Beim Geschlecht gab es wiederum einen Effekt auf der Ebene individueller Einstellungen, was bedeutet, dass Jungen positivere Einstellungen gegenüber aggressivem und oppositionellem Verhalten hatten als Mädchen ($p < .005$). Nach wie vor gab es signifikante Varianzanteile auf Ebene 1 und 2, wenn die abhängige Variable die individuellen Einstellungen darstellte und signifikante Varianzen auf Ebene 1 und 3, sofern die klassenspezifischen Einstellungen vorhergesagt wurden ($p < .005$).

Tabelle 12. Mehrebenenmodelle zur Vorhersage individueller delinquent-krimineller Einstellungen respektive klassenspezifischer Einstellungen zu T2, T3 und T4 durch klassenspezifische respektive individuelle Einstellungen: Haupteffekte und Interaktionseffekt

	1. AV Einstellungen Haupteffekte <i>B (SE)</i>	2. AV Einstellungen Interaktion <i>B (SE)</i>	3. AV Klasseneinst. Haupteffekte <i>B (SE)</i>
Konstante	0.212** (0.039)	-0.024 (0.065)	0.414** (0.027)
Zeitpunkt T2, T3, T4	0.042 (0.035)	0.136** (0.026)	0.051** (0.003)
Klasseneinst. T1, T2, T3	0.178* (0.070)	0.882** (0.167)	-
Klasseneinst.*Zeitpunkt	-	-0.274** (0.064)	-
Einstellungen T1, T2, T3	-	-	-0.003 (0.005)
Geschlecht ^a	0.247** (0.035)	0.246** (0.034)	-0.001 (0.006)
<i>Varianzkomponenten</i>			
Ebene 1 (innerhalb Individuum)	0.157** (0.006)	0.156** (0.006)	0.016** (0.000)
Ebene 2 (zwischen Individuen)	0.180** (0.012)	0.180** (0.012)	0.000 (0.000)
Ebene 3 (zwischen Klassen)	0.009 (0.005)	0.005 (0.004)	0.035** (0.007)

^aReferenzkategorie = weiblich. * $p < .025$; ** $p < .005$.

In Tabelle 12 sind die Resultate bezüglich der Übertragung von Einstellungen für den Verhaltensbereich Delinquenz-Kriminalität dargestellt. Wird auch hier zunächst die Entwicklung im zeitlichen Verlauf betrachtet ist ersichtlich, dass es im ersten Modell, wel-

ches nur Haupteffekte enthält, keinen Veränderungseffekt gab. Dieser wurde jedoch, wie schon bei Aggression-Opposition, signifikant, sobald der Interaktionsterm zwischen klassenspezifischen Einstellungen und dem Faktor Zeit berücksichtigt wurde ($p < .005$). Ausserdem war ein Anstieg der positiven Einstellungen gegenüber delinquent-kriminellen Verhaltens auf der Klassenebene zu beobachten ($p < .005$).

Der Effekt der klassenspezifischen Einstellungen auf die individuellen Einstellungen war wiederum signifikant ($p < .005$). Eine positive Haltung gegenüber delinquenten und kriminellen Verhaltensweisen auf Ebene der Klasse ging also einher mit positiveren Einstellungen auf individueller Ebene, was hypothesenkonform war. Ein reziproker Effekt der individuellen Einstellungen auf die klassenspezifischen Einstellungen war allerdings auch hier nicht zu finden. Wie schon bei den aggressiv-oppositionellen Einstellungen hat sich auch bezüglich Delinquenz-Kriminalität gezeigt, dass der Effekt des Klassenkontextes mit der Zeit schwächer wurde, was anhand der negativen Interaktion von Zeitpunkt und Klasseneinstellungen ersichtlich war ($p < .005$). Entgegen Hypothese 7, konnte also nicht gezeigt werden, dass ein höheres Ausmass an delinquent-kriminellen Einstellungen auf Ebene der Klasse einhergeht mit einem umso stärkeren Anstieg an individuellen positiven Einstellungen.

Was das Geschlecht anbelangt, war wiederum zu sehen, dass Jungen positivere Einstellungen gegenüber delinquent-kriminellen Verhaltensweisen aufwiesen als Mädchen. Bezüglich der Varianzkomponenten zeigte sich nach wie vor ein signifikantes Ausmass an Varianz auf der Zeit- und Individualebene ($p < .005$), wenn individuelle Einstellungen vorhergesagt wurden, während bei der Vorhersage von klassenspezifischen Einstellungen auf der Zeit- und der Klassenebene signifikante Varianzanteile bestanden ($p < .005$).

6.7.3.5 Hypothesen 8-9: Klassenspezifische Einstellungen und Verhalten

Zuletzt wurde schliesslich der Mechanismus der Einstellungsübertragung in Bezug gesetzt zu den konkreten Häufigkeiten dissozialen Verhaltens. Hierbei wurde, gemäss Hypothese 8, zunächst überprüft, ob die klassenspezifischen Einstellungen einen direkten Einfluss auf das Verhalten ausüben, während anschliessend der indirekte Effekt, über die individuellen dissozialen Einstellungen, analysiert wurde (Hypothese 9). Dieser indirekte Effekt wurde in mehreren Schritten berechnet (genaue Beschreibung des Vorgehens siehe Kapitel 6.6.3). Einerseits wurde der Einfluss der individuellen Einstellun-

gen auf das Verhalten überprüft, während gleichzeitig die Klasseneinstellungen als Prädiktor im Modell waren. Der Einfluss dieses direkten Effektes der Klasseneinstellungen lieferte zwar zusätzliche Informationen, war jedoch, wie in Kapitel 6.6.3 begründet wurde, nicht zentral für die Interpretation eines indirekten Effektes. Ausserdem musste in einem separaten Modell der Einfluss des Prädiktors Klasseneinstellungen auf den potentiellen Mediator individuelle Einstellungen analysiert werden. Mittels Sobel-Test konnte dieser indirekte Effekt auf Signifikanz geprüft werden.

Tabelle 13. *Totaler und direkter Effekt der klassenspezifischen Einstellungen auf aggressiv-oppositionelles Verhalten zu T2, T3 und T4 sowie direkter Effekt auf den Mediator Einstellungen zu T2, T3 und T4*

	1. AV Verhalten (ohne Mediator) ^a <i>B (SE)</i>	2. AV Verhalten (mit Mediator) ^b <i>B (SE)</i>	3. AV Einstellungen (Prädiktor auf Mediator) ^c <i>B (SE)</i>
Konstante	0.502** (0.071)	0.525** (0.072)	0.228** (0.038)
Zeitpunkt T2, T3, T4	-0.032 (0.025)	-0.036 (0.025)	-0.030 (0.014)
Einstellungen T1, T2, T3	-	0.259** (0.042)	-
Klasseneinst. T1, T2, T3	0.204 (0.141)	-0.007 (0.151)	0.308** (0.076)
Geschlecht ^d	0.114 (0.061)	0.043 (0.060)	0.245** (0.034)
<i>Varianzkomponenten</i>			
Ebene 1 (innerhalb Individuum)	0.606** (0.023)	0.583** (0.023)	0.207** (0.008)
Ebene 2 (zwischen Individuen)	0.513** (0.039)	0.450** (0.036)	0.160** (0.012)
Ebene 3 (zwischen Klassen)	0.018 (0.013)	0.028 (0.014)	0.000 (0.000)

^aModell ohne Kontrolle des Mediators Einstellungen (totaler Effekt). ^bModell mit Kontrolle des Mediators Einstellungen (direkter Effekt). ^cEinfluss Klasseneinstellungen auf Mediator Einstellungen (zur Berechnung des indirekten Effektes). ^dReferenzkategorie = weiblich. * $p < .025$; ** $p < .005$.

In Tabelle 13 sind diese verschiedenen Modelle für den Verhaltensbereich Aggression-
Opposition dargestellt. Im ersten Modell ist der totale Effekt der klassenspezifischen
Einstellungen auf die Häufigkeit aggressiv-oppositioneller Verhaltensweisen ersichtlich

(Hypothese 8), welcher sich als nicht signifikant erwies. Dies schliesst jedoch die Möglichkeit nicht aus, dass die klassenspezifischen Einstellungen indirekt auf das Verhalten einwirken können. Im zweiten Modell wurde deshalb der Effekt der Einstellungen auf das Verhalten analysiert, wobei hier auch der Prädiktor Klasseneinstellungen im Modell verblieb. Dabei zeigte sich nach wie vor ein signifikanter Einfluss der individuellen Einstellungen auf aggressiv-oppositionelles Verhalten ($p < .005$). Im dritten Modell ist zur Berechnung des indirekten Effektes nochmals der Haupteffekt der Klasseneinstellungen auf die individuellen Einstellungen dargestellt, welcher sich bereits bei den vorherigen Berechnungen als signifikant erwies ($p < .005$).

Durch den Effekt des Prädiktors auf den Mediator und den Effekt des Mediators auf die abhängige Variable, waren die Voraussetzungen für die Berechnung des indirekten Effektes erfüllt. Der Sobel-Test ergab bei zweiseitiger Testung einen signifikanten indirekten Effekt auf dem 0.5% Niveau (nicht in Tabelle 13 dargestellt; B indirekt=0.080; $SE=0.024$; $Z=3.333$; $p=0.001$). Es kann also gesagt werden, dass ein höheres Ausmass an positiven Einstellungen gegenüber aggressiv-oppositionellem Verhalten auf Ebene der Klasse nicht direkt mit einem häufigeren Auftreten solchen Verhaltens auf individueller Ebene einherging. Nichtsdestotrotz bestand ein indirekter Effekt der klassenspezifischen Einstellungen in dem Sinne, dass ein höheres Ausmass an positiven Einstellungen auf Klassenebene die Einstellungen des Individuums vorhersagen konnte, welche ihrerseits auf das Verhalten einwirkten.

In Übereinstimmung mit den zuvor berechneten Modellen, zeigten sich auch unter Einbezug der klassenspezifischen Einstellungen keine Geschlechterunterschiede hinsichtlich aggressiv-oppositionellen Verhaltens, sehr wohl jedoch bei den Einstellungen ($p < .005$). Nach wie vor bestanden signifikante Varianzanteile auf der Zeit- und der Individualebene ($p < .005$), jedoch nicht auf Ebene der Klasse.

In Tabelle 14 sind die Ergebnisse des direkten und indirekten Effektes der klassenspezifischen Einstellungen bezüglich Delinquenz-Kriminalität auf die individuellen Verhaltenshäufigkeiten dargestellt. Was Hypothese 8 anbelangt, bestand, im Gegensatz zum Verhaltensbereich Aggression-Opposition, ein signifikanter direkter Einfluss der klassenspezifischen Einstellungen auf das Individualverhalten. Dieser Einfluss war im ersten Modell auf dem 0.5% Niveau signifikant, während der Effekt durch Hinzunahme des Mediators individuelle Einstellungen reduziert wurde. Doch auch unter dessen Kontrolle war ein höheres Ausmass an positiven Einstellungen gegenüber Delinquenz und Krimi-

nalität auf Ebene der Klasse ein signifikanter Prädiktor für zukünftiges Verhalten auf dem 2.5% Niveau.

Tabelle 14. *Totaler und direkter Effekt der klassenspezifischen Einstellungen auf delinquent-kriminelles Verhalten zu T2, T3 und T4 sowie direkter Effekt auf den Mediator Einstellungen zu T2, T3 und T4*

	1.	2.	3.
	AV Verhalten (ohne Mediator) ^a	AV Verhalten (mit Mediator) ^b	AV Einstellungen (Prädiktor auf Mediator) ^c
	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>
Konstante	0.030 (0.046)	0.030 (0.047)	0.212** (0.039)
Zeitpunkt T2, T3, T4	0.001 (0.016)	-0.001 (0.017)	0.042** (0.013)
Einstellungen T1, T2, T3	-	0.159** (0.029)	-
Klasseneinst. T1, T2, T3	0.315** (0.085)	0.206* (0.091)	0.178* (0.070)
Geschlecht ^d	0.168** (0.039)	0.137** (0.039)	0.247** (0.035)
<i>Varianzkomponenten</i>			
Ebene 1 (innerhalb Individuum)	0.254** (0.010)	0.263** (0.010)	0.157** (0.006)
Ebene 2 (zwischen Individuen)	0.209** (0.016)	0.186** (0.015)	0.180** (0.012)
Ebene 3 (zwischen Klassen)	0.011 (0.006)	0.011 (0.006)	0.009 (0.005)

^aModell ohne Kontrolle des Mediators Einstellungen (totaler Effekt). ^bModell mit Kontrolle des Mediators Einstellungen (direkter Effekt). ^cEinfluss Klasseneinstellungen auf Mediator Einstellungen (zur Berechnung des indirekten Effektes). ^dReferenzkategorie = weiblich. * $p < .025$; ** $p < .005$.

Parallel zum Einfluss der klassenspezifischen Einstellungen im zweiten Modell übten auch die individuellen Einstellungen einen Einfluss auf das Verhalten aus ($p < .005$). In Anbetracht dessen, dass die individuellen Einstellungen ihrerseits durch die Klasseneinstellungen vorhergesagt werden konnten (3. Modell), waren auch hier die Bedingungen für die Berechnung eines indirekten Effektes erfüllt. Dieser indirekte Pfad, welcher wiederum mittels Sobel-Test auf Signifikanz geprüft wurde, erwies sich als signifikant auf dem 0.25% Niveau (nicht in Tabelle 14 dargestellt; B indirekt=0.028; SE =0.012; Z =2.333; p =0.020). Es kann also gesagt werden, dass positive Einstellungen gegen-

über Delinquenz und Kriminalität auf der Klassenebene teilweise direkt auf das individuelle Verhalten wirkten und teilweise indirekt, über die Beeinflussung der individuellen Einstellungen.

Auch in diesen Modellen unterschieden sich Mädchen und Jungen bezüglich Delinquenz-Kriminalität sowohl im Verhalten als auch in den Einstellungen ($p < .005$). Das heisst, Jungen zeigten sowohl mehr solches Verhalten als auch positivere Einstellungen gegenüber diesen Verhaltensweisen. Im Gegensatz jedoch zu den Modellen des Verhaltensbereichs Delinquenz-Kriminalität, welche nur zeitlich variierende Individualprädiktoren enthielten, vermochte die hier berücksichtigte zeitlich variierende Kontextvariable die Varianz auf dem Klassenlevel weitgehend zu erklären, so dass diese nicht mehr signifikant wurde.

7 Diskussion der Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse der Hypothesenprüfungen ausführlich diskutiert werden, soll auf die generelle Ausprägung und die Entwicklung von Dissozialität im zeitlichen Verlauf eingegangen werden. Die Entwicklung über die Zeit hinweg ist von besonderer Bedeutung für die Diskussion vorliegender Ergebnisse, da auch im Rahmen der Hypothesentests zeitlich versetzte und veränderbare Einflussprozesse im Fokus standen.

Die deskriptiven Ergebnisse haben gezeigt, dass dissoziales Verhalten grundsätzlich selten gezeigt wird und dass ebenfalls ein geringes Mass an positiven Einstellungen gegenüber diesen Verhaltensweisen besteht (siehe auch weitere Ergebnisse zur FRI-PEERS Studie, z.B. Müller, Begert, et al., 2012; Müller, Fleischli, Hofmann & Studer, 2015; Müller & Hofmann, 2014). Bezüglich der Inzidenz des dissozialen Verhaltens decken sich diese Ergebnisse mit früheren Studien (z.B. Childs et al., 2011; Engels et al., 2004; Orpinas et al., 2013). Auch was die Einstellungen anbelangt, konnte bereits in anderen Studien gezeigt werden, dass die Akzeptanz von dissozialem Verhalten generell gering ist (z.B. Engels et al., 2004; Werner & Hill, 2010). An dieser Stelle muss nochmals darauf hingewiesen werden, dass bei der Erhebung negativer Verhaltensweisen und Einstellungen die Gefahr sozial erwünschter Antworttendenzen gross ist. Um dieser Problematik entgegenzuwirken, wurde bei allen Erhebungen die Gewährleistung der Anonymität betont. Ausserdem wurde eine eher affektbasierte Form der Einstellungsmessung gewählt, welche sich an der „Coolness“ dissozialer Verhaltensweisen orientierte. Damit sollte verhindert werden, dass persönliche Einstellungen konfundiert sind mit dem Wissen über sozial angepasstes Verhalten. Da die Vorkommenshäufigkeit und Zustimmung dennoch sehr gering waren, kann angenommen werden, dass obwohl Dissozialität eine der häufigsten Arten von psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter darstellt (Ihle & Esser, 2002), dies bei Jugendlichen, welche keine spezielle Problemgruppe bilden, nicht sehr ausgeprägt ist. Es war jedoch eine grosse Streuung ersichtlich, so dass auch Einzelfälle mit einem sehr starken Ausmass an Dissozialität vorkamen. Somit kann nicht gesagt werden, dass dissoziales Verhalten und befürwortende Einstellungen generell kein Problem darstellen.

Was die Entwicklung von Dissozialität im zeitlichen Verlauf anbelangt, kam vorliegende Untersuchung zu unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich der beiden Verhaltensbereiche Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität. Zudem spielte es auch eine

Rolle, ob es sich um individuelle oder klassenspezifische Aussagen handelte. Bezüglich aggressiv-oppositionellen Verhaltens kann aufgrund der Ergebnisse gesagt werden, dass es weder bei den selbstberichteten Verhaltenshäufigkeiten noch bei den individuellen Einstellungen zu einer signifikanten Veränderung von Ende siebte bis Ende neunte Klasse kommt. Es ist also von einer gewissen Stabilität auszugehen. Dies muss jedoch, insbesondere bei den Verhaltenshäufigkeiten, mit Vorsicht interpretiert werden, da bei jedem Messzeitpunkt nur nach einer relativ kurzen Zeitspanne (den letzten 14 Tagen) gefragt wurde. Damit ist nicht ersichtlich, was in der restlichen Zeit zwischen den einzelnen Messzeitpunkten geschehen ist. Ebenfalls im Rahmen der FRI-PEERS Studie durchgeführte Analysen mit kürzeren Zeiträumen zwischen den Erhebungen (vier Messzeitpunkten innerhalb des siebten Schuljahres) zeigten Schwankungen in der Entwicklung von Aggression. Das heisst, es gab sowohl Zu- als auch Abnahmen, welche sich beim Gesamteffekt gegenseitig aufhoben und somit keine Veränderung ergaben (Müller, Fleischli, Hofmann & Studer, 2015). Allerdings weisen die Ergebnisse vorliegender Analysen auf eine Abnahme positiver Einstellungen gegenüber aggressiven Verhaltensweisen auf Ebene der Schulklasse hin.

Generell ist gemäss entwicklungspsychologischer Ansätze von einer Abnahme offen aggressiver Verhaltensweisen im Verlauf der Adoleszenz auszugehen (Loeber, 1985), was beispielsweise durch bessere Fähigkeiten zur Impulskontrolle erklärt werden könnte (Williams, Ponesse, Schachar, Logan & Tannock, 1999). Dasselbe gilt allerdings nicht für indirekte Aggression. Während auch diese bereits im frühen Jugendalter zu beobachten ist (resp. in rudimentärer Form auch bereits in der Kindheit), gewinnt indirekte Aggression während dem Jugendalter an Komplexität (Crick, Ostrov & Kawabata, 2007). Es kann also gesagt werden, dass sich die Art und Weise ändert, wie sich indirekte Aggression äussert, aber es kann nicht von einer Zu- oder Abnahme gesprochen werden. Die in vorliegender Untersuchung verwendete Skala zur Messung aggressiven Verhaltens respektive Einstellungen gegenüber aggressiven Verhaltensweisen, bestand sowohl aus Items bezüglich direkter als auch aus Items bezüglich indirekter Aggression. Es könnte demnach sein, dass einige Verhaltensweisen abnahmen, andere konstant blieben und wieder andere eventuell auch zunahmen, so dass sich insgesamt keine Veränderung zeigte. Dies müsste jedoch noch spezifisch geprüft werden, um eine eindeutige Aussage machen zu können. Überraschend ist hingegen die Abnahme klassenspezifischer positiver Einstellungen, da diese die Mittelwerte aller individuellen Aussagen innerhalb einer Klasse repräsentieren. Eine Erklärung für dieses Ergebnis könnte

sein, dass auf individueller Ebene eine grössere Anzahl differierender Entwicklungsverläufe möglich ist als auf Ebene der Gesamtklasse. So kann es sein, dass es nicht nur bezüglich des konkreten Bereichs aggressiv-oppositioneller Einstellungen zu verschiedenen Verläufen kommt, sondern sich die Individuen generell sehr unterschiedlich entwickeln. In einigen Klassen scheint es jedoch zu einer Häufung solcher Abnahmen zu kommen, was auf dieser Ebene eine Tendenz zu weniger aggressiv-oppositionellen Einstellungen hervorrufen könnte. Um die praktische Relevanz dieser Abnahme nicht zu überschätzen, muss erwähnt werden, dass die aggressiven Einstellungen auch auf Klassenebene nur geringfügig sanken, auch wenn sich dieser Effekt als statistisch bedeutsam erwies.

Während also bezüglich aggressiv-oppositionellen Verhaltens und den entsprechenden Einstellungen davon ausgegangen werden kann, dass es zumindest zu keiner Zunahme im zeitlichen Verlauf kommt, sieht die Situation hinsichtlich Delinquenz-Kriminalität anders aus. In diesem Bereich zeigte sich sowohl ein Anstieg in den Verhaltenshäufigkeiten als auch in der Befürwortung solchen Verhaltens auf individueller Ebene und auf Klassenebene. Diese Ergebnisse decken sich mit theoretischen Ansätzen zur Entwicklung von Delinquenz, welche von einer Zunahme solchen Verhaltens von der frühen bis zur mittleren Adoleszenz ausgehen (Loeber, 1985; Thornberry, 1987). Dies ist nicht erstaunlich, da sich mit zunehmender Unabhängigkeit der Heranwachsenden auch mehr Optionen zu solchen Handlungen bieten. So können die Eltern beispielsweise nicht mehr alles kontrollieren, was Jugendliche in ihrer Freizeit machen und mit wem sie sich abgeben. Je mehr diese also Gelegenheit haben mit Delinquenz in Berührung zu kommen, desto eher besteht auch die Möglichkeit, dass sie selbst in solche Handlungen involviert sind und positive Einstellungen gegenüber delinquenten Verhaltensweisen entwickeln (Zhang et al., 1997). Trotz diesem grösseren Handlungsspielraum in der Adoleszenz und dem damit verbunden generellen Anstieg an Delinquenz und Kriminalität, muss auf die geringen Vorkommenshäufigkeiten und die grundsätzlich niedrige Befürwortung solcher Verhaltensweisen hingewiesen werden. Es kann also davon ausgegangen werden, dass ein Grossteil der Jugendlichen unauffällig ist und es auch bleibt, während einzelne eine problematische Entwicklung durchlaufen (Thornberry, 1987).

Um die Entwicklung dissozialen Verhaltens besser zu verstehen, wurden in vorliegender Arbeit verschiedene Hypothesen getestet, welche einerseits individuell-psychologische Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Verhalten und andererseits

Sozialisationsflüsse im Sinne einer Übertragung dissozialer Einstellungen beinhalten. Dabei waren sowohl generelle Einflüsse auf dissoziales Verhalten und Einstellungen von Interesse, als auch Einflüsse auf deren Veränderung im zeitlichen Verlauf.

7.1 Fragestellung 1: Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten

Im Rahmen der Hypothesen 1 bis 4 wurde die erste Fragestellung bezüglich wechselseitiger Einflussprozesse zwischen Einstellungen und Verhalten untersucht. Aufgrund des theoretischen Hintergrundes und des Forschungsstandes wurde vermutet, dass sowohl die individuellen Einstellungen, im Sinne einer mentalen Prädisposition, von Bedeutung sind für zukünftiges Handeln, als auch das Verhalten für die Bildung und Festigung von Einstellungen. Bezüglich der ersten Hypothese haben die Ergebnisse gezeigt, dass dissoziale Einstellungen einen bedeutenden Prädiktor für späteres Verhalten darstellen. Dies gilt sowohl für aggressiv-oppositionelles als auch für delinquent-kriminelles Verhalten und deckt sich somit mit den theoretischen und empirischen Grundlagen zu dieser Fragestellung. Zwar wurde der Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten seit jeher auch kritisch betrachtet, allerdings bezieht sich diese Kritik in ersten Linie auf die Annahme, dass Menschen generell gemäss ihren Einstellungen handelten und dass somit im umgekehrten Sinn die Einstellungen direkt aus dem Verhalten abgeleitet werden könnten (Wicker, 1969). Die in vorliegender Arbeit dargestellten Theorien gehen jedoch davon aus, dass die persönlichen Einstellungen einen bedeutenden, wenn auch nicht den einzigen Faktor zur Erklärung von dissozialem Verhalten darstellen. So muss eine Person beispielsweise erst mal in der Lage sein, eine bestimmte Handlung überhaupt zu vollziehen (Ajzen, 1985), was insbesondere hinsichtlich Delinquenz und Kriminalität nicht zwangsläufig der Fall ist. Des Weiteren können auch normative Einflüsse eine Rolle spielen (Akers, 2009), was unten in Bezug auf die Einstellungsübertragung noch genauer diskutiert wird. Einstellungen und Verhalten werden also als zwei unterschiedliche individuelle Merkmale aufgefasst, welche miteinander in Beziehung stehen (Ajzen, 1985; Festinger, 1957; Gibbons et al., 1998). Auch vorliegende Ergebnisse zeigten Zusammenhänge zwischen dissozialen Einstellungen und Verhalten im mittleren bis hohen Bereich (hinsichtlich der praktischen Relevanz), wobei dennoch von zwei klar voneinander abgrenzbaren Konstrukten gesprochen werden kann. Neben den theoretischen Grundlagen werden die Ergebnisse auch gestützt durch den aktuellen Forschungsstand, wo bereits einige Längsschnittstudien Hinweise darauf fanden, dass dis-

soziale Einstellungen einen Einfluss auf späteren Verhalten ausüben (z.B. Cohn et al., 2010; Friedlander et al., 2013; Guerra et al., 2011; Halgunseth et al., 2013; McMahon et al., 2013). Dabei hat sich gezeigt, dass es zentral ist, dass sich die Einstellungen, wie die Theorie des geplanten Verhaltens besagt, an den spezifischen Verhaltensweisen orientiert und nicht an allgemeinen Werthaltungen. Dies konnte auch durch vorliegende Ergebnisse nochmals gestützt werden.

Bezüglich Hypothese 2 wurde zudem getestet, ob umgekehrt auch ein Effekt des Verhaltens auf die Einstellungsentwicklung besteht, wobei sich auch diese Hypothese hinsichtlich beider Verhaltensbereiche bewährte. Es kann also gesagt werden, dass sowohl frühere Einstellungen späteres dissoziales Verhalten beeinflussen als auch früheres dissoziales Verhalten die Einstellungsentwicklung. Auch dieses Resultat deckt sich mit den theoretisch zu erwartenden Prozessen beim Zusammenspiel von Einstellungen und Verhalten, wobei hierbei die Theorien differieren. Während bei der Theorie des geplanten Verhaltens nur von einem unidirektionalen Einfluss der Einstellungen auf das Verhalten ausgegangen wird (Ajzen, 1985), sieht beispielsweise das Prototyp-Bereitschafts-Modell die Abfolge der Ereignisse eher als Kreislauf an. So geht letztgenannte Theorie davon aus, dass früheres Verhalten spätere Einstellungen vorhersagen kann, aufgrund derer wiederum eine Prognose über zukünftiges Verhalten gemacht werden kann (Gibbons et al., 1998). Der reziproke Einfluss des Verhaltens auf die Einstellungen lässt sich auch in die Theorie der kognitiven Dissonanz einordnen, wobei diese weniger von einem seriellen Ablauf der Ereignisse ausgeht. Sie besagt vielmehr, dass ein Ungleichgewicht zwischen dem tatsächlichen Verhalten und den Einstellungen gegenüber diesem Verhalten besteht und dass diejenige Komponente angepasst wird, welche weniger veränderungsresistent ist (Festinger, 1957). Allerdings kann auch hier die Veränderung der einen Komponente wiederum einen Einfluss auf die andere ausüben. Wird beispielsweise eine dissoziale Handlung begangen, obwohl die Person eigentlich negativ eingestellt ist gegenüber solchen Handlungen, führt dies zu kognitiver Dissonanz. Werden nun die Einstellungen angepasst, um den Spannungszustand aufzulösen, können diese neu erworbenen positiveren Einstellungen wiederum ein erneutes Auftreten solcher Verhaltensweisen in der Zukunft begünstigen. Auch der aktuelle Forschungsstand gibt Hinweise auf einen Einfluss des Verhaltens auf die Einstellungen, obwohl sich empirische Studien insgesamt mehr auf die andere Einflussrichtung fokussierten. Während sich also zahlreiche Längsschnittstudien darauf beschränkten, individuelles Verhalten durch Einstellungen vorherzusagen, fanden andere Wechselwirkun-

gen zwischen den beiden Konstrukten (z.B. Fontaine et al., 2008) oder sogar ausschliesslich einen Einfluss des Verhaltens auf die Einstellungen (z.B. LaBrie et al., 2011). Vor diesem Hintergrund stützen die Resultate vorliegender Untersuchung den Prozess der Wechselwirkungen zwischen Einstellungen und Verhalten, zumindest hinsichtlich der relativ breit gefassten Verhaltensbereiche Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität. Es muss darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse empirischer Studien je nach Verhaltensbereich unterschiedlich ausfielen. So wäre es beispielsweise möglich, dass diese Prozesse im Bereich Substanzgebrauch etwas anders ablaufen als bei anderen Verhaltensweisen. Der Grund dafür könnte sein, dass der Konsum zu Beginn nur ein Ausprobieren darstellt, ohne dass zwangsläufig positive Einstellungen bestehen müssen. Die erlebte positive Wirkung des Konsums zieht dann erst eine Einstellungsänderung nach sich (z.B. LaBrie et al., 2011). Auch das Prototyp-Bereitschafts-Modell liefert Hinweise darauf, dass es für den erstmaligen Konsum von Substanzen nicht unbedingt positive Einstellungen braucht, sondern dass die blossе Gelegenheit, in Kombination mit einer generellen Bereitschaft, ausreicht, um eine bestimmte Substanz zu probieren (Gibbons et al., 1998).

Obwohl sich die Ergebnisse der Hypothesen 1 und 2 gut in grundlegende Theorien und Ergebnisse früherer empirischer Studien einordnen lassen, bieten sie gleichzeitig eine Erweiterung der aktuellen Forschungslage. So wurden diverse methodische und inhaltliche Aspekte berücksichtigt, welche bisher zu wenig beachtet wurden. Neben der bereits erwähnten Wahl einer affektorientierteren Einstellungsmessung, bildet auch das zeitlich versetzte Design mit vier Messzeitpunkten einen Vorteil. So können mehr Informationen simultan verarbeitet werden und der generelle Einfluss der Einstellungen auf das Verhalten und umgekehrt ist dadurch besser abgesichert. Zudem lag der Fokus dieser Untersuchung nicht auf einem spezifischen Verhalten, sondern beinhaltete ein grösseres Spektrum an dissozialen Verhaltensweisen, welche in die beiden Subkategorien Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität aufgeteilt wurden. Da sich für beide Verhaltensbereiche dieselben Effekte zeigten, kann angenommen werden, dass diese für Dissozialität generell gelten. Ein weiterer Vorteil ist, dass für die Frage nach den konkreten Verhaltenshäufigkeiten und für die Frage nach der „Coolness“ solchen Verhaltens, jeweils dieselben Items verwendet wurden. Gemäss der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985) ist es von Bedeutung, spezifische Verhaltensweisen auch durch spezifische Einstellungen vorherzusagen und nicht etwa durch allgemeine

Werthaltungen. Auf diese Weise zeigten sich hier Zusammenhänge zwischen dissozialen Einstellungen und Verhalten, welche im mittleren bis hohen Bereich lagen.

Schwieriger in die Theorie und den Forschungsstand einzuordnen sind hingegen die Ergebnisse bezüglich der Eskalationsprozesse. Hierbei zeigten sich nämlich nicht die gemäss Hypothesen 3 und 4 erwarteten Effekte. So wurde bei Hypothese 3 getestet, ob ein grösseres Ausmass an positiven Einstellungen gegenüber dissozialem Verhalten nicht bloss generell mit mehr solchem Verhalten einhergeht, sondern dass es, im Sinne eines Eskalationsprozesses auch zu einem umso stärkeren Anstieg an dissozialem Verhalten im Verlauf der Oberstufe kommt. Gefunden wurde jedoch exakt das Gegenteil, nämlich dass das dissoziale Verhalten in Abhängigkeit der Einstellungen im Verlauf der Zeit immer mehr abnimmt. Oder anders formuliert: Der Einfluss der dissozialen Einstellungen auf das Verhalten wird im Verlauf der Zeit schwächer, was eher einem De-eskalationsprozess entsprechen würde. Dasselbe zeigte sich, wenn der Einfluss des Verhaltens auf die Einstellungen betrachtet wurde, womit auch die Ergebnisse bezüglich Hypothese 4 konträr zu den Erwartungen ausfielen. Nichtsdestotrotz sind diese Ergebnisse über beide Verhaltensbereiche hinweg konsistent, obwohl die generellen Verläufe unterschiedlich sind, also Delinquenz-Kriminalität generell ansteigt und Aggression-Opposition konstant bleibt. Die Hypothesen zu den Eskalationseffekten wurden aufgrund verschiedener Aspekte unterschiedlicher Theorien abgeleitet, wobei die Delinquenzspirale der Wechselwirkungstheorie eine entscheidende Rolle spielte (Thornberry, 1987). Diese beinhaltet neben delinquenten Einstellungen und Verhalten auch die Assoziation mit delinquenten Peers, was nachfolgend im Rahmen der Einstellungsübertragung thematisiert wird. Dadurch dass die einzelnen Komponenten miteinander in Beziehung stehen und sich wechselseitig beeinflussen, kann es zu einem Kreislauf an Delinquenz kommen, welcher sich immer mehr zuspitzt. Dabei wurde vermutet, dass dieser Mechanismus nicht nur für Delinquenz und Kriminalität, sondern für dissoziales Verhalten allgemein Gültigkeit haben könnte. Andere Theorien, welche von Wechselwirkungen zwischen Einstellungen und Verhalten ausgehen (wie die Theorie der kognitiven Dissonanz und das Prototyp-Bereitschafts-Modell), weisen nicht direkt auf Eskalationsprozesse hin. Es könnte eher indirekt davon ausgegangen werden, dass diese wechselseitigen Einflüsse zu einem immer stärkeren Ausmass an Dissozialität führen. Auch empirisch gibt es keine eindeutigen Hinweise auf Eskalationsprozesse, da die wenigen Studien, welche sich mit dieser Thematik befassten, zu unterschiedlichen Ergebnissen kamen (Dymnicki et al., 2011; Farrell et al., 2010; Jang, 2002).

Da hier also die theoretische und empirische Grundlage weniger eindeutig ist, als bezüglich der generellen Effekte (Hypothesen 1 und 2), sollen verschiedene Erklärungsansätze für die vorliegenden Ergebnisse diskutiert werden. Wird beispielsweise die Wechselwirkungstheorie genauer betrachtet, wird ersichtlich, dass die Delinquenzspirale nicht zwangsläufig eine Eskalation an delinquentem Verhalten und delinquenten Einstellungen nach sich zieht. Vielmehr gibt es zwei verschiedene Entwicklungspfade, von welchen einer ein definitives Abrutschen in die Kriminalität bedeutet und der andere die Durchbrechung dieses Kreislaufs und eine erneute Anbindung an konventionelle Normen. Die Abspaltung dieser beiden Entwicklungspfade findet allerdings, gemäss der Theorie, später statt, und zwar beim Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter (zwischen 18 und 20 Jahren; Thornberry, 1987, S. 879–882). Da nur ein kleiner Teil der Jugendlichen schwerwiegendes kriminelles Verhalten entwickelt, bedeutet dies, dass in den meisten Fällen die Delinquenzspirale durchbrochen wird. Als mögliche Gründe dafür nennt Thornberry neue Entwicklungsaufgaben, wie die Eingliederung in das Berufsleben oder die Gründung respektive Planung einer eigenen Familie. Diese Aufgaben machen es notwendig, sich in neue Kontexte mit neuen normativen Strukturen einzufügen und neue Verantwortungen zu übernehmen. Die Wechselwirkungstheorie ist jedoch stark auf Kriminalität und deren Vorboten fokussiert. Es wäre demnach möglich, dass diese Zuspitzung der Delinquenzspirale von der frühen bis zur mittleren Adoleszenz für schwerwiegendere delinquente Handlungen zutrifft, nicht aber für leichtere Formen. Insbesondere was aggressive Verhaltensweisen und Einstellungen anbelangt, welche im zeitlichen Verlauf generell nicht anstiegen, ist nicht zwangsläufig eine Eskalation durch wechselseitige Verstärkung zu erwarten. So könnte es sein, dass der Wendepunkt in diesem Verhaltensbereich bereits früher eintritt. Konkret würde das heissen, dass es von der frühen bis zur mittleren Adoleszenz bereits zu einem Deeskalationsprozess kommt, wobei dies nicht ausschliesst, dass einzelne Jugendliche schwerwiegende und persistierende Aggressionsprobleme entwickeln. Bezogen auf Delinquenz-Kriminalität ist es hingegen schwierig, diese Erklärung mit dem generellen Anstieg an Einstellungen und Verhalten in diesem Bereich zu vereinbaren. Grundsätzlich könnte die separate Untersuchung spezifischer Subkategorien aggressiv-oppositionellen und delinquent-kriminellen Verhaltens ergänzende Informationen hierzu liefern.

Eine alternative Erklärung wäre, dass die schwächer werdenden (zeitlich versetzten) Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Verhalten auf eine Entkopplung der beiden Komponenten hindeuten. Beide entwickeln sich zwar (innerhalb eines Verhaltensbereichs) in dieselbe Richtung, allerdings, wie zu vermuten ist, aufgrund anderer Fakto-

ren. Dies könnten zum einen die Peers sein, was unten noch genauer diskutiert wird oder auch Faktoren, welche hier nicht berücksichtigt wurden.

Eine dritte Möglichkeit wäre, dass es zu einer Art Sättigungseffekt kommt. Das heisst, ein stärkeres Ausmass an dissozialen Einstellungen führt nicht zu einem immer stärkeren Anstieg an dissozialem Verhalten (und umgekehrt), weil dort bereits zu Beginn ein hohes Mass an Dissozialität besteht. Aufgrund der Korrelationen lässt sich aussagen, dass diejenigen, welche bereits in der frühen Adoleszenz positiver eingestellt sind gegenüber dissozialem Verhalten, auch mehr solches Verhalten zeigen. Der Deeskalationsprozess besagt, dass je mehr positive Einstellungen, desto weniger steigt die Häufigkeit dissozialen Verhaltens im Verlauf der Zeit an (und umgekehrt). Dies könnte also daran liegen, dass wenn bereits ein hohes Ausmass an Dissozialität besteht, dieses nur noch ab- aber nicht mehr zunehmen kann. In diesem Zusammenhang könnte es möglicherweise Sinn machen, Einstellungen und Verhalten nicht nur auf einem Kontinuum zu betrachten, sondern die Entwicklungspfade verschiedener Gruppen, mit einer unterschiedlich starken Ausprägung an Dissozialität, separat zu untersuchen.

Trotz dieser offenen Fragen kann dennoch gesagt werden, dass die vorliegenden Resultate eine Erweiterung des noch spärlichen Forschungsstandes hinsichtlich Eskalations- respektive Deeskalationsprozessen darstellen und Anregungen bieten, diese genauer zu untersuchen.

7.2 Fragestellung 2: Zusammenhang von individuellen und klassenspezifischen Einstellungen

Im Rahmen der Hypothesen 5 bis 7 wurde anschliessend die zweite Fragestellung bearbeitet, welche sich mit der Übertragung dissozialer Einstellungen beschäftigt. Hinsichtlich Hypothese 5 wurde zunächst ermittelt, ob klassenspezifische positive Einstellungen gegenüber Dissozialität einen Einfluss auf individuelle Einstellungen ausüben. Diese Hypothese hat sich sowohl für den Verhaltensbereich Aggression-Opposition als auch für Delinquenz-Kriminalität bewährt, womit gesagt werden kann, dass je positiver die Einstellungen gegenüber dissozialem Verhalten auf Ebene der Schulklasse, desto positiver die individuellen Einstellungen. Das Ergebnis deckt sich also mit den theoretischen Grundlagen und empirischen Erkenntnissen zu dieser Thematik. So besagt beispielsweise die Wechselwirkungstheorie (Thornberry, 1987), dass die Assoziation mit dissozial ausgerichteten Peers nicht nur einen Einfluss auf das eigene Verhalten, son-

dern auch auf die Einstellungsbildung ausübt. Diese Beeinflussung auf kognitiver Ebene wird mit dem Prinzip der Einstellungsübertragung noch konkretisiert (Akers & Jennings, 2009; Burgess & Akers, 1966; Kobayashi et al., 2011; Sutherland, 1944). Es wird davon ausgegangen, dass diese Assoziation nicht nur mit Nachahmungsprozessen einhergeht, sondern dass mittels sozialer Interaktion und Kommunikation ein Austausch von Ideen, Werthaltungen etc. im Zusammenhang mit Dissozialität stattfindet, was auch als deviante Gespräche bezeichnet wird (Granic & Dishion, 2003). Die Übertragung dissozialer Einstellungen im Rahmen von Peereinflussprozessen konnte denn auch durch verschiedene empirische Studien gestützt werden (z.B. Almeida et al., 2009; Silverman & Williamson, 1997), wobei vorliegende Untersuchung zeigen konnte, dass dies auch für die Peergruppe der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden gilt.

Zudem können die Ergebnisse dieser Untersuchung, aufgrund diverser methodischer Aspekte, welche berücksichtigt wurden, den aktuellen Forschungsstand erweitern. Zum einen ist hier das Längsschnittdesign zu betonen, da ein Grossteil der früheren Ergebnisse zu dieser Thematik auf Querschnittsdaten beruhen (z.B. Reeves & Orpinas, 2012). Es muss allerdings betont werden, dass auch bei vorliegenden Ergebnissen keine Aussagen über Kausalzusammenhänge gemacht werden können, da es sich um ein nicht-experimentelles Design handelt, wo diverse nicht kontrollierte individuelle Merkmale und kontextuelle Begebenheiten die Ergebnisse mit beeinflussen könnten. Hingegen konnten die zeitliche Abfolge der Ereignisse sowie veränderbare Peereinflussprozesse systematisch modelliert werden.

Ebenfalls ein zentraler Aspekt, welcher im Zusammenhang mit der Übertragung von Einstellungen hervorzuheben ist, ist der Fokus auf die Schulklasse als unfreiwillige Peergruppe. Während sich die Mehrheit der empirischen Arbeiten mit Freundschaftsnetzwerken und (ausserschulischen) Cliques befasste, gab es nur wenige, die den Schulkontext miteinbezogen (siehe jedoch Busching & Krahé, 2015; Henry & Chan, 2010; Henry et al., 2000). Der Einbezug der Schule (und insbesondere der Schulklasse) ist jedoch von zentraler Bedeutung für die Untersuchung von Peereinflussprozessen. Zum einen deshalb, weil Jugendliche sehr viel Zeit in der Schule verbringen und somit viel Raum für eine Beeinflussung besteht. Des Weiteren bietet die Untersuchung von Schulklassen den Vorteil, Sozialisations- von Selektionsprozessen zu unterscheiden, da es sich hierbei um eine unfreiwillige soziale Gruppe handelt (Juvonen & Galván, 2008). Da die Schülerinnen und Schüler (bis auf wenige Ausnahmen) über die gesamte Ober-

stufe hinweg in ihrer zu Beginn zugeteilten Klasse verblieben, war es ausserdem möglich, den Einfluss einer spezifischen Gruppe über längere Zeit zu analysieren. Zudem konnte mit der Untersuchung ganzer Klassen der Einfluss des normativen Kontextes direkt erfasst werden und nicht, wie üblicherweise praktiziert, über die Wahrnehmung des Individuums (z.B. Kobayashi et al., 2011). Es wird an dieser Stelle nicht bestritten, dass auch die persönliche Wahrnehmung eines sozialen Drucks für die Entwicklung individueller Einstellungen und Verhalten eine Rolle spielen kann, allerdings müssten daraus andere Konsequenzen gezogen werden. Da diese Wahrnehmung oftmals dahingehend verzerrt ist, dass die Einstellungen des sozialen Umfeldes gegenüber Dissozialität als zu positiv eingeschätzt werden (Berkowitz, 2005), müsste also diese fehlerhafte Wahrnehmung korrigiert werden und nicht die normative Ausrichtung der Gruppe. Werden aber die Einstellungen der Peers direkt gemessen, wie das in vorliegender Arbeit der Fall war (siehe auch Busching & Krahé, 2015; Henry & Chan, 2010; Henry et al., 2000), bedeutet ein signifikanter Effekt, dass der Peerkontext unabhängig von der individuellen Wahrnehmung eine Rolle spielt. Somit könnte zur Reduktion von Dissozialität bei den gruppenspezifischen Einstellungen angesetzt werden, was im Rahmen der praktischen Implikationen noch genauer diskutiert wird.

Allerdings muss einschränkend angefügt werden, dass es sich beim Zusammenhang von klassenspezifischen und individuellen Einstellungen um relativ schwache, wenn auch statistisch bedeutsame, Effekte handelte. Dies ist nicht erstaunlich, da es sich bei dem sozialen Kontext um einen Einflussfaktor handelt, der ausserhalb des Individuums liegt. Würde alles über die individuelle Wahrnehmung erfasst, würden die Zusammenhänge zwar vermutlich stärker ausfallen, aber die Effekte könnten nicht als eigentliche Kontexteffekte interpretiert werden. Die Frage ist, was dies für die Interpretation der vorliegenden Ergebnisse bedeutet. Gemäss den Ausführungen von Lind (2014), gibt es keine allgemeingültigen Kriterien ab wann ein Effekt von Bedeutung ist. Zwar werden üblicherweise die von Cohen (1988) festgelegten Konventionen zur Interpretation von Effektstärken hinzugezogen, allerdings muss dies nicht für jede Art von Studie die beste Variante darstellen. Die Bedeutsamkeit eines Effektes kann demnach auch unterschiedlich sein, je nachdem, ob es sich um Grundlagenforschung oder um eine Interventionsstudie handelt. Während es bei einer Interventionsstudie darum geht festzustellen, ob beispielsweise eine pädagogische Massnahme wirksam genug ist, um deren Aufwand zu rechtfertigen, ist das Ziel der Grundlagenforschung, generelle Zusammenhänge und Mechanismen aufzuzeigen. Diese bilden also die Basis für die Erarbeitung von Inter-

ventions- und Präventionsmassnahmen. In dem Sinne kann davon ausgegangen werden, dass der soziale Kontext bei der Einstellungsbildung von Bedeutung ist, aber auch, dass diverse andere Einflussfaktoren ebenfalls eine (möglicherweise grössere) Rolle spielen.

Ein neuer Aspekt ist ausserdem, dass im Gegensatz zu früheren Studien, reziproke Einflussprozesse zwischen Individuum und Gruppe betrachtet wurden. So wurde gemäss Hypothese 6 der Frage nachgegangen, ob ein stärkeres Ausmass individueller positiver Einstellungen gegenüber Dissozialität auch einhergeht mit mehr dissozialen Einstellungen auf Ebene der gesamten Klasse. Da diese Einflussrichtung (zumindest in Bezug auf die Einstellungsübertragung) in keiner der gefunden Studien überprüft wurde, konnte keine empirische Basis für diese Hypothese hinzugezogen werden. Entsprechend wurde sie aus theoretischen Ansätzen abgeleitet, welche die Reziprozität von Peereinflussprozessen betonen. Konkret besagen die, dass das Individuum nicht nur ein passiver Empfänger der Gruppennormen ist, sondern dass es diese auch aktiv mitgestaltet (Brown et al., 2008, S. 26; Burgess & Akers, 1966; Kobayashi et al., 2011). In dem Sinne wäre es denkbar, dass eine Person mit einem sehr starken Ausmass an dissozialen Einstellungen das gesamte Klassenklima prägen könnte. Aufgrund vorliegender Ergebnisse, kann jedoch die Hypothese, dass mehr individuelle dissoziale Einstellungen einhergehen mit mehr dissozialen Einstellungen auf Ebene der Klasse, nicht beibehalten werden. Weder für Aggression-Opposition, noch für Delinquenz-Kriminalität zeigte sich ein entsprechender Effekt. Dieses Ergebnis spricht nicht per se gegen wechselseitige Einflüsse, allerdings stellt sich die Frage, wie diese innerhalb der Gruppe genau ablaufen. Die gegenseitige Beeinflussung durch Kommunikation ist empirisch relativ gut abgesichert (Übersicht siehe Dishion & Tipsord, 2011), allerdings eher im Hinblick auf kleinere Systeme wie Dyaden. Es könnte demnach angenommen werden, dass sich die einzelnen Gruppenmitglieder gegenseitig beeinflussen, was mit der Zeit zu einer Art normativen Klimas innerhalb der Gruppe führt, welches wiederum Druck auf ein einzelnes Individuum ausüben kann. Eine Einzelperson scheint hingegen nicht die Macht zu haben, die klassenspezifischen Normen zu prägen. Bevor hier jedoch generelle Schlüsse gezogen werden, stellt sich die Frage, ob ein Individuum dennoch Einfluss auf eine ganze Gruppe ausüben könnte, sofern dieses bestimmte Eigenschaften aufweist. Entscheidend könnte hierbei beispielsweise der soziale Status einer Schülerin oder eines Schülers innerhalb der Schulklasse sein. Variablen bezüglich Popularität, sozialer Dominanz, Beliebtheit, Sichtbarkeit etc. müssten dabei in Bezug gesetzt werden zum

Ausmass an Einfluss, den eine Person ausübt. Die Fähigkeit zur Einflussnahme auf die gesamte Klasse würde also nur für eine bestimmte Teilmenge der Schülerinnen und Schüler zutreffen (zur Bedeutung des sozialen Status in Peernetzwerken siehe z.B. Cohen & Prinstein, 2006; Jonkmann, Trautwein & Lüdtke, 2009).

Während bezüglich Hypothese 5 erwartungsgemäss ein genereller Einfluss der klassenspezifischen dissozialen Einstellungen auf die individuellen Einstellungen gefunden wurde, beinhaltet Hypothese 7 wiederum einen Eskalationsprozess. Analog zum Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten, wurde auch hinsichtlich der Einstellungsübertragung von der Gruppe auf das Individuum erwartet, dass mehr positive Einstellungen auf Ebene der Schulklasse mit einem immer stärkeren Anstieg individueller positiver Einstellungen gegenüber Dissozialität einhergehen. Auch hier bestand keine empirische Basis, auf welche die Hypothese abgestützt werden konnte. Sie wurde deshalb insbesondere aus der Wechselwirkungstheorie (Thornberry, 1987) hergeleitet, deren Delinquenzspirale nicht nur die wechselseitige Beeinflussung von individuellen Einstellungen und Verhalten beinhaltet, sondern auch die Assoziation mit delinquenten Peers. Durch den Prozess der Einstellungsübertragung käme es zu einem Anstieg individueller dissozialer Einstellungen und entsprechend wäre eine noch stärkere Assoziation mit dissozialen Peers zu erwarten, welche das Individuum weiter negativ beeinflussen. Allerdings war auch hier keine solche Eskalation zu beobachten, sondern der gegenteilige Effekt, also eine Deeskalation. Dabei zeigten sich einheitliche Ergebnisse über beide Verhaltensbereiche hinweg.

Dieses Resultat erstaunt, da es bedeutet, dass der Einfluss dissozialer Einstellungen auf Ebene der Klasse über die Zeit hinweg schwächer wird. Generell ist jedoch davon auszugehen, dass die Peers, zumindest im Verhältnis zu den Eltern, von der frühen bis zur mittleren Adoleszenz an Bedeutung gewinnen (Thornberry, 1987). Teilweise können hierbei ähnliche Erklärungsversuche hinzugezogen werden wie bereits beim Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten diskutiert wurden. So wurde bereits argumentiert, dass die Delinquenzspirale in den meisten Fällen durchbrochen wird und dass dies bei den hier untersuchten Verhaltensweisen früher stattfinden könnte als gemäss der Wechselwirkungstheorie zu erwarten wäre. Dies könnte auch in Bezug auf negativen Peereinfluss der Fall sein. Dabei wäre zu vermuten, dass einige Jugendliche immer stärker in den Sog devianter Peers geraten, während es bei dem Grossteil jedoch bis zur mittleren Adoleszenz zu einer Abnahme der Assoziation mit dissozialen Gleichaltrigen kommt. Da dies für verschiedene Subkategorien dissozialen Verhaltens möglicher-

weise unterschiedlich ist, könnte wiederum eine stärkere Differenzierung der Verhaltensbereiche ergänzende Informationen liefern. Auch der bereits erwähnte Sättigungseffekt könnte zutreffen, wenn davon ausgegangen wird, dass bei denjenigen, welche bereits zu Beginn stark negativ beeinflusst werden, kaum mehr ein Anstieg erfolgen kann.

7.3 Fragestellung 3: Direkter und indirekter Einfluss klassenspezifischer Einstellungen auf das Verhalten

Schliesslich wurde im Rahmen der Hypothesen 8 und 9 der Einfluss der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden in Bezug gesetzt zum konkreten Verhalten. Es wurde vermutet, dass sowohl ein direkter Effekt auf das Verhalten besteht (Hypothese 8) als auch ein indirekter Effekt, welcher über die individuellen Einstellungen führt (Hypothese 9). Beide Pfade konnten aufgrund theoretischer Modelle und empirischer Studien begründet werden. So geht beispielsweise die Wechselwirkungstheorie davon aus, dass die Assoziation mit dissozialen Peers die Entwicklung eigener dissozialer Tendenzen begünstigt, wobei Einstellungen und Verhalten gleichzeitig beeinflusst werden (Thornberry, 1987). Andererseits könnte aber auch davon ausgegangen werden, dass es zu einer Übertragung gruppenspezifischer Einstellungen auf die individuellen Einstellungen kommt, welche ihrerseits das Verhalten beeinflussen (Akers, 2009; Burgess & Akers, 1966). Auch empirisch gibt es sowohl Hinweise auf einen direkten als auch auf einen indirekten Effekt (z.B. Halim et al., 2012). Im Gegensatz zu den Ergebnissen vorheriger Hypothesen, differierten in vorliegender Studie die Resultate bezüglich Hypothese 8 zwischen den beiden Verhaltensbereichen. So zeigte sich kein direkter Einfluss aggressiv-oppositioneller klassenspezifischer Einstellungen auf ebensolches Verhalten beim Individuum, während bezüglich Delinquenz-Kriminalität ein Effekt gefunden wurde. Grundsätzlich wurde davon ausgegangen, dass Peereinflussprozesse für aggressiv-oppositionelles Verhalten genauso wirksam sind wie für delinquent-kriminelles Verhalten, was beispielsweise anhand der Einstellungsübertragung (Hypothese 5) auch gezeigt werden konnte. Nun scheint dies jedoch nicht zu gelten, wenn konkretes Verhalten vorhergesagt wird.

Im Gegensatz dazu, zeigte sich für beide Verhaltensbereiche ein indirekter Einfluss, welcher über die individuellen Einstellungen führt. Das heisst, dass eine Anpassung der eigenen Einstellungen an eine Gruppennorm einhergeht mit einer Anpassung des Ver-

haltens, wie dies gemäss Hypothese 9 erwartet wurde. Die Einstellungsübertragung ist demnach sowohl für die Entwicklung aggressiv-oppositioneller als auch delinquent-krimineller Verhaltensweisen von Bedeutung. In Bezug auf Aggression-Opposition ist sie, gemäss vorliegenden Ergebnissen, sogar eine notwendige Voraussetzung für den Einfluss der Peers auf das Verhalten, für Delinquenz-Kriminalität jedoch nicht. Hypothese 8 muss demnach verworfen werden, da diese für dissoziales Verhalten generell formuliert wurde, die Ergebnisse jedoch heterogen sind.

An dieser Stelle kann nicht abschliessend geklärt werden, warum es bezüglich Delinquenz-Kriminalität einen direkten Einfluss gibt und bezüglich Aggression-Opposition nicht. Generell ist die theoretische und empirische Basis für einen direkten Einfluss zwar vorhanden, allerdings weniger eindeutig als bezüglich anderer Prozesse, welche geprüft wurden. In theoretischen Modellen wird teilweise zu wenig klar definiert, in welcher Weise der Einfluss der Peers auf das Individuum genau geschieht. Also ob eine Übertragung dissozialer Einstellungen mittels kommunikativer Prozesse stattfindet oder ob beispielsweise das Verhalten direkt imitiert wird. Bei der Wechselwirkungstheorie etwa ist die Rede von der Assoziation mit delinquenten Peers (Thornberry, 1987), was Verschiedenes heissen kann. Auch der Forschungsstand ist uneinheitlich, was den direkten Einfluss anbelangt. So konnten in einigen Studien Effekte gefunden werden (z.B. Farrell et al., 2011; Werner & Hill, 2010), in anderen wiederum nicht (z.B. Scheier & Botvin, 1997; Webb et al., 1996). In diesem Zusammenhang wurden bei der Herleitung der Hypothesen auch methodische Aspekte diskutiert. So wurde beispielsweise vermutet, dass einige Längsschnittstudien keinen Effekt fanden, weil die zeitliche Dauer zwischen der Messung der Peereinstellungen und dem individuellen Verhalten zu lang war und dass sich in der Zwischenzeit nicht nur das individuelle Verhalten, sondern auch die Einstellungen der Peers verändert haben könnten. Um dies zu berücksichtigen, wurden in vorliegender Studie zeitlich variierende Prädiktoren und abhängige Variablen verwendet. Dennoch könnten auch hier die Abstände von mehreren Monaten eine zu grosse Zeitspanne dargestellt haben, was darauf hindeuten könnte, diese Mechanismen noch engmaschiger zu erfassen (siehe auch Müller, Fleischli, Hofmann & Studer, 2015). Ausserdem könnte, obwohl die Hypothese hier verworfen werden musste, der signifikante direkte Effekt hinsichtlich delinquent-kriminellen Verhaltens dennoch eine Anregung darstellen, spezifischere Hypothesen bei unterschiedlichen Verhaltensweisen zu formulieren. So wäre es beispielsweise denkbar, dass es bezüglich unerlaubter oder sogar strafrechtlich relevanter Verhaltensweisen auch vorkommen könnte, dass auf-

grund äusseren Drucks ein Verhalten gezeigt wird, welches den eigenen Einstellungen widerspricht. Dazuzugehören und von den Peers akzeptiert zu werden wäre demnach wichtiger als die eigenen Überzeugungen. Ein konkretes Beispiel hierfür wäre etwa, wenn eine Jugendliche oder ein Jugendlicher im Rahmen einer Mutprobe etwas aus einem Laden stiehlt, um sich in der Peergruppe Anerkennung zu verschaffen. Im Zusammenhang mit Schuldgefühlen und der Rechtfertigung dieser Handlung, könnte es erst sekundär zu einer Anpassung der Einstellungen kommen, um diesen Zustand der Dissonanz zwischen Einstellungen und Verhalten aufzulösen (Festinger, 1957).

8 Schlussfolgerungen

Basierend auf oben erfolgter Diskussion und Einordnung der Ergebnisse, sollen nachfolgend die Schlussfolgerungen im Hinblick auf die formulierten Fragestellungen gezogen werden. Hierbei gilt es auch, das aus Theorie und Forschungsstand abgeleitete Modell zur Einstellungsübertragung und Entwicklung von dissozialem Verhalten anzupassen und somit die Bedeutung vorliegender Ergebnisse für die Theorieentwicklung darzustellen. Zusätzlich sollen auch einige praktisch relevante Implikationen abgeleitet werden. Im Anschluss wird die hier durchgeführte Studie kritisch reflektiert und deren Grenzen aufgezeigt. Im Zusammenhang mit diesen Einschränkungen werden zudem weiterführende Forschungsfragen formuliert, welche ein noch differenzierteres Verständnis der ablaufenden Prozesse beim Zusammenspiel von Einstellungen, Verhalten und negativem Peereinfluss ermöglichen sollen.

Hinsichtlich Fragestellung 1 kann gesagt werden, dass sich dissoziales Verhalten durch Einstellungen gegenüber diesen Verhaltensweisen vorhersagen lässt und dass sich umgekehrt auch die Einstellungen durch das Verhalten vorhersagen lassen. Es bestehen also reziproke Einflussprozesse, welche jedoch nicht mit einem immer stärkeren Anstieg an dissozialen Einstellungen und Verhalten einhergehen. Im Gegenteil kommt es sogar zu einer Abnahme dieser wechselseitigen Beeinflussung. Grundsätzlich unterstreichen die Resultate also die Bedeutung der mentalen Komponente bei der Entwicklung von Dissozialität, also eine positive oder negative Haltung gegenüber dissozialen Verhaltensweisen. Gleichzeitig wird diese innere Haltung jedoch auch von früherem Verhalten geprägt, was bedeutet, dass die Einstellungen konkreten Handlungen nicht zwangsläufig vorausgehen müssen (siehe auch Festinger, 1957; Gibbons et al., 1998; Thornberry, 1987).

Was den in Fragestellung 2 formulierten Zusammenhang von dissozialen Einstellungen auf Ebene der Schulklasse und auf Individualebene anbelangt, zeigte sich ein Einfluss der klassenspezifischen Einstellungen auf das Individuum, nicht aber umgekehrt. Es bestehen hier also keine Wechselwirkungen, sondern die Einflussrichtung besteht ausschliesslich von der Gesamtgruppe auf das einzelne Gruppenmitglied. Auch hier geht jedoch der Einfluss der Schulklasse nicht einher mit einem immer stärkeren Anstieg an dissozialen Einstellungen des Individuums, sondern es kommt zu einer Abschwächung dieses Zusammenhangs von der frühen bis zur mittleren Adoleszenz.

In Bezug auf Fragestellung 3 lässt sich folgern, dass klassenspezifische dissoziale Einstellungen indirekt, über die individuellen Einstellungen, auf das Verhalten einwirken. Die vorliegenden Ergebnisse stützen also das Prinzip der Einstellungsübertragung (Kobayashi et al., 2011) und weisen damit auf die Bedeutung dieses Mechanismus im Rahmen von Peereinflussprozessen hin. Das heisst, dass bei der Entwicklung von abweichendem Verhalten der Beeinflussung auf kognitiver Ebene eine wichtige Rolle zukommt und nicht nur, beispielsweise, der Imitation des Verhaltens der Peers (Bandura & Walters, 1963). Es ist zu vermuten, dass hier grossenteils kommunikative Prozesse, wie der Austausch von deviantem Gedankengut, Überzeugungsarbeit der Peers und die explizite Formulierung von erwünschtem und unerwünschtem Verhalten ausschlaggebend sind (Granic & Dishion, 2003; Shaffer, 1983). Hinzu kommen mögliche negative Sanktionen, welche in verschiedener Form erfolgen können, beispielsweise durch Ausschluss aus der Gruppe (Burgess & Akers, 1966; Kobayashi et al., 2011).

Basierend auf diesen Erkenntnissen muss das in Kapitel 5.4 dargestellte theoretische Modell zur Einstellungsübertragung und Entwicklung von dissozialem Verhalten angepasst werden (siehe Abbildung 10). Wie darin ersichtlich ist, besteht nur noch ein unidirektionaler Einfluss der Einstellungen der Peergruppe auf die individuellen Einstellungen. Des Weiteren wurde die Dissozialitätsspirale der sich gegenseitig immer stärker negativ beeinflussenden Komponenten ersetzt durch Deeskalationsprozesse, symbolisch dargestellt durch schmalere Pfeile. Damit soll gezeigt werden, dass die (teilweise wechselseitigen) Einflüsse zwischen den Komponenten von der frühen bis zur mittleren Adoleszenz zwar nicht gänzlich verschwinden, allerdings schwächer werden. Durch die Kenntnis reziproker und veränderbarer Einflussprozesse, können also bestehende theoretische Modelle ergänzt und die im Rahmen von Dissozialität und negativem Peereinfluss wirksamen Mechanismen etwas genauer beleuchtet werden. Dabei muss allerdings bedacht werden, dass insbesondere die noch wenig erforschten Aspekte, wie die Deeskalationsprozesse oder die indirekte Wirkung der Einstellungen der Peers auf das Verhalten, noch differenzierter untersucht werden müssen. Dies wird unten im Rahmen eines Ausblicks für weitere Forschungsarbeiten noch genauer herausgearbeitet.

Neben diesen theoretischen Implikationen, können auch einige praktische Hinweise formuliert werden, wobei hier jedoch nicht zu weit gegriffen werden darf. Es muss bedacht werden, dass es sich bei vorliegender Studie um Grundlagenforschung handelt, woraus nicht direkt Handlungsanweisungen gegen die Entwicklung von Dissozialität

abgeleitet werden können. Nichtsdestotrotz können Anhaltspunkte gegeben werden, auf welche das Augenmerk, beispielsweise bei negativen Peereinflussprozessen, gerichtet werden sollte und welche im Rahmen von Interventionsstudien noch einer genaueren Überprüfung bedürfen. Die nachfolgenden Überlegungen sollen also eher die Grundlage für die Generierung weiterer Hypothesen darstellen.

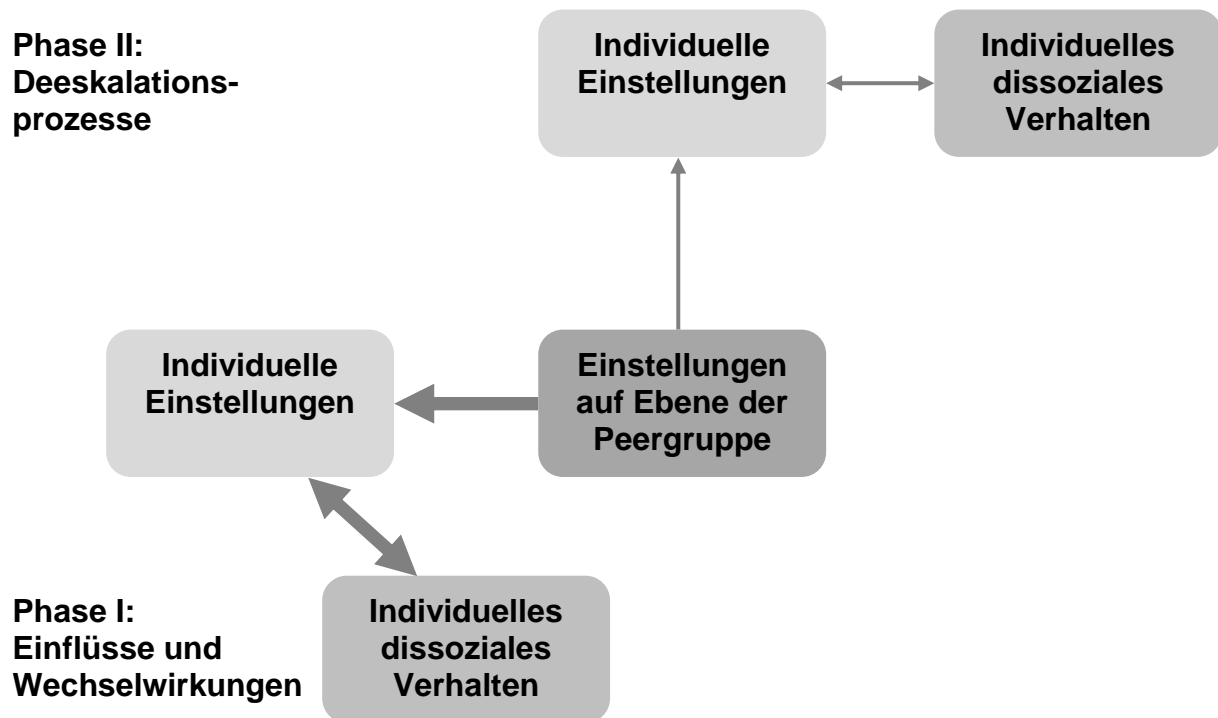


Abbildung 10. Angepasstes Modell zur Einstellungsübertragung und Entwicklung von dissozialem Verhalten.

Die wechselseitige Beeinflussung zwischen Einstellungen und Verhalten legt die Vermutung nahe, dass die Arbeit an der einen Komponente eine Änderung der anderen bewirken könnte. So wäre beispielsweise anzunehmen, dass eine Intervention respektive eine präventive Massnahme auf Ebene der Einstellungen sich auch auf das Verhalten auswirken würde. Da ein genereller Einfluss der Einstellungen auf das Verhalten relativ gut untersucht ist, wurden auch bereits Interventionsmassnahmen entwickelt, welche beispielsweise durch Aufklärung versuchen, positive Einstellungen gegenüber Dissozialität zu vermeiden und somit indirekt auf das Verhalten einzuwirken (Übersicht siehe z.B. Ting, 2009). Der Fokus lag bisher also eher auf den Einstellungen als Prädiktor von Verhalten als umgekehrt. Aufgrund vorliegender Ergebnisse, müssten sich aber auch in umgekehrter Richtung positive Resultate zeigen. Das würde heissen, dass ein direktes Unterbinden dissozialen Verhaltens längerfristig auch eine Einstellungsände-

rung nach sich ziehen könnte. Wie dieses Unterbinden genau vollzogen werden soll, lässt sich an dieser Stelle nicht genau sagen. Als Denkanstoss können aber, beispielsweise im Kontext Schule, das Aufstellen klarer Regeln sowie das sofortige Eingreifen und / oder negative Sanktionen bei Zuwiderhandlungen genannt werden. Vermutlich wäre es jedoch am erfolgversprechendsten, auf der Verhaltens- und auf der Einstellungsebene gleichzeitig anzusetzen.

Wird die Entwicklung dissozialer Einstellungen und Verhaltensweisen im Kontext von Peereinflussprozessen in der Schulklasse betrachtet, können weitere Aspekte hinsichtlich einer Reduktion von Dissozialität aufgegriffen werden. Generell konnte gezeigt werden, dass die Einstellungen der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden von Bedeutung sind für die individuelle Einstellungsentwicklung und (zumindest indirekt) auch für das Verhalten. Das heisst, dass einzelne Schülerinnen und Schüler, welche in eine sehr dissozial eingestellte Klasse kommen, ein erhöhtes Risiko aufweisen, sich selber dissozial zu entwickeln. Prosoziale Schülerinnen und Schüler würden in einem solchen Kontext also negativ beeinflusst. Im Gegensatz dazu wäre jedoch auch zu erwarten, dass dissoziale Jugendliche in einer sehr prosozialen Klasse positiv beeinflusst würden. Die Ergebnisse vorliegender Untersuchung besagen, dass je dissozialer die Einstellungen auf Klassenebene, desto dissozialer die individuellen Einstellungen. Dies bedeutet gleichzeitig, dass je weniger dissozial die Einstellungen auf Klassenebene desto weniger dissozial die individuellen Einstellungen. Dies und die Tatsache, dass kein Einfluss vom Individuum auf die gesamte Schulklasse gefunden wurde, könnten wichtige Hinweise in Bezug auf die Diskussion darstellen, ob verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit nicht auffälligen beschult werden sollten oder nicht. So zeigt beispielsweise die Befragung von Lehrpersonen, dass diese befürchten, prosoziale Kinder und Jugendliche würden von solchen mit Verhaltensschwierigkeiten negativ beeinflusst (Schwab et al., 2012). Vorliegende Ergebnisse würden allerdings eher dagegen sprechen, dass einzelne auffällige Jugendliche das gesamte Klassenklima prägen. Vielmehr ist zu erwarten, dass diese ihre Einstellungen (und indirekt auch ihr Verhalten) ändern, sofern die Klasse prosoziale Werte vertritt (siehe auch Sprott, 2004). Ein naheliegender Grund für die Anpassung des eigenen Wertesystems könnte sein, dass dissoziales Verhalten sowie verbal geäußerte positive Einstellungen gegenüber diesem Verhalten, von der Klasse nicht toleriert und negativ sanktioniert würden. Interventionsstudien konnten bereits zeigen, dass einzelne Schülerinnen und Schüler, welche von der deskriptiven Klassennorm (also dem Verhalten der Peers) abwichen, sich im Verlauf

der Zeit der Klasse anglichen (z.B. Boxer, Guerra, Huesmann & Morales, 2005). Die aufgeführten Argumente würden dafür sprechen, dass dasselbe für die vorschreibenden Normen gelten könnte. Somit käme der Etablierung prosozialer Einstellungen auf Klassenebene bei der Vermeidung von Dissozialität eine wichtige Bedeutung zu. Wie effektiv solche Massnahmen tatsächlich sind, bleibt jedoch zu klären. Neben der Tatsache, dass in vorliegender Studie generelle Zusammenhänge und nicht konkrete Massnahmen untersucht wurden, bildete auch die Stichprobe keine spezifische Problemgruppe. So kann nicht ausgeschlossen werden, dass in einer klinischen Stichprobe mit schwerwiegenden Verhaltensproblemen die Ergebnisse anders ausgesehen hätten. Hinzu kommt, dass es sich beim Einfluss der klassenspezifischen Einstellungen in dieser Studie um eher schwache Effekte handelte. Das heisst nicht, dass der Einfluss deshalb unbedeutend ist, sondern dass davon ausgegangen werden muss, dass etliche weitere Faktoren bei der Entwicklung von Dissozialität in der Adoleszenz ebenfalls wichtig sind.

Im Zusammenhang mit diesen praktischen Implikationen, wurden bereits erste Hinweise auf die Grenzen vorliegender Untersuchung gegeben. Ein zentraler Aspekt bildet dabei die Tatsache, dass Interventions- und Präventionsstudien benötigt werden, um gesicherte Aussagen bezüglich der Nützlichkeit der Arbeit an Einstellungen und Verhalten sowie der Etablierung prosozialer Normen in Schulklassen machen zu können.

Eine weitere Einschränkung ist, dass die Entwicklung dissozialer Einstellungen und Verhaltensweisen mit den hier analysierten Modellen nicht gänzlich erklärt werden kann. Der Fokus wurde auf einige wenige Variablen gelegt, wohlwissend dass auch weitere individuelle und kontextuelle Faktoren einen Einfluss auf Dissozialität ausüben. Das Ziel war jedoch nicht, dissoziale Einstellungen und Verhaltensweisen möglichst ganzheitlich zu erklären und alle Variablen miteinzubeziehen, welche in irgendeinem Zusammenhang mit diesen beiden Konstrukten stehen könnten. Vielmehr war das Anliegen, Wechselwirkungen zwischen Einstellungen und Verhalten, unter Einbezug des Klassenkontextes, möglichst differenziert zu analysieren. Obwohl es bei einer so komplexen Problematik wie dissozialem Verhalten wohl gar nicht möglich wäre, dieses vollumfänglich zu erklären, könnte der Einbezug zusätzlicher Variablen interessante Informationen liefern. Dies könnten beispielsweise Faktoren des familiären Umfeldes sein, wie etwa die Beziehung zu den Eltern oder weitere schulische Faktoren, wie zum Beispiel das schulische Engagement (Thornberry, 1987). Daneben könnten auch bestimmte individuelle Eigenschaften zentral sein, wie beispielsweise die Fähigkeit zur Impuls-

kontrolle (Gardner, Dishion & Connell, 2008). Auch bezüglich der Frage, ob das Individuum eventuell doch einen Einfluss auf die gesamte Gruppe ausüben kann, sofern bestimmte Kriterien erfüllt sind, könnten individuelle Eigenschaften entscheidend sein. Hier ist in erster Linie der soziale Status einer Person zu nennen. Je höher der Status unter den Mitschülerinnen und Mitschülern, desto eher wären diese bereit, die Ansichten dieser Person zu übernehmen (z.B. Jonkmann et al., 2009). Der Einbezug von Variablen hinsichtlich Popularität, Beliebtheit, sozialer Dominanz und Sichtbarkeit würde demnach wertvolle ergänzende Informationen liefern.

Zu erwähnen ist auch der eingeschränkte Einblick hinsichtlich dessen, was bei negativem Peereinfluss genau vor sich geht. Zwar wurden die Wechselwirkungen von Einstellungen und Verhalten unter der Berücksichtigung von Peereinflussprozessen detaillierter erfasst als in anderen Studien, allerdings nicht bis auf Ebene sozialer Interaktionen. Es wird angenommen, dass die Übertragung von Einstellungen grossenteils durch kommunikative Prozesse erfolgt. Vorliegende Resultate sagen jedoch nur aus, dass die individuellen dissozialen Einstellungen in Abhängigkeit der Einstellungen auf Klassenebene ansteigen. Was in der Zwischenzeit genau geschieht, entzieht sich den hier gewonnenen Erkenntnissen. Eine sinnvolle Erweiterung des Forschungsstandes wären hier beispielweise Beobachtungsstudien, welche explizit Interaktionsprozesse innerhalb von Schulklassen oder anderen Peernetzwerken untersuchen (siehe auch Granic & Dishion, 2003).

Ein weiterer Punkt hinsichtlich der Mechanismen von Peereinfluss bezieht sich auf das Ausmass an Heterogenität, welches die Einstellungen auf Ebene der Gruppe aufweisen. Im Gegensatz zu den meisten früheren Studien wurde hier berücksichtigt, dass sich diese an den Aussagen aller Gruppenmitglieder orientieren sollten (Shaffer, 1983). Allerdings zeigte sich insgesamt eine recht grosse Varianz der Einstellungen zwischen den Individuen innerhalb des Klassenkontextes. Das heisst, dass sich (zumindest in einigen Klassen) die Schülerinnen und Schüler nicht ganz einig waren bezüglich der Verhaltensvorschriften. Es ist jedoch anzunehmen, dass der normative Kontext den stärksten Einfluss auf ein Individuum ausübt, wenn in der Gruppe Einigkeit vorherrscht (Müller, Fleischli, Hofmann & Studer, 2015; Shaffer, 1983; Yudron, Jones & Raver, 2014). Dementsprechend könnte es auch bei der Übertragung dissozialer Einstellungen Sinn machen, das Ausmass an Homogenität (resp. Heterogenität) als zusätzliche Vari-

able in den Modellen zu kontrollieren und zu prüfen, ob in homogenen Schulklassen der Einfluss stärker ausfällt als in weniger homogenen.

Obwohl hier mit der Einstellungsübertragung ein bisher noch wenig erforschter Mechanismus von Peereinfluss überprüft wurde, muss bedacht werden, dass auch andere Mechanismen von Peereinfluss wirksam sind bei der Entwicklung von Dissozialität (Brown et al., 2008, S. 24–25). So konnte beispielsweise bereits gezeigt werden, dass auch das Verhalten der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden (also die deskriptive Norm) eine Rolle spielt (z.B. Müller, Begert, et al., 2013; Müller, Fleischli, Hofmann & Studer, 2015). Die deskriptive Norm könnte durch den Prozess des Lernens am Modell (Bandura & Walters, 1963) direkt eine Verhaltensänderung des Individuums nach sich ziehen. Zudem wäre auch ein Einfluss auf die individuellen Einstellungen denkbar, wenn aufgrund beobachteter Verhaltensweisen darauf geschlossen wird, was in einer sozialen Gruppe erwünscht ist und was nicht. Es wurde bereits aufgezeigt, dass diese Wahrnehmung auch verzerrt sein kann, was jedoch nicht bedeutet, dass sie nicht relevant ist. So könnte es durchaus sinnvoll sein, deskriptive und vorschreibende Normen gleichzeitig in den Analysemodellen zu berücksichtigen (siehe auch Smith & Louis, 2008; Warr & Stafford, 1991), wobei verschiedene Prozesse überprüft werden könnten. Zum einen könnte ermittelt werden, ob die Einstellungen oder das Verhalten der Peers den stärkeren Einfluss auf die individuelle Einstellungs- respektive Verhaltensentwicklung ausüben. Zum anderen könnten auch verschiedene indirekte Effekte getestet werden, beispielsweise ob die Einstellungen der Peers deren Verhalten beeinflussen und dieses sichtbare Verhalten wiederum auf das Individuum einwirkt. Der Einbezug des Verhaltens auf kontextueller Ebene könnte sowohl das theoretische Modell der Einstellungsübertragung erweitern, als auch praktische Implikationen zu den Mechanismen negativen Peereinflusses liefern.

Differenziert zu betrachten ist die Tatsache, dass in vorliegender Studie ein recht breites Spektrum an dissozialen Verhaltensweisen zu zwei Skalen zusammengefasst wurde. Dies hatte den Vorteil, dass (sofern die Effekte für beide Verhaltensbereiche übereinstimmten) Schlussfolgerungen für das Gesamtkonstrukt der Dissozialität gezogen werden konnten. Dies stellt eine Erweiterung des Forschungsstandes dar, da viele Studien nur einzelne spezifische Verhaltensweisen, wie etwa den Konsum von Zigaretten oder Alkohol untersuchten (z. B. van der Zwaluw et al., 2013; Vitória et al., 2011). Allerdings könnte es, beispielsweise bezüglich der erwartungswidrigen Ergebnisse zu den

Eskalationsprozessen, durchaus Sinn machen, diese nochmals für spezifischere Verhaltensbereiche zu überprüfen. Insbesondere beim aggressiven Verhalten wäre es eine Option, offene und verdeckte Formen separat zu betrachten, da anzunehmen ist, dass es nur bezüglich offener Aggression zu einer Abnahme im Verlauf des Jugendalters kommt (Loeber, 1985). Auch hinsichtlich der differierenden Ergebnisse zum direkten Einfluss der Peers auf das Verhalten wäre es interessant genauer zu untersuchen, ob es diesbezüglich systematische Unterschiede zwischen verschiedenen Verhaltensbereichen gibt. Nicht nur die Formulierung unterschiedlicher Hypothesen für aggressives und delinquentes Verhalten könnte hier Sinn machen, sondern auch die Untersuchung spezifischer Verhaltensweisen, wie beispielsweise Ladendiebstahl. Was die reziproken Einflussprozesse zwischen Einstellungen und Verhalten anbelangt, könnte eine differenziertere Betrachtung ebenfalls wichtige Informationen liefern. Obwohl die Ergebnisse hypothesenkonform sind und sich mit verschiedenen theoretischen Modellen decken, lassen einzelne Studien dennoch darauf schliessen, dass sich diese Wechselwirkungen nicht für alle Verhaltensbereiche gleichermassen zeigen. So könnte beispielsweise das Prinzip des „Ausprobierens“, bevor man sich überhaupt eine Meinung bildet, beim Substanzgebrauch dazu führen, dass eher das Verhalten die Einstellungsbildung beeinflusst als umgekehrt (siehe auch LaBrie et al., 2011), während dies bei anderen Verhaltensweisen vielleicht weniger der Fall ist.

Bezüglich der Eskalationsprozesse könnte zusätzlich geprüft werden, ob sich besonders dissoziale Personen in ihrer Entwicklung von weniger dissozial ausgerichteten unterscheiden. In vorliegender Untersuchung wurden dissoziale Einstellungen und Verhaltenshäufigkeiten auf einem Kontinuum betrachtet, womit die Informationen aus den Daten am besten ausgeschöpft werden konnten. Nichtsdestotrotz könnte es in Zukunft auch Sinn machen, spezifische Problemgruppen zu identifizieren und zu untersuchen, ob es eventuell bei diesen Gruppen zu Eskalationsprozessen kommt.

Zudem gibt es einige methodische Aspekte, welche an dieser Stelle kritisch diskutiert werden sollen. Generell muss gesagt werden, dass vorliegende Ergebnisse, wie in allen nicht experimentellen Designs, nicht kausal interpretiert werden können. Selbst wenn unter Kontrolle der zeitlichen Abfolge der Ereignisse statistisch bedeutsame Effekte gefunden wurden, können diese nach wie vor konfundiert sein mit nicht kontrollierten individuellen und kontextuellen Begebenheiten. Die Hinzunahme von Kontrollvariablen, welche in irgendeiner Form mit Dissozialität im Zusammenhang stehen, würden dieses Problem nicht lösen, sondern könnten eher eine Art Scheingenauigkeit nach sich ziehen

(Foster, 2010). Aus diesem Grund wurde hier auch nur das Geschlecht kontrolliert, bei welchem es genügend Hinweise darauf gab, dass es eine potentielle Störvariable darstellen könnte (z.B. Schulenberg et al., 1999; Selfhout et al., 2008). Die vermutlich einzige Lösung für die Problematik der Kausalität wären experimentelle Designs. Obwohl auch diese Nachteile aufweisen, wie beispielsweise die Übertragbarkeit der Ergebnisse aus einer künstlichen in eine reale, komplexere Situation (Brown et al., 2008, S. 26), könnten sie dennoch eine bedeutende Ergänzung des Forschungsstandes darstellen.

Des Weiteren wurden die Variablen auf Individualebene mittels Selbstauskünften erfasst, was Vor- und Nachteile haben kann, welche bereits in den Kapiteln 2.2 und 3.2 diskutiert wurden. Insbesondere die Verzerrung durch sozial erwünschte Antworttendenzen kann bei Selbstauskünften ein Problem darstellen. Grundsätzlich stellen bei den Einstellungen Fremdauskünfte keine geeignete Alternative dar, da diese von aussen nicht direkt beobachtbar sind (Smith & Mackie, 2007, S. 231). Anders sieht es aus beim Verhalten, wo Fremdauskünfte durchaus denkbar wären, da konkrete Handlungen auch für aussenstehende Personen sichtbar sind. Als grösster Vorteil der Selbstauskünfte wurde jedoch hervorgehoben, dass für die verschiedenen Personen des sozialen Umfeldes meist nur ein Teil des dissozialen Verhaltens sichtbar ist (z.B. sieht die Lehrperson das, was im Unterricht geschieht und die Eltern das, was zu Hause abläuft). Einige Handlungen finden auch im Verborgenen statt, insbesondere wenn es sich dabei um schwerwiegendere Delikte handelt. Dennoch könnte es eine sinnvolle Ergänzung darstellen, wenn bezüglich des Verhaltens auch die Perspektive anderer Personen, wie den Peers, der Lehrperson oder den Eltern, miteinbezogen würde.

Bei der Einstellungsmessung wurde bewusst eine eher affektorientierte Variante gewählt, bei welcher nach der „Coolness“ bestimmter Verhaltensweisen gefragt wurde. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass die tatsächliche Meinung der Jugendlichen erfasst wird und nicht deren Wissen über korrektes und nicht korrektes Verhalten. Gleichzeitig stimmt diese Art der Erfassung von Einstellungen auch überein mit der Definition nach Eagly und Chaiken (1993, S. 1; siehe Kapitel 2.1). Allerdings muss angemerkt werden, dass bei der direkten (also expliziten) Frage nach den Einstellungen immer rationale Überlegungen mit einfließen, selbst wenn dabei ein affektorientiertes Frageformat gewählt wird. Die Antwort kann also abgewogen und somit eine Konfundierung mit sozial erwünschten Reaktionen nicht ausgeschlossen werden. Eine Möglichkeit, dieser Problematik zu begegnen wäre die Erfassung impliziter Einstellungen, welche in Kapitel 2.2 beschrieben wurden. Dadurch dass die Reaktion automatisch abgeru-

fen wird, kann die Person diese nicht bewusst steuern und beschönigen (Gawronski & Bodenhausen, 2006). Das heisst jedoch nicht, dass die Erfassung impliziter Einstellungen generell die bessere Variante darstellt. Denn hierbei können zwar dissoziale Tendenzen ermittelt werden (beispielsweise wenn bei mehrdeutigen Lückenwörtern immer solche gebildet werden, welche mit Aggression in Zusammenhang stehen), allerdings kann dabei weniger spezifisch nach ganz konkreten Verhaltensweisen gefragt werden. Es könnte deshalb sinnvoll sein, implizite Einstellungen ergänzend zu expliziten zu erfassen und zu prüfen, ob beispielsweise beide Arten von Einstellungen konkretes Verhalten vorhersagen können respektive unter welchen Bedingungen die eine oder andere Art den besseren Prädiktor darstellt (siehe auch Hofmann et al., 2008).

Ein weiterer methodischer Aspekt, auf welchen eingegangen werden soll, bezieht sich auf die Reliabilität und Validität der Messinstrumente. Obwohl die verwendeten Einstellungs- und Verhaltensskalen differenziert evaluiert wurden (Müller, 2013), ist es dennoch möglich, dass diese bei verschiedenen Stichproben und zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich messen. Dies konnte mit dem hier verwendeten Programm MLwiN (Rasbash, Charlton, et al., 2009) nicht berücksichtigt werden. Eine Alternative wäre hierbei die Verwendung von Strukturgleichungsmodellen, wo im Rahmen konfirmatorischer Faktoranalysen kontrolliert werden kann, ob das Instrument zu jedem Zeitpunkt gleich misst (Geiser, 2011, S. 108). Um gleichzeitig auch die Mehrebenenstruktur berücksichtigen zu können, müsste es sich hierbei um ein Programm wie Mplus (Muthén & Muthén, 2015) handeln, welches Strukturgleichungs- und Mehrebenenmodelle kombinieren kann.

Eine letzte Anregung für zukünftige Arbeiten bezieht sich auf die positive oder negative Interpretation von Peereinfluss. Brown und Kollegen (2008, S. 18) kritisieren, dass Peereinfluss in empirischen Studien üblicherweise mit etwas Negativem assoziiert wird, also mit irgendeiner Form normabweichenden, dissozialen Verhaltens. Dies muss jedoch keineswegs der Fall sein. So lässt sich auch die Einstellungsübertragung nicht generell als positiv oder negativ werten, sondern nur der Inhalt dessen, was übertragen wird. Auf dieser Überlegung basiert auch die obenerwähnte Implikation, prosoziale Normen in Schulklassen zu fördern. Obwohl diese Analogie plausibel erscheint, müsste die Übertragung prosozialer Einstellungen noch spezifisch überprüft werden, was nicht zuletzt auch für die Praxis ein wichtiges Anliegen darstellen würde.

9 Zusammenfassung

Vorliegende Arbeit befasste sich mit der Frage, wie dissoziale Einstellungen und Verhaltensweisen genau zusammenhängen und welche Rolle die Schulklasse bei der Übertragung dissozialer Einstellungen spielt. Theoretische Modelle und der aktuelle Forschungsstand liessen vermuten, dass dissoziale Einstellungen einen Einfluss auf das Verhalten ausüben und umgekehrt und dass diese Wechselwirkungen mit einem immer stärkeren Anstieg an Dissozialität im zeitlichen Verlauf einhergehen. Reziproke Einflussprozesse wurden auch zwischen individuellen und klassenspezifischen Einstellungen erwartet, wobei dissoziale Einstellungen auf Ebene der Klasse einen Prädiktor für einen immer stärkeren Anstieg an entsprechenden Einstellungen auf Individualebene darstellen sollten. Zudem wurde vermutet, dass die Einstellungen auf Klassenebene direkt und indirekt das individuelle Verhalten beeinflussen.

Zur Prüfung dieser Hypothesen wurde eine Stichprobe von 864 Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschüler des Kantons Freiburg, welche in 55 Klassen eingeteilt waren, insgesamt viermal befragt. Die statistische Auswertung erfolgte mittels mehrbenenanalytischer Längsschnittmodelle, wobei sowohl die Ähnlichkeit der verschiedenen Messungen im Individuum als auch die Ähnlichkeit der Individuen in derselben Klasse berücksichtigt wurde. Zudem wurde die Abfolge der Ereignisse mittels zeitlich versetzten Designs kontrolliert und die Veränderung im Verlauf der Zeit immer mit berücksichtigt. Die Ergebnisse zeigten, dass je positiver die Einstellungen einer Schülerin oder eines Schülers gegenüber dissozialen Verhaltensweisen, desto häufiger kommt solches Verhalten zu einem späteren Zeitpunkt vor. Umgekehrt geht auch häufigeres dissoziales Verhalten einher mit positiveren Einstellungen gegenüber Dissozialität. Während diese Wechselwirkungen hypothesenkonform waren, zeigte sich, entgegen den Erwartungen, keine Zunahme, sondern eine Abnahme des Zusammenhangs von Einstellungen und Verhalten von der frühen bis zur mittleren Adoleszenz. Unter Einbezug der klassenspezifischen Einstellungen war ersichtlich, dass ein stärkeres Ausmass an positiven Einstellungen gegenüber Dissozialität auf Ebene der Schulklasse einen Prädiktor für die individuellen Einstellungen darstellt. Während dies der formulierten Hypothese entsprach, wurde jedoch kein umgekehrter Effekt des Individuums auf die Klasse gefunden, womit diese Hypothese verworfen werden musste. Dasselbe gilt hinsichtlich der Hypothese eines immer stärkeren Anstiegs individueller dissozialer Einstellungen in Abhängigkeit der klassenspezifischen Einstellungen. Wie schon beim Zusammenhang

von Einstellungen und Verhalten, zeigte sich auch hier ein Deeskalationseffekt, also eine Abnahme des Einflusses. Divergierende Ergebnisse zwischen den Verhaltensbereichen Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität ergaben sich bezüglich der Frage nach einem direkten Effekt der klassenspezifischen Einstellungen auf das Verhalten des Individuums. Hierbei wurde hinsichtlich delinquent-kriminellen Verhaltens ein Einfluss gefunden, nicht aber für aggressiv-oppositionelles Verhalten. Die für dissoziales Verhalten generell formulierte Hypothese des direkten Effektes musste demnach verworfen werden. Dagegen zeigte sich für beide Verhaltensbereiche ein indirekter Einfluss der klassenspezifischen Einstellungen, welcher über die individuellen Einstellungen auf das konkrete Verhalten einwirkt.

Für die nicht hypothesenkonformen Ergebnisse wurden verschiedene Erklärungsansätze diskutiert. Hinsichtlich der Abnahme des wechselseitigen Einflusses zwischen Einstellungen und Verhalten wäre es beispielsweise möglich, dass es nur bezüglich schwerwiegenderer Formen von Dissozialität zu einem Eskalationsprozess, also einer immer stärkeren Zunahme der einen Komponente in Abhängigkeit der anderen, kommt. Denkbar wäre auch, dass sich Einstellungen und Verhalten in dieselbe Richtung entwickeln, allerdings nicht aufgrund der gegenseitigen Beeinflussung, sondern aufgrund anderer Faktoren. Eine letzte diskutierte Variante wäre eine Art Sättigungseffekt, was bedeutet, dass wenn bereits zu Beginn ein hohes Ausmass an Dissozialität besteht, es nicht mehr zu einer wechselseitigen Verstärkung im zeitlichen Verlauf kommen kann. Dies sollte in zukünftigen Studien, mit Fokus auf spezifische Verhaltensbereiche und Schweregrade, noch genauer überprüft werden.

Was die Peereinflussprozesse anbelangt, bedeutet der unidirektionale Einfluss der Klasse auf die individuellen Einstellungen, dass der Druck, welcher die gesamte Gruppe erzeugen kann, stärker ist als der des Individuums. Allerdings wäre es interessant näher zu untersuchen, ob dies auch gilt, wenn spezifische individuelle Eigenschaften, wie der soziale Status in der Gruppe, berücksichtigt würden. Der Einfluss der Peers nimmt hinsichtlich der Übertragung dissozialer Einstellungen ab, wobei auch hier die Analyse spezifischer Subbereiche und Schweregrade dissozialen Verhaltens ergänzende Informationen liefern könnte. Noch differenzierter zu untersuchen wären auch die divergierenden Ergebnisse bezüglich des direkten Einflusses der Einstellungen auf Gruppenebene auf das individuelle Verhalten. Vorliegende Ergebnisse sprechen eher dafür, dass durch eine Übertragung der Einstellungen indirekt das Verhalten beeinflusst wird.

10 Verzeichnisse

10.1 Abbildungen

<i>Abbildung 1.</i> Vorhersage bewussten Verhaltens gemäss der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985).	24
<i>Abbildung 2.</i> Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957) bezüglich Einstellungen und Verhalten.	26
<i>Abbildung 3.</i> Prototyp-Bereitschafts-Modell nach Gibbons et al. (1998).	28
<i>Abbildung 4.</i> Delinquenzspirale nach Thornberry (1987).	36
<i>Abbildung 5.</i> Modell zur Einstellungsübertragung und Entwicklung von dissozialem Verhalten.	72
<i>Abbildung 6.</i> Datenerhebungen der Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen.	77
<i>Abbildung 7.</i> Reziproke, zeitlich versetzte Einflussprozesse zwischen klassenspezifischen Einstellungen, individuellen Einstellungen und dem Verhalten.	93
<i>Abbildung 8.</i> Beispiel Mediationseffekt und totaler Effekt.	95
<i>Abbildung 9.</i> Direkter und indirekter Effekt klassenspezifischer dissozialer Einstellungen auf Verhalten.	97
<i>Abbildung 10.</i> Angepasstes Modell zur Einstellungsübertragung und Entwicklung von dissozialem Verhalten.	146

10.2 Tabellen

Tabelle 1. <i>Stichprobeneigenschaften (N=864)</i>	80
Tabelle 2. <i>Items der Skala Aggression-Opposition</i>	82
Tabelle 3. <i>Items der Skala Delinquenz-Kriminalität</i>	83
Tabelle 4. <i>Deskriptive Statistiken</i>	102
Tabelle 5. <i>Spearman-Korrelationen von klassenspezifischen Einstellungen, individuellen Einstellungen und Verhalten bezüglich Aggression-Opposition</i>	105
Tabelle 6. <i>Spearman-Korrelationen von klassenspezifischen Einstellungen, individuellen Einstellungen und Verhalten bezüglich Delinquenz-Kriminalität</i>	106
Tabelle 7. <i>Nullmodelle des Verhaltens, der individuellen und der klassenspezifischen Einstellungen zu T2, T3 und T4 bezüglich Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität</i>	111
Tabelle 8. <i>Zeitliche Veränderung des Verhaltens, der individuellen und der klassenspezifischen Einstellungen zu T2, T3 und T4 bezüglich Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität</i>	113
Tabelle 9. <i>Mehrebenenmodelle zur Vorhersage aggressiv-oppositioneller Verhaltensweisen respektive Einstellungen zu T2, T3 und T4 durch Einstellungen respektive Verhalten: Haupteffekte und Interaktionseffekte</i>	115
Tabelle 10. <i>Mehrebenenmodelle zur Vorhersage delinquent-krimineller Verhaltensweisen respektive Einstellungen zu T2, T3 und T4 durch Einstellungen respektive Verhalten: Haupteffekte und Interaktionseffekte</i>	117
Tabelle 11. <i>Mehrebenenmodelle zur Vorhersage individueller aggressiv-oppositioneller Einstellungen respektive klassenspezifischer Einstellungen zu T2, T3 und T4 durch klassenspezifische respektive individuelle Einstellungen: Haupteffekte und Interaktionseffekt</i>	121
Tabelle 12. <i>Mehrebenenmodelle zur Vorhersage individueller delinquent-krimineller Einstellungen respektive klassenspezifischer Einstellungen zu T2, T3 und T4 durch klassenspezifische respektive individuelle Einstellungen: Haupteffekte und Interaktionseffekt</i>	122
Tabelle 13. <i>Totaler und direkter Effekt der klassenspezifischen Einstellungen auf aggressiv-oppositionelles Verhalten zu T2, T3 und T4 sowie direkter Effekt auf den Mediator Einstellungen zu T2, T3 und T4</i>	124
Tabelle 14. <i>Totaler und direkter Effekt der klassenspezifischen Einstellungen auf delinquent-kriminelles Verhalten zu T2, T3 und T4 sowie direkter Effekt auf den Mediator Einstellungen zu T2, T3 und T4</i>	126

10.3 Literatur

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action control: from cognition to behavior* (S. 11–39). Berlin: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26, 1113–1127.
- Ajzen, I. & Driver, B. L. (1991). Prediction of leisure participation from behavioral, normative, and control beliefs: An application of the theory of planned behavior. *Leisure Sciences*, 13, 185–204.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Akers, R. L. (2009). *Social learning and social structure. A general theory of crime and deviance* (2. Aufl.). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Akers, R. L. & Jennings, W. G. (2009). Social learning theory. In J. Miller (Hrsg.), *21st Century criminology: A reference handbook* (S. 323–332). Thousand Oaks: Sage.
- Allen, J. P. & Antonishak, J. (2008). Adolescent peer influence. Beyond the dark side. In M. J. Prinstein & K. a Dodge (Hrsg.), *Understanding peer influence in children and adolescent* (S. 141–160). New York: Guilford.
- Allen, J. P., Chango, J., Szewedo, D., Schad, M. & Marston, E. (2012). Predictors of susceptibility to peer influence regarding substance use in adolescence. *Child Development*, 83, 337–350.
- Allen, J. P., Porter, M. R., McFarland, F. C., Marsh, P. & McElhaney, K. B. (2005). The two faces of adolescents' success with peers: Adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child development*, 76, 747–760.
- Almeida, A., Correia, I. & Marinho, S. (2009). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9, 23–36.
- Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht Kanton Freiburg. (2011). Elterninformation. «Was traut sich ihr Kind zu?». Übertrittsverfahren Primarschule-Orientierungsschule Deutschfreiburg. Abgerufen 1. September 2015, von http://www.fr.ch/doa/files/pdf37/DOA_bertrittsverfahren.pdf

- Andrews, J. A., Hampson, S. & Peterson, M. (2011). Early adolescent cognitions as predictors of heavy alcohol use in high school. *Addictive Behaviors*, 36, 448–455.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden* (12. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barber, P., López-Valcárcel, B. G., Pinilla, J., Santana, Y., Calvo, J. R. & López, A. (2005). Attitudes of teenagers towards cigarettes and smoking initiation. *Substance Use & Misuse*, 40, 625–643.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Belgrave, F. Z., Nguyen, A. B., Johnson, J. L. & Hood, K. (2011). Who is likely to help and hurt? Profiles of African American adolescents with prosocial and aggressive behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1012–1024.
- Berkowitz, A. (2005). An overview of the social norms approach. In L. C. Lederman & L. P. Stewart (Hrsg.), *Changing the culture of college drinking: A socially situated prevention campaign* (S. 193–215). Cresskill: Hampton Press.
- Bernat, D. H., Klein, E. G. & Forster, J. L. (2012). Smoking initiation during young adulthood: A longitudinal study of a population-based cohort. *The Journal of Adolescent Health*, 51, 497–502.
- Bernier, J., Feng, Y. & Asakawa, K. (2014). Strategies for handling normality assumptions in multi-level modeling: A case study estimating trajectories of Health Utilities Index Mark 3. Abgerufen 10. November 2014, von <http://www.statcan.gc.ca/pub/82-003-x/2011004/article/11598-eng.htm>
- Best, D., Manning, V., Gossop, M., Gross, S. & Strang, J. (2006). Excessive drinking and other problem behaviours among 14-16 year old schoolchildren. *Addictive Behaviors*, 31, 1424–1435.
- Bless, G. & Müller, C. M. (2011). Die Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung - Eine Studie mit Jugendlichen der Sekundarstufe I. Abgerufen 10. August 2015, von <http://p3.snf.ch/project-132210>

- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bowes, N. & McMurrin, M. (2013). Cognitions supportive of violence and violent behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 660–665.
- Boxer, P., Guerra, N. G., Huesmann, L. R. & Morales, J. (2005). Proximal peer-level effects of a small-group selected prevention on aggression in elementary school children: An investigation of the peer contagion hypothesis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 325–338.
- Boxer, P., Tisak, M. S. & Goldstein, S. E. (2004). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behavior subtypes in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 91–100.
- Brehm, J. (1960). A dissonance analysis of attitude-discrepant behavior. In C. I. Hovland & M. I. Rosenberg (Hrsg.), *Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components* (S. 164–197). Westport: Greenwood.
- Brendgen, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. (2000). Deviant friends and early adolescents' emotional and behavioral adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 173–189.
- Briñol, P. & Petty, R. E. (2012). A history of attitudes and persuasion research. In A. W. Kruglanski & W. Stroebe (Hrsg.), *Handbook of the history of social psychology* (S. 283–320). New York: Taylor & Francis Group.
- Brown, B. B., Bakken, J. P., Ameringer, S. W. & Mahon, S. D. (2008). A comprehensive conceptualisation of the peer influence process in adolescence. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Hrsg.), *Understanding peer influence in children and adolescent* (S. 17–44). New York: Guilford.
- Bundesamt für Statistik. (2009). Bevölkerungsstand und -struktur - Indikatoren. Räumliche Verteilung: Agglomeration, Stadt und Land. Abgerufen 6. Juni 2013, von http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/key/raeumliche_verteilung/agglomerationen.html
- Bundesamt für Statistik. (2011). Migration und Integration. Stab-TAB. Ständige Wohnbevölkerung im Alter von 10-14 Jahren mit Schweizer Pass. Abgerufen 6. Juni 2013, von <http://www.pxweb.bfs.admin.ch>
- Bundesamt für Statistik. (2015). Obligatorische Schule. Lernende 2013/14. Abgerufen 20. August 2015, von <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/03.html>

- Burgess, R. & Akers, R. (1966). A differential association-reinforcement theory of criminal behavior. *Social Problems*, 14, 128–147.
- Busching, R. & Krahé, B. (2015). The girls set the tone: Gendered classroom norms and the development of aggression in adolescence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41, 659–676.
- Chaiklin, H. (2011). Attitudes, behavior, and social practice. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 38, 31–54.
- Childs, K., Sullivan, C. & Gullledge, L. (2011). Delinquent behavior across adolescence: Investigating the shifting salience of key criminological predictors. *Deviant Behavior*, 32, 64–100.
- Cialdini, R. B., Kallgren, C. A. & Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct: A theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. *Advances in Experimental Psychology*, 24, 201–234.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R. & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1015–1026.
- Cohen, A. R. (1964). *Attitude change and social influence*. New York: Basic Books.
- Cohen, G. & Prinstein, M. (2006). Peer contagion of aggression and health risk behavior among adolescent males: An experimental investigation of effects on public conduct and private attitudes. *Child Development*, 77, 967–983.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohn, E. S., Bucolo, D., Rebellon, C. J. & Van Gundy, K. (2010). An integrated model of legal and moral reasoning and rule-violating behavior: The role of legal attitudes. *Law and Human Behavior*, 34, 295–309.
- Connolly, J. & Friedlander, L. (2010). The ecology of adolescent dating aggression: Attitudes, relationships, media use, and socio-demographic risk factors. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19, 469–491.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M. & Kawabata, Y. (2007). Relational aggression and gender: An overview. In D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi & I. D. Waldmann (Hrsg.), *The cambridge handbook of violent behavior and aggression* (S. 245–259). Cambridge: University Press.

- Dal Cin, S., Gerrard, M., Gibbons, F. X., Wills, T. A., Worth, K. A., Stoolmiller, M. & Sargent, J. D. (2009). Watching and drinking: Expectancies, prototypes, and friends' alcohol use mediate the effect of exposure to alcohol use in movies on adolescent drinking. *Health Psychology, 28*, 473–483.
- de Leeuw, R. N. H., Engels, R. C. M. E., Vermulst, A. a & Scholte, R. H. J. (2008). Do smoking attitudes predict behaviour? A longitudinal study on the bi-directional relations between adolescents' smoking attitudes and behaviours. *Addiction, 103*, 1713–1721.
- Dishion, T. J. & Dodge, K. A. (2005). Peer contagion in interventions for children and adolescents: Moving towards an understanding of the ecology and dynamics of change. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 395–400.
- Dishion, T. J. & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology, 62*, 189–214.
- Downs, W. R. (1985). Using panel data to examine sex differences in causal relationships among adolescent alcohol use, norms, and peer alcohol use. *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 469–486.
- Dymnicki, A. B., Antônio, T. & Henry, D. B. (2011). Levels and growth of specific and general norms for nonviolence among middle school students. *Journal of Adolescence, 34*, 965–976.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ellickson, P. L. & Morton, S. C. (1999). Identifying adolescents at risk for hard drug use: Racial/ethnic variations. *The Journal of Adolescent Health, 25*, 382–395.
- Ellis, W. E., Chung-Hall, J. & Dumas, T. M. (2013). The role of peer group aggression in predicting adolescent dating violence and relationship quality. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 487–499.
- Engels, R. C. M. E., Luijpers, E., Landsheer, J. & Meeus, W. (2004). A longitudinal study of relations between attitudes and delinquent behavior in adolescents. *Criminal Justice and Behavior, 31*, 244–260.
- Farrell, A. D., Henry, D. B., Mays, S. A. & Schoeny, M. E. (2011). Parents as moderators of the impact of school norms and peer influences on aggression in middle school students. *Child Development, 82*, 146–161.
- Farrell, A. D., Henry, D. B., Schoeny, M. E., Bettencourt, A. & Tolan, P. H. (2010). Normative beliefs and self-efficacy for nonviolence as moderators of peer, school, and parental risk factors for aggression in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 39*, 800–813.

- Fearnow-Kenney, M., Hansen, W. & McNeal, R. (2002). Comparison of psychosocial influences on substance use in adolescents: Implications for prevention programming. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 11, 1–24.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. London: Tavistock.
- Fincham, F. (2008). Attitudes toward intimate partner violence in dating relationships. *Psychological Assessment*, 20, 260–269.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Fontaine, R. G., Yang, C., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2008). Testing an individual systems model of response evaluation and decision (RED) and antisocial behavior across adolescence. *Child Development*, 79, 462–475.
- Foster, E. (2010). The U-shaped relationship between complexity and usefulness: A commentary. *Developmental Psychology*, 46, 1760–1766.
- Friedlander, L. J., Connolly, J. A., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2013). Extensiveness and persistence of aggressive media exposure as longitudinal risk factors for teen dating violence. *Psychology of Violence*, 3, 310–322.
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupation. *Social Science Research*, 25, 201–239.
- Gardner, T. W., Dishion, T. J. & Connell, A. M. (2008). Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 273–284.
- Gawronski, B. & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132, 692–731.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gendron, B. P., Williams, K. R. & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10, 150–164.
- Gibbons, F. X., Gerrard, M., Blanton, H. & Russell, D. W. (1998). Reasoned action and social reaction: Willingness and intention as independent predictors of health risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1164–1180.

- Granic, I. & Dishion, T. J. (2003). Deviant talk in adolescent friendships: A step toward measuring a pathogenic attractor process. *Social Development, 12*, 314–334.
- Greenwald, A., McGhee, D. & Schwartz, J. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1464–1480.
- Grogan, S., Conner, M., Fry, G., Gough, B. & Higgins, A. (2009). Gender differences in smoking: A longitudinal study of beliefs predicting smoking in 11-15 year olds. *Psychology & Health, 24*, 301–316.
- Guerra, N. G., Williams, K. R. & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development, 82*, 295–310.
- Guo, Q., Johnson, C. A., Unger, J. B., Lee, L., Xie, B., Chou, C.-P., ... Pentz, M. (2007). Utility of the theory of reasoned action and theory of planned behavior for predicting Chinese adolescent smoking. *Addictive Behaviors, 32*, 1066–1081.
- Halgunseth, L. C., Perkins, D. F., Lippold, M. A. & Nix, R. L. (2013). Delinquent-oriented attitudes mediate the relation between parental inconsistent discipline and early adolescent behavior. *Journal of Family Psychology, 27*, 293–302.
- Halim, A., Hasking, P. & Allen, F. (2012). The role of social drinking motives in the relationship between social norms and alcohol consumption. *Addictive Behaviors, 37*, 1335–1341.
- Hansen, W. B. & McNeal, R. B. (2001). Self-initiated cessation from substance use: A longitudinal study of the relationship between postulated mediators and quitting. *Journal of Drug Issues, 31*, 957–975.
- Hemphill, S. A., Heerde, J. A., Herrenkohl, T. I., Patton, G. C., Toumbourou, J. W. & Catalano, R. F. (2011). Risk and protective factors for adolescent substance use in Washington State, the United States and Victoria, Australia: A longitudinal study. *The Journal of Adolescent Health, 49*, 312–320.
- Henry, D. & Chan, W. (2010). Cross-sectional and longitudinal effects of sixth-grade setting-level norms for nonviolent problem solving on aggression and associated attitudes. *Journal of Community Psychology, 38*, 1007–1022.
- Henry, D., Farrell, A. D., Schoeny, M. E., Tolan, P. H. & Dymnicki, A. B. (2011). Influence of school-level variables on aggression and associated attitudes of middle school students. *Journal of School Psychology, 49*, 481–503.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R. & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28*, 59–81.

- Hilbe, J. M. (2008). *Negative binomial regression*. New York: Cambridge University Press.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hofmann, W., Gschwendner, T., Castelli, L. & Schmitt, M. (2008). Implicit and explicit attitudes and interracial interaction: The moderating role of situationally available control resources. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11, 69–87.
- Hukkelberg, S. S. & Dykstra, J. L. (2009). Using the Prototype/Willingness model to predict smoking behaviour among Norwegian adolescents. *Addictive Behaviors*, 34, 270–276.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53, 159–169.
- Jaccard, J., Teitel, L. & Turrisi, R. (2003). *Interaction effects in multiple regression* (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Jang, S. (2002). The effects of family, school, peers, and attitudes on adolescents' drug use: Do they vary with age? *Justice Quarterly*, 19, 97–126.
- Jonkmann, K., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2009). Social dominance in adolescence: The moderating role of the classroom context and behavioral heterogeneity. *Child Development*, 80, 338–355.
- Jouriles, E. N., Grych, J. H., Rosenfield, D., McDonald, R. & Dodson, M. C. (2011). Automatic cognitions and teen dating violence. *Psychology of Violence*, 1, 302–314.
- Jouriles, E. N., Rosenfield, D., McDonald, R., Kleinsasser, A. L. & Dodson, M. C. (2013). Explicit beliefs about aggression, implicit knowledge structures, and teen dating violence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 789–799.
- Juvonen, J. & Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups. Lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Hrsg.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (S. 225–244). New York: Guilford.
- Kenny, D. A. & Judd, C. M. (2014). Power anomalies in testing mediation. *Psychological Science*, 25, 334–339.
- Killias, M., Aebi, M., Lucia, S., Herrmann, L. & Dilitz, C. (2007). Self-reported juvenile delinquency in Switzerland in 2006: Overview and explanations. Abgerufen 22. Januar 2016, von http://www.rwi.uzh.ch/lehreforschung/alphabetisch/killias/publikationen/-ISRD2_SNF-Bericht.pdf

- Kingree, J. B. & Thompson, M. P. (2013). Fraternity membership and sexual aggression: An examination of mediators of the association. *Journal of American College Health*, 61, 213–221.
- Klein, E. G., Bernat, D. H., Lenk, K. M. & Forster, J. L. (2013). Nondaily smoking patterns in young adulthood. *Addictive Behaviors*, 38, 2267–2272.
- Kobayashi, E., Akers, R. L. & Sharp, S. F. (2011). Attitude transference and deviant behavior: A comparative study in Japan and the United States. *Deviant Behavior*, 32, 405–440.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D. & Subramanian, S. V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 46, 639–660.
- LaBrie, J. W., Hummer, J. F. & Lac, A. (2011). Comparing injunctive marijuana use norms of salient reference groups among college student marijuana users and nonusers. *Addictive Behaviors*, 36, 717–720.
- Lac, A., Crano, W. D., Berger, D. E. & Alvaro, E. M. (2013). Attachment theory and theory of planned behavior: An integrative model predicting underage drinking. *Developmental Psychology*, 49, 1579–1590.
- Landsheer, J. A. & 't Hart, H. (1999). Age and adolescent delinquency: The changing relationship among age, delinquent attitude, and delinquent activity. *Criminal Justice and Behavior*, 26, 373–388.
- Lease, A. M., Musgrove, K. T. & Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development*, 11, 508–533.
- Lind, G. (2014). Effektstärken: Statistische, praktische und theoretische Bedeutsamkeit empirischer Studien. Abgerufen 18. Januar 2016, von www.uni-konstanz.de/ag-moral
- Linder, J. R., Werner, N. E. & Lyle, K. A. (2010). Automatic and controlled social information processing and relational aggression in young adults. *Personality and Individual Differences*, 49, 778–783.
- Loeber, R. (1985). Patterns and development of antisocial child behavior. In G. J. Whitehurst (Hrsg.), *Annals of child development* (Bd. 2, S. 77–116). Greenwich: Routledge.
- Lorenzo-Blanco, E. I., Bares, C. & Delva, J. (2012). Correlates of chilean adolescents' negative attitudes toward cigarettes: The role of gender, peer, parental, and environmental factors. *Nicotine & Tobacco Research*, 14, 142–152.

- Maas, C. J. M. & Hox, J. J. (2004). The influence of violations of assumptions on multilevel parameter estimates and their standard errors. *Computational Statistics and Data Analysis*, 46, 427–440.
- Malmberg, M., Overbeek, G., Vermulst, A. A., Monshouwer, K., Vollebergh, W. A. M. & Engels, R. C. M. E. (2012). The theory of planned behavior: Precursors of marijuana use in early adolescence? *Drug and Alcohol Dependence*, 123, 22–28.
- Masten, C., Juvonen, J. & Spatzier, A. (2009). Relative importance of parents and peers: Differences in academic and social behaviors at three grade levels spanning late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 29, 773–799.
- McConville, D. & Cornell, D. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 179–187.
- McDonell, J., Ott, J. & Mitchell, M. (2010). Predicting dating violence victimization and perpetration among middle and high school students in a rural southern community. *Children and Youth Services Review*, 32, 1458–1463.
- McEachan, R. R. C., Conner, M., Taylor, N. J. & Lawton, R. J. (2011). Prospective prediction of health-related behaviours with the theory of planned behaviour: A meta-analysis. *Health Psychology Review*, 5, 97–144.
- McMahon, S. D., Todd, N. R., Martinez, A., Coker, C., Sheu, C.-F., Washburn, J. & Shah, S. (2013). Aggressive and prosocial behavior: Community violence, cognitive, and behavioral predictors among urban African American youth. *American Journal of Community Psychology*, 51, 407–421.
- Menard, S. & Huizinga, D. (1994). Changes in conventional attitudes and delinquent behavior in adolescence. *Youth & Society*, 26, 23–53.
- Mercer, S. H., McMillen, J. S. & DeRosier, M. E. (2009). Predicting change in children's aggression and victimization using classroom-level descriptive norms of aggression and pro-social behavior. *Journal of School Psychology*, 47, 267–289.
- Mitchell, C. M., Beals, J. & Kaufman, C. E. (2006). Alcohol use, outcome expectancies, and HIV risk status among American Indian youth: A latent growth curve model with parallel processes. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 726–737.
- Müller, C. M. (2011). Gleich und gleich gesellt sich gern? Warum sich Jugendliche mit Verhaltensproblemen in der Schule finden und beeinflussen. *Schulpädagogik heute*, 3, 1–15.
- Müller, C. M. (2013). Dissoziale Verhaltensweisen und Einstellungen im Längsschnitt erfassen – Entwicklung und Evaluation der „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Dissozialität“. *Heilpädagogische Forschung*, 39, 2–13.

- Müller, C. M., Begert, T., Gmünder, L., Hofmann, V. & Müller, X. (2012). Dissoziale Verhaltensweisen und Einstellungen von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I. Ergebnisse zu Häufigkeit und Ausprägung in einer Schweizer Stichprobe. *Schweizerische Zeitschrift für Kriminologie*, 11, 3–16.
- Müller, C. M., Begert, T., Hofmann, V. & Studer, F. (2013). Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles schulisches Problemverhalten – Welche Rolle spielt das Verhalten der Gesamtklasse, der „Coolen“, der „Extremen“ und der persönlichen Freunde? *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 722–742.
- Müller, C. M. & Bless, G. (2013). Die Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung - Fortsetzung des Längsschnitts mit Jugendlichen der 8. und 9. Klasse. Abgerufen 10. August 2015, von <http://p3.snf.ch/project-143459>
- Müller, C. M., Fleischli, J. & Hofmann, V. (2013). *Verhaltensprobleme von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I: Die Situation im ersten Schuljahr (7 . Klasse). Bericht 1 zur Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen (FRI-PEERS)*. Freiburg, CH.
- Müller, C. M., Fleischli, J., Hofmann, V., Müller, X., Begert, T. & Bless, G. (2015). *Sozio-emotionale Entwicklung in der frühen Jugend (7 . -9 . Klasse)*.
- Müller, C. M., Fleischli, J., Hofmann, V. & Studer, F. (2015). Effects of classroom composition on the development of antisocial behavior in lower secondary school. *Journal for Research on Adolescence*.
- Müller, C. M. & Hofmann, V. (2014). Does being assigned to a low school track negatively affect psychological adjustment? A longitudinal study in the first year of secondary school. *School Effectiveness and School Improvement*. <http://doi.org/10.1080/09243453.2014.980277>
- Müller, C. M., Hofmann, V., Fleischli, J. & Studer, F. (2015). „Sag‘ mir, was deine Klassenkameraden tun und ich sage dir, was du tun wirst“? Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf die Entwicklung von schulischem Problemverhalten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 569–589.
- Müller, C. M., Hofmann, V. & Studer, F. (2012). Lässt sich individuelles Schülerverhalten durch das Verhalten der Klassenkameraden vorhersagen? Ergebnisse einer Querschnittstudie und ihre Relevanz für die Frage einer integrativen vs. separativen Beschulung verhaltensauffälliger Schüler. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 111–128.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2015). *Mplus User's Guide* (7. Aufl.). Los Angeles: Muthén & Muthén.

- Nabors, E. L. & Jasinski, J. L. (2009). Intimate partner violence perpetration among college students: The role of gender role and gendered violence attitudes. *Feminist Criminology*, 4, 57–82.
- Norman, P. (2011). The theory of planned behavior and binge drinking among undergraduate students: Assessing the impact of habit strength. *Addictive behaviors*, 36(5), 502–507.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Orpinas, P., Hsieh, H.-L., Song, X., Holland, K. & Nahapetyan, L. (2013). Trajectories of physical dating violence from middle to high school: Association with relationship quality and acceptability of aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 551–565.
- Pérez, A., Ariza, C., Sánchez-Martínez, F. & Nebot, M. (2010). Cannabis consumption initiation among adolescents: A longitudinal study. *Addictive Behaviors*, 35, 129–134.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2000). *Aggressionsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque: Wm C. Brown.
- Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. In N. Borkowski (Hrsg.), *Behavior in health care* (S. 43–76). Sudbury: Jones and Bartlett.
- Prinstein, M., Brechwald, W. & Cohen, G. (2011). Susceptibility to peer influence: Using a performance-based measure to identify adolescent males at heightened risk for deviant peer socialization. *Developmental Psychology*, 47, 1167–1172.
- Prinstein, M. J. & Dodge, K. A. (2008). Current issues in peer influence research. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Hrsg.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (S. 3–13). New York: Guilford.
- Quay, H. C. (1999). Classification of disruptive behavior disorders. In H. C. Quay & A. E. Hogan (Hrsg.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (S. 3–21). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Quinn, M. M. & Poirier, J. M. (2004). Linking prevention research with policy. Examining the costs and outcomes of the failure to prevent emotional and behavioral disorders. In R. B. Rutherford, Q. M. M. & S. R. Mathur (Hrsg.), *Handbook of research in emotional and behavior disorders* (S. 78–97). New York: Guilford.
- Rasbash, J., Charlton, C., Browne, W. J., Healy, M. & Cameron, B. (2009). MLwiN Version 2.1. Center for Multilevel Modelling: University of Bristol.

- Rasbash, J., Steele, F., Browne, W. J. & Goldstein, H. (2009). *A User ' s Guide to MLwiN v2.1*. Center for Multilevel Modelling: University of Bristol.
- Raudenbush, S. & Bryk, A. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Reed, M. D. & Rose, D. R. (1998). Doing what simple simon says? Estimating the underlying causal structures of delinquent associations, attitudes, and serious theft. *Criminal Justice and Behavior*, 25, 240–274.
- Reeves, P. M. & Orpinas, P. (2012). Dating norms and dating violence among ninth graders in northeast Georgia: Reports from student surveys and focus groups. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 1677–1698.
- Reinke, W. M. & Walker, H. M. (2006). Deviant peer effects in education. In K. A. Dodge & T. J. Dishion (Hrsg.), *Deviant peer influence in programs for youth. Problems and solutions* (S. 122–140). New York: Guilford.
- Rose, A. J. & Rudolph, K. D. (2011). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98–131.
- Rose, B. M., Holmbeck, G. N., Coakley, R. M. & Franks, E. a. (2004). Mediator and moderator effects in developmental and behavioral pediatric research. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 25, 58–67.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. I. Rosenberg (Hrsg.), *Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components* (S. 1–14). Westport: Greenwood.
- Ross, L., Greene, D. & House, P. (1977). The “false consensus effect”: An egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13(3), 279–301.
- Rubin, K., Bukowski, W. & Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. (K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen, Hrsg.). New York: Guilford.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. (2006). Peer Interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Volume 3. Social, emotional, and personality development* (6. Aufl., S. 571–645). New York: Wiley.
- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L. & Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 359–371.

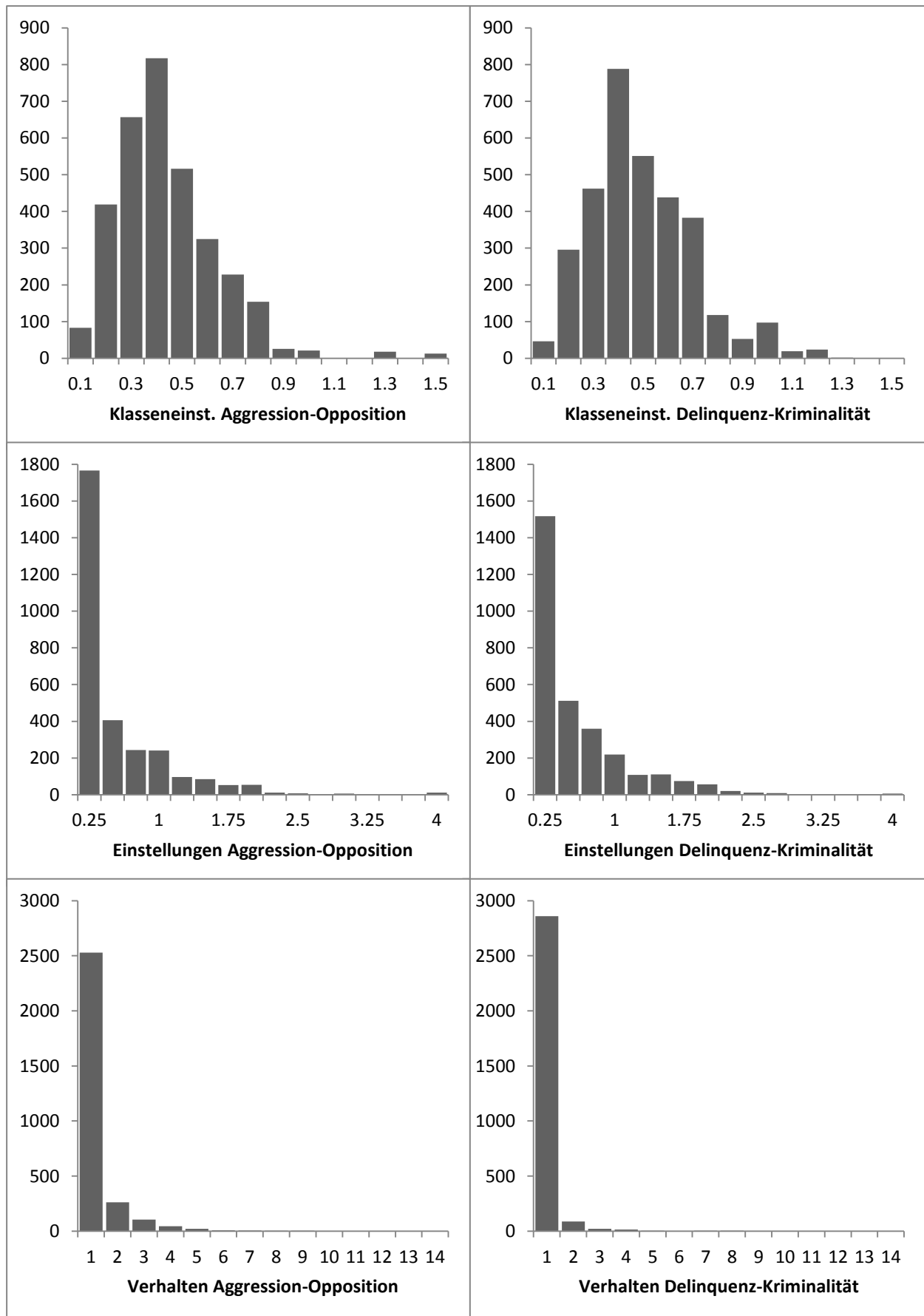
- Ruiselová, Z. & Urbánek, T. (2008). Parent's and peers influence on norms and norm-breaking behavior of slovak adolescent boys and girls. *Studia Psychologica*, 50, 191–200.
- Scheier, L. M. & Botvin, G. J. (1997). Expectancies as mediators of the effects of social influences and alcohol knowledge on adolescent alcohol use: A prospective analysis. *Psychology of Addictive Behaviors*, 11, 48–64.
- Schulenberg, J., Maggs, J. L., Dielman, T. E., Leech, S. L., Kloska, D. D., Shope, J. T. & Laetz, V. B. (1999). On peer influences to get drunk: A panel study of young adolescents. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 108–142.
- Schumacher, J. a & Slep, A. M. S. (2004). Attitudes and dating aggression: A cognitive dissonance approach. *Prevention Science*, 5, 231–243.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Tretter, T., Rossmann, P., Reicher, H., Ellmeier, B., ... Gasteiger-Klicpera, B. (2012). Auswirkungen schulischer Integration auf Kinder ohne Behinderung - eine empirische Analyse von LehrerInneneinschätzungen. *Heilpädagogische Forschung*, 38, 54–65.
- Selfhout, M. H. W., Branje, S. J. T. & Meeus, W. H. J. (2008). The development of delinquency and perceived friendship quality in adolescent best friendship dyads. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 471–485.
- Sellers, C., Winfree, L. & Griffiths, C. (1993). Legal attitudes, permissive norm qualities, and substance use: A comparison of American Indian and non-Indian youth. *Journal of Drug Issues*, 23, 493–513.
- Shaffer, L. S. (1983). Toward Pepitone's vision of a normative social psychology: What is a social norm? *Journal of Mind and Behavior*, 4, 275–294.
- Shlafer, R. J., McMorris, B. J., Sieving, R. E. & Gower, A. L. (2013). The impact of family and peer protective factors on girls' violence perpetration and victimization. *The Journal of Adolescent Health*, 52, 365–371.
- Silverman, J. & Williamson, G. (1997). Social ecology and entitlements involved in battering by heterosexual college males: Contributions of family and peers. *Violence and Victims*, 12, 147–164.
- Simcha-Fagan, O., Langner, T. S., Gersten, J. C. & Eisenberg, J. (1975). *Violent and antisocial behavior: A longitudinal study*. Washington, DC: National Institute of Education, Office of Child Development.
- Singer, J. & Willett, J. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. New York: Oxford University Press.

- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2007). *Social psychology* (3. Aufl.). Hove: Psychology Press.
- Smith, J. R. & Louis, W. R. (2008). Do as we say and as we do: The interplay of descriptive and injunctive group norms in the attitude-behaviour relationship. *The British Journal of Social Psychology*, 47, 647–666.
- Snijders, T. a. B. & Bosker, R. J. (1994). Modeled variance in two-level models. *Sociological Methods & Research*, 22, 342–363.
- Sobel, M. E. & Leinhardt, S. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290–312.
- Sprott, J. (2004). The development of early delinquency: Can classroom and school climates make a difference? *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 46, 553–572.
- Statistics Solutions. (2015). Conduct and interpret a spearman rank correlation. Abgerufen 28. September 2015, von <http://www.statisticssolutions.com/spearman-rank-correlation/>
- Sussman, S. & Dent, C. W. (1999). Five-year prospective prediction of marijuana use cessation of youth at continuation high schools. *Addictive Behaviors*, 24, 411–417.
- Sussman, S. & Dent, C. W. (2004). Five-year prospective prediction of marijuana use cessation of youth at continuation high schools. *Addictive Behaviors*, 29, 1237–1243.
- Sutherland, E. H. (1944). *Principles of criminology* (3. Aufl.). Philadelphia: J.B. Lippincott.
- Swartout, K. (2013). The company they keep: How peer networks influence male sexual aggression. *Psychology of Violence*, 3, 157–171.
- Thompson, M. P., Koss, M. P., Kingree, J. B., Goree, J. & Rice, J. (2011). A prospective mediational model of sexual aggression among college men. *Journal of Interpersonal Violence*, 26, 2716–2734.
- Thornberry, T. P. (1987). Toward an interactional theory of delinquency. *Criminology*, 25, 863–892.
- Thurstone, L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529–554.
- Ting, S. R. (2009). Meta-analysis on dating violence prevention among middle and high schools. *Journal of School Violence*, 8, 328–337.

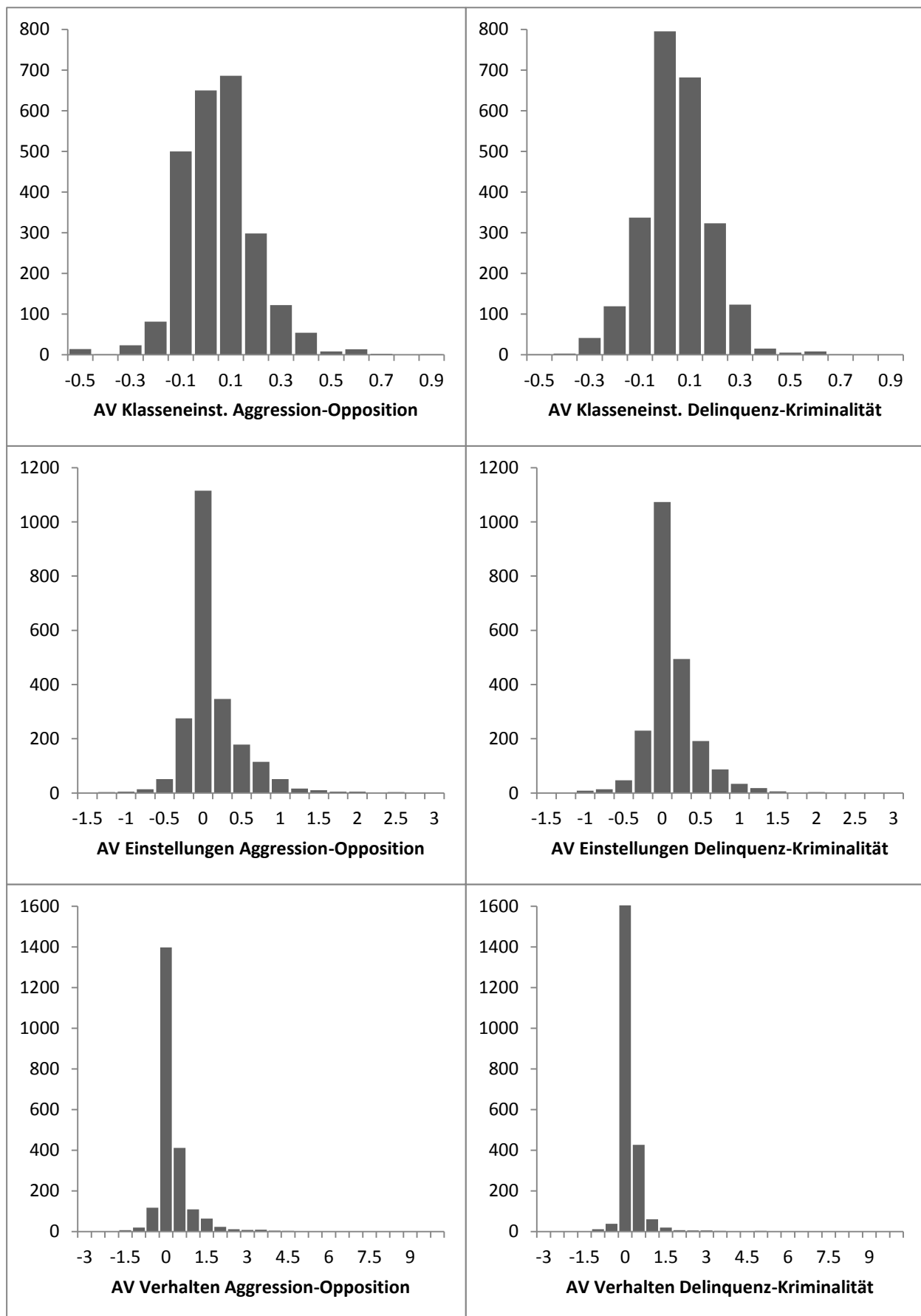
- Towberman, D. B. & McDonald, R. M. (1993). Dimensions of adolescent drug-avoidant attitude. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 10, 45–52.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2007). Mediator-Effekte in der Regressionsanalyse (direkte, indirekte und totale Effekte). Abgerufen 23. Januar 2016, von http://www.uni-stuttgart.de/soz/soziologie/regression/Mediator-Effekte_v1-3.pdf
- Vallacott, M. C., Hollenweger, J., Nicolet, M. & Wolter, S. C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*.
- van der Zwaluw, C. S., Kleinjan, M., Lemmers, L., Spijkerman, R. & Engels, R. C. M. E. (2013). Longitudinal associations between attitudes towards binge drinking and alcohol-free drinks, and binge drinking behavior in adolescence. *Addictive Behaviors*, 38, 2110–2114.
- van Goethem, A. a J., Scholte, R. H. J. & Wiers, R. W. (2010). Explicit- and implicit bullying attitudes in relation to bullying behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 829–842.
- Vitória, P., Salgueiro, M., Silva, S. & de Vries, H. (2011). Social influence, intention to smoke, and adolescent smoking behaviour longitudinal relations. *British Journal of Health Psychology*, 16, 779–798.
- Wallace, S. A. & Fisher, C. B. (2007). Substance use attitudes among urban black adolescents: The role of parent, peer, and cultural factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 441–451.
- Walters, G. D. & DeLisi, M. (2013). Antisocial cognition and crime continuity: Cognitive mediation of the past crime-future crime relationship. *Journal of Criminal Justice*, 41, 135–140.
- Warr, M. & Stafford, M. (1991). The Influence of delinquent peers: What they think or what they do? *Criminology*, 29, 851–866.
- Webb, J., Baer, P., Getz, J. & McKelvey, R. (1996). Do fifth graders' attitudes and intentions toward alcohol use predict seventh-grade use? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1611–1617.
- Wells, S., Neighbors, C., Tremblay, P. F. & Graham, K. (2011). Defending girlfriends, buddies and oneself: Injunctive norms and male barroom aggression. *Addictive Behaviors*, 36, 416–420.
- Werner, N. E. & Hill, L. G. (2010). Individual and peer group normative beliefs about relational aggression. *Child Development*, 81, 826–836.
- WHO. (2014). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F), Klinisch-diagnostische Leitlinien* (9. Aufl.). Bern: Huber.

- Wicker, A. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25, 41–78.
- Williams, B. R., Ponesse, J. S., Schachar, R. J., Logan, G. D. & Tannock, R. (1999). Development of inhibitory control across the life span. *Developmental Psychology*, 35, 205–213.
- Williams, T. S., Connolly, J., Pepler, D., Craig, W. & Laporte, L. (2008). Risk models of dating aggression across different adolescent relationships: A developmental psychopathology approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 622–32.
- Wu, P., Liu, X. & Fan, B. (2010). Factors associated with initiation of ecstasy use among US adolescents: Findings from a national survey. *Drug and Alcohol Dependence*, 106, 193–198.
- Yarnell, L. & III, H. B. (2012). Classroom norms and individual smoking behavior in middle school. *American Journal of Health Behavior*, 36, 12–19.
- Yudron, M., Jones, S. M. & Raver, C. C. (2014). Implications of different methods for specifying classroom composition of externalizing behavior and its relationship to social-emotional outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 682–691.
- Zhang, Q., Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1997). Developmental trends of delinquent attitudes and behaviors: Replications and synthesis across domains, time, and samples. *Journal of Quantitative Criminology*, 13, 181–215.

11 Anhang



Histogramme der Rohdaten.



Histogramme der Residuen auf Level 1 im Nullmodell.

Skala aggressiv-oppositionelles Verhalten

Denk einmal an die letzten 14 Tage. Was meinst du, welche Zahlen entsprechen am ehesten der Wahrheit?

	<i>So viele PERSONEN AUS MEINER KLASSE haben das in den letzten 14 Tagen mindestens einmal gemacht (mich ausgeschlossen)</i>	<i>An so vielen Tagen habe ICH das in den letzten 14 Tagen gemacht</i>
Andere mit Worten ärgern, um sie richtig wütend zu machen	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Andere durch Schubsen oder Herumstossen absichtlich ärgern	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Anderen <i>androhen</i> , sie zu schlagen oder ihnen anders körperlich weh zu tun	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Andere gegeneinander ausspielen, so dass sie Streit miteinander bekommen	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Andere beschimpfen oder beleidigen	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich weh tun	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Schädliche Gerüchte über andere verbreiten	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Sehr wütend sein	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Heftig streiten mit anderen	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :

Skala delinquent-kriminelles Verhalten

Denk einmal an die letzten 14 Tage. Was meinst du, welche Zahlen entsprechen am ehesten der Wahrheit?

	So viele PERSONEN AUS MEINER KLASSE haben das in den letzten 14 Tagen mindestens einmal gemacht (mich ausgeschlossen)	An so vielen Tagen habe ICH das in den letzten 14 Tagen gemacht
In Bus, Zug oder Tram absichtlich ohne gültiges Billet fahren	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Für eine Schulstunde oder länger absichtlich die Schule schwänzen	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Mit anderen Jugendlichen Alkohol trinken	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, Parkbänke oder andere öffentliche Dinge beschädigen (z.B. auch mit Filzstift beschreiben, besprayen etc.)	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Unterwegs eine Waffe bei sich haben (z.B. Messer, Wurfstern, Gaspistole etc.)	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Andere bedrohen, damit man etwas bekommt oder anderen etwas mit Gewalt wegnehmen (z.B. Kleidungsstück, Geld etc.)	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Absichtlich Dinge beschädigen, die anderen Personen gehören (z.B. Kleidung, Velo, Tasche etc.)	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen konsumieren (ausser Zigaretten und Alkohol)	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Etwas stehlen (in einem Laden oder von einer anderen Person)	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Andere berühren, obwohl sie sagen, dass sie das nicht wollen (z.B. anrempeln, anfassen etc.)	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Das Internet oder Handy anonym benutzen, um andere zu ärgern (z.B. beleidigende Nachricht schicken ohne den Absender anzugeben)	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Ohne Führerschein fahren oder frisierte Fahrzeuge benutzen	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :
Mit anderen Jugendlichen Zigaretten rauchen	Anzahl Personen :	Anzahl Tage :

Wenn Leute in meinem Alter so etwas tun, finde ich das....

	Uncool				Cool
	--	-	+-	+	++
Andere mit Worten ärgern, um sie richtig wütend zu machen					
Andere durch Schubsen oder Herumstossen absichtlich ärgern					
Anderen <i>androhen</i> , sie zu schlagen oder ihnen anders körperlich weh zu tun					
Andere gegeneinander ausspielen, so dass sie Streit miteinander bekommen					
Andere beschimpfen oder beleidigen					
Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich weh tun					
Schädliche Gerüchte über andere verbreiten					
Sehr wütend sein					
Heftig streiten mit anderen					

Skala delinquent-kriminelle Einstellungen

	Uncool				Cool
Wenn Leute in meinem Alter so etwas tun, finde ich das....	- -	-	+ -	+	+ +
In Bus, Zug oder Tram absichtlich ohne gültiges Billet fahren					
Für eine Schulstunde oder länger absichtlich die Schule schwänzen					
Mit anderen Jugendlichen Alkohol trinken					
Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, Parkbänke oder andere öffentliche Dinge beschädigen (z.B. auch mit Filzstift beschreiben, besprayen etc.)					
Unterwegs eine Waffe bei sich haben (z.B. Messer, Wurfstern, Gaspistole etc.)					
Anderen bedrohen, damit man etwas bekommt oder anderen etwas mit Gewalt wegnehmen (z.B. Kleidungsstück, Geld etc.)					
Absichtlich Dinge beschädigen, die anderen Personen gehören (z.B. Kleidung, Velo, Tasche etc.)					
Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen konsumieren (ausser Zigaretten und Alkohol)					
Etwas stehlen (in einem Laden oder von einer anderen Person)					
Anderen berühren, obwohl sie sagen, dass sie das nicht wollen (z.B. anrem-peln, anfassen etc.)					
Das Internet oder Handy anonym benutzen, um andere zu ärgern (z.B. beleidigende Nachricht schicken ohne den Absender anzugeben)					
Ohne Führerschein fahren oder frisierte Fahrzeuge benutzen					
Mit anderen Jugendlichen Zigaretten rauchen					

Lebenslauf

Verena Hofmann
Waldstätterstrasse 12
3014 Bern
Tel. +41 79 767 33 78
verena.hofmann@unifr.ch
4. April 1985
Schweizerin

Ausbildung

02/2011 - dato	Doktorat an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (Schweiz) Titel Dissertation: Einstellungsübertragung und dissoziales Verhalten. Die Bedeutung individueller und klassenspezifischer Einstellungen für die Entwicklung von Dissozialität bei Jugendlichen der Sekundarstufe I
09/2008 - 11/2010	Masterstudium in Heilpädagogik an der Universität Freiburg (Schweiz) Titel Masterarbeit: Benennstörungen bei Aphasie. Testnormierung für eine Verlaufsdiagnostik der mündlichen Benennleistung im Französischen
10/2004 - 10/2008	Bachelorstudium in Logopädie an der Universität Freiburg (Schweiz) Titel Bachelorarbeit: Satzverständnis bei Aphasie
08/2000 - 07/2003	Gymnasium Burgdorf mit Matura (Schwerpunktfach Spanisch)

Berufserfahrung

06/2015 - dato	Lektorin für Statistik am Departement für Sonderpädagogik der Universität Freiburg (CH)
02/2011 - 10/2015	Forschungsassistentin SNF am Departement für Sonderpädagogik der Universität Freiburg (CH)
06/2009 - 11/2011	Logopädin Reha Clinic Zuzach und Ambulatorium Winterthur
08/2008 - 03/2009	div. Stellvertretungen als Logopädin

Weiterbildungen

08/2014	Swiss Summer School on Advanced Methods in the Social Sciences: Multilevel Structural Equation Modeling
08/2013	Swiss Summer School on Advanced Methods in the Social Sciences: Multilevel Models: Practical applications
08/2012	Swiss Summer School on Advanced Methods in the Social Sciences: Structural Equation Modeling
02/2012	Analyse und Interpretation von Daten mit Hilfe des Statistikprogramms R
06/2011	Datenanalyse: Aufbereitung, Management und Auswertung von quantitativen Daten mit SPSS
02/2011	Mehrebenenanalyse mit HLM

Tagungsbeiträge

- 05/2014 Arbeitsgruppe für empirische sonderpädagogische Forschung (AESF)
Zürich: Vortrag: Die Bedeutung dissozialer Einstellungen für die Verhaltensentwicklung bei Jugendlichen
- 07/2012 Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) Bern: Posterpräsentation: Als wie „cool“ gilt dissoziales Verhalten auf der Sekundarstufe I?
- 10/2011 Arbeitsgruppe für empirische sonderpädagogische Forschung (AESF)
Köln: Posterpräsentation: Als wie „cool“ gilt dissoziales Verhalten auf der Sekundarstufe I?

Publikationen

- Hofmann, V., Müller, C. M. (eingereicht) Attitude transference among adolescents: The importance of injunctive classroom norms for the prediction of antisocial attitudes. *Journal of Cognitive Education and Psychology*.
- Müller, C. M., Hofmann, V. & Arm, S. (eingereicht). Susceptibility to Classmates' Influence on Delinquency during Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*.
- Müller, C. M., Hofmann, V., Hinni, C., Müller, X., Begert, T. & Zurbriggen, C. (eingereicht). Häufigkeitsunterschiede von Cyberviktimisierung zwischen verschiedenen Bildungsgängen – Das Ergebnis unterschiedlich ausgeprägter Mediennutzung? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*.
- Müller, C. M., Fleischli, J., Hofmann, V. & Studer, F. (2015). Effects of classroom composition on the development of antisocial behavior in lower secondary school. *Journal for Research on Adolescence*. <http://doi.org/doi: 10.1111/jora.12195>
- Müller, C. M., Hofmann, V., Fleischli, J. & Studer, F. (2015). „Sag' mir, was deine Klassenkameraden tun und ich sage dir, was du tun wirst“? Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf die Entwicklung von schulischem Problemverhalten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 569–589.
- Müller, C. M. & Hofmann, V. (2014). Does being assigned to a low school track negatively affect psychological adjustment? A longitudinal study in the first year of secondary school. *School Effectiveness and School Improvement* (online). doi:10.1080/09243453.2014.980277
- Koenig-Bruhin, M., Hofmann, V. & Studer-Eichenberger, F. (2014). Développement d'un instrument d'évaluation de l'anomie tenant compte de l'effet de re-test. *Swiss Archives of Neurology and Psychiatry*, 165 (6), 215–221.
- Müller, C. M., Begert, T., Hofmann, V. & Studer, F. (2013). Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles schulisches Problemverhalten – Welche Rolle spielt das Verhalten der Gesamtklasse, der „Coolen“, der „Extremen“ und der persönlichen Freunde? *Zeitschrift Für Pädagogik*, 59, 722–742.
- Müller, C. M., Fleischli, J. & Hofmann, V. (2013). Verhaltensprobleme von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I: Die Situation im ersten Schuljahr (7 . Klasse). Bericht 1 zur Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen (FRI-PEERS). Freiburg, CH: Universität Freiburg.
- Müller, C. M., Hofmann, V. & Studer, F. (2012). Lässt sich individuelles Schülerverhalten durch das Verhalten der Klassenkameraden vorhersagen? Ergebnisse einer Querschnittstudie und ihre Relevanz für die Frage einer integrativen vs. separativen Beschulung verhaltensauffälliger Schüler. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 111–128.
- Müller, C. M., Begert, T., Gmünder, L., Hofmann, V. & Müller, X. (2012). Dissoziale Verhaltensweisen und Einstellungen von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I – Ergebnisse zu Häufigkeit und Ausprägung in einer Schweizer Stichprobe. *Schweizerische Zeitschrift Für Kriminologie*, 11, 3–9.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Dissertation selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe und sie noch keiner anderen Fakultät vorgelegt habe.