

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Freie Universität Berlin

**Der Einfluss von gewaltlegitimierenden Gendernormen und
Merkmale der Gruppenkonstellation auf aggressives Verhalten
bei Jugendlichen**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von
Dipl.-Psych. Janine Neuhaus

Berlin, 2010

Erstgutachterin: Prof. Dr. Bettina Hannover
Zweitgutachter: Prof. Dr. Herbert Scheithauer
Tag der Disputation: 17.12.2010

Danksagung

An der Erstellung dieser Arbeit waren viele Menschen beteiligt, bei denen ich mich auf diesem Wege gerne bedanken möchte.

Mein größter Dank gilt meiner Erstbetreuerin Prof. Dr. Bettina Hannover, die mich mit großem Engagement und beruflicher Leidenschaft in inhaltlichen und methodischen Fragen beraten und in jeder erdenklichen Form unterstützt hat. Mein herzlicher Dank gilt auch meinem Zweitbetreuer Prof. Dr. Herbert Scheithauer, dessen Hinweise und Ideen insbesondere in der Planungsphase dieser Arbeit sehr hilfreich waren.

Ein besonderer Dank gilt dem Team des VW-Projekts „Migration & Bildung“. Vor allem meiner Kollegin Melanie Rau danke ich für ihre selbstlose Unterstützung in allen erdenklichen Belangen; in der Zusammenarbeit mit ihr habe ich viel lernen können. Ich danke auch meiner Kollegin Lysann Zander-Music für ihre fachliche Unterstützung und Ermutigungen. Unseren (ehemaligen) studentischen Hilfskräften und Forschungspraktikant/inn/en danke ich für ihre tatkräftige Mitarbeit; mein Dank gilt insbesondere Rayma Cadeau, Jessica Haase, Elisabeth Hegele, Julia Holle, Patrick Hönsch, Karolina Januszewski, Madeleine Kreutzmann, Madhura Mariyappa, Mariya Markova, Martin Oppermann, Ljuba Vertun, Lea Willer und Gunnar Zander.

Ich möchte mich auch bei meinen Kolleginnen und Kollegen aus dem Arbeitsbereich für ihre hilfreichen Ratschläge und Ideen in unserem Forschungskolloquium und ihre Unterstützung im Allgemeinen bedanken. Mein Dank gilt im Besonderen Edith Braun, Monika Gibler, Martin Latsch und Ilka Wolter.

Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Deutschen Jugendinstituts (DJI), Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, danke ich sehr für ihre Anregungen; insbesondere Prof. Dr. Peter Rieker, der mich während meines Stipendiums engagiert betreut hat, sowie Ursula Bischoff, Susanne Klingelhöfer und Michaela Glaser.

Für die Beratung in statistischen Fragen, insbesondere zur Berechnung eines Kontexteffekts, möchte ich gerne Prof. Dr. Oliver Lüdtke und Prof. Dr. Bengt Muthén danken.

Ein großer Dank gilt auch den Schulleiter/inne/n und Lehrkräften, die unsere schulischen Befragungen im Rahmen des VW-Projekts ermöglichten und selbstverständlich den Schülerinnen und Schülern, die an den Befragungen teilgenommen haben. Ohne sie gäbe es diese Arbeit nicht.

Mein Dank gilt auch meiner Familie, meinem Partner und dessen Familie, die mir insbesondere in den letzten Monaten der Erstellung dieser Arbeit eine große Stütze waren.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	13
1. Allgemeine Einführung	18
1.1. Problemstellung	19
1.2. Struktur dieser Arbeit	24
I. Theoretischer Hintergrund	27
2. Bedeutung, Entstehung und Unterstützung männlicher Dominanz	29
2.1. Männlichkeit als soziales Konstrukt	30
2.1.1. Soziales vs. biologisches Geschlecht und Aggression	30
2.1.2. Deskriptive vs. präskriptive Männlichkeitseinstellungen	31
2.1.3. Abschließende Definition	32
2.2. Entstehung und Gültigkeit gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen	32
2.2.1. Eine sozial-historische Erklärung	33
2.2.2. Die <i>Low-Status</i> -Kompensationstheorie	35
2.2.3. Gemeinsamkeiten und Folgerung	37
2.3. Männliche Dominanz und systemunterstützendes Verhalten	38
2.3.1. Die Theorie der sozialen Dominanz	40
2.3.2. Die Theorie der Systemunterstützung	49
2.3.3. Die Theorie des ambivalenten Sexismus	55
2.3.4. Gemeinsamkeiten und Folgerung	61
2.4. Resümee	63
2.4.1. Zusammenfassung	63
2.4.2. Folgerungen	65
3. Inhalte und Ausprägung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen	69
3.1. Individuelle gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen	69
3.1.1. Charakteristika einer Kultur der Ehre	69
3.1.2. Empirische Befunde	71
3.2. Sozial geteilte Männlichkeitsnormen	77
3.2.1. Soziale Beeinflussung und <i>Homophily</i>	77
3.2.2. Soziale Beeinflussung im Kontext der Kultur der Ehre	82
3.3. Resümee	87

3.3.1.	Zusammenfassung	87
3.3.2.	Folgerungen	89
4.	Provokationen als Auslöser reaktiver Aggression	93
4.1.	Reaktive Aggression als Ausdruck männlicher Dominanz	93
4.2.	Motive reaktiv-aggressiven Verhaltens	97
4.2.1.	Die Kompensation einer Verletzung der männlichen Ehre	97
4.2.2.	Geschlechtsspezifische Erwartungen im <i>Peer</i> gruppenkontext	100
4.3.	Situationale Auslöser reaktiv-aggressiven Verhaltens	104
4.3.1.	Die Aktivierung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen	105
4.3.2.	Empirische Befunde zur Aktivierung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen	108
4.4.	Resümee	110
4.4.1.	Zusammenfassung	110
4.4.2.	Folgerungen	112
4.5.	Übersicht über die zu prüfenden Annahmen und der empirischen Studien	114
4.5.1.	Studie 1	115
4.5.2.	Studie 2	115
4.5.3.	Studie 3	116
4.5.4.	Studie 4	117
II.	Empirischer Teil	119
5.	Studie 1: Skalenentwicklung zur Messung reaktiven Ärgers und Aggression	121
5.1.	Untersuchungshypothesen Studie 1	122
5.2.	Allgemeines Vorgehen	122
5.2.1.	Wahl von Provokationsauslösern	123
5.2.2.	Entwicklung der Erstversion der Fragebogenskala	123
5.3.	Prätest 1: Onlinebefragung	124
5.3.1.	Stichprobe	124
5.3.2.	Durchführung	124
5.3.3.	Instrumente	124
5.3.4.	Ergebnisse der Onlinebefragung	124
5.3.4.1.	Ärger	125
5.3.4.2.	Eigene Verhaltensreaktion	126
5.3.4.3.	Erwartete Verhaltensreaktion des begleiteten <i>Peers</i>	129
5.3.5.	Mädchen und ehrverletzende Provokationen	132
5.3.6.	Revision der Skala	133
5.4.	Prätest 2: Schulbefragung	135
5.4.1.	Stichprobe	135
5.4.2.	Durchführung	135

5.4.3.	Instrumente	136
5.4.4.	Ergebnisse der schulischen Befragung	137
5.4.4.1.	Ärger	137
5.4.4.2.	Reaktive Aggression	140
5.4.4.3.	Erwartete reaktive Aggression der Begleitperson	147
5.4.4.4.	Validität	151
5.4.5.	Abschließende Beurteilung	153
5.4.5.1.	Diskussion der Validität	153
5.4.5.2.	Anpassungen und Ergänzungen	154
5.5.	Überprüfung der Skalenstruktur (CFA)	156
5.5.1.	Stichprobe	156
5.5.2.	Durchführung	157
5.5.3.	Instrumente	157
5.5.4.	Ergebnisse	157
5.5.5.	Fazit	162
5.6.	Diskussion Studie 1	162
5.6.1.	Zusammenfassung der Ergebnisse	162
5.6.2.	Beurteilung der Ergebnisse	163
5.6.3.	Ausblick	167
6.	Studie 2: Soziale Beeinflussung in Schulklassen	169
6.1.	Untersuchungshypothesen Studie 2:	169
6.2.	Allgemeines Vorgehen	170
6.3.	Stichprobe	170
6.3.1.	Auswahl der Schulen	171
6.3.2.	Klassendatensätze und ausgeschlossene Fälle	172
6.3.3.	Substichprobe für das Mehrebenen-Regressions-Modell	172
6.4.	Durchführung	173
6.5.	Instrumente	174
6.6.	Statistische Prozeduren	175
6.6.1.	Analysen mit verschachtelten Daten („ <i>Clustering</i> “)	175
6.6.2.	Multiple Imputation (MI) zur Schätzung von fehlenden Werten	178
6.6.3.	Umsetzung und Software	181
6.7.	Ergebnisse	185
6.7.1.	Item-Statistiken	185
6.7.2.	Ergebnisse der EMFA	186
6.7.3.	Ergebnisse der KMFA	188
6.7.3.1.	Schätzung eines 2:1 Modells	188
6.7.3.2.	Schätzung eines 2:2 Modells	190
6.7.3.3.	Modellvergleich	190
6.7.4.	Vorhersage reaktiver Aggression	191

6.7.4.1.	Deskriptive Ergebnisse	191
6.7.4.2.	Kontextanalyse und Vorgehen	194
6.7.4.3.	Ergebnisse	197
6.8.	Diskussion Studie 2	200
6.8.1.	Zusammenfassung der Ergebnisse	200
6.8.2.	Beurteilung der Ergebnisse	201
6.8.3.	Ausblick	205
6.8.4.	Praktische Implikationen	206
7.	Studie 3: Die Kultur der Ehre und „weibliche“Normen	209
7.1.	Untersuchungshypothesen Studie 3	209
7.2.	Itemformulierung	210
7.3.	Prätest	211
7.3.1.	Stichprobe	211
7.3.2.	Durchführung	211
7.3.3.	Instrumente	212
7.3.4.	Ergebnisse	212
7.3.4.1.	Itemkennwerte	212
7.3.4.2.	Exploratorische Faktorenanalyse	212
7.3.4.3.	Reliabilität	213
7.3.4.4.	Fazit	214
7.3.5.	Revision	214
7.4.	Hauptstudie	215
7.4.1.	Stichprobe	215
7.4.2.	Durchführung	218
7.4.3.	Instrumente	218
7.4.4.	Statistische Prozeduren	220
7.4.5.	Erkenntnisse aus Studie 2	220
7.4.6.	Ergebnisse I: Item- und Skalengüte	221
7.4.6.1.	EFA und deskriptive Ergebnisse	221
7.4.6.2.	Konfirmatorische Faktorenanalyse	222
7.4.6.3.	Reliabilität	222
7.4.7.	Ergebnisse II: Validität	222
7.4.7.1.	Konvergente Validität	224
7.4.7.2.	Diskriminante Validität	225
7.4.7.3.	Kriteriumsbezogene Validität	226
7.5.	Diskussion Studie 3	229
7.5.1.	Zusammenfassung	229
7.5.2.	Beurteilung der Ergebnisse	230
7.5.3.	Ausblick	235
7.5.4.	Praktische Implikationen	236

8. Studie 4: Der Einfluss des Geschlechts der Begleitung und geschlechts-	
spezifische Verhaltenserwartungen	239
8.1. Untersuchungshypothesen Studie 4	240
8.2. Stichprobe	240
8.3. Durchführung	241
8.4. Instrumente	241
8.5. Statistische Prozeduren	242
8.5.1. Verschachtelung der Daten	242
8.5.2. Fehlende Werte	242
8.5.3. Interaktionen in multipler Regression	243
8.6. Ergebnisse	245
8.6.1. Studie 4a: <i>Protection</i> und aggressives Verhalten in Abhängigkeit	
des Geschlechts der Begleitung	245
8.6.1.1. Reaktiver Ärger	247
8.6.1.2. Reaktive verbale Aggression	250
8.6.1.3. Reaktive physische Aggression	251
8.6.2. Studie 4b: <i>Social Control</i> und geschlechtsspezifische Erwartungen	252
8.6.2.1. Ohne Berücksichtigung von <i>Social Control</i>	252
8.6.2.2. Mit Berücksichtigung von <i>Social Control</i>	255
8.7. Diskussion Studie 4	259
8.7.1. Zusammenfassung	259
8.7.2. Beurteilung der Ergebnisse	261
8.7.3. Ausblick	267
8.7.4. Praktische Implikationen	269
9. Gesamtdiskussion	271
9.1. Zusammenfassung der Ergebnisse	271
9.2. Beurteilung der Ergebnisse	276
9.2.1. Eine Kultur der Ehre als Klassenkultur	277
9.2.2. Unterschiede in Abhängigkeit der Aggressionsform	279
9.2.3. Die praktische Relevanz gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen	282
9.2.4. Die „weibliche“ Seite einer Kultur der Ehre	285
9.2.5. Die differenzielle Bedeutung von <i>Social Control</i> und <i>Protection</i> . .	288
9.3. Ausblick	291
9.4. Praktische Implikationen	293
10. Literatur	297
A. Fragebogenmaterial	326
B. Tabellen	339

Tabellenverzeichnis

2.1. Systemunterstützende Ideologien, deren inhaltliche Ausrichtung und empirische Referenz nach Jost & Hunyady (2005)	52
3.1. Die Skala „gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen“ (GLMN)	74
5.1. Mittelwerte und Standardabweichungen der Ärger-Skala in Reaktion auf Provokationen bei Jungen und Mädchen, Studie 1 (Prätest 1, Onlinebefragung)	125
5.2. Häufigkeiten der Kategorien bei der Beurteilung der Schülerreaktionen auf Provokationen, Studie 1 (Prätest 1, Onlinebefragung)	127
5.3. Häufigkeiten der Kategorien in Bezug auf die Verhaltenserwartung gegenüber eines begleitenden Peers nach Provokationen des Schülers/der Schülerin selbst, Studie 1 (Prätest 1, Onlinebefragung)	131
5.4. Mittelwerte und Standardabweichungen der Ärger-Skala bei Jungen und Mädchen, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)	138
5.5. Mittelwerte und Standardabweichungen der Ärger-Skala bei Jungen und Mädchen, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung).	139
5.6. Mittelwerte und Standardabweichungen der Aggressions-Skala bei Jungen und Mädchen, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung).	142
5.7. Mittelwerte und Standardabweichungen der Aggressions-Skala in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson und des Ziels der Provokation, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung).	143
5.8. Mittelwerte und Standardabweichungen geschlechtsspezifischer Aggressionserwartungen an die Begleitperson, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)	148
5.9. Mittelwerte und Standardabweichungen der Aggressions-Erwartungen in Abhängigkeit des Ziels der Provokation, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)	149
5.10. Korrelationen der neu entwickelten Skalen reaktiver Ärger und Aggression mit Trait-Ärger und Trait-Aggression, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)	151
5.11. Korrelationen der neu entwickelten Skalen reaktiver Ärger und Aggression mit Trait-Ärger und Trait-Aggression nach Geschlecht, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)	152
5.12. Korrelationen der neu entwickelten Skalen reaktiver Ärger und reaktive Aggression mit Trait-Ärger und Trait-Aggression in Abhängigkeit des Ziels der Provokation, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)	153

5.13. Anpassungsgüte der Skala reaktiver Ärger nach Version, Studie 1	158
5.14. Ergebnisse der CFA für die Skala reaktiver Ärger der Version „Selbst provoziert“, Studie 1	159
5.15. Anpassungsgüte der Skala reaktive Aggression nach Version, Studie 1 . . .	160
5.16. Ergebnisse der CFA für die Skala zur Messung der reaktiven Aggression der Version „Selbst provoziert“, Studie 1	161
6.1. Stichprobenbeschreibung der Studie 2	171
6.2. Stichprobenbeschreibung der Studie 2	173
6.3. Mittelwerte, Standardabweichungen und Intraklassenkorrelationen der GLMN Items, Studie 2	186
6.4. Faktorladungen und Standardfehler der GLMN-Skala als Ergebnis einer Zwei-Ebenen-Faktorenanalyse (twolevel EFA), Studie 2	188
6.5. Deskriptive Skalenskennwerte für „Protection“, „Social Control“ und „Offene Aggression“, Studie 2	194
6.6. Ergebnisse der Mehrebenen-Regression von GLMN auf verbales aggressives Verhalten, Kontexteffekt, Studie 2	198
6.7. Ergebnisse der Mehrebenen-Regression von GLMN auf physische Aggression, Kontexteffekt, Studie 2	199
7.1. Mittelwerte und Standardabweichungen der Gewaltlegitimierende-Gendernormen-Skala (GLGN) bei Mädchen und Jungen, Studie 3 (Prätest) . . .	213
7.2. Stichprobenbeschreibung der Studie 3	217
7.3. Deskriptive Statistiken der Skala Gewaltlegitimierende-Gendernormen-Skala, Studie 3	223
7.4. Korrelationen der GLGN-Skala mit Trait vs. State Maßen in Bezug auf Ärger, Aggression und Gender	225
7.5. Ergebnisse der Mehrebenenanalyse zur Vorhersage von Normen zum Schutz und Verteidigung (Protection), Studie 3	228
7.6. Ergebnisse der Mehrebenenanalyse zur Vorhersage der Normen zur sozialen Kontrolle von Männern über Frauen (Social Control), Studie 3	229
8.1. Ergebnisse der multiplen Regression zur Vorhersage von reaktivem Ärger, verbaler und physischer Aggression in Abhängigkeit von „Protection“ und dem Geschlecht der Begleitung (BG), Studie 4a.	254
8.2. Ergebnisse der multiplen Regression zur Vorhersage der erwarteten aggressiven Reaktion der Begleitperson in Abhängigkeit von „Social Control“ und dem Geschlecht der Begleitung, Studie 4b	259
B.1. Itemstatistiken der Skalen zur Messung des allgemeinen Ärgers und Ärger in Reaktion auf Provokationen, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung) . . .	339
B.2. Itemstatistiken der Skala Aggressionsbereitschaft, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)	340

B.3. Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalyse für die Skala zur Messung des reaktiven Ärgers, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)	341
B.4. Itemstatistiken der Skalen zur Messung physischer und verbaler Aggression in Reaktion auf Provokationen, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung) .	342
B.5. Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalyse für verbale und physische Aggression, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)	343
B.6. Itemstatistiken der erwarteten physischen und verbalen Aggression der Begleitung in Reaktion auf Provokationen, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)	344
B.7. Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalyse für Aggressions-Erwartungen an die Begleitperson	345
B.8. Itemstatistiken der Skalen Protection, Social Control und Physische Aggression (Mittel- und Einzelwerte der Imputationen), Studie 2	346
B.9. Ergebnisse der Mehrebenen-Regression von GLMN auf verbal aggressives Verhalten (Version 1 und 2), Studie 2	347
B.10. Ergebnisse der Mehrebenen-Regression von GLMN auf Verbale Aggression (Version 3 und 4), Studie 2	348
B.11. Ergebnisse der Mehrebenen-Regression von GLMN auf physische Aggression (Version 1 und 2), Studie 2	349
B.12. Ergebnisse der Mehrebenenanalyse von GLMN auf physische Aggression (Version 3 und 4), Studie 2	350
B.13. Deskriptive Statistiken und Ladungen der Gewaltlegitimierende-Gendernormen-Skala (GLGN), Studie 3 (Prätest).	351
B.14. Itemstatistiken der Skalen zur Messung des reaktiven Ärgers und der reaktiven Aggression, Studie 3	353
B.15. Itemstatistiken der Skala zur Messung des allgemeinen Ärgers (Trait), Studie 3	354
B.16. Itemstatistiken der Skala Aggressionsbereitschaft, Studie 3	355
B.17. Itemstatistiken der Skala zur Messung des ambivalenten Sexismus (benevolenter und hostiler Sexismus), Studie 3	356
B.18. Itemstatistiken zur Messung des Geschlechterrollen-Selbstkonzepts von Jugendlichen, Studie 3	358
B.19. Ergebnisse aus EFA und CFA der GLGN-Skala, Studie 3	359
B.20. Deskriptive Statistiken der Gewaltlegitimierende-Gendernormen-Skala, Subskala Protection, Studie 4a	360
B.21. Deskriptive Statistiken der Gewaltlegitimierende-Gendernormen-Skala, Subskala Social Control, Studie 4b	361
B.22. Itemstatistiken der Skalen zur Messung des reaktiven Ärgers und der reaktiven Aggression, Studie 4a	362
B.23. Itemstatistiken der Skala zur Messung der erwarteten reaktiven Aggression der Begleitperson, Studie 4a	363

Abbildungsverzeichnis

2.1. Die Low-Status-Kompensationstheorie als Integrationsmodell verschiedener Theorien	36
2.2. Schematische Übersicht über die Theorie der sozialen Dominanz	41
2.3. Hypothetische verhaltensbezogene und strukturelle Konsequenzen der weiblichen und männlichen Reproduktionsstrategien im Rahmen der sozialen Dominanz-Theorie	43
2.4. Pfadanalytische Ergebnisse zur Überprüfung der Beziehung zwischen Geschlecht, Geschlechterrollenidentität und SDO nach Annahmen der SDT und der SIT	47
4.1. Das Threatened-Egotism-Modell	99
4.2. Exemplarisches assoziatives Netzwerk: Aggressionsbezogene Konstrukte und deren Verknüpfung mit einem Handlungsskript zur Vergeltung	106
5.1. Häufigkeiten der Reaktionskategorien auf Provokationen, Studie 1 (Prätest 1)	128
5.2. geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen, Studie 1 (Prätest 1)	132
5.3. Theoretisches Modell der CFA zur Überprüfung der Skala reaktive Aggression, Studie 1	160
6.1. Faktorladungen, (Residual)Varianzen und Korrelationen der GLMN-Skala als Ergebnis einer konfirmatorischen Mehrebenenanalyse, Studie 2	189
6.2. Häufigkeitsverteilungen der unabhängigen und abhängigen Variablen auf Individual- und Klassenebene, Studie 2	193
7.1. Screeplot der Hauptkomponentenanalyse der GLGN-Skala, Studie 3 (Prätest)	214
7.2. Ergebnisse der CFA für das finale zweidimensionale Modell der GLGN-Skala, Studie 3	224
8.1. Deskriptive Ergebnisse: Ärger und Aggression in Abhängigkeit des Geschlechts der provozierten Begleitperson, Studie 4a	246
8.2. Der Einfluss der Zustimmung zu Protection-Normen auf reaktiven Ärger in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson, Studie 4a	250
8.3. Der Einfluss der Zustimmung zu Protection-Normen auf reaktiv verbale Aggression in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson, Studie 4a	251

8.4. Der Einfluss der Zustimmung zu Protection-Normen auf reaktiv physische Aggression in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson, Studie 4a	253
8.5. Durchschnittliches erwartetes Aggressionsverhalten der Begleitperson in Abhängigkeit der Geschlechterkonstellation, Studie 4b	255
8.6. Erwartete verbale Aggression gegenüber Jungen und Mädchen in Abhängigkeit der Zustimmung zu „Social Control“, Studie 4b	257
8.7. Erwartete physische Aggression gegenüber Jungen und Mädchen in Abhängigkeit der Zustimmung zu „Social Control“, Studie 4b	258

Zusammenfassung

Der Prozess des Erwachsenwerdens zieht eine Reihe von Veränderungen nach sich, die sich nicht nur auf die körperliche Entwicklung, sondern auch auf die Sozialbeziehungen von Jugendlichen auswirken. Während bis in die späte Kindheit die Eltern als die wichtigsten Bezugspersonen gelten, werden zunehmend Kontakte zu gleichaltrigen *Peers* relevant. Die *Peer*gruppe bietet den Jugendlichen in dieser Zeit Orientierung, was die Angemessenheit und Erwünschtheit sozialer Verhaltensweisen und Einstellungen betrifft. In Abhängigkeit der Werte und Normen der *Peer*gruppe kann sich entsprechend der Kontakt zu den *Peers* positiv wie auch negativ auswirken. Negative soziale Einflüsse ergeben sich insbesondere, wenn in *Peer*gruppen aggressives Verhalten positiv bewertet und mit einem hohen Prestige verbunden wird (LaFontana & Cillessen, 2002; Rodkin, Farmer, Pearl & Acker, 2000). Die Normativität aggressiven Verhaltens spiegelt sich auch in der Beurteilung aggressiven Verhaltens wider, in dem Jugendliche die Häufigkeit ihres Aggressionsverhaltens in Referenz zu dem ihrer *Peers* einschätzen und es somit in *Peer*gruppen mit einem durchschnittlich hohen Aggressionsniveau unterschätzen (Killeya-Jones, Costanzo, Malone, Quinlan & Miller-Johnson, 2007).

Die Akzeptanz aggressiven Verhaltens wird jedoch nicht nur unter quantitativen, sondern auch unter qualitativen Gesichtspunkten durch die *Peer*gruppe beeinflusst, beispielsweise indem Normen in der *Peer*gruppe ausgebildet werden, durch die aggressives Verhalten nur in bestimmten Situationen als gerechtfertigt angesehen wird (Enzmann & Wetzels, 2002). Insbesondere Provokationen stellen Situationen dar, in denen aggressives Verhalten häufig als angemessen beurteilt wird und vor allem männliche Jugendliche fürchten, als „Schwächling“ angesehen zu werden, wenn sie nicht mit aggressivem Verhalten reagieren. Aggressives Verhalten in Reaktion auf Provokationen wird entsprechend von männlichen Jugendlichen bzw. Männern häufig als Notwendigkeit betrachtet, um die eigene Männlichkeit unter Beweis zu stellen (vgl. Vandello, Cohen, Grandon & Franiuk, 2009).

In der vorliegenden Arbeit stehen im Spezifischen Männlichkeitsnormen im Vordergrund, durch die aggressives Verhalten gerechtfertigt werden kann, wenn dieses dem Zweck der Verteidigung der männlichen oder familiären Ehre oder dem Schutz der Familie dient (Enzmann et al., 2002). Dabei bildet die *Kultur der Ehre* das theoretische Rahmenkonzept, demzufolge Männlichkeit mit der Legitimation aggressiven Verhaltens in Reaktion auf eine Beleidigung und der Überlegenheit des Mannes gegenüber der Frau verbunden wird (Cohen & Nisbett, 1994; Nisbett, 1993; Nisbett & Cohen, 1996). Die mit diesem Konzept verbundenen gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen waren in den letzten Jahren in Deutschland Gegenstand der öffentlichen Diskussion, da sie unter anderem zur Erklärung der erhöhten Täterraten in Bezug auf das Delinquenz- und Gewaltverhalten bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund herangezogen wurden (u. a. Baier, 2008; Baier & Pfeiffer, 2007; Rabold & Baier, 2007; Enzmann, Mecklen-

burg & Pfeiffer, 2001). In diesem Zusammenhang konnte jedoch mehrfach nachgewiesen werden, dass weniger die ethnische als vielmehr die soziale Herkunft (Enzmann, Brettfeld & Wetzels, 2004) und der soziale Status (Henry, 2009) der Jugendlichen darüber entscheiden, in welchem Ausmaß gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen zugestimmt wird.

Ein bisher in der sozialpsychologischen Forschung wenig beachteter Aspekt besteht in der Rolle, die dem Einfluss der *Peer*gruppe bei der Ausbildung und Aufrechterhaltung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen zuzuschreiben ist. Aus diesem Grund widmet sich diese Arbeit der Frage, auf welche Weise die soziale Beeinflussung innerhalb von *Peer*gruppen zu der Akzeptanz solcher gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen beitragen und welche Rolle diese bei der Entstehung aggressiven Verhaltens spielen. Die Schulklasse wird dabei als „kultureller Raum“ verstanden, in dem Schülerinnen und Schüler gemeinsame Ansichten über Attribute, die mit der männlichen Geschlechterrolle verbunden werden, ausbilden. Es wurde angenommen, dass sich Provokationen in Abhängigkeit der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen differenziell auf den wahrgenommenen Ärger und das Aggressionsverhalten Jugendlicher in Provokationssituationen auswirken und durch Merkmale der Gruppenkonstellation beeinflusst werden. In dieser Arbeit werden vier Quellen der sozialen Beeinflussung unterschieden: 1. Die Schulklasse und somit die Klassenkultur. 2. Mit der weiblichen Geschlechterrolle verbundene gewaltlegitimierende *Gendernormen*. 3. Die Geschlechtskonstellation in Provokationssituationen, im Speziellen die Reaktion eines männlichen Jugendlichen, dessen weibliche Begleitung provoziert wird. 4. Geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen in Bezug auf die Reaktion auf Provokationen im *Peer*kontext.

Ausgangspunkt dieser Arbeit bildete zunächst die Entwicklung eines Fragebogeninventars (*Studie 1*), mit dem die Ärger- und Aggressionsreaktion auf Provokationen im Schulkontext gemessen werden sollte. Das Inventar wurde auf Basis von zwei Stichproben entwickelt: einer onlinebasierten Befragung mit 67 Jugendlichen (Alter: $M = 16.5$, $SD = 2.2$) und einer schriftlichen Befragung mit 73 Jugendlichen (Alter: $M = 15.6$, $SD = 0.6$). Auf Basis der Daten der Hauptstichprobe ($N = 1109$, Alter: $M = 16.6$, $SD = 0.9$) konnte die aus einer vorhergehenden exploratorischen Faktorenanalyse (EFA) gewonnene eindimensionale Struktur der Ärgerskala als auch eine zweidimensionale Struktur der Aggressionsskala (verbale und physische Aggression) durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) bestätigt werden. In Bezug auf die inhaltliche Güte der Skala konnte erwartungsgemäß gezeigt werden, dass die situationsabhängigen Maße (reaktiver Ärger, reaktive verbale Aggression, reaktive physische Aggression) vergleichsweise hoch miteinander korreliert waren (konvergente Validität). Reaktiver Ärger und *Trait*-Ärger waren hingegen gar nicht bzw. reaktive Aggression (verbale und physische Aggression) und *Trait*-Aggression deutlich geringer mit den situationsabhängigen Maße korreliert (diskriminante Validität). Darüber hinaus konnte in Übereinstimmung mit der Literatur, wonach aggressives Verhalten in der Jugendzeit häufiger von Jungen ausgeübt wird (vgl. Crick & Grotpeter, 1995) gezeigt werden, (a) dass Jungen stärker physisch aggressiv reagierten als Mädchen, (b) Schülerinnen und Schüler sich eher physisch aggressiv verhielten, wenn ihre Begleitung männlich (und nicht weiblich) war und (c) von Jungen eher physisch aggressives Verhalten als Reaktion auf eine Provokation erwartet wurde als von Mädchen (kriteriumsorientierte Validität).

Die Untersuchung des Einflusses der Klassenkultur in Bezug auf die dort vertretene Akzeptanz gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen (GLMN) auf das aggressive Verhalten der Schülerinnen und Schüler (*Studie 2*) bildete den zweiten Schwerpunkt dieser Arbeit. Dieses als Kontexteffekt erwartete Resultat basiert vor allem auf der als *Homophily* bekannten Annahme, dass die Einstellungen von *Peers* in ihrer Eigengruppe (z. B. der Schulklasse) einander ähneln; ein Befund, der in der Forschung bereits mehrfach nachgewiesen werden konnte (u. a. Mercken, Candel, Willems & de Vries, 2009; Monahan, Steinberg & Cauffman, 2009; Titzmann & Silbereisen, 2009; Titzmann, Silbereisen & Schmitt-Rodermund, 2007). Neben Selektionseffekte werden insbesondere Sozialisations-effekte als Grund dieser Homogenisierung von Einstellungen in sozialen Gruppen betrachtet (vgl. Kandel, 1978). Die Überprüfung eines Kontexteffekts setzt ein Mehrebenen-Design voraus, so dass zunächst anhand einer Stichprobe von 2040 Jugendlichen (Alter: $M = 15.6$, $SD = 0.9$) die Skalenstruktur auf Individual- als auch auf Klassenebene bestimmt wurde. Auf diese Weise wurden auf der Individualebene die Dimensionen *Protection* und *Social Control* der GLMN-Skala (Enzmann & Wetzels, 2002) sowie auf Gruppenebene der Globalfaktor *Culture of Honor* (als Klassenaggregat) ermittelt. Dabei repräsentiert der Faktor *Protection* Normen zum Schutz der Familie und Verteidigung der männlichen Ehre, der Faktor *Social Control* Normen der sozialen Kontrolle von Männern über Frauen und der Globalfaktor *Culture of Honor* die auf die Klasse bezogenen gemeinsamen Ansichten gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen. Auf Basis der bereits in Studie 1 benannten Stichprobe ($N = 1109$; Alter: $M = 16.6$; $SD = 0.9$) konnte in den anschließenden Analysen erwartungsgerecht gezeigt werden, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen substantiell durch die Klassenkultur geprägt werden und dass der Einfluss dieser gemeinsamen Ansichten auf das individuelle Aggressionsverhalten sogar noch nach Kontrolle der Individualwerte vorhersagbar war. Dieser Kontexteffekt konnte allerdings nur in Bezug auf physische, nicht aber verbale Aggression gefunden werden.

Zur Erklärung des Einflusses von Normen im Rahmen der Kultur der Ehre, die mit der weiblichen Geschlechterrolle verbunden werden (*Studie 3*), wurden in dieser Arbeit verschiedene Theorien der Sozialpsychologie herangezogen, die systemunterstützendes Verhalten von Mitgliedern unterlegener Gruppen in der Gesellschaft fokussieren (u. a. Glick & Fiske, 1996a; Jost & Banaji, 1994). Diese lassen den Schluss zu, dass eine Kultur der Ehre nicht nur durch Normen in Bezug auf die männliche, sondern auch durch Normen der weiblichen Geschlechterrolle repräsentiert wird; ein bisher unberücksichtigter Aspekt in den deutschen Studien zur Kultur der Ehre (vgl. Enzmann, 2002; Enzmann & Wetzels, 2002; Enzmann, Brettfeld & Wetzels, 2004). Zur Überprüfung dieser Annahme wurde ein *Item*pool mit Aussagen generiert, die Aspekte der Kultur der Ehre in Bezug auf die weibliche Geschlechterrolle fokussieren. Diese Items wurden auf Basis einer Onlinebefragung mit 116 Jugendlichen (Alter: $M = 16.7$, $SD = 2.0$) vorgetestet. Im Anschluss wurde das testtheoretische Modell auf Basis der Daten der Hauptstichprobe ($N = 1109$, Alter: $M = 16.6$, $SD = 0.9$) auf dessen Eignung überprüft. In Anlehnung an die Ergebnisse der Studie 2 wurde eine zweidimensionale Struktur (*Protection* und *Social Control*) der neu entwickelten Skala durch eine EFA gefunden und via CFA bestätigt. Die neu entwickelte Skala repräsentiert somit *gewaltlegitimierende Gendernormen* (GLGN) in Bezug auf die männliche und weibliche Geschlechterrolle im Kontext der Kultur der Ehre. Zum Nachweis der Validität der GLGN-Skala konnte erwartungsgemäß gezeigt werden, dass die GLGN-Dimensionen

stärker mit reaktiver Aggression und ambivalentem Sexismus (konvergente Validität) zusammenhängen als mit *Trait*-Aggression und dem *trait*bezogenen Geschlechterrollen-Selbstkonzept (diskriminante Validität). Darüber hinaus wurde in Analogie zu den Studien von Enzmann und Wetzels (2002) bzw. Enzmann, Brettfeld und Wetzels (2004) gezeigt, dass die Zustimmung zu beiden GLGN-Dimensionen bei bestimmten Migrationsgruppen auch nach Kontrolle des Geschlechts, der kulturellen Ressourcen und des Schultyps gegenüber einheimischen Jugendlichen erhöht war (kriteriumsorientierte Validität). Folglich konnte hypothesenkonform gezeigt werden, dass weibliche und männliche Normen auf denselben Faktoren laden und somit unterschiedliche Perspektiven des gleichen Phänomens, d. h. einer „Kultur der Ehre“, widerspiegeln.

Ein letzter Schwerpunkt dieser Arbeit bestand in der Analyse der Effekte, die durch die Geschlechtskonstellation in Provokationssituationen entstehen. Präziser gesagt wurde erwartet, dass männliche Jugendliche, die den *Protection*-Normen in hohem Maße zustimmen, ein Mädchen, das provoziert wird, eher verteidigen sollten als einen Jungen (*Studie 4a*). Zugleich wurde angenommen, dass männliche und weibliche Jugendliche eher von Jungen erwarten sollten, sich aggressiv zu verhalten als von Mädchen; und zwar insbesondere, wenn sie *Social-Control*-Normen, die für sehr traditionelle *gender*bezogene Einstellungen stehen, stark zustimmen (*Studie 4b*). Diese Annahmen sind aus den Charakteristika der Kultur-der-Ehre-Literatur ableitbar, wonach Frauen und Familie von Männern geschützt werden sollten und die Provokation der weiblichen Begleitung als besonderer Affront gegen die Männlichkeit bewertet wird (Nisbett, 1993; Nisbett & Cohen, 1996). Die Annahme einer moderierenden Wirkung der beiden Subdimensionen *Protection* und *Social Control* ergab sich aus der Erwartung, dass die Spezifika der Situation zu einer Aktivierung der mit diesen Normen verbundenen Selbstwissensinhalte führen und entsprechend differenzielle Handlungen bzw. Erwartungen auslösen sollte (Hannover, 1997). Überprüft wurden die Annahmen auf Basis von zwei Teilstichproben der zuvor beschriebenen Hauptstichprobe, die im Falle von Studie 4a aus 248 männlichen Jugendlichen ($M = 15.7$, $SD = 0.9$) und in Bezug auf Studie 4b aus 558 männlichen und weiblichen Jugendlichen ($M = 15.6$, $SD = 0.9$) bestanden. Die Ergebnisse zeigten in der Tendenz, dass sich männliche Schüler mit steigender Zustimmung zu *Protection* stärker ärgerten, wenn das Ziel der Provokation ein Mädchen und nicht ein Junge war (marginal signifikanter Interaktionseffekt in einem der fünf imputierten Datensätzen). Erwartungsgemäß wurden *Protection*-Normen nur in der Situation, in der ein Mädchen provoziert wurde, bedeutsam (signifikanter Haupteffekt). In Bezug auf die Aggressionsreaktion zeigte sich jedoch weder für verbale noch für physische Aggression ein bedeutsamer Einfluss durch das Geschlecht der Begleitperson, auch nicht in Abhängigkeit der Zustimmung zu *Protection*. Hypothesenkonform waren dagegen die Ergebnisse im Zusammenhang mit gegengeschlechtlichen Verhaltenserwartungen. Hier wurde deutlich, dass sowohl verbale als auch physische Aggression eher von Jungen als von Mädchen erwartet wurden; und zwar insbesondere dann, wenn *Social-Control*-Normen besonders hoch zugestimmt wurde (signifikanter Interaktionseffekt).

Zusammenfassend formuliert lässt sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit schließen, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen in hohem Maße durch Merkmale der Gruppenkonstellation beeinflusst werden und sich diese in einer höheren individuellen Aggressionsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern niederschlagen. Allerdings wurde in Übereinstimmung mit den

Untersuchungen von Espelage, Holt und Henkel (2003) deutlich, dass der Einfluss durch die *Peer*gruppe in Abhängigkeit der Aggressionsform variiert und somit nicht in Bezug auf jede Aggressionsform bedeutsam ist. Darüber hinaus legen die Ergebnisse nahe, dass trotz des *Gender Gaps* (d. h. einer höheren Zustimmung der männlichen Jugendlichen zur GLGN) „weibliche“ und „männliche“ Normen im Rahmen der Kultur der Ehre zueinander komplementär sind und davon auszugehen ist, dass auf diese Weise die Ungleichheit der Frau in einem solchen Wertesystem aufrechterhalten wird. Auch wenn die Ergebnisse dieser Arbeit die praktische Relevanz dieser Normen nicht uneingeschränkt nachweisen konnten, verweisen doch insbesondere die Befunde der moderierenden Wirkung von *Protection* und *Social Control* darauf, dass Normen einer Kultur der Ehre relevante Selbstwissensinhalte darstellen und somit inneren Überzeugungen der Jugendlichen entsprechen, die als Risikofaktoren aggressiven Verhaltens betrachtet werden müssen.

1. Allgemeine Einführung

Die Jugendzeit kennzeichnet einen Lebensabschnitt, dem hinsichtlich der Klärung der Geschlechterrolle ein besonderer Stellenwert zugeschrieben werden muss: Nicht mehr Kind, doch auch nicht erwachsen, sind Jungen und Mädchen in dieser unsicheren Entwicklungsphase bestrebt, die eigene Geschlechtsidentität auszuformen und diese durch die Aneignung möglichst geschlechtstypischer Attribute zu untermauern. Doch was gilt als typisch „männlich“ und was ist besonders „weiblich“? Ist es beispielsweise besonders männlich, sich aggressiv zu verhalten, wenn man provoziert wird? Muss umgekehrt ein Junge fürchten, als Schwächling zu gelten, tut er dies nicht?

Fragt man zwei Jugendliche, welche Eigenschaften sie für „typisch männlich“ oder „typisch weiblich“ halten, werden sie möglicherweise sehr unterschiedliche Ansichten formulieren. Doch wird man 100 Jugendlichen dieselbe Frage stellen, wird schnell deutlich, dass große Übereinstimmungen in der Ansicht darüber bestehen, welche Eigenschaften eher mit der männlichen und welche eher mit der weiblichen Geschlechterrolle verbunden werden. Diese gemeinsamen Ansichten verweisen darauf, dass Einstellungen gegenüber der Geschlechterrolle – wie Einstellungen allgemein – durch den sozialen Kontext geprägt werden. Mit anderen Worten: Welche Eigenschaften und Verhaltensweisen als normativ für Männer und Frauen bzw. Jungen und Mädchen gelten, wird in einem hohen Ausmaß durch Werteorientierungen in der Gesellschaft bestimmt.

In der Jugendzeit können die *Peers* als die relevanteste soziale Bezugsgruppe gelten, die zur Orientierung bei der Ausgestaltung eines eigenen Werte- und Normensystems herangezogen wird (Erickson & Jensen, 1977). Aggressives Verhalten, welches allgemein wenig Befürwortung bei Kindern und Jugendlichen findet (Rubin, Bukowski & Parker, 1998), kann aus diesem Grund höchst normativ sein, wenn es von den *Peers* mit „Erwachsen sein“ verbunden wird (Bukowski, Sippola & Newcomb, 2000; Moffitt, 1993) und Jugendliche dadurch Anerkennung erfahren (Moffitt, 1993; Rodkin, Farmer, Pearl & Acker, 2000). Der Wunsch nach sozialer Anerkennung kann und muss somit als bedeutsamer Motivator aggressiven Verhaltens im *Peer*kontext betrachtet werden. Allerdings verfolgen Jungen und Mädchen im Jugendalter eher gegensätzliche soziale Ziele: Während Jungen in ihrer *Peer*gruppe in erster Linie um die Demonstration von Stärke und Status – und folglich um Abgrenzung der anderen gleichgeschlechtlichen *Peers* – bemüht sind, definieren sich Mädchen vor allem durch enge Beziehungen in Cliquen und dyadische Beziehungen (vgl. Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992).

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeichnen sich darüber hinaus auch in den Präferenzen der Art, wie aggressives Verhalten in diesem Zeitraum ausgeübt wird, ab: Mädchen tendieren in der Jugendzeit eher dazu, sich relational aggressiv zu verhalten und auf diese Weise die sozialen Beziehungen anderer zu schädigen, während Jungen vor allem durch offen aggressives

Verhalten versuchen, ihren Status zu verbessern bzw. zu verteidigen (vgl. Crick & Grotpeter, 1995; Scheithauer, 2003). Gemeinsam ist beiden Geschlechtern, dass die *Peer*gruppe in dieser Entwicklungsphase den sozialen Referenzrahmen bildet, durch den nicht nur Ziele, sondern auch legitime Mittel und Wege zu deren Erreichung maßgeblich beeinflusst werden. Ein sich daraus ergebender Druck zur Konformität erhöht die Bereitschaft, individuelle Einstellungen und Verhaltensweisen in Richtung der (antizipierten) Gruppenüberzeugung anzupassen.

In der psychologischen Forschung werden soziale Einstellungen und Verhaltensweisen üblicherweise als individuelle Merkmale betrachtet, während Einflüsse durch die Umwelt eher als „Störvariablen“ gelten, deren Einfluss möglichst gering gehalten werden soll. Im Gegensatz dazu stehen in der vorliegenden Arbeit gezielt Merkmale des Gruppenkontexts im Vordergrund, die das individuelle Aggressionsverhalten von Schülerinnen und Schülern im Schulkontext beeinflussen. Präziser formuliert wurde davon ausgegangen, dass Männlichkeitsnormen substantiell durch Einstellungen der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden ausgeformt und zur Handlungsorientierung herangezogen werden. Im Mittelpunkt des Interesses standen dabei Männlichkeitsnormen, die mit der Rechtfertigung aggressiven Verhaltens einhergehen und die Dominanz des Mannes gegenüber der Frau betonen.

In den meisten Studien wurden Einstellungen gegenüber Männlichkeit vorwiegend auf Basis von Stichproben mit ausschließlich männlichen Versuchsteilnehmern untersucht. Doch auch wenn *Peer*-Kontakte im Jugendalter stark geschlechtssegregiert sind (Hartup, 1996), leben Jungen und Mädchen auch in diesem Zeitraum nicht in verschiedenen Welten. Aus diesem Grund ist die folgende Erinnerung durchaus berechtigt:

„We must not fall into the error of assuming that spontaneous, cross-sex contact is absent in the school-age years“ (Maccoby, 1994, S. 87).

Maccoby (ebd.) zufolge sollte die Tatsache, dass Jungen und Mädchen auch während der Schulzeit interagieren und somit einander beeinflussen, in der Forschung mehr Aufmerksamkeit erhalten. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Forderung Rechnung getragen, indem davon ausgegangen wurde, dass Mädchen nicht nur durch ihre reine Anwesenheit die Einstellungen und Verhaltensweisen von Jungen beeinflussen, sondern auch, indem sie selbst Bestandteil eines kulturellen Systems sind, das auf gemeinsame Ansichten über Attribute, die mit der männlichen Geschlechterrolle verbunden werden, basiert. Dieser Annahme folgend sollten nicht nur Jungen, sondern auch Mädchen Vorstellungen darüber haben, welche Verhaltensweisen „einen richtigen Mann“ charakterisieren und entsprechende Erwartungen an Jungen in ihrer Schulklasse richten. Männlichkeit wird folglich in dieser Arbeit nicht als ein ausschließlich „männliches Phänomen“ verstanden, sondern als ein durch den sozialen Kontext generiertes Konstrukt, welches von Jungen und Mädchen gleichermaßen ausgeformt wird.

1.1. Problemstellung

Die Untersuchung der Ursachen aggressiven Verhaltens ist trotz jahrzehntelanger Tradition nach wie vor ein wichtiges Feld der psychologischen und pädagogischen Forschung. Die Relevanz dieser Forschungsarbeit ergibt sich vor allem aus der Notwendigkeit, Maßnahmen der Prävention

und Intervention im Kinder- und Jugendbereich stetig auf Basis neuer Erkenntnisse weiterzuentwickeln und zu optimieren. Insbesondere während der Jugendzeit sind soziale Auffälligkeiten, wie Gewalt und Delinquenz, ein häufig gezeigtes Verhalten, allerdings entwickelt dieses sich nur bei den wenigsten Jugendlichen zu einem überdauernden Persönlichkeitsmerkmal (Farrington, 1986; Hirschi & Gottfredson, 1983). Eine der Ursachen für diesen „*Peak*“ aggressiven Verhaltens während der Jugendzeit ist eine generelle Verunsicherung, die für Jugendliche in diesem Lebensabschnitt charakteristisch ist (Erikson, 1968). Auflehndes Verhalten, Konflikte in der Familie und das Streben nach Abgrenzung von den Eltern sind dabei Kennzeichen einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und somit dem Prozess des Erwachsenwerdens zuzuschreiben (Steinberg, 2001). Sozial auffälliges Verhalten dient in dieser Entwicklungsphase entsprechend oft dem Versuch, sich von den Erwartungen der Eltern abzugrenzen und an Autonomie zu gewinnen (Dekovic, Noom & Meeus, 1997).

In den letzten Jahren wurde in der Öffentlichkeit immer wieder die These vertreten, dass Jugendliche zu immer stärkerer Gewalt neigen. Auch wenn die Zunahme extremer Gewalt durch den subjektiven Eindruck verzerrt sein kann, verweisen doch verschiedene Studien darauf, dass insbesondere gruppenspezifische Prozesse in der Jugendzeit zu einer höheren Gewaltbereitschaft führen. Beispielsweise konnte gezeigt werden, dass die Hemmschwelle zu aggressiven Handlungen insbesondere in Gegenwart anderer *Peers* sinkt (Gardner & Steinberg, 2005) bzw. extremere Reaktionen, im positiven wie auch im negativen Sinne, bei Anwesenheit weiterer *Peers* die Folge sind (Leary & Katz, 2005). Aggressives Verhalten wird entsprechend in der *Peer*gruppe häufig als sozial erwünscht betrachtet. Insbesondere männliche Jugendliche gelten bei ihren *Peers* als besonders „*tough*“ und populär, wenn sie sich aggressiv verhalten (Rodkin, Farmer, Pearl & Acker, 2000). Schätzen Jugendliche ihr eigenes Aggressionsverhalten ein, so tun sie dies im Vergleich zu dem der anderen *Peers* (Killeya-Jones, Costanzo, Malone, Quinlan & Miller-Johnson, 2007). Daraus folgt, dass sich die Norm in Bezug auf die Akzeptanz aggressiven Verhaltens in *Peer*gruppen „verschiebt“: Ist das durchschnittliche Aggressionsniveau in einer *Peer*gruppe hoch, wird das eigene aggressive Verhalten innerhalb der *Peer*gruppe nicht als Normverletzung wahrgenommen.

Werte und Einstellungen der *Peer*gruppe sind somit wichtige Faktoren, die zum Verständnis aggressiven Verhaltens in der Jugendzeit beitragen. Gruppenspezifische Prozesse spielen bei der Entstehung aggressiven Verhaltens in der Jugendzeit eine große Rolle: Sie sind einerseits ein Risiko, da Jugendliche in Gegenwart anderer *Peers* dazu neigen, sich besonders risikoreich und eher aggressiv zu verhalten (Gardner & Steinberg, 2005; Leary & Katz, 2005). Andererseits bieten sie aber auch eine wichtige Ressource, da *Peers* zugleich mächtigend und somit deeskalierend in sozialen Situationen aufeinander einwirken können (Salmivalli, 1999). Insbesondere Provokationen, beispielsweise die Beleidigung durch einen anderen *Peer*, stellen Situationen dar, in denen gruppenspezifische Prozesse eine große Rolle spielen. In diesem Zusammenhang konnte gezeigt werden, dass Männer in Provokationssituationen befürchten, als weniger männlich angesehen zu werden, wenn sie sich nicht mit aggressiven Mitteln verteidigen (Cohen, Bowdle, Nisbett & Schwarz, 1996). Aggressives Verhalten in Reaktion auf Provokationen wird entsprechend von männlichen Jugendlichen bzw. Männern oft als Notwendigkeit betrachtet, um die eigene Männlichkeit unter Beweis zu stellen (vgl. Vandello, Cohen, Grandon & Franiuk, 2009).

Neben entwicklungsbedingten und gruppendynamischen Prozessen, die diesen Ausführungen zufolge in der Jugendzeit als besonders relevante Einflussfaktoren aggressiven Verhaltens zählen können, spielen auch Merkmale des sozialen Hintergrunds von Jugendlichen bei der Entstehung aggressiven Verhaltens eine wichtige Rolle. Bildungsferne und soziale und ökonomische Ausgrenzung bilden Faktoren, die aggressives Verhalten in der Jugendzeit begünstigen (u. a. Enzmann et al., 2004; Schonberg & Shaw, 2007). Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in Bezug auf ihre soziale Lage häufig mehrfach benachteiligt: Einerseits indem sie oder ihre Eltern durch ihre Migrationsgeschichte massiven Belastungen ausgesetzt sind bzw. waren (z. B. Traumata aufgrund von negativen Erfahrungen im Herkunftsland bzw. möglichen Umständen der Flucht, Stigmatisierung/Diskriminierung in der Aufnahmegesellschaft), andererseits indem diese überwiegend aus geringen sozioökonomischen Verhältnissen stammen; unter anderem, da die Eltern überproportional häufig von Arbeitslosigkeit betroffen sind.

Aus den genannten Gründen ist es nicht überraschend, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund sowohl in Hellfeld- (u. a. Polizeiliche Kriminalstatistik [PKS]: Bundeskriminalamt, 2007; Bundesministerium des Innern, 2007) als auch in Dunkelfeldanalysen (u. a. Baier, 2008; Baier & Pfeiffer, 2007; Rabold & Baier, 2007; Enzmann, Mecklenburg & Pfeiffer, 2001) häufig durch erhöhte Täterraten in Bezug auf Gewalt und Delinquenz auffallen. Kritisch sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass insbesondere Kriminalitätsstatistiken die tatsächlichen Täterraten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund überschätzen (Pfeiffer, Kleinmann, Petersen & Schott, 2005). Ein weiterer Aspekt, der zu einem höheren Anreiz aggressiven oder delinquenten Verhaltens bei Migrationsjünglingen führen kann, besteht in der Anerkennung der *Peer*gruppe, die vor dem Hintergrund ihres benachteiligten Status besonders wichtig für den Erhalt des Selbstwerts ist (vgl. Henry, 2009).

In der kriminologischen Forschung wurde in den letzten Jahren das Gewalt- und Delinquenzverhalten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter anderem mit einem paternalistisch orientierten Wertesystem in Zusammenhang gebracht. In diesen Studien (vgl. Baier, 2008; Enzmann, 2002; Enzmann & Wetzels, 2002), die sich auf das Konzept der US-amerikanischen *Kultur der Ehre* (vgl. Nisbett, 1993; Nisbett & Cohen, 1996) beziehen, wurden unter anderem Niveauunterschiede in der Beurteilung gewaltlegitimierender Männlichkeitseinstellungen bei bestimmten sozialen Gruppen in Deutschland gefunden, die sich als prädiktiv bei der Entstehung von Jugenddelinquenz erwiesen haben. Dabei zeigten sich besonders hohe Zustimmungsraten nicht nur bei männlichen Jugendlichen im Allgemeinen, sondern insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund (u. a. Baier, 2008; Enzmann, 2002; Enzmann & Wetzels, 2002).

Die Frage, auf welche Hintergründe die höheren Zustimmungswerte dieser gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurückzuführen sind, führte in der öffentlichen Diskussion schnell zu der Annahme eines ethnisch bedingten Faktors, der für extremere Orientierungen bei Angehörigen verschiedener Volksgruppen verantwortlich sein sollte. Untermauert wurde diese Annahme durch Forschungsergebnisse die zeigen, dass die (durchschnittliche) Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Normen aus Gründen der Ehre auch nach Kontrolle der sozialen Lage (sozioökonomische Herkunft und Sozialhilfebezug), des Bildungsstands (Schulform) und der eigenen Gewalterfahrung in der Kindheit ein signifikan-

ter Prädiktor für Delinquenz bei Migrationsjugendlichen war (Enzmann et al., 2002). Somit konnten nachteilige Umweltbedingungen nicht als Erklärung von Gruppenunterschieden in der Zustimmung zu diesen Normen dienen. Obwohl zu einem späteren Zeitpunkt diese Ergebnisse korrigiert wurden, indem sich insbesondere der soziale Status und nicht die ethnische Herkunft der Jugendlichen als ausschlaggebend erwiesen hat (Enzmann, Brettfeld & Wetzels, 2003), werden in einigen aktuellen Studien weiterhin die Entstehung dieser Normen durch „kulturelle Besonderheiten der Einwanderer“ (Baier & Pfeiffer, 2007, S. 4) erklärt. Weitere Unterstützung der Annahme eines „ethnischen Faktors“ geht aus verschiedenen kulturvergleichenden Studien hervor, denen zufolge Unterschiede in der Reaktion auf männlichkeitsbezogene Ehrverletzungen als kulturelle Faktoren verschiedener Bevölkerungsgruppen interpretiert wurden; beispielsweise in Bezug auf Unterschiede zwischen Nord- und Südstaatlern¹ in den USA (u. a. Cohen, 1998; Cohen, Vandello & Rantilla, 1998; Nisbett & Cohen, 1996) oder von Spaniern vs. Niederländern (Mosquera, Manstead & Fischer, 2002a, 2002b).

Die Betonung von Unterschieden in der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit birgt jedoch die Gefahr einer zunehmenden Stigmatisierung spezifischer Migrationspopulationen bzw. spezifischer Bevölkerungsgruppen. In dieser Arbeit werden daher in Übereinstimmung mit Enzmann et al. (2003) und Henry (2008) gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen allgemeiner als Bestandteil eines kulturellen Wertesystems betrachtet, welches mit Merkmalen einhergeht, die generell für marginalisierte Gruppen attraktiv sind. Für diese Erklärung sprechen auch Befunde aus der sozialpsychologischen und soziologischen Forschung, wonach mit Ehre und der Rechtfertigung aggressiven Verhaltens verbundene Männlichkeitseinstellungen auch für rechtsradikale Jugendgruppen und *Hooligans* kennzeichnend sind (Rieker, 1997; Rieker, 2006; Silbereisen & Schwarz, 1996). In dieser Arbeit wird entsprechend davon ausgegangen, dass ideologische Vorstellungen, wie sie mit der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen einhergehen, ihren Mitgliedern ermöglichen, einen geringen sozialen Status durch Gewalt- und Ehrlegitimation zu erhöhen. Aggressives Verhalten dient in diesem Sinne vordergründig dem Ziel, einen ökonomisch benachteiligten Status in der Gesellschaft auszugleichen (vgl. Sidanius & Pratto, 1999) bzw. den eigenen – durch die unterlegene Stellung in der Gesellschaft unsicheren – Selbstwert aufzuwerten (vgl. Baumeister, Smart & Boden, 1996; Bushman & Baumeister, 1998).

Aus der zuvor geschilderten Problematik leitet sich die Intention dieser Arbeit ab: Statt Jugendlichen „Kulturen“ zuzuschreiben, beispielsweise aufgrund ihrer migrationsbedingten Herkunft, sollten sie in ihrer unmittelbaren alltagsrelevanten Umgebung untersucht werden. Das heißt, es wurden nicht die Einflüsse eines Makrosystems (wie die ethnische Herkunftskultur) auf die individuelle Entwicklung betrachtet (zumindest nicht vordergründig), sondern die Jugendlichen wurden in ihrem eigenen Klassenkontext und somit in einem *Setting* untersucht, welches für sie unmittelbare Relevanz besitzt. Kultur wurde folglich weniger als ethnisches Element verstanden; vielmehr wurde in dieser Arbeit der direkte Schulkontext als kultureller Raum betrachtet, welcher die Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen (unabhängig von ihrer Herkunftskultur) maßgeblich prägt.

¹Mit Süd- und Nordstaatler sind im Folgenden immer weiße, männliche Versuchsteilnehmer gemeint, da nur diese für die Autoren (ebd.) als „klassische Vertreter der Kultur der Ehre“ angesehen werden.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Frage, wie aggressives Verhalten aufgrund von gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen im Sinne des Konzepts der Kultur der Ehre (vgl. Nisbett, 1993; Nisbett et al., 1996) durch Merkmale der Gruppenkonstellation beeinflusst wird. Zentraler Bezugsrahmen bildet dabei der Schulkontext, der in dieser Arbeit als Quelle der Beeinflussung auf unterschiedlichen Niveaus spezifiziert wurde: Zunächst wurde die Schulklasse selbst als Beeinflussungsquelle betrachtet, indem angenommen wurde, dass durch die Klassenkultur das individuelle Werte- und Normensystem von Jugendlichen in Bezug auf Attribute, die mit Männlichkeit assoziiert werden, in substanzieller Weise geprägt wird und dieser Einfluss groß genug ist, um auch nach Kontrolle der individuellen Schülerwerte noch bedeutsam zu sein. Da in der bisherigen Forschung nur Jungen bzw. Männer die Untersuchungseinheit bildeten, sollten in dieser Arbeit explizit auch die Beeinflussung durch Einstellungen, die mit der weiblichen Geschlechterrolle in der Kultur der Ehre assoziiert sind, fokussiert werden. Die zentrale Annahme dabei war, dass Attribute, die mit Männlichkeit verbunden werden, nicht nur durch Einstellungen in Bezug auf die männliche Geschlechterrolle geprägt werden, sondern dass auch die mit der weiblichen Geschlechterrolle verbundenen Normen zu einer Gewaltlegitimation aggressiven Verhaltens bei Männern beitragen. In dieser Arbeit werden entsprechend gewaltlegitimierende Normen, die mit der männlichen und weiblichen Geschlechterrolle in Verbindung stehen, als *Gendernormen* bezeichnet. Um die Rolle der direkten Beeinflussung durch andere *Peers* in Provokationssituationen beurteilen zu können, wurden außerdem die Auswirkungen unterschiedlicher Geschlechtskonstellationen in Provokationssituationen unter Berücksichtigung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen untersucht. Hierbei wurde die praktische Bedeutsamkeit dieser Normen auf den Prüfstand gestellt, indem analysiert wurde, ob sich die Provokation eines Mädchens in Abhängigkeit der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen in anderer Weise auswirkt als die Provokation eines Jungen und inwiefern gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen dazu beitragen, dass geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen in Bezug auf die Reaktion auf eine Provokation verstärkt werden.

Zusammengefasst sollten also Antworten auf folgende Fragen gefunden werden:

1. Sind Einflüsse des Klassenkontexts in Bezug auf gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen und aggressives Verhalten so ausgeprägt, dass sie auch nach Kontrolle der individuellen Schülerwerte noch Bedeutsamkeit besitzen?
2. Sind Männlichkeitsnormen ein rein „männliches Phänomen“ oder unterstützen Mädchen dieses kulturelle System durch ihre eigenen – auf die Dominanz des Mannes und der Legitimation von Gewalt – beruhende Normen?
3. Unterscheidet sich die Wahrscheinlichkeit einer aggressiven Reaktion eines männlichen Jugendlichen, wenn ein Mädchen und nicht ein Junge in seiner Begleitung provoziert wird und ist dabei die Akzeptanz von gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen bedeutsam?
4. Sind die Verhaltenserwartungen von Schülerinnen und Schülern geschlechtsspezifisch und wird dieser Zusammenhang durch gewaltlegitimierende Männlichkeitseinstellungen verstärkt?

Die Antworten auf diese Fragen bieten wichtige Implikationen für die Praxis, da noch immer *Gendereinflüsse* bei der Ausübung aggressiven Verhaltens in der pädagogischen Praxis selten berücksichtigt werden. Auch werden in der Regel eher Jungen und Mädchen in ihren sozialen Umwelten getrennt betrachtet. Die Ergebnisse dieser Arbeit können folglich dazu beitragen, die Bedeutung gemischt-geschlechtlicher *Settings* in der Entstehung von Aggression vor dem Hintergrund von *Gendereinstellungen* stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Darüber hinaus bietet die getrennte Betrachtung von individuumsbedingten vs. sozial geteilten Einstellungen und deren Auswirkungen auf das Aggressionsverhalten wichtige Erkenntnisse im Hinblick auf die Zielgruppe von Interventionen.² Auch im Hinblick auf spezifische *Peer*konstellationen und deren Auswirkungen auf das Aggressionsverhalten bieten die Befunde dieser Arbeit praxisrelevante Hinweise. Das Wissen über den Einfluss spezifischer kontextueller Bedingungen, z. B. die geschlechtsspezifische Zusammensetzung von Gruppen, in denen ein Beteiligter provoziert wird, kann bei der Konzeptionalisierung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen hilfreich sein.

1.2. Struktur dieser Arbeit

Diese Arbeit ist in zwei Teile untergliedert: Im ersten Teil wird der theoretische Hintergrund dieser Arbeit erläutert. Im zweiten Teil erfolgt eine Darstellung des Methodenteils, der die Beschreibung, Ergebnisse und Diskussion der einzelnen Studien sowie die Gesamtdiskussion beinhaltet

Im Kapitel 2 erfolgt die Beschreibung der Bedeutung, Entstehung und Unterstützung männlicher Dominanz vor dem Hintergrund des Konzepts der Kultur der Ehre, die das Rahmenkonzept dieser Arbeit bildet. In diesem Kapitel wird vor allem die Bedeutung des Begriffs „Männlichkeit“ erläutert (Abschnitt 2.1) und es werden verschiedene Theorien zur Entstehung und Gültigkeit gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen dargestellt (Abschnitt 2.2). Im Anschluss werden Theorien und empirische Befunde vorgestellt, welche die Dominanz des Mannes in der Gesellschaft und die Rolle systemunterstützenden Verhaltens fokussieren (Abschnitt 2.3). Das Kapitel endet mit einem Resümee, welches eine Zusammenfassung und erste Folgerungen für diese Arbeit beinhaltet (Abschnitt 2.4).

Im Kapitel 3 wird im Besonderen auf die Bedeutung individueller (Abschnitt 3.1) und sozial geteilter Männlichkeitsnormen (Abschnitt 3.2) eingegangen. Dabei bietet die Untersuchung der Auswirkungen sozial geteilter Ansichten in Schulklassen eine Perspektive, die insbesondere in der sozialpsychologischen Forschung bisher wenig Beachtung fand. Auch hier endet das Kapitel mit einer Zusammenfassung und Folgerungen, die sich aus den vorhergehenden Darstellungen ergeben (Abschnitt 3.3).

Im Kapitel 4 steht die Rolle von Provokationen als Auslöser reaktiver Aggression und reaktiven Ärgers im Vordergrund. Hier erfolgt zunächst eine Darstellung theoretisch relevanter

²Ist beispielsweise aggressives Verhalten aufgrund von Männlichkeitsnormen vorwiegend individuumsbedingt, sollten pädagogische bzw. therapeutische Maßnahmen bei dem Individuum ansetzen. Ein Nachweis hingegen, wonach aggressives Verhalten aufgrund von Männlichkeitsnormen zu einem substanziellen Anteil auf sozial geteilte Gruppennormen zurückgeht, würde darauf verweisen, dass gruppenbezogene Interventionen die deutlich sinnvollere Alternative wären.

Erkenntnisse und empirischer Ergebnisse im Zusammenhang mit reaktiver Aggression als Ausdruck männlichen Dominanzverhaltens (Abschnitt 4.1). Im Anschluss daran werden Motive, die mit reaktiv-aggressiven Verhaltensweisen verbunden werden, dargestellt (Abschnitt 4.2). Hierzu zählen insbesondere das Bedürfnis, durch aggressives Verhalten eine Männlichkeitsbedrohung zu kompensieren und geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen gerecht zu werden. Diesen Ausführungen folgt eine Beschreibung von situationalen Auslösern, die im Besonderen zu reaktiv-aggressiven Verhaltensweisen führen, wobei vor allem spezifische Quellen der Aktivierung gewaltlegitimierenden Selbstwissens und empirische Ergebnisse im Kontext der Kultur der Ehre im Vordergrund der Darstellungen stehen (Abschnitt 4.3). Die Rolle von Provokationen im Kontext der Kultur der Ehre und der Wunsch, sich entsprechend der Verhaltensstandards dieses Wertesystems zu verhalten (z. B. durch die Verteidigung eines Mädchens, welches provoziert wird), stehen folglich im Mittelpunkt dieses Kapitels und bilden in erster Linie die Grundlage für Studie 4a. Auch hier erfolgen eine Zusammenfassung und eine Darstellung der Folgerungen für diese Arbeit (Abschnitt 4.4). Das Kapitel endet schließlich mit einer Übersicht der zentralen Annahmen und Studien dieser Arbeit (Abschnitt 4.5).

Der zweite Teil dieser Arbeit besteht aus der Schilderung der empirischen Studien. Im Kapitel 5 (Studie 1) wird zunächst die Entwicklung eines Instruments zur Messung reaktiven Ärgers und reaktiver Aggression vorgestellt. Hierbei werden zunächst die Untersuchungshypothesen (Abschnitt 5.1) beschrieben und nach einer allgemeinen Vorgehensdarstellung (Abschnitt 5.2) die Ergebnisse zweier Vorstudien (siehe Abschnitt 5.3 bzw. Abschnitt 5.4) sowie die Ergebnisse der Überprüfung des theoretischen Modells durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse (Abschnitt 5.5) dargestellt. Jedes Kapitel (Kapitel 5 bis Kapitel 8) endet mit einer Diskussion der Ergebnisse, indem zunächst eine Zusammenfassung gegeben wird, die Ergebnisse beurteilt und im Anschluss daran deren Bedeutung für Wissenschaft und Praxis reflektiert werden.

Im Kapitel 6 (Studie 2) steht die Beeinflussung durch sozial geteilte Männlichkeitsnormen in Schulklassen im Vordergrund. Nach einer Darstellung der Untersuchungshypothesen (Abschnitt 6.1) werden das allgemeine Vorgehen (Abschnitt 6.2), die Stichprobe (Abschnitt 6.3), die Durchführung (Abschnitt 6.4), Besonderheiten bei der statistischen Auswertung (Abschnitt 6.6) und schließlich die Ergebnisse (Abschnitt 6.7) präsentiert.

In Kapitel 7 wird Studie 3 vorgestellt, in der eine Skala zur Messung von gewaltlegitimierenden Einstellungen, die auf die männliche und weibliche Geschlechterrolle fokussieren, entwickelt wurde. Auch hier bilden die Untersuchungshypothesen den Beginn des Kapitels (Abschnitt 7.1), gefolgt von einer Beschreibung der Prozedur der *Item*formulierung (Abschnitt 7.2). Im Anschluss daran erfolgen die Darstellung der Durchführung und die Ergebnisse eines Prätests (Abschnitt 7.3). Stichprobe, Durchführung, Instrumente, statistische Prozeduren und Ergebnisse der Hauptstudie werden unter Abschnitt 7.4 geschildert.

Im Kapitel 8 wird die letzte Studie (Studie 4) beschrieben, in welcher der Einfluss des Geschlechts einer Begleitperson und geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen untersucht wurden. Auch hier werden Untersuchungshypothesen (Abschnitt 8.1), Stichprobe (Abschnitt 8.2), Durchführung (Abschnitt 8.3), Instrumente (Abschnitt 8.4), statistische Prozeduren (Abschnitt 8.5) und die Ergebnisse (Abschnitt 8.6) dargestellt.

Im Kapitel 9 werden schließlich die zentralsten Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst (Abschnitt 9.1) und beurteilt (Abschnitt 9.2). Diese Arbeit endet, indem Forschungsdesiderate, die sich aus den vorliegenden Studien ergeben haben, im Ausblick erörtert (Abschnitt 9.3) und Implikationen für die Praxis (Abschnitt 9.4) abgeleitet werden.

Teil I.

Theoretischer Hintergrund

2. Bedeutung, Entstehung und Unterstützung männlicher Dominanz

In diesem Kapitel werden theoretische Konzepte und empirische Befunde dargestellt, die darauf verweisen, dass aggressives Verhalten mit spezifischen Vorstellungen von Männlichkeit verbunden ist, welche durch den sozialen Kontext beeinflusst werden. Aus diesem Grund wird unter Abschnitt 2.1 erläutert, dass in dieser Arbeit Männlichkeit als soziales Konstrukt im Vordergrund steht (Abschnitt 2.1.1) und die mit der männlichen Geschlechterrolle verbundenen Attribute als präskriptive Einstellungen verstanden werden (Abschnitt 2.1.2). Eine abschließende Arbeitsdefinition erfolgt unter Abschnitt 2.1.3.

Im Anschluss werden gesellschaftliche Rahmenbedingungen beschrieben, die zu einer Entstehung und Aufrechterhaltung männlicher Dominanz in der Gesellschaft und damit der Akzeptanz gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen führen. Dass Männlichkeitsnormen auch in Gesellschaften, die nicht klassischerweise zu Ehrkulturen zählen, Relevanz besitzen, wird durch deren Entstehungsbedingungen deutlich. Unter Abschnitt 2.2 werden die zwei einschlägigsten Ansätze zur Entstehung eines ehrbezogenen Werte- und Normensystems beschrieben: die sozialhistorische Erklärung der US-amerikanischen Kultur der Ehre (Abschnitt 2.2.1) sowie die *Low-Status*-Kompensationstheorie (Abschnitt 2.2.2). Beide Theorien rechtfertigen die Annahme, dass Männlichkeitsnormen durch spezifische Umweltbedingungen, insbesondere einer marginalisierten Stellung in der Gesellschaft, geprägt werden und somit unter Umständen auch für deutsche Jugendliche, die sich als sozial marginalisiert erleben, attraktiv sind. Gemeinsamkeiten und erste Folgerungen in Bezug auf diese beiden Ansätze werden unter Abschnitt 2.3.4 abgeleitet.

Wie bereits in der Einleitung geschildert (siehe Absatz 1.1 auf Seite 23), werden im Rahmen dieser Arbeit verschiedene Quellen der sozialen Beeinflussung auf Einstellungen zu Männlichkeit untersucht; unter anderem solche, die mit der weiblichen Geschlechterrolle verbunden sind. Aus diesem Grund werden unter Abschnitt 2.3 die drei zentralen Ansätze beschrieben, die eine Aufrechterhaltung des männlichen Patriarchats in der Gesellschaft als Resultat des systemunterstützenden Verhaltens beider Geschlechter – und somit auch der Frauen – zeigen: Die Theorie der sozialen Dominanz (Abschnitt 2.3.1), die Theorie der Systemunterstützung (Abschnitt 2.3.2) und die Theorie des ambivalenten Sexismus (Abschnitt 2.3.3). Auch hier erfolgt unter Abschnitt 2.3.4 eine Darstellung der Gemeinsamkeiten der drei Theorien und Folgerungen. Das Kapitel endet mit einem Resümee (Abschnitt 2.4), in dem eine kurze Zusammenfassung gegeben (Abschnitt 2.4.1) und Folgerungen (Abschnitt 2.4.2) für diese Arbeit dargestellt werden.

2.1. Männlichkeit als soziales Konstrukt

In dieser Arbeit wird Männlichkeit als soziales Konstrukt verstanden. Diesem Verständnis folgend wird angenommen, dass Männlichkeitseinstellungen einen normativen Charakter annehmen und der soziale Kontext, z.B. der Klassenraum, die Vorstellung, welche Eigenschaften ein Mann besitzen sollte und welche Verhaltensweisen von diesem erwartet werden, nachhaltig beeinflusst. Dies ist die Grundvoraussetzung dafür, dass die in dieser Arbeit postulierte Annahme, wonach Männlichkeitsnormen nicht nur ein individuelles Merkmal sind, sondern eine Gruppennorm widerspiegeln (siehe Kapitel 3.2), nachgewiesen werden kann.

2.1.1. Soziales vs. biologisches Geschlecht und Aggression

In der Aggressionsforschung bestand in den letzten Jahrzehnten eine starke Fokussierung auf die Frage, ob sich Jungen oder Mädchen hinsichtlich der Quantität und Qualität ihres aggressiven Verhaltens voneinander unterscheiden (u. a. Crick & Grotpeter, 1995; Harris, 1995; Lagerspetz & Björkqvist, 1994). Diese ausschließliche Konzentration auf das biologische Geschlecht wird von einigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern kritisch gesehen (Richardson & Hammock, 2007) und tatsächlich konnte in einer Vielzahl von Studien nachgewiesen werden, dass Einstellungen gegenüber der Geschlechterrolle bei der Vorhersage aggressiven Verhaltens relevanter als das rein biologische Geschlecht sind (u. a. Hammock & Richardson, 1992; Spence & Helmreich, 1978; Spence, Helmreich & Holahan, 1979). Zwar sind beide Faktoren prädiktiv, d.h. sowohl das biologische als auch das soziale Geschlecht, doch gegeneinander getestet erwiesen sich in diesen Studien die Einstellungen gegenüber Männlichkeit in der Vorhersage von Aggression als bedeutsamer.

Auch in Bezug auf verbale Aggression und Ärger wird der vergleichbar höhere Stellenwert des sozialen Geschlechts deutlich. In diesem Zusammenhang konnte Kinney (2001) zeigen, dass männliche Eigenschaften verbal aggressives Verhalten und die Ärgerreaktion besser vorhersagen konnten als das biologische Geschlecht. Darüber hinaus zeigte die Studie von Kinney (ebd.), dass das Unterdrücken einer Ärgerreaktion mit männlichen Eigenschaften negativ zusammenhängt, woraus gefolgert werden kann, dass dieses Verhalten mit der männlichen Geschlechterrolle inkompatibel ist. Da das Geschlecht folglich für sich genommen einen vergleichsweise geringen Erklärungswert beinhaltet, scheint es wichtiger, hinter diese soziale Etikettierung zu schauen und zu fragen, welche psychologischen Ursachen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Aggressionsverhalten führen.

Richardson und Hammock (2007) zufolge ist die Geschlechterrolle die am stärksten durch die Sozialisation geprägte und somit einflussreichste soziale Rolle, die ein Individuum erfüllt. Besonders die männliche Geschlechterrolle gilt als sehr restriktiv, indem sie in besonderem Ausmaß durch spezifische Verhaltensweisen und Einstellungen sozial definiert ist. Männlichkeit ist dementsprechend kein gegebener Zustand, sondern ein zugeschriebenes Attribut, welches erworben und immer wieder unter Beweis gestellt werden muss (vgl. Vandello, Cohen, Grandon & Franiuk, 2009). Pointiert formuliert bedeutet dies, dass

„[...] real men are made, not born.“ (ebd., S. 1326)

Erste Forschungsarbeiten, die im Rahmen der *Gender Role Conflict* Theorie (Garnets & Pleck, 1979; Goldberg, 1977; O’Neil, 1981a; O’Neil, 1981b; O’Neil, 1982; Pleck & Brannon, 1978) bekannt wurden, beschäftigten sich mit Prozessen der Sozialisation, welche zu einer mit spezifischen Werten verbundenen Männlichkeitsrolle in einer Gesellschaft führen. In der psychologischen Forschung wird Männlichkeit vor allem mit Eigenschaften, wie die Bereitschaft Risiken einzugehen, wettbewerbsorientiert, entscheidungsfreudig und durchsetzungsvermögend zu sein, in Verbindung gebracht (u. a. Bem, 1974; Spence, Helmreich & Holahan, 1979). Doch auch Aggressivität wird häufig mit der männlichen Geschlechterrolle assoziiert, wie dies auch aus verschiedenen bekannten Geschlechterrolleninventaren hervorgeht (u. a. Krahe, Berger & Möller, 2007; Mahalik, Locke, Scott, Gottfried & Freitas, 2003; Pleck, 1976).

Sich entgegen der normativen Geschlechterrolle zu verhalten, kann zu Konflikten führen und eine Reihe negativer Konsequenzen nach sich ziehen (u. a. O’Neil, 1981a, 2008; O’Neil, Good & Holmes, 1995). Negative Konsequenzen in Bezug auf die eigene Person ergeben sich beispielsweise in Situationen, in denen sich Personen diskonform gegenüber der mit der Geschlechterrolle verbundenen Erwartungen verhalten. In einer Vielzahl von Studien konnte nachgewiesen werden, dass ein Verstoß gegen die Geschlechterrolle zu Konflikten in verschiedenen sozialen Bereichen führt (z. B. Freundschaft, Familie und Job) und mit Vorurteilen in der Gesellschaft verbunden sind. Negative Konsequenzen bei geschlechtsdiskongruentem Verhalten ergeben sich dabei für Männer (u. a. O’Neil, 1982; O’Neil et al., 1995; Moss-Racusin, Phelan & Rudman, 2010) ebenso wie für Frauen (u. a. Parrott & Gallagher, 2008; Reidy, Sloan & Zeichner, 2009). Doch auch gegenüber anderen Personen können sich negative Konsequenzen ergeben, indem soziale Interaktionen durch Männlichkeitseinstellungen beeinflusst werden. Insbesondere die Wahrnehmung einer Bedrohung der eigenen Männlichkeit durch Dritte kann bei Individuen, bei denen die eigene Männlichkeit mit dem Streben nach Dominanz und der Rechtfertigung von Gewalt zur Wiederherstellung des eigenen Status verknüpft ist, zu einer riskanten Eskalation der Situation führen.

2.1.2. Deskriptive vs. präskriptive Männlichkeitseinstellungen

Männlichkeitseinstellungen können *deskriptiver* oder *präskriptiver* Natur sein: Als deskriptiv sind in diesem Zusammenhang Einstellungen gemeint, die beschreiben, was Männer und Frauen normalerweise tun und welche Einstellungen oder Verhaltensweisen besonders typisch für Frauen oder Männer sind. Deskriptive Einstellungen geben also eher stereotype Eigenschaften von Männern und Frauen wieder.

Im Gegensatz dazu ist mit präskriptiven *Gendereinstellungen* gemeint, was Männer bzw. Frauen tun sollten. Das heißt, präskriptive *Gendereinstellungen* spiegeln ein wünschenswertes Verhalten wider und erfüllen somit eine normative Funktion (vgl. Eagly, 2009). Von entscheidender Bedeutung dabei ist, dass präskriptive *Gendereinstellungen* kulturell geprägt sind, d. h. die Kultur bestimmt, welche Werte und Einstellungen von seinen Mitgliedern erwartet werden. In diesem Zusammenhang wird auch von Männlichkeitsideologien gesprochen; ein Begriff, der den kulturellen Aspekt bei der Ausgestaltung der männlichen Geschlechterrolle betont:

„Masculinity ideology refers to beliefs about the importance of men adhering to culturally defined standards for male behavior.“ (Pleck, 1995, S. 19)

2.1.3. Abschließende Definition

Unter Männlichkeit wird in dieser Arbeit die Vorstellung verstanden, dass aggressives Verhalten zum Zweck der Verteidigung der männlichen und familiären Ehre oder zum Schutz der Familie legitimiert werden kann. Das Rahmenkonzept bildet dabei die U.S. amerikanische *Kultur der Ehre* (Cohen & Nisbett, 1994; Nisbett, 1993; Nisbett & Cohen, 1996), deren Werte- und Normensystem die Überlegenheit des Mannes gegenüber der Frau betont und der zufolge die männliche Geschlechterrolle mit der Notwendigkeit verbunden wird, auf Beleidigungen oder Bedrohungen von außen mit aggressivem Verhalten zu reagieren. Aggressives Verhalten kann folglich gerechtfertigt werden, wenn es der Aufrechterhaltung eines überlegenen Status bzw. dem Erhalt der männlichen Ehre dient. Allerdings ist der Ehrbegriff nicht in einem positiven Sinne zu verstehen, sondern basiert auf einem spezifischen Machtanspruch und Dominanzverhalten des Mannes:

„Honor in this sense is based not on good character but on a man’s strength and power to enforce his will on others.“ (Nisbett & Cohen, 1996, S. 4)

Sich einer Kultur der Ehre zugehörig fühlend bedeutet diesem Konzept folgend für einen Mann, bereits im Vorfeld Macht und Stärke demonstrieren zu müssen, um auf diese Weise einer Zuschreibung von Schwäche entgegenzuwirken (vgl. Cohen, Vandello & Rantilla, 1998; Nisbett et al., 1996).

Einstellungen, die sich auf die männliche Geschlechterrolle beziehen, werden in dieser Arbeit als *gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen* (GLMN, in Anlehnung an die entsprechende Skala von Enzmann et al., 2002) bezeichnet. Sind dagegen Einstellungen im Zusammenhang mit dem Kultur-der-Ehre Konzept gemeint, die sich sowohl auf die männliche als auch auf die weibliche Geschlechterrolle beziehen, wird der Begriff *gewaltlegitimierende Gendernormen* (GLGN) verwendet. Gewaltlegitimierende Männlichkeits- bzw. *Gendernormen* geben Verhaltensstandards wieder, die mit dem Konzept der Kultur der Ehre verbunden werden und somit Idealvorstellungen männlichen bzw. im Falle der GLGN weiblichen Verhaltens entsprechend. Diesen Ausführungen zufolge sind sie als präskriptive Normen zu verstehen.

2.2. Entstehung und Gültigkeit gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen

Da in der Kultur-der-Ehre-Literatur angenommen wird, dass Männlichkeit in erster Linie sozial erworben wird, ist es entsprechend nachvollziehbar, dass die Entstehung eines Werte- und Normensystems, wie dem der Kultur der Ehre, vor dem Hintergrund spezifischer Umweltbedingungen betrachtet werden. Zwei Erklärungsansätze dominieren in diesem Zusammenhang die soziologische Forschung: Der sozial-historische Ansatz der US-amerikanischen

Kultur-der-Ehre-Literatur (Nisbett & Cohen, 1996) und die vergleichsweise neue *Low-Status-Kompensationstheorie* von Henry (2009). Während die Autoren Nisbett und Cohen (1996) die Entwicklung dieses Wertesystems in erster Linie mit sozial-historischen Bedingungen und dessen Bestand mit gruppenspezifischen Prozessen erklären, bietet der Autor Henry (2009) eine alternative Erklärung, indem er vor allem einen geringen Status in der Gesellschaft als ausschlaggebend für die Entstehung dieser extremen Männlichkeitsnormen betrachtet.

2.2.1. Eine sozial-historische Erklärung

Den Autoren Nisbett und Cohen (1996) zufolge ist die Ehrtradition im Süden der USA auf unterschiedliche sozialhistorische Bedingungen beider Landesteile zurückführbar: Während im Süden die Bevölkerung vor allem von Viehzucht lebte, war im Norden des Landes Ackerbau die häufigere Lebensgrundlage der Bewohner/innen. Den Autoren (ebd.) zufolge sind in Viehtreiber-Gesellschaften die Menschen auf sich selbst gestellt und müssen Hab und Gut eigenverantwortlich schützen. Die Demonstration von Macht und Stärke dient somit der Vermeidung von Gefahren, insbesondere wenn der staatliche Schutz gering und die verfügbaren Ressourcen knapp sind. Die Entstehung dieser gewaltlegitimierenden und ehrbezogenen Normen waren folglich ein adaptiver Prozess, der notwendig wurde, um mit den rauen Bedingungen des Südens der USA umzugehen.

Die Frage, weshalb diese Normen heute noch Bestand haben, ist jedoch berechtigt. Die Autoren (ebd.) gehen davon aus, dass diese zwar ihre adaptive Funktion verloren haben, jedoch von Generation zu Generation weitergegeben werden. Die Transmission, der durch diese Kultur vorgegebenen Standards, beschreiben Vandello und Cohen (2004) in einem vierstufigen Prozess:

1. Stufe 1 (*Behavioral Stage*) beschreibt den Erwerb eines neuen Verhaltens zum Zwecke der Anpassung an die Umwelt. Wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben, dient die Demonstration von Macht und Stärke der Abschreckung möglicher Gegner und somit dem Schutz der Familie und des Eigentums.
2. Auf Stufe 2 (*Meaning Stage*) werden diese durch sozialisatorische Prozesse entstandenen kulturellen Werte und Normen übertragen, indem beispielsweise Kinder lernen, Mitgliedern außerhalb der eigenen kulturellen Gruppe nicht zu trauen und sich von diesen abzugrenzen.
3. Auf Stufe 3 (*Internalized Stage*) verlieren die mit diesen Werten verbundenen Verhaltensweisen ihre ursprüngliche adaptive Bedeutung, sind aber zu einem festen Bestandteil der kulturellen Identität einer sozialen Gruppe geworden. Beispielsweise gilt es für einen Südstaatler (der als „Prototyp“ des Mitglieds einer Ehrkultur gilt) als unmännlich, auf eine Provokation oder Kränkung der männlichen Ehre, z. B. durch Untreue der Ehefrau, nicht aggressiv zu reagieren.
4. Auf der vierten Stufe (*Compliance Stage*) können diese Einstellungen und Verhaltensweisen wieder infrage gestellt werden, sofern gruppenspezifische Prozesse, welche das Normen- und Wertesystem aufrechterhalten, ihre Wirksamkeit verlieren.

Die vierte Stufe dieses hypothetischen Modells verweist darauf, dass soziale Prozesse zu einer Aufrechterhaltung dieses Normen- und Wertesystems führen. Vandello und Cohen (ebd.) zufolge basiert die anhaltende Gültigkeit dieser Normen und Werte maßgeblich auf einer Fehlwahrnehmung der Südstaatler: Indem Südstaatler wechselseitig voneinander denken, dass Gewalt als wichtig und akzeptabel erachtet werden muss, verbergen sie unter Umständen die eigene Ablehnung von Gewalt, um nicht das Risiko einzugehen, sich lächerlich zu machen oder ausgegrenzt zu werden. Daraus folgt, dass die Mehrheit der Südstaatler diese gewaltlegitimierenden Normen öffentlich stärker befürwortet als sie dies privat, d. h. nicht vor den Augen anderer, tun. Von den Autoren (ebd., S. 286-287) wird dieser Umstand vor dem Hintergrund des Konzepts der *pluralistic ignorance* (Allport, 1924) diskutiert, demzufolge die Wahrnehmung von Werten und Einstellungen der Mitglieder untereinander häufig auf falsche Annahmen basieren.

Effekte durch *pluralistic ignorance* konnten in der Sozialpsychologie in verschiedenen inhaltlichen Kontexten nachgewiesen werden. Beispielsweise zeigten Miller und McFarland (1987), dass Individuen sich selbst mehr Eigenschaften zuschreiben, die mit Schüchternheit assoziiert werden, als sie dies in Bezug auf andere tun (Studie 1). Auch glaubten die Versuchspersonen von sich selbst stärker, dass ihr Verhalten durch die Angst, sich lächerlich machen zu können, beeinflusst würde als sie dies von den Verhaltensweisen anderer annahmen (Studie 2).

Prentice und Miller (1993) wiesen Effekte durch *pluralistic ignorance* auch im Zusammenhang mit der Akzeptanz von Alkohol nach. In ihrer Untersuchung baten sie College-Studentinnen und Studenten anzugeben, wie wohl sie sich mit den Trinkgewohnheiten in Bezug auf Alkohol auf ihrem Campus fühlen und anzugeben, was sie glauben, wie wohl sich diesbezüglich der „durchschnittliche“ Student damit fühlt. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Studentinnen und Studenten individuell betrachtet von den Alkoholpraktiken auf ihrem Campus distanzieren und die Ratings in Bezug auf „den Durchschnittsstudenten“ überschätzt wurden. Das heißt, die soziale Norm in Bezug auf die Akzeptanz von Alkohol wurde von den Studentinnen und Studenten falsch wahrgenommen. Darüber hinaus offenbarten die Forschungsbefunde geschlechtsspezifische Effekte (Studie 3): Während männliche Studenten über die Zeit ihre Einstellung in Richtung der als Norm wahrgenommenen Einstellung angepasst haben, blieben Studentinnen ihren ursprünglichen Einstellungen treu.

Dass wechselseitige Fehlwahrnehmungen auch im Kontext der Kultur der Ehre bedeutsam sind, konnten Cohen, Bowdle, Nisbett und Schwarz (1996) zeigen. Hier wurden männliche Versuchspersonen, die aus den Nord- und Südstaaten der USA stammten, im Labor dazu aufgefordert, sich an das Ende eines Flurs zu begeben. Auf dem Weg dorthin wurden sie von einem Testleiter, der von den Versuchspersonen für einen anderen Teilnehmer der Studie gehalten wurde, angerempelt und als „Arschloch“ bezeichnet. Zeuge dieser Szene wurde ein zweiter, eingeweihter Testleiter, dem die Versuchspersonen zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal begegneten. In dieser Situation wurden die Versuchspersonen gebeten, anzugeben, was dieser vermeintliche Zeuge von ihnen denkt. Es zeigte sich, dass Südstaatler ihren männlichen Ruf stärker beschädigt sahen, wenn sie in Gegenwart dieses Zeugen beleidigt wurden, als Nordstaatler dies taten.

Vandello, Cohen und Ransom (2008) konnten nachweisen, dass Südstaatler häufiger als Nord-

staatler annahmen, dass andere Universitätsstudenten aggressionsbezogenen Normen zustimmen. Genauer gesagt fanden sie anhand der Vorgabe hypothetischer Provokationsszenarien heraus, dass Südstaatler die Aggressionsbereitschaft ihrer Kommilitonen überschätzen (Studie 1). In einer weiteren Studie (Studie 3) untersuchten die Autoren (ebd.), wie das Verhalten einer Person von Südstaatlern eingeschätzt wird, die in einem Video Zeuge eines Konflikts wird und dem Opfer einen Rat gibt. Die Ergebnisse zeigten, dass Südstaatler häufiger als Nordstaatler die Wahrnehmung hatten, dass diese Person das Opfer zu einer aggressiven Reaktion ermutigt hätte.

Vandello und Cohen (2004) zufolge führt das in der Öffentlichkeit gezeigte Verhalten, welches durch die vermeintlichen Erwartungen Dritter beeinflusst wird, zu einem Kreislauf der wechselseitigen Verstärkung:

If everyone believes others hold to an aggressive stance, the people in the culture may continually reinforce this belief by acting out culturally „appropriate“ aggressive scripts. (S. 288)

Normen der Kultur der Ehre spiegeln demzufolge nicht zwangsläufig innere Überzeugungen wider, sondern sind unter Umständen nur das Resultat verzerrter gegenseitiger Wahrnehmungen (vgl. hierzu auch Vandello, Cohen et al., 2008).

In der Kultur-der-Ehre-Literatur ist die Ehrtradition der Südstaatler den vorhergehenden Ausführungen zufolge ein Resultat der spezifischen sozio-historischen Bedingungen dieses Landes-teils. Im Gegensatz dazu stellt Henry (2009) die Rolle des sozialen Status in den Vordergrund seiner Annahme, der seiner Meinung nach besser die Entstehung dieser Normen erklären kann und unabhängig von historischen Bedingungen zu betrachten ist.

2.2.2. Die *Low-Status-Kompensationstheorie*

Nach Henry (2008, 2009) ist die Entstehung von Werten und Normen, die eine Kultur der Ehre charakterisieren, nicht das Resultat sozio-historischer Bedingungen, sondern basiert auf dem Bedürfnis einer unterlegenen sozialen Gruppe in der Gesellschaft, ihren geringen Status zu kompensieren. Jede Gesellschaft verfügt über soziale Gruppen, die sich auf verschiedenen Dimensionen unterscheiden, z. B. hinsichtlich ihrer sozialen Klasse, dem Einkommen, der Bildung, Rasse, Herkunft oder dem Alter (Henry, 2009, S. 3). Der *Low-Status-Kompensationstheorie* zufolge führt dies bei statusunterlegenen Gruppen zu einem geringeren Selbstwert und somit zu dem Bedürfnis, den eigenen Selbstwert gut zu schützen. Dieses Bedürfnis ist nach Meinung des Autors (ebd.) die Quelle eines Normen- und Wertesystems wie dem der Kultur der Ehre und führt insbesondere gegenüber Personen, die den Selbstwert bedrohen, zu einer höheren Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens.

Die *Low-Status-Kompensationstheorie* von Henry (mber) ist als integratives Modell zu betrachten, welches theoretische Konzepte aus verschiedenen Forschungsrichtungen der Psychologie und Soziologie miteinander vereint. In Abbildung 2.1 wird deutlich, dass der in der Kultur-der-Ehre-Literatur (u. a. Nisbett, 1993; Nisbett & Cohen, 1996) vertretene Link zwischen sozio-historischen Bedingungen, d. h. den Bedingungen der Viehtreibergesellschaften und der Ent-

stehung von Aggression aufgrund von Ehrverletzungen, durch eine Reihe weiterer Variablen vermittelt wird.

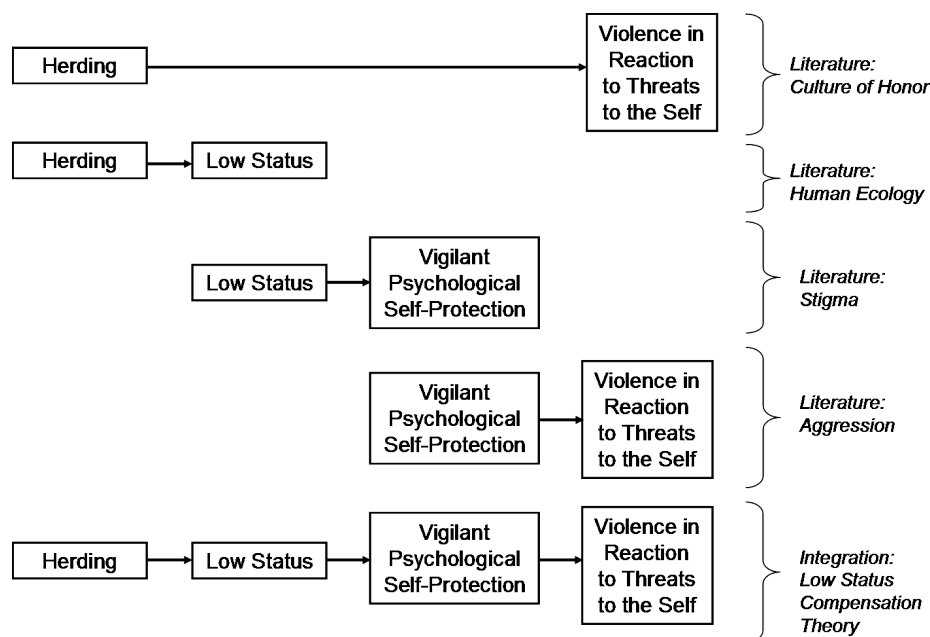


Abbildung 2.1.: Die Low-Status-Kompensationstheorie als Integrationsmodell verschiedener Theorien (entnommen aus: Henry, 2009, S. 452).

Henry (2009) zieht dabei zunächst die Literatur aus dem Bereich der *Human Ecology* heran (u. a. Bradburd, 1990; zitiert nach Henry, 2009; siehe Abbildung 2.1, zweite Ebene von oben), wonach Viehtreiberkulturen große Statusunterschiede in einer Gesellschaft hervorbringen. Viehtreiber sind in dieser sozialen Hierarchie unten angesiedelt und zeichnen sich nicht nur durch eine vergleichsweise hohe Armut aus, sondern auch durch eine hohe Stigmatisierung in der Gesellschaft.

In der Stigma-Forschung wird ein geringer Status in der Gesellschaft mit einer hohen Aufmerksamkeit in Bezug auf den eigenen Selbstschutz verbunden (vgl. Henry, 2009; siehe Abbildung 2.1, mittlere Darstellung). Eine Reihe von Forschungsarbeiten konnte diese Verbindung nachweisen, unter anderem Studien im Kontext der *Rejection-Sensitivity* Forschung. Mendoza-Denton, Downey, Purdie, Davis und Pietrzak (2002) wiesen beispielsweise nach, dass Schwarze stärkere Befürchtungen davor haben aufgrund ihrer ethnischen Herkunft abgelehnt zu werden als statushöhere Weiße und Asiaten. Darüber hinaus zeigen statusunterlegene Minoritäten eine stärkere Unsicherheit in Bezug auf ihr Zugehörigkeitsempfinden als statushöhere Minoritäten, z. B. Weiße (Walton & Cohen, 2007).

Nach Henry (2009) sind im Zusammenhang von Statusunterlegenheit und der erhöhten Aufmerksamkeit in Bezug auf den Selbstschutz vor allem psychische Prozesse entscheidend (siehe Abbildung 2.1, zweite Ebene von unten), die nicht vordergründig darauf abzielen, einen ökonomisch gleichwertigen Status zu erhalten, wie dies beispielsweise im Rahmen der Theorie der sozialen Dominanz (Sidanius & Pratto, 1999) betont wird. Im Gegensatz dazu geht es in der *Low-Status-Kompensationstheorie* um die Analyse von:

[...] the parallel but separate use of compensation strategies for less rational and more psychological protective means. (Henry, 2009, S. 453)

Der Zusammenhang zwischen der Aufmerksamkeit in Bezug auf den Selbstschutz und aggressivem Verhalten ist ebenfalls durch eine Vielzahl von Studien belegt. Henry (ebd.) zitiert in diesem Rahmen unter anderem die Studien von Baumeister und Bushman sowie Kolleg/inn/en (Baumeister, Smart & Boden, 1996; Bushman & Baumeister, 1998), wonach ein instabiler Selbstwert in Bedrohungssituationen (z. B. durch Beleidigungen) wahrscheinlicher Aggression auslöst und führt Literatur in Bezug auf die Folgen sozialer Ausgrenzung an (z. B. Leary, Twenge & Quinlivan, 2006).

Henry (2009) konnte sein in Abbildung 2.1 (unterste Ebene) dargestelltes Modell, welches auf den zuvor genannten Theorien und Befunden basiert, empirisch untermauern. Dabei gelang es ihm, den Befund der Kultur-der-Ehre-Literatur, wonach im US-Süden höhere Tötungsdeliktraten vorkommen als in den übrigen Landesteilen, zu replizieren und ergänzend nachzuweisen, dass dieser Zusammenhang durch Statusunterschiede erklärt werden kann (ebd., Studie 1).¹ Diesen Befund konnte er auf Basis eines aus 92 Ländern bestehenden *Samples* bestätigen (Studie 2).

Während sich Henry (ebd.) in seinen ersten beiden Studien in erster Linie für Gruppenunterschiede interessierte, fokussierte seine dritte Studie stärker auf die individual-psychologische Bedeutung des Zusammenhangs von Statusunterlegenheit², dem Stigma-Erleben und dem Bedürfnis, das Selbst durch aktive Strategien in sozialen Interaktionen zu schützen. Tatsächlich offenbarten seine Befunde, dass sozioökonomisch schwache Personen sich selbst als am unteren Ende der Gesellschaft betrachten, negativere Erwartungen an das Leben im Allgemeinen haben und häufiger selbstschützende Strategien in sozialen Interaktionen anwenden. In seiner letzten Studie (Studie 4) konnte Henry (ebd.) experimentell nachweisen, dass aggressives Verhalten in Reaktion auf eine Beleidigung die Folge des Bedürfnisses ist, den eigenen Selbstwert zu schützen; dies war insbesondere bei statusunterlegenen Personengruppen der Fall.

2.2.3. Gemeinsamkeiten und Folgerung

Betrachtet man beide Ansätze der Entstehung gewaltlegitimierender Normen und gewalttätigen Verhaltens im Kontext der Kultur der Ehre, so wird deutlich, dass die theoretischen Annahmen Henrys (2008, 2009) eher eine Ergänzung als ein Widerspruch zu der Kultur-der-Ehre-Literatur darstellen. Henry (ebd.) gelang es, auf Basis seiner Forschungsarbeiten den Zusammenhang zwischen den Normen und Werten in Viehtreibergesellschaften und der Entstehung einer Ehrkultur zu differenzieren, indem er insbesondere die Rolle von Statusunterschieden in sozialen Gruppen als mediierende Variable betont.

¹Statusunterschiede wurden von Henry (2009) durch den GINI-Index operationalisiert. Dieser repräsentiert den Anteil des Einkommens, über den die wohlhabendste Schicht der Gesellschaft verfügt, relativiert an dem Anteil, welcher der ärmsten Gesellschaftsschicht zur Verfügung steht. Da dieser Wert mit 100 multipliziert wird, resultiert ein *Range* von 0 bis 100, wobei ein Wert von 0 die absolute Gleichheit der Einkommensverhältnisse bedeuten würde.

²In diesem Fall ließ der Autor (Henry, 2009) den GINI-Index in einem Mehrebenenendesign als Individualmaß in das Regressionsmodell eingehen.

Der Einfluss des sozialen Status, über den ein Individuum in einer Gesellschaft verfügt, und dessen Bedeutung für die Ausbildung extremer Männlichkeitsnormen wurde jedoch auch schon im Rahmen der Kultur-der-Ehre-Literatur erkannt und diskutiert, jedoch nicht empirisch untermauert. In diesem Zusammenhang sprechen Cohen et al. (1998)

„of a group that has been habitually cut off and excluded from participation in the mainstream of a culture; that has been denied status and the economic opportunities to attain it; and that has been virtually abandoned by a larger society that oppressed the group [...]“ (S. 274/275).

Diese Argumentation hat vermutlich auch Enzmann und Wetzels (2002) dazu bewogen, mit einer Kultur der Ehre vergleichbare Normen bei Jugendlichen in Deutschland zu untersuchen (siehe hierzu auch Abschnitt 3.1 auf Seite 69). Deren Ergebnisse (ebd.), wonach insbesondere Migrationsjugendliche höhere Zustimmungsraten zu diesen gewaltlegitimierenden Normen zeigen, sprechen für den Einfluss, den die Statusunterlegenheit bei deren Herausbildung hat.

Aus den Ausführungen von Nisbett und Cohen (1996) und Henry (2008, 2009) lässt sich folglich resümieren: Gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen, wie sie mit der Kultur der Ehre verbunden werden, entstehen vordergründig im Kontext knapper Ressourcen, gesellschaftlicher Marginalisierung und Stigmatisierung. Männlichkeitsideologien, wie durch die Kultur der Ehre repräsentiert, können somit auch vor dem Hintergrund sozialer Benachteiligung und ethnischer Segregation entstehen und auf soziale Gruppen, die an den Rand der Gesellschaft gedrängt sind, besonders attraktiv wirken. Der Grund dafür besteht darin, dass die Zustimmung zu diesem Werte- und Normensystem soziale Aufwertung in einer Gesellschaft verschafft, in der ihnen diese ansonsten verwehrt wird. Den Annahmen des Stufenmodells nach Vandello und Cohen (2004) folgend bedeutet die Manifestation dieser Normen in spezifischen Gruppen jedoch nicht zwangsläufig, dass deren Zustimmung den inneren Überzeugungen der einzelnen Mitglieder entsprechen. Vielmehr werden sie durch einen Gruppenkonsens aufrechterhalten, dessen Bewusstwerdung zu Distanzierungsprozessen führen kann.

Diese differenzierte Sichtweise der Entstehung eines solchen Normen- und Wertesystems untermauert somit die Intention dieser Arbeit, in der die Rolle sozialer Beeinflussung im Vordergrund bei der Entstehung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen steht. Die ethnische oder soziale Herkunft des Individuums wird dabei als peripher betrachtet. Dennoch ist ein Verständnis für die Entstehung eines solchen Normen- und Wertesystems relevant, denn dieses rechtfertigt deren Untersuchung in Kulturen, die nicht per se als Kulturen mit hoher Ehrtradition gelten.

2.3. Männliche Dominanz und systemunterstützendes Verhalten

Auf eine Provokation aggressiv zu reagieren, ist keine willkürliche Handlung, sondern wird durch ein soziales Motiv verursacht. Provokationssituationen, beispielsweise eine Kränkung der männlichen Ehre, bieten dabei eine „günstige“ Gelegenheit für Männer, die eigene männliche Dominanz zu demonstrieren, um auf diese Weise den Status in der Gesellschaft bzw. in Bezug

auf die Eigengruppe aufrechtzuerhalten. Dies setzt allerdings voraus, dass ihnen das Attribut Männlichkeit, wie es in der vorliegenden Arbeit verstanden wird (siehe Abschnitt auf Seite 32), für die Selbstzuschreibung relevant ist.

Doch nicht nur in sogenannten Ehrkulturen³, d. h. Kulturen, in denen die männliche Ehre mit physischer Stärke, Überlegenheit und einem hohen Status assoziiert wird, ist die männliche Dominanz ein kulturelles Phänomen, vielmehr lässt sich die männliche Dominanz in nahezu allen Kulturen beobachten (Sidanius & Pratto, 1999). Der Theorie der sozialen Dominanz (ebd., siehe auch Abschnitt 2.3.1) folgend, ist das *Gendersystem* die stabilste soziale Hierarchie, die mit der Dominanz der Männer und einem nahezu universellen Patriarchat der Männer einhergeht.

Das Streben nach Dominanz wird bei Jungen bereits in der Kindheit deutlich, insbesondere in der Jugendzeit, in der Jungen (wie bereits in der Einführung dargestellt) in erster Linie um die Demonstration von Stärke und Status bemüht sind, während Mädchen sich vor allem durch enge Beziehungen in Cliques und dyadische Beziehungen (vgl. Björkqvist et al., 1992) definieren. Diese Unterschiede in den sozialen Zielen führen gleichermaßen zu unterschiedlichen Präferenzen in der Aggressionsausübung: Während Jungen vor allem durch offene Aggressionsformen, d. h. physischer Aggression (wie Schlagen, Treten etc.) und verbaler Aggression (wie andere beleidigen und beschimpfen) ihren Status behaupten, beabsichtigen Mädchen in erster Linie die sozialen Beziehungen ihrer in der Regel gleichgeschlechtlichen Konkurrentinnen zu schädigen, was allgemein als relationale Aggression bezeichnet wird (vgl. Crick & Grotpeter, 1995; Oesterman, Bjoerkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1998). Campbell und Kolleg/inn/en (vgl. Campbell & Muncer, 1994; Campbell, Muncer & Coyle, 1992) führen in diesem Zusammenhang an, dass aggressives Verhalten bei Männern generell eine Strategie ist, um soziale Situationen zu kontrollieren bzw. die Kontrolle über andere Personen zu haben.

In der vorliegenden Arbeit steht die Reaktion auf Verletzungen der männlichen Ehre in schulbezogenen Provokationssituationen im Vordergrund, welche dem Ziel dient, die männliche Ehre zu verteidigen und die eigene Dominanz unter Beweis zu stellen. Da die Dominanz des Mannes zugleich die Unterlegenheit der Frau bedeutet, ist ein weiterer Fokus dieser Arbeit das Normensystem der weiblichen Geschlechterrolle im Kontext einer Kultur der Ehre. Aus der Literatur ist bekannt, dass ein kulturelles System, in dem Männer dominieren, nur funktionieren kann, wenn Frauen einen unterlegenen Status mehr oder minder tolerieren bzw. diesen unterstützen (u. a. Glick und Fiske, 1996b, 1999). In diesem Abschnitt werden folglich theoretische Konzepte und empirische Befunde dargestellt, die zum einen die nahezu universelle männliche Dominanz in der Gesellschaft demonstrieren und zum anderen belegen, dass der überlegene Status von Männern das Resultat geteilter Unterstützung von beiden Geschlechtern ist. Dabei soll gezeigt werden, dass Frauen über verschiedene Motive verfügen, eine Ungleichheit des bestehenden Geschlechtersystems aufrechtzuerhalten, obwohl dies zu ihren eigenen Ungunsten ist. Drei Theorien werden dafür herangezogen: Die Theorie der sozialen Dominanz (Abschnitt 2.3.1) stellt dar, dass nahezu alle Gesellschaftsformen soziale Hierarchien ausbilden und erklärt,

³Hierzu zählen nicht nur der Süden der USA (u. a. Nisbett, 1993; Nisbett & Cohen, 1996), sondern beispielsweise auch Brasilien und Chile (vgl. Vandello & Cohen, 2003), Italien und Spanien (vgl. López-Zafra, 2007; Mosquera, Manstead & Fischer, 2002b), der Mittlere Osten und arabischstämmige (vgl. Gilmore, 1990) sowie lateinamerikanische Kulturen (vgl. Johnson & Lipsett-Rivera, 1998).

in welcher Form diese zu unter- wie auch überlegenen sozialen Gruppen führen. Die Theorie der Systemrechtfertigung (Abschnitt 2.3.2) basiert dagegen auf der grundlegenden Annahme, dass die Herausbildung sozialer Hierarchien motiviert ist, in dem nicht nur die über-, sondern auch die unterlegene Gruppe an einer Aufrechterhaltung ungleicher sozialer Gesellschaftsformen interessiert ist. Schließlich fokussiert die Theorie des ambivalenten Sexismus (Abschnitt 2.3.3) auf die bestehende Ungleichheit von Männern und Frauen in der Gesellschaft und stellt dabei insbesondere Motive heraus, die zu einer Systemunterstützung des bestehenden Geschlechtersystems führen.

2.3.1. Die Theorie der sozialen Dominanz

Die Theorie der sozialen Dominanz (Sidanius & Pratto, 1999) beruht auf dem Grundgedanken, dass alle menschlichen Gesellschaftsformen dazu neigen, gruppenbasierte soziale Hierarchien zu entwickeln. Die dominante Gruppe verfügt dabei in der Regel über größeren Besitz und mehr Prestige. Soziale Hierarchie meint in diesem Zusammenhang, dass ein Individuum allein aufgrund seiner Gruppenzugehörigkeit privilegiert oder benachteiligt ist.

Die Autor/inn/en Sidanius und Pratto (ebd., S. 33 ff.) sind der Ansicht, dass vor allem drei Hierarchiesysteme die menschliche Gesellschaft hinreichend beschreiben können:

1. Ein System der Altersgruppierung (*Age System*), in dem Erwachsene, vor allem diejenigen mittleren Alters, über eine höhere soziale Macht verfügen als Kinder und jüngere Erwachsene.
2. Ein System der Geschlechterrollen (*Gendersystem*), in dem Männer Frauen sozial und politisch überlegen sind.
3. Ein kulturspezifisches System (*Arbitrary-Set System*), in dem jede Gesellschaft individuelle soziale Gruppierungen ausbildet, die in der Gesellschaft besonderen sozialen Einfluss ausüben. Dieses kann beispielsweise durch die Zugehörigkeit einer bestimmten Nationalität, Rasse, Religion oder ökonomischen Gruppierung bestimmt sein.

Allen drei Systemen ist gemeinsam, dass eine soziale Gruppe materiell und/oder politisch gegenüber einer anderen sozialen Gruppe dominiert. Dem *Gendersystem* kommt dabei eine besondere Rolle zu, denn im Gegensatz zu den anderen beiden Systemen, ist der soziale Status aufgrund des Geschlechts sehr stark festgelegt. Am durchlässigsten ist sicherlich das Alterssystem, in dem jeder Mensch mit steigendem Alter an Macht in der Gesellschaft dazu gewinnt.

Grundannahmen der SDT Sidanius und Pratto (ebd., S. 38 ff.) gehen von drei Grundannahmen aus:

1. Während das Alters- und *Gendersystem* in nahezu allen sozialen Systemen besteht, entsteht das *Arbitrary-Set System* nur in Gesellschaftsformen, die ein lang anhaltendes ökonomisches Wachstum aufweisen.

2. Nahezu alle Gruppenkonflikte und Formen der Unterdrückung (z. B. Rassismus, Sexismus) lassen sich durch unterschiedliche Manifestationen derselben grundlegenden menschlichen Prädisposition erklären: der Ausbildung gruppenbasierter Hierarchien.
3. Menschliche soziale Systeme sind einander ausgleichenden Kräften ausgesetzt: (1) hierarchieverstärkende Kräfte, die ein höheres Niveau sozialer Ungleichheit entstehen lassen und dessen Aufrechterhaltung befördern, sowie (2) hierarchie-mindernde Kräfte, die ein höheres Niveau sozialer Gleichheit bewirken.

Die Stabilität eines Systems, wie beispielsweise die des *Gendersystems*, wird der dritten Annahme zufolge durch die Ausbalancierung beider Kräfte, den hierarchieverstärkenden wie auch den hierarchie-mindernden Kräften, bestimmt. Diese beiden Kräfte hängen wiederum von dem Grad ab, in dem die Mitglieder des Systems der sozialen Hierarchie zustimmen. Die Ungleichheit von Männern und Frauen in der Gesellschaft ist folglich davon abhängig, wie stark die männliche Dominanz gesellschaftlich unterstützt wird.

Grundbausteine der SDT Das in Abbildung 2.2 dargestellte theoretische Gerüst der SDT bietet eine Erklärung grundlegender Prozesse der Entstehung und Aufrechterhaltung gruppenbasierter Hierarchien in sozialen Gemeinschaften. Die Hauptbausteine dieses Modells bilden dabei die Herausbildung einer sozialen Dominanzorientierung in einer Gesellschaft, die Entstehung legitimierender Mythen und die daraus resultierenden gruppenbasierten sozialen Hierarchien.

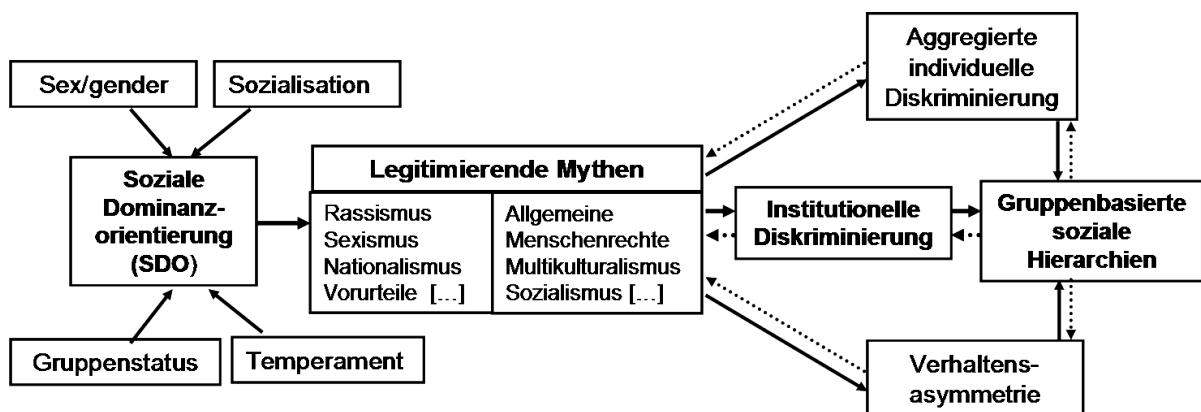


Abbildung 2.2.: Schematische Übersicht über die Theorie der sozialen Dominanz (entnommen aus: Sidanius & Pratto, 1999, S. 40; in eigener Übersetzung).

Gruppenbasierte soziale Hierarchien sind dem Modell zufolge das Resultat *aggregierter individueller Diskriminierung*. Gemeint ist hiermit die täglich vorkommende Diskriminierung, beispielsweise die Diskriminierung von Frauen in Führungspositionen. Darüber hinaus entstehen gruppenbasierte soziale Hierarchien durch *institutionelle Diskriminierung*, wie beispielsweise das Apartheidsregime in Südafrika und den USA, als durch den Staat legitimierte Formen des Terrors oder auch den Ku-Klux-Klan als illegale Form des Terrors. Als dritte Komponente, die gruppenbasierte soziale Hierarchien befördert, benennen Sidanius und Pratto (ebd.) *Verhaltensasymmetrien*. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass einerseits Mitgliedern der dominanten

Gruppe ein größerer Verhaltensspielraum eingeräumt wird (z. B. indem deviantes Verhalten weniger stark sanktioniert wird), andererseits aber auch, dass derartige Verhaltensasymmetrien sowohl von der dominanten als auch von der unterdrückten Gruppe akzeptiert werden.

Der Einfluss von Verhaltensasymmetrien unterscheidet die SDT von anderen theoretischen Modellen, die ebenfalls eine Unterdrückung bestimmter sozialer Gruppen beinhalten, wie beispielsweise den klassischen Marxismus (siehe hierzu auch Sidanius & Pratto, 1999, S. 43). Während in diesen gängigen Theorien sozialer Unterdrückung davon ausgegangen wird, dass die Benachteiligten im sozialen System Opfer der Diskriminierung sind, geht die SDT von der Annahme aus, dass diese eine *aktive Rolle* einnehmen, um die eigene Unterlegenheit zu unterstützen. Sidanius und Pratto (1999) drücken dies wie folgt aus:

„[...] group oppression is very much a cooperative game.“ (S. 43)

Die Autor/inn/en (ebd.) betrachten diese Form des systemunterstützenden Verhaltens in erster Linie als einen durch die Evolution hervorgebrachten Effekt, indem die *unterschiedlichen Reproduktionsstrategien* von Frauen und Männern Ausgangspunkt verhaltensbezogener und struktureller Konsequenzen für die Ausformung der Gesellschaft bilden. In Abbildung 2.3 ist das hypothetische Modell dieser Annahme dargestellt. Diesem Modell folgend führt die Tatsache, dass Frauen in ihren Nachwuchs weitaus höher investieren müssen als Männer (durch Schwangerschaft, Geburtsrisiken etc.) dazu, dass Frauen eher wenige potenzielle Partner, diese jedoch mit Bedacht, wählen. So sollten diese einen möglichst hohen Status besitzen und gute „Ernährer“ der Familie sein. Für Männer besteht hingegen die erfolgreichste Reproduktionsstrategie darin, möglichst viele fruchtbare und gesunde Frauen als Partnerinnen zu haben, um ihre Reproduktion zu sichern (siehe hierzu Abbildung 2.3 oben).

Die unterschiedlichen Reproduktionsstrategien führen diesem Modell zufolge unter anderem dazu, dass sich Frauen im Tausch gegen Ressourcen Männern unterwerfen und Männer in einen statusorientierten Wettbewerb eintreten (siehe Abbildung 2.3 mittig). Diese individuellen Verhaltensweisen wirken sich auf struktureller Ebene aus, indem Männer die ökonomische und politische Kontrolle in der Gesellschaft ausüben und diese Dominanz der Männer durch das kooperative Verhalten von Frauen unterstützt wird (siehe Abbildung 2.3 unten links). Die strukturellen Vorteile der Männer führen nach Ansicht der Autor/inn/en (ebd.) dazu, dass im *Arbitrary-Set Systems* vor allem männliche soziale Gruppen zu finden sind, die miteinander im Wettbewerb stehen. Letzteres hat zur Folge, dass das *Arbitrary-Set System* im Allgemeinen mit einem hohen Maß an Gewalt verbunden wird (siehe auch Pratto et al., 2006).

Wie in Abbildung 2.2 deutlich wird, werden gruppenbasierte soziale Hierarchien darüber hinaus von *legitimierenden Mythen* beeinflusst. Unter diesen verstehen die Autor/inn/en (ebd.) Einstellungen, Werte, Glaubenssätze, Stereotypen und Ideologien, die eine moralische und intellektuelle Rechtfertigung sozialer Ungleichheiten bieten. Diese Rechtfertigungsstrategien, von den Autor/inn/en Mythen genannt, lassen sich danach unterscheiden, ob sie eher zur Entstehung, dem Erhalt und somit zur Maximierung sozialer Hierarchien beitragen (z. B. durch Rassismus) oder ob sie eher deren Reduzierung bewirken (z. B. durch allgemeine Menschenrechte). Wie bereits erwähnt, ist der soziale Konsens in Bezug auf legitimierende Mythen entscheidend

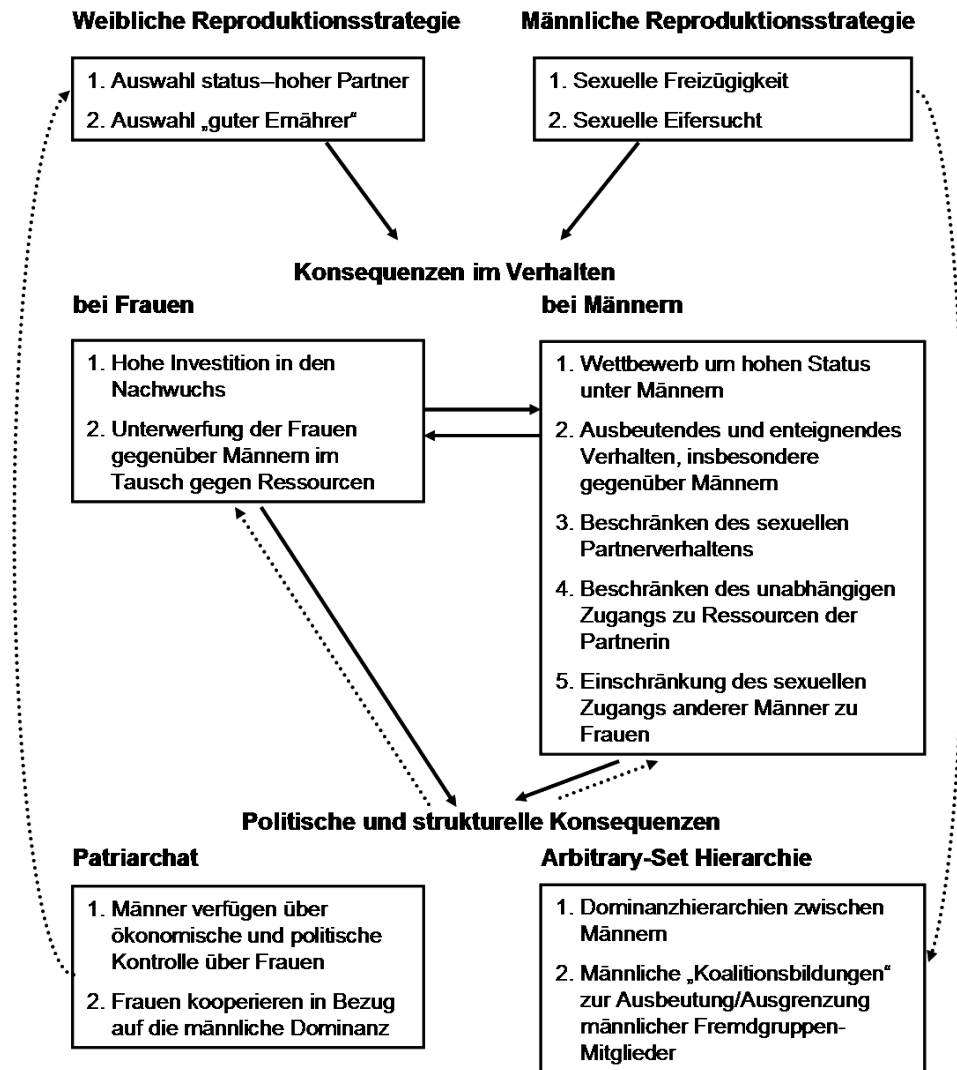


Abbildung 2.3.: Hypothetische verhaltensbezogene und strukturelle Konsequenzen der weiblichen und männlichen Reproduktionsstrategien im Rahmen der sozialen Dominanz-Theorie (entnommen aus: Sidanius & Pratto, 1999, S. 266).

dafür, in welchem Ausmaß eine soziale Ungleichheit in einer Gesellschaft entstehen kann. Häufig werden diese Mythen nicht nur von der dominanten, sondern auch von der unterdrückten Gruppe unterstützt. Sidanius und Pratto (ebd.) führen in diesem Zusammenhang die Diskriminierung der Schwarzen in den USA an: Die Vorstellung, dass Schwarze den Weißen gegenüber unterlegen sind, war in der Vergangenheit nicht nur eine Überzeugung, die von Weißen vertreten wurde, sondern wurde von vielen Schwarzen geteilt.

Die *soziale Dominanzorientierung (SDO)* ist schließlich die psychologische Komponente dieses theoretischen Konzepts. Sie ist durch den Grad an Zustimmung zu gruppenbasierten sozialen Hierarchien und der Akzeptanz dominanter Gruppen in der Gesellschaft definiert. Als relevante Einflussgrößen zählen die Autor/inn/en (ebd.) vier Faktoren auf (siehe auch Abbildung 2.2, links):

1. Gruppenstatus: Ein höherer Gruppenstatus ist mit einer stärkeren Dominanzorientierung verbunden, d. h. je höher der Status, desto ausgeprägter die Zustimmung zu sozialer Un-

gleichheit zugunsten der eigenen dominanten Gruppe.

2. Geschlechtszugehörigkeit: Männer weisen eine höhere Dominanzorientierung als Frauen auf; diese Annahme ist auch als *Invarianzhypothese* bekannt. Diese Komponente halten die Autor/inn/en (ebd.) für besonders relevant.
3. Sozialisation: Hierunter werden sämtliche Einflussgrößen im gesellschaftlichen Kontext verstanden, wie Bildung, Erziehung, Religion, aber auch Ereignisse wie Kriege und Naturkatastrophen.
4. Temperament/Persönlichkeit: Mit Temperament meinen die Autor/inn/en allgemein sämtliche Persönlichkeitsmerkmale, die relativ überdauernd und stabil sind, beispielsweise Empathie.

Zur Messung der sozialen Dominanzorientierung entwickelten die Autor/inn/en eine Fragebogenskala, die im Laufe der Jahre mehrmals überarbeitet wurde. Die von Pratto, Sidanius, Stallworth und Malle (1994) veröffentlichten Formen mit 14 (SDO 5) bzw. 16 *Items* (SDO 6) sind die Varianten, welche die meiste Verbreitung gefunden haben.

Zentrale Forschungsergebnisse zur SDO Die SDO kann erwiesenermaßen mit einer Vielzahl von individuellen Einstellungen und Verhaltensweisen in Verbindung gebracht werden. Sidanius, Pratto und Kolleg/inn/en (Pratto et al., 1994, Sidanius & Pratto, 1999, siehe hierzu auch den Übersichtsartikel von Pratto et al., 2006, S. 283) fanden beispielsweise im Rahmen der Konstruktvalidierung der SDO-Skala, dass die soziale Dominanzorientierung mit Sexismus ($r = .51$) und Vorurteilen gegenüber ethnischen Minoritäten ($r = .41$) bedeutsam zusammenhängt. Darüber hinaus stehen Einstellungen zur sozialen Dominanz im Zusammenhang mit hierarchie-verstärkenden Ideologien und Grundsätzen, wie Vergewaltigungs-Mythen (z. B. „Vergewaltigungsoffer tragen eine Mitschuld an ihrer Vergewaltigung.“, $r = .43$), Nationalismus ($r = .51$), Patriotismus ($r = .35$), politischer Konservatismus ($r = .28$) sowie der Unterstützung des Irak-Kriegs ($r = -.48$), der Todesstrafe ($r = .31$), Folter ($r = .27$), der Einschränkung von Menschenrechten ($r = .45$), der Ablehnung von Zuwanderung ($r = .30$) und der Einschränkung von bürgerlichen und ökonomischen Rechten für Homosexuelle und Frauen ($r = .38$).

Auch in anderen empirischen Studien konnten Zusammenhänge zwischen der SDO und weiteren Konstrukten nachgewiesen werden. Hierzu zählen unter anderem Autoritarismus und Rechtsextremismus (u. a. Akrami & Ekehammar, 2006; Bäckström & Björklund, 2007; Hing, Bobocel, Zanna & McBride, 2007), Vorurteile (u. a. Bäckström & Björklund, 2007; Guimond, Dambrun, Michinov & Duarte, 2003; Passini, 2008) und Diskriminierung (Umphress, Simmons, Boswell & del Carmen Triana, 2008), schulische Leistungen (Kiefer & Ryan, 2008), Aggression und Kooperation (Pellegrini et al., 2007), Selbstwert (Leary, Phillips & Cottrell, 2001) und sozialer Status und Gruppenprozesse (u. a. Major et al., 2002; Pettit, Bakshi, Dodge & Coie, 1990; Vaughn & Waters, 1981). Aufgrund der Vielzahl von empirischen Befunden im Rahmen der sozialen Dominanzforschung werden nachfolgend nur diejenigen Forschungsergebnisse dargestellt, die im Zusammenhang mit geschlechts- bzw. *genderspezifischen* Einflüssen stehen.

Geschlechtsspezifischen Einflüssen wird in der Literatur zur sozialen Dominanz ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Dabei ist der *Gender Gap* in Bezug auf die SDO, der mit einem höheren relativen Niveau der Männer im Vergleich zu den Frauen einhergeht, der empirisch am deutlichsten nachgewiesene Befund innerhalb der Forschung zur sozialen Dominanz. Dieses Resultat, auch als Invarianzhypothese bekannt, konnten die Autor/inn/en Sidanius und Pratto (1999) anhand von 45 voneinander unabhängigen Stichproben mit insgesamt 19.000 Probanden über 10 Länder hinweg demonstrieren: Australien, Kanada, Israel, Mexiko, Palästinensische Autonomiegebiete, China, Neuseeland, die ehemalige UDSSR, Schweden und die USA (siehe u. a. Sidanius, Levin, Liu & Pratt, 2000; Sidanius, Pratto & Bobo, 1994; Sidanius, Pratto & Brief, 1995; Sidanius, Pratto & Rabinowitz, 1994).

Die Ausgangsbasis zur empirischen Belegung der Invarianzhypothese bildete eine Untersuchung von Sidanius, Pratto und Bobo (1994), in der sie der Frage nachgingen, ob der *Gender Gap* in Bezug auf die SDO über folgende Faktoren hinweg konstant bleibt: Alter, politische Präferenzen, Einstellungen zur Abtreibung, Religion, ethnisch-kulturelle Einflüsse, Ethnizität, Bildungsgrad, Einkommensniveau und Rasse. Wie angenommen zeigte sich, dass der geschlechtsspezifische SDO-Effekt durch keinen der genannten Faktoren moderiert wurde.

Zu einem vergleichbaren Ergebnis kamen auch Sidanius, Sinclair und Pratto (2006) in einer Langzeitstudie mit Studentinnen und Studenten. Über den Zeitraum von 4,5 Jahren gaben diese einmal jährlich ihre SDO-Werte an. Es zeigte sich, dass geschlechtsspezifische Unterschiede nicht nur über die Zeit, sondern auch nach Kontrolle der Hauptfächer der Studentinnen und Studenten, die zuvor danach eingeteilt wurden, ob sie hierarchie-erhöhend oder hierarchie-vermindernd waren, konstant blieben.

Aufgrund dieser relativen Stabilität der SDO betonen Sidanius und Pratto (1999), dass das *Gendersystem* keine Unterkategorie des *Arbitrary-Set Systems* ist, sondern Eigenschaften aufweist, die ihm eine eigene Qualität zuweisen. Diese eigene Qualität zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass das Ausmaß von Dominanzunterschieden nicht wie im *Arbitrary-Set System* von einer Reihe situationaler Einflussfaktoren (z. B. unterschiedliche Machtverhältnisse sozialer Gruppen) abhängig ist. Invarianz bezieht sich folglich darauf, dass der Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit im *Arbitrary-Set System* und der SDO kontextspezifisch variiert, der Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit und SDO aber über die genannten Faktoren hinweg vergleichsweise stabil bleibt (vgl. Levin, 2004; Sidanius et al., 1994; Sidanius, Levin, Liu & Pratt, 2000).

Die Invarianzhypothese wurde in der Forschung zu einem umstrittenen Gegenstand. Foels und Pappas (2004) zeigten, dass die Beziehung zwischen dem biologischen Geschlecht und der SDO vollständig durch das Ausmaß an Identifikation mit der Geschlechterrolle erklärt werden kann. Zu einem vergleichbaren Ergebnis kamen auch Wilson und Liu (2003), die ebenfalls nachwiesen, dass der Geschlechtsunterschied in Bezug auf die SDO durch den Grad der Identifikation mit der eigenen Geschlechterrolle moderiert wird.

Sidanius und Pratto (2003) stellen dieser Kritik jedoch entgegen, dass der Ansatz der Analyse von Wilson et al. (2003) unzulässig war. In Bezug auf die Untersuchung von Foels und Pappas (2004) konterten sie, dass diese Ergebnisse unter den gegebenen Untersuchungsbedingungen

erwartungsgemäß waren, da die vorgefundene Interaktion zwischen dem Geschlecht und der Identifikation mit der Geschlechterrolle ihrer Ansicht nach Folgendes impliziert:

While these results have the superficial appearance of an interaction violating the invariance hypothesis, a moment's reflection will reveal that this analysis clearly violates the *ceteris paribus* caveat. At low levels of gender identification they are actually comparing females who are strongly dis-identified with women to males who are strongly dis-identified with men (i.e. different conditions), and at high levels of gender identification, they are comparing females who are strongly identified with women with males who are strongly identified with men (again, different conditions). This analysis is about as meaningful as comparing female members of police death squads (hierarchy-enhancers) with male social workers (hierarchy-attenuators), a comparison also likely to find women with higher SDO scores than men. (Sidanius & Pratto, 2003, S. 210).

Um diesem Dilemma zu entkommen, entschlossen sich Dambrun, Duarte und Giumond (2004) für eine alternative Analyseform. Anstatt die Zustimmung zur SDO bei Männern und Frauen in Abhängigkeit des Ausmaßes ihrer Identifikation mit der eigenen Geschlechterrolle zu untersuchen, analysierten die Autor/inn/en die Richtung des Zusammenhangs zwischen dem biologischen Geschlecht, der Geschlechterrollenidentifikation und der Zustimmung zur SDO. Ihr Ziel war es damit, zwei konkurrierende theoretische Ansätze gegeneinander zu testen (siehe auch Abbildung 2.4): Würde die Geschlechtsrollenidentität als Mediator des Zusammenhangs zwischen dem biologischen Geschlecht und der SDO fungieren, wäre dies der Argumentation der Autor/inn/en folgend eine Unterstützung des Ansatzes der Theorie der sozialen Identität (kurz SIT, Tajfel & Turner, 1979). Würde hingegen die SDO die Beziehung zwischen dem biologischen Geschlecht und der Geschlechtsrollenidentität vermitteln, wäre dies ein Beleg der SDT. Durch die Berechnung zweier voneinander unabhängigen Pfadanalysen zur Überprüfung der beiden Alternativen konnten die Autor/inn/en zeigen, dass das erstgenannte Modell, welches dem SIT-Ansatz entspricht, eine deutlich bessere Anpassungsgüte aufwies (siehe Abbildung 2.4). Das SDT-Modell zeigte hingegen einen ausgesprochen schlechten *Fit*, aufgrund dessen das theoretische Modell verworfen werden musste.⁴ Die Autor/inn/en schlussfolgerten aus ihren Ergebnissen, dass somit der evolutions-biologische Ansatz der SDT, wonach Einstellungen wie die SDO Folge unterschiedlicher Reproduktionsstrategien sind, nicht haltbar ist, sondern diese vielmehr durch die Sozialisation erworben werden.

Sidanius und Pratto (2003; siehe auch Pratto et al., 2006) betrachten dennoch die hier dargestellten Ergebnisse zum Einfluss der Geschlechtsidentität nicht als Widerspruch zu ihrer Theorie und der von ihnen nachgewiesenen Invarianz der SDO bei Frauen und Männern. Sie betonen in diesem Zusammenhang, dass die absolute Höhe des *Gender Gaps* in der SDO zwischen Frauen und Männern durchaus situationsabhängig variieren kann (z.B. in Abhängigkeit von der Salienz der Geschlechterzugehörigkeit), die relative Höhe der SDO jedoch über verschiedene

⁴Modellfit des SIT-Modells: $\chi^2/df = 1.5, p = .46, CFI = 1.00, GFI = 1.00$, Modellfit des SDT-Modells: $\chi^2/df = 73.6, p < .001, CFI = .21, GFI = .82$,. Insbesondere der nicht signifikante χ^2 -Wert spricht für die Gültigkeit des erstgenannten Modells. Zur Interpretation von *Fit*-indizes siehe auch Kapitel 5, Abschnitt 6.7.3.1.

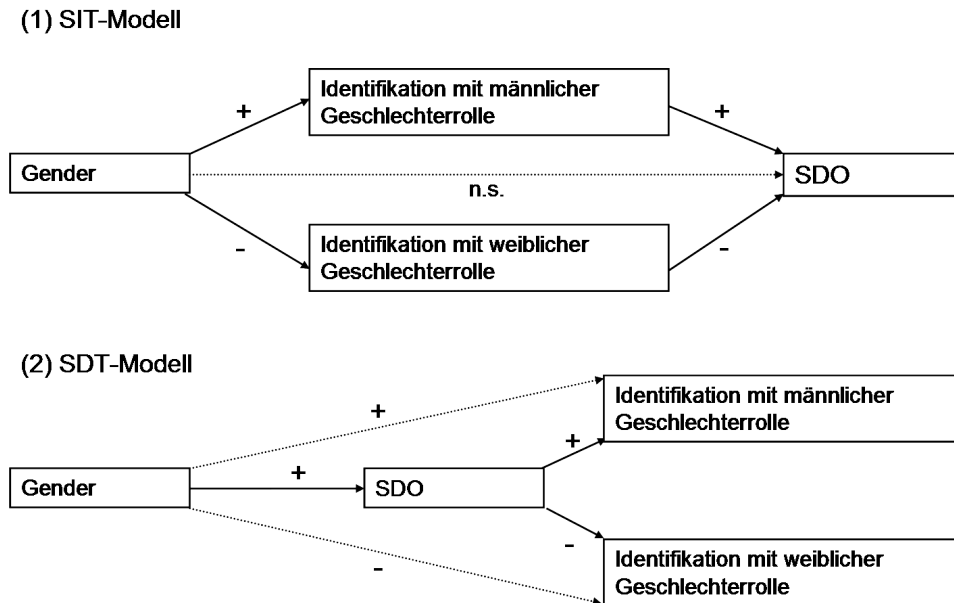


Abbildung 2.4.: Vereinfachte Darstellung der pfadanalytischen Ergebnisse zur Überprüfung der Beziehung zwischen Gender, Geschlechterrollenidentität und SDO nach Annahmen der SDT und der SIT (entnommen aus: Dambrun, Duarte & Guimond, 2004, S. 293-294).

Anmerkungen. Gender wurde von den Autor/inn/en (ebd.) kontrastkodiert mit $\text{Gender}_{\text{weiblich}} = -1$ und $\text{Gender}_{\text{männlich}} = +1$. Plus- und Minuszeichen repräsentieren signifikante positive bzw. negative Zusammenhänge.

Kontextbedingungen hinweg relativ stabil bleibt. Ihrer Meinung nach führen variierende kontextuelle Bedingungen nicht dazu, dass der geschlechtsspezifische SDO-Effekt eliminiert bzw. sogar umgekehrt werden kann (siehe hierzu auch Pratto et al., 2006, S. 296). Außerdem führen die Autor/inn/en (ebd.) an, dass Geschlechterrollenorientierungen zwar sozial determiniert sein könnten, sie aber dennoch die Alternativerklärung, wonach die geschlechtsspezifische Ausprägung der mit einer Geschlechterrolle verbundenen Attribute (z. B. „warm“ und „herzlich“ für die weibliche Geschlechterrolle und „aggressiv“ und „wettbewerbsorientiert“ für die männliche Geschlechterrolle) „einfach die Realität abbilden“ (Sidanius et al., 2003, S. 300/301) für plausibler halten.

Als Beleg dieses evolutionstheoretischen Ansatzes führten Sidanius und Pratto (ebd.) mehrere Studien an, unter anderem eine Untersuchung von Pratto und Hegarty (2000), in der sie der Frage nachgingen, inwiefern die SDO die Verfolgung geschlechtsspezifischer Reproduktionsstrategien vermittelt. Ihre Ergebnisse zeigten hypothesenkonform, dass die SDO bei Männern stärker mit sexueller Eifersucht und dem Widerstreben, nicht selbst gezeugte Kinder großzuziehen (z. B. durch Adoption), verbunden war, während sie bei Frauen enger mit dem Bemühen zusammenhing, einen männlichen Partner und potenziellen Vater mit hohem Status und soliden finanziellen Verhältnissen zu finden. Auch diese Schlussfolgerung wurde von Dambrun und Guimond (2004) als nicht konsistent mit der SDT kritisiert, da dieser Befund der Invarianzhypothese widerspricht: Wenn die SDO bei Frauen stärker mit weiblichen Reproduktionsstrategien und bei Männern stärker mit männlichen Reproduktionsstrategien verbunden ist, weshalb gibt es dann nur eine einseitige stärkere Zustimmung der Männer zu Normen der SDO? In ihrem

Übersichtsartikel gehen die Autor/inn/en auch auf diese Frage (siehe Pratto et al., 2006, S. 302 ff.) ein, aus Gründen der Übersicht soll an dieser Stelle jedoch darauf verzichtet werden, diese darzustellen. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass an der theoretischen Begründung und der empirischen Beweisführung des evolutions-biologischen Ansatzes in der SDT unter Wissenschaftler/inne/n begründete Zweifel bestehen.

Unabhängig von der Frage, worauf geschlechtsspezifische Unterschiede in der SDO beruhen, konnte die unterschiedliche Akzeptanz gruppenbasierter Dominanzunterschiede bei Frauen und Männer durch weitere Studien nachgewiesen werden, die nicht mit der SDO-Skala gemessen wurden. Pratto, Stallworth, Sidanius und Siers (1997) konnten beispielsweise in einer ihrer Studien zeigen, dass Männer überdurchschnittlich häufig berufliche Positionen ausfüllen, die durch starke soziale Hierarchisierung gekennzeichnet sind (z. B. Dienst beim Militär, Polizei, Strafvollzug), während Frauen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit Berufe auswählen, die kaum oder gar nicht mit gruppenbasierten Hierarchien verbunden sind (z. B. Kindergarten, Lehrer, Sozialarbeiter). Die SDO als Kovariate konnte diesen geschlechtsspezifischen Effekt erwartungsgemäß aufheben. Diese unterschiedlichen Jobpräferenzen sind den Autor/inn/en (ebd.) zufolge jedoch nicht nur das Resultat unterschiedlicher Motive (d. h. hierarchie-erhöhende oder hierarchie-vermeidende Beschäftigungen auszuwählen), sondern auch Ausdruck institutioneller Diskriminierung am Arbeitsplatz (z. B. Frauen aus Militär und Justizwesen ausschließen), die durch geschlechtsspezifische Stereotype ihre Legitimation erfahren.

Fazit In der Gesamtheit betrachtet, gibt es fundierte und mehrfach replizierte empirische Belege, die demonstrieren, dass Männer dazu neigen, gruppenbasierten Hierarchien stärker zuzustimmen als Frauen. In Bezug auf die soziale Gleichheit von Frauen und Männern bedeutet dies, dass Männer ihre gesellschaftliche Dominanz in der Gesellschaft für gerechtfertigt erachten und auf diese einen Anspruch erheben. Für diese Arbeit ist dieser Aspekt entscheidend, da er verdeutlicht, dass mit der männlichen Geschlechterrolle Dominanz und ein hoher Status verbunden werden und davon ausgegangen werden muss, dass in der Gesellschaft ein sozialer Druck besteht, diese Rolle geschlechtskongruent auszufüllen.

Darüber hinaus sind der Theorie folgend (Sidanius et al., 1999) die als legitimierende Mythen bezeichneten (negativen) Einstellungen das Resultat verschiedener Reproduktionsstrategien. Alternativ können diese aber auch als Rechtfertigungsstrategien sozialer Ungleichheit verstanden werden, wenn man sie aus der Perspektive der Vertreter/innen des Sozialisationsansatzes betrachtet. Welcher Ansatz dieser beiden der richtige ist, bleibt aufgrund des divergierenden Forschungsstandes offen. Als empirisch gesichert gelten kann aber, dass die im Rahmen der SDT formulierten Mythen offenbar die Grundlage manifesten Verhaltens bilden, z. B. der Diskriminierung von Frauen am Arbeitsplatz.

Ein weiterer Aspekt der SDT ist für diese Arbeit von besonderer Bedeutung: Die Unterstützung der sozialen Dominanz des Mannes wird von beiden Geschlechtern getragen, wenn auch, wie die Empirie zur Testung der Invarianzhypothese verdeutlicht, die relative Zustimmung der SDO bei Männern höher als bei Frauen ausfällt. Genau in diesem Aspekt besteht ein weiterer zentraler Kritikpunkt an der sozialen Dominanz-Theorie. So wird daran bemängelt, dass diese

nur unzureichend darauf eingeht, dass es offenbar eine Art generelles Motiv, gesellschaftliche Ungleichheiten zu akzeptieren und zu rechtfertigen, gibt (vgl. Jost, Banaji & Nosek, 2004). Vielmehr wird von einigen Wissenschaftler/inn/en die Ansicht vertreten, dass die Rechtfertigung der Überlegenheit einer sozialen Gruppe, z. B. die der Männer, nicht zwangsläufig nur damit verbunden ist, dass sie von Mitgliedern der dominanten Gruppe Unterstützung erfährt, sondern dass sie auch aufseiten der Mitglieder der unterlegenen Gruppe getragen wird.

Diesen Aspekt verleugnen Sidanius und Pratto (1999) nicht, legen aber auf die Hervorhebung dieses Aspekts weniger Wert und würden die wechselseitige Unterstützung einer gesellschaftlichen Ungleichheit von Männern und Frauen als Folge unterschiedlicher Reproduktions- und nicht als Rechtfertigungsstrategien betrachten. Aus diesem Grund scheint die Theorie der Systemunterstützung geeigneter, um die Unterstützung sozialer Ungleichheit durch beide Parteien, d. h. der dominierenden und der unterdrückten Gruppierung, zu erklären.

2.3.2. Die Theorie der Systemunterstützung

Wie kommt es, dass Mitglieder unterlegener Gruppen in einer Gesellschaft ihre eigene Unterlegenheit als angemessen betrachten und diese rechtfertigen? Diese Frage war Ausgangspunkt der Forschungsarbeiten im Rahmen der *System Justification Theory* (SJT), die davon ausgeht, dass Stereotype nicht nur der Erklärung von Intergruppen-Beziehungen dienen (wie dies beispielsweise bei der SDT der Fall ist), sondern die Überzeugung widerspiegeln, dass bestehende soziale Hierarchien fair, angemessen und notwendig sind (Jost & Banaji, 1994). Diesem Ansatz zufolge sind soziale Ungleichheiten nicht die Folge der Bevorzugung der einen und Unterdrückung der anderen Gruppe, sondern das Resultat einer Art von Konsens, der auch von Mitgliedern der unterlegenen Gruppe getragen wird.

Grundannahmen der SJT Jost und Banaji (ebd.) nehmen an, dass Individuen über drei generelle Motive verfügen:

1. Dem Bedürfnis nach einem positiven Selbstbild und Selbstwert (*Ego Justification*)
2. Dem Bedürfnis nach einem positiven Selbstbild und Selbstwert der eigenen sozialen Gruppe (*Group Justification*)
3. Dem (sozialen und psychologischen) Bedürfnis, den bestehenden *Status Quo* als angemessen, fair, natürlich, wünschenswert bzw. sogar unvermeidbar zu betrachten (*System Justification*)

Diese drei Motive können miteinander im Konflikt stehen. Beispielsweise ergibt sich für Mitglieder unterlegener Gruppen ein Dilemma, da das Bedürfnis, den bestehenden *Status Quo* zu bestätigen, in der Regel im Widerspruch zu einer positiven Selbstbestätigung bzw. einer positiven Bewertung der Eigengruppe steht. Wäre bei Individuen das Bedürfnis nach Systemrechtfertigung (*System Justification*) nicht vorhanden, müssten sie das System als unfair und ungerecht wahrnehmen. Das Gegenteil ist jedoch der Fall. Die meisten Individuen halten weiterhin am System fest und unterstützen – bewusst oder unbewusst – die Überlegenheit einer

sozialen Gruppierung, die zugleich ihre Unterlegenheit manifestiert. Um den Zustand der sich daraus ergebenden kognitiven Dissonanz zu reduzieren, neigen Mitglieder unterlegener Gruppen dazu, ihre eigene Unterlegenheit entweder zu rationalisieren oder psychologische Kosten, z. B. einen geringeren Selbstwert, in Kauf zu nehmen.⁵

Zentrale Forschungsergebnisse zur SJT Empirische Evidenz für die Unterstützung eines ungerechten Systems durch Mitglieder unterlegener Gruppen gibt es in hoher Anzahl. Unter anderem wurde in Untersuchungen deutlich, dass Mitglieder unterlegener Gruppen über die gleichen verzerrten Stereotype gegenüber einer statushohen Fremdgruppe verfügen wie Mitglieder der überlegenen Gruppe. Darüber hinaus zeigen Mitglieder unterlegener Gruppen häufig eine starke Favorisierung statushöherer Gruppen bei gleichzeitig negativer oder ambivalenter Bewertung der Eigengruppe.

Beispielsweise wiesen Jost, Pelham und Carvallo (2002) in einer experimentellen Studie nach, dass Studentinnen und Studenten einer statusniedrigeren Universität, die über die gleichen (implizit gemessenen) akademischen Stereotype der akademischen Leistungen der statushöheren Universitätsstudentinnen und -studenten verfügten, eine höhere (implizite) Fremdgruppen- als Eigengruppenfavorisierung zeigten (Studie 1).⁶ In einer weiteren Studie gaben die Autoren (ebd., Studie 2) amerikanischen weißen Studentinnen und Studenten (als statushohe Gruppe) sowie amerikanischen Studentinnen und Studenten lateinamerikanischer und asiatischer Abstammung (als statusniedrige Gruppen) die Möglichkeit, im Rahmen einer vermeintlichen Campus-Kennenlernaktion miteinander in Kontakt zu kommen. Hierfür konnten sie sich in einer fiktiven Liste anderen Interessent/inn/en, die typisch lateinamerikanische, asiatische oder typische Namen von Weißen hatten, als Partner/in zuordnen. Hypothesenkonform zeigte sich, dass nicht nur Weiße, sondern auch Mitglieder unterlegener Statusgruppen (lateinamerikanische und amerikanische Studentinnen und Studenten asiatischer Herkunft) sich häufiger Partner/innen mit typischen „weißen“ Namen wählten. In einer aufwendigen Analyse von rund 2650 Geburtsanzeigen (Studie 3) belegten die Autor/inn/en weiterhin, dass die Favorisierung statushöherer Gruppen sich auch in der Namensgebung zeigt: Eltern benennen ihre Kinder signifikant häufiger nach ihren eigenen Vätern als nach ihren Müttern. Außerdem veröffentlichen Eltern die Geburtsanzeige eines Jungen signifikant häufiger als die Geburt eines Mädchens. Das (oft unbewusste) Bedürfnis einer Aufrechterhaltung des *Status Quo* spiegelt sich folglich in Kognitio-

⁵Nach der kognitiven Dissonanztheorie (Festinger, 1957) neigen Individuen dazu, Einstellungen und Überzeugungen zur Reduzierung von Dissonanz so anzupassen, wie sie kognitiv am einfachsten zu verarbeiten bzw. am ehesten selbstwertdienlich sind. Blasi und Jost (2006) betonen in diesem Zusammenhang, dass sich die Systemunterstützungstheorie von diesem Ansatz deutlich unterscheidet, da Individuen, wie in diesem Abschnitt dargestellt, durchaus bereit sind, auch selbstwertschädliche Strategien zu wählen, um Dissonanz zu reduzieren (z. B. indem sozial schwache Individuen auf Kosten ihres eigenen Selbstwerts das System als fair und angemessen betrachten).

⁶Jost und Kollegen (2002) setzten zur Erhebung der impliziten Einstellungen den IAT (Impliziter Assoziations-test) ein; ein Verfahren, das von Greenwald, McGhee und Schwartz (1998) entwickelt wurde, um die Stärke der Assoziation zwischen mentalen Repräsentationen von Objekten (z. B. Eigenschaftswörter) im Gedächtnis zu messen. Der IAT basiert auf der Annahme, dass es Personen leichter fällt, auf im Gedächtnis miteinander assoziierte Konzepte mit derselben Antworttaste anstatt mit einer entgegengesetzten Antworttaste zu reagieren. Dieses Verfahren wird in der Sozialpsychologie häufig eingesetzt, um psychologische Konstrukte zu erheben, die besonders durch sozial erwünschte Antworten verzerrt werden könnten (z. B. Vorurteile und Stereotype).

nen (z. B. Stereotype), Emotionen (z. B. Gruppenfavorisierung) und konkreten Verhaltensweisen (z. B. der Namensgebung) wider.

Die Aufrechterhaltung des *Status Quo* geht jedoch bei Mitgliedern unterlegener Gruppen auf Kosten der eigenen Selbstbewertung und Bewertung der eigenen Gruppe. Jost und Thompson (2000) konnten in diesem Zusammenhang nachweisen, dass in dem Ausmaß, indem afroamerikanische Studentinnen und Studenten egalitäre Reformen ablehnen und eine wirtschaftliche Benachteiligung ihrer eigenen Gruppe als gerechtfertigt erachten, nicht nur die Eigengruppenfavorisierung abnahm, sondern auch der eigene Selbstwert sank. Jost und Burgess (2000) induzierten bei Studentinnen und Studenten einen geringen Gruppenstatus, indem sie ihnen falsche Statistiken präsentierten, denen zufolge Studentinnen und Studenten ihrer Universität nach Erwerb des dortigen Abschlusses weniger erfolgreich als diejenigen einer Konkurrenz-Universität waren (z. B. durch einen geringeren Verdienst). Die statusüberlegene Gruppe erhielt entsprechend eine Statistik, die zeigte, dass die Absolvent/inn/en ihrer Universität erfolgreicher waren. In einer anschließenden Bewertung schätzten die Teilnehmer/innen der „unterlegenen“ Gruppe die Studentinnen und Studenten ihrer eigenen Universität als weniger intelligent, hart arbeitend, freundlich, ehrlich, interessiert und verbal fähig ein, und zwar insbesondere dann, wenn dieser Statusunterschied von ihnen als gerechtfertigt wahrgenommen wurde (Studie 1). In einer weiteren Studie (Studie 2) belegten die Autor/inn/en (ebd.), dass der Glaube an eine gerechte Welt und eine soziale Dominanzorientierung die Ambivalenz von Frauen gegenüber weiblichen Opfern geschlechtsspezifischer Diskriminierung erhöhte (z. B. indem sie einerseits Mitleid haben, sich aber andererseits für es schämen), während diese bei Männern zu einer reduzierten Ambivalenz führte (z. B. Männer kein Mitleid empfanden, sondern ausschließlich negative Empfindungen gegenüber dem weiblichen Opfer hatten). Die Ergebnisse zeigten somit, dass soziale Ungleichheit nicht immer Unterstützung findet, sondern nur dann, wenn Statusunterschiede als legitim beurteilt werden. Außerdem offenbarten sie, dass ideologische Vorstellungen, wie der Glaube an eine gerechte Welt, systemunterstützendes Verhalten fördern.

Jost und Hunyady (2005) haben eine Reihe von ideologischen Vorstellungen herausgearbeitet, die soziale Ungleichheit rechtfertigen und in Verbindung mit systemunterstützendem Verhalten stehen. Wie die entsprechenden Referenzartikel in Tabelle 2.1 zeigen, gelang es ihnen, entsprechende Zusammenhänge empirisch zu belegen.⁷ Bei Betrachtung der hier benannten Ideologien wird deutlich, dass einige ausschließlich auf kulturelle und soziale Faktoren abzielen, andere hingegen in erster Linie ökonomische Interessen widerspiegeln. Gemeinsam ist ihnen, dass ihre inhaltlichen Aussagen als Rechtfertigungsstrategien sozialer Ungleichheit verstanden werden können. Beispielsweise führt die Einstellung, dass Menschen nur das bekommen, was sie verdienen (siehe Tabelle 2.1, Glaube an eine gerechte Welt) dazu, dass eine soziale Ungleichheit als legitim angesehen und suggeriert wird, dass nicht Diskriminierung, sondern Leistung und Anstrengung zu Statusunterschieden führen. Den Autor/inn/en (ebd.) zufolge sind diese Ideologien miteinander korreliert, haben aber alle die Funktion, bestehende gesellschaftliche Strukturen zu legitimieren.

⁷Aus Gründen der Übersicht werden in diesem Abschnitt nicht alle Untersuchungen der hier von Jost und Hunyady (2005) aufgeführten Artikel näher dargestellt.

Tabelle 2.1.: Systemunterstützende Ideologien, deren inhaltliche Ausrichtung und Referenzartikel (entnommen aus: Jost & Hunyady, 2005, S. 261, in eigener Übersetzung)

Ideologie	Inhalt	Referenzartikel
Arbeitsethik	Die Menschen haben eine moralische Verantwortung, hart zu arbeiten und Freizeitaktivitäten gering zu halten. Harte Arbeit ist eine Tugend und Belohnung genug.	Jost & Hunyady, 2002
Leistungsideologie	Das System belohnt individuelle Fähigkeiten und Motivation. Wer erfolgreich ist, hat es dementsprechend verdient.	Jost, Pelham, Sheldon & Sullivan, 2003
Faire Marktideologie	Auf Markt basierende Prozesse und deren Ergebnisse sind nicht nur effizient, sondern von Natur aus fair, legitim und gerecht.	Jost, Blount, Pfeffer & Hunyady, 2003
Ökonomische Systemrechtfertigung	Ökonomische Ungleichheit ist natürlich, unvermeidbar und legitim; ihre ökonomischen Folgen sind fair und verdient.	Jost & Thompson, 2000
Glaube an eine gerechte Welt	Menschen bekommen, was sie verdienen und verdienen, was sie bekommen; im Hinblick auf die Folgen gilt, dass das, was „ist“, dem entspricht, was sein „sollte“.	Jost & Burgess, 2000
Machtunterschiede	Ungleichheit ist natürlich und ein wünschenswertes Kriterium in der sozialen Ordnung. Große Machtunterschiede sind akzeptabel und legitim.	Jost, Blount, Pfeffer & Hunyady, 2003
Soziale Dominanzorientierung	Manche Gruppen sind anderen gegenüber überlegen; gruppenbasierte Hierarchien sind eine gute Sache.	Jost & Thompson, 2000; Sidanius & Pratto, 1999
Widerstand gegen Gleichheit	Eine zunehmende soziale und ökonomische Gleichheit ist unerreichbar und nicht wünschenswert; sie wäre für die Gesellschaft schädlich.	Jost & Thompson, 2000; Kluegel & Smith, 1986
Rechtsgerichteter Autoritarismus	Menschen sollten üblichen Traditionen und etablierten Autoritäten folgen und aufhören, rebellische Ideen zu entwickeln.	Altemeyer, 1998; Jost, Glaser, Kruglanski & Sulloway, 2003
Politischer Konservatismus	Traditionelle Institutionen in einer Gesellschaft sollten bewahrt werden; soziale und ökonomische Ungleichheit ist akzeptabel und natürlich.	Jost, Glaser, Kruglanski & Sulloway, 2003

Nach Ansicht von Lerner (1980, zitiert nach Jost et al., 2005a) wollen und müssen Menschen die Welt als gerecht wahrnehmen, um mit Vertrauen und Zuversicht den Alltag meistern und mit Optimismus und Hoffnung in die Zukunft blicken zu können. Dieser auch als *Status Quo Bias* (Robinson & Keltner, 1996) bekannte Effekt wurde vielfach nachgewiesen, unter anderem auch auf politischer Ebene. Baron und Journey (1993) zeigten in einer Studie über Einstellungen gegenüber gesetzlichen Reformen zur Verbesserung sozialer Bedingungen, dass deren Teilnehmer/innen häufiger gegen eine Reform stimmten, als sie nach deren Einführung für eine Wiederabschaffung plädierten. Häufig sind Individuen sich ihres Bedürfnisses nach einer Aufrechterhaltung des Systems nicht bewusst. In einer experimentellen Studie wiesen Kray und Robinson (2001) nach, dass Individuen eine Person, die den *Status Quo* aufrechterhalten

möchte, als flexibler, vernünftiger und weniger konfliktauslösend bewerteteten, als eine, die für einen Wechsel plädierte.

Nach Jost und Hunyady (2005, S. 260 ff.) variiert der Ausdruck systemunterstützender Einstellungen und Verhaltensweisen in Abhängigkeit dispositionaler Eigenschaften und situativer Kontextbedingungen. Beispielsweise steht das Bedürfnis nach Struktur und Ordnung und die Wahrnehmung, dass die Welt als solches gefährlich ist (z. B. durch die ständige Angst vor Terrorismus und Verbrechen), in einem positiven Zusammenhang zur Systemunterstützung. Extrovertiertheit und Offenheit dagegen ist negativ mit Systemunterstützung korreliert. Vor allem der Wunsch, Unsicherheit und Bedrohungen zu reduzieren, führt zu einer Systemunterstützung, denn die Aufrechterhaltung des *Status Quo* erlaubt einem Menschen, sich an etwas Vertrautem festzuhalten. Mit anderen Worten:

For many people, the devil they know seems less threatening and more legitimate than the devil they don't. (Jost et al., 2005, S. 262)

Jost (1995) spricht in diesem Zusammenhang auch von *false consciousness*, womit die Beobachtung gemeint ist, dass Mitglieder unterlegener Gruppen häufig über die gleichen verzerrten Vorstellungen und Stereotype gegenüber ihrer eigenen Gruppe verfügen wie Mitglieder überlegener Gruppen. In der *Genderforschung* ist beispielsweise ein bekanntes und empirisch gesichertes Phänomen, dass Frauen über die gleichen Geschlechterstereotypen verfügen wie Männer (z. B. Frauen sind liebevoll und einfühlsam, Männer sind aggressiv und ehrgeizig), wie unter anderem aus der Entwicklung verschiedener Geschlechterrolleninventare, z. B. dem *Bem Sex Role Inventory* (BSRI, vgl. Bem, 1974) hervorgeht.

In Bezug auf die Stabilität eines bestehenden sozialen Systems ist ein mit der Systemunterstützung verbundener Gedanke, dass Einstellungen oder Stereotype der Mitglieder über- bzw. unterlegener Statusgruppen einander ergänzen.⁸ Dieses „Schlüssel-Schloß“ Prinzip führt dazu, dass ein gesellschaftliches System vergleichsweise stabil bleibt. Kay und Jost (2003) konnten dies in Bezug auf Stereotype über Arme und Reiche nachweisen. Anhand vier experimenteller Studien zeigten sie, dass Individuen, die mit den komplementären Stereotypen „arm, aber glücklich“, „arm, aber ehrlich“, „reich, aber unglücklich“ und „reich, aber unehrlich“ *geprimed* wurden, höhere Werte auf deren selbst konstruierten Skala zur Systemunterstützung (siehe Studie 1, S. 828) erzielten als die Kontrollgruppe, deren *Priming* mit nicht-komplementären Stereotypen erfolgt war. Dieser Effekt konnte anhand einer Reihe weiterer Statusunterschiede repliziert werden (u. a. Jost, Pelham, Sheldon & Sullivan, 2003; Kay, Jost & Young, 2005).

Auch im *Genderkontext* sind komplementäre Stereotype bekannt und empirisch gut nachgewiesen worden. Jost und Kay (2005) verwendeten *genderspezifische Primings* und ließen anschließend die Versuchsteilnehmer/innen ihre Zustimmung zu systemunterstützenden Aussagen angeben. Die Ergebnisse (Studie 1) zeigten, dass eine Aktivierung durch kommunale

⁸Auf die präzise Unterscheidung zwischen Einstellungen und Stereotype soll aus Platzgründen an dieser Stelle verzichtet werden. Kurz formuliert werden Stereotype als „eine Reihe von Überzeugungen über die Mitglieder einer sozialen Gruppe“ oder als „Assoziation einer Reihe von Merkmalen mit einer Kategorie“ verstanden (vgl. Petersen & Six, 2008, S. 21). Es handelt sich bei Stereotypen folglich um eine spezifische Form der Einstellung, die vor allem durch die generelle Bereitschaft von Personen, Menschen sozial zu kategorisieren, entsteht.

Eigenschaften (z. B. warm, ehrlich, glücklich) bei Frauen die Zustimmung zum bestehenden Geschlechtersystem in der Gesellschaft im Vergleich zur Kontrollgruppe (ohne *Priming*) erhöhte.⁹ Bei Männern war die Zustimmung zum Geschlechtersystem erwartungsgemäß auf einem konstant hohen Niveau und blieb somit durch das *Priming* unbeeinflusst. In einer weiteren Studie (Studie 3) wurden die Teilnehmer/innen mit agentischen Eigenschaften (z. B. kompetent, intelligent, durchsetzungsfähig) *geprimed*. Allerdings erhielten sie zusätzlich einen Text, aus dem entweder hervorging, dass Frauen die besseren Manager sind oder dass dies der Fall bei Männern ist. Auf diese Weise konnten die Autor/inn/en (ebd.) zeigen, dass eine Aktivierung agentischer Eigenschaften (z. B. kompetent, intelligent, durchsetzungsfähig) sowohl bei Männern als auch bei Frauen zu einer erhöhten Zustimmung zum bestehenden Geschlechtersystem führte. Jedoch war dies nur bei denjenigen Frauen der Fall, die zuvor mit dem „Frauen-sind-bessere-Manager“-Text konfrontiert wurden. Jost und Kay (ebd.) schlossen aus ihren Ergebnissen, dass komplementäre Stereotype die Wahrnehmung eines einseitigen Vorteils seitens der Männer in der Gesellschaft aufhebt und Individuen glauben lässt, dass wir in einer Gesellschaft leben, in der jeder auf seine Weise profitiert. Tatsächlich scheinen Frauen ihren eigenen Geschlechterrollenstatus in der Gesellschaft häufig nicht als unterlegen wahrzunehmen, sondern diesen nur als qualitativ anders zu interpretieren (vgl. Conder, 1984; zitiert nach Becker et al., 2009).

Fazit Zusammengefasst unterstreichen die hier dargestellten Ergebnisse, dass sich Mitglieder unterlegener sozialer Gruppen, z. B. Frauen, in einem psychologischen Dilemma befinden: Einerseits möchten sie sich loyal gegenüber ihrer Eigengruppe verhalten, sich aber andererseits zugleich konform gegenüber dem bestehenden gesellschaftlichen System zeigen. Systemunterstützendes Verhalten ist folglich insbesondere bei Mitgliedern unterlegener Gruppen nicht nur mit Vorteilen verbunden, sondern bringt auch soziale und psychologische Kosten mit sich, da die eigene Person und die eigene soziale Gruppe negativ bewertet werden müssen. Umgekehrt betrachtet bedeutet dies, dass eine gesellschaftliche Veränderung nur dann herbeigeführt werden kann, wenn bei Mitgliedern der unterlegenen Gruppe die Bedürfnisse nach einem eigenen positiven Selbstbild und einem positiven Selbstbild der sozialen Gruppe gegenüber dem Motiv, das gesellschaftliche System zu rechtfertigen, überwiegen. Im Bezug auf das *Gendersystem* ergibt sich, dass häufig Frauen motiviert sind, die bestehende Ungleichheit der Frauen in der Gesellschaft aufrechtzuerhalten, insbesondere da ihre eigene Unterlegenheit von ihnen oft nicht als solche interpretiert wird. Unterstützt wird dieses systemunterstützende Verhalten dadurch, dass der unterlegene Status der Frau mit spezifischen „Belohnungen“ verbunden wird, beispielsweise indem die Frau als das vermeintlich „schwache Geschlecht“ betrachtet wird, welches behütet und beschützt werden muss. Diesen Aspekt greift das Konzept des ambivalenten Sexismus auf, in dem dort nicht nur ein offen-feindseliger Sexismus als Unterstützung des männlichen Patriarchats betrachtet wird, sondern auch eine subtilere Form des Sexismus, im Folgenden als benevolent bezeichnet (siehe hierzu auch Abschnitt 2.3.3).

⁹ *Agentisch* und *kommunal* leiten sich aus den englischen Begriffen *agentic* und *communal* ab, deren direkte Übersetzung schwierig ist. *Agency* steht in der Literatur im Allgemeinen für Individualität, Leistung und Unabhängigkeit, während *Communion* eher mit Gemeinschaft, Kooperation und Fürsorge verbunden wird (vgl. auch Bakan, 1966; Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman & Broverman, 1968; Uchronski, 2008).

2.3.3. Die Theorie des ambivalenten Sexismus

Die Theorie des ambivalenten Sexismus (AST) kann als eine inhaltlich spezifische Form der Systemunterstützung verstanden werden, indem diese die soziale Hierarchisierung des *Gender*systems, einhergehend mit einer Überlegenheit der Männer sowie dessen Stabilität und Universalität, zu erklären vermag.

Grundannahmen des AST Das Konzept basiert auf der Annahme, dass ambivalent sexistische Einstellungen das Resultat der gleichzeitig vorhandenen strukturellen und dyadischen Machtbeziehungen zwischen Frauen und Männer sind (Glick & Fiske, 1996b; Glick & Fiske, 1999). Strukturell betrachtet sind die Männer im Allgemeinen die statushöhere und somit privilegierte soziale Gruppe in der Gesellschaft. Auf der anderen Seite verfügen aber Frauen dem Konzept des ambivalenten Sexismus zufolge über dyadische Machtmittel, wie die Kontrolle sozialer Ressourcen und die Befriedigung der Bedürfnisse nach Nähe und Intimität. Nach Ansicht von Glick und Fiske (1996b, 1999, 2001) entsteht Ambivalenz, indem durch diese Balance struktureller und dyadischer Machtbeziehungen nicht nur feindliche Einstellungen entstehen, sondern auch solche, die als wohlwollend und somit in der Gesellschaft erwünscht wahrgenommen werden. Entscheidend für die Theorie ist somit die Annahme, dass sowohl feindliche als auch wohlwollende sexistische Einstellungen die Funktion haben, patriarchale Sozialstrukturen zu rechtfertigen und aufrechtzuerhalten (vgl. auch Jost et al., 1994).

Glick et al. (1996b, 1999, 2001) gehen davon aus, dass diese gegenteiligen Bewertungsorientierungen sowohl die Einstellungen von Männern als auch die von Frauen widerspiegeln. Feindliche sexistische Einstellungen, als *hostiler Sexismus* bezeichnet, kennzeichnen dabei negative Bewertungen ...

- der Frauen, indem sie so dargestellt werden, als würden sie versuchen, Männer unter ihre Kontrolle zu bekommen; entweder durch ihre sexuelle Attraktivität oder durch ihre feministischen Ansichten (Einstellungen gegenüber Frauen) bzw.
- der Männer, indem ihre vermeintliche Kompetenz und Überlegenheit abgewertet und sie als verweicht dargestellt werden (Einstellungen gegenüber Männern).

Benevolenter Sexismus dagegen meint eine versteckte Form des Sexismus, indem die Bewertung der Frau positiv erscheint. Dabei unterscheiden Glick et al. (1996a; 1999; 2001) drei Formen, die jeweils Einstellungen gegenüber Frauen als auch Einstellungen gegenüber Männern wiedergeben:

1. den paternalistischen Sexismus (*Paternalistic Sexism*), indem Frauen als das schwache Geschlecht gelten, das geschützt und umsorgt werden muss bzw. indem Frauen Männer als Beschützer und Ernährer betrachten und sich durch diese Zuwendung aufgewertet fühlen.
2. der Geschlechterdifferenzierung (*Gender Differentiation*), indem Frauen typisch feminine Stereotypen (emotional, verständnisvoll etc.) und Männern typisch maskuline Stereotypen (dominant, stark etc.) zugeschrieben werden.

3. der Heterosexualität (*Heterosexuality*), indem Frauen als „Objekt der Bewunderung“ betrachtet werden, die dem Mann Geborgenheit und „Nestwärme“ bieten sollen bzw. indem Frauen die Liebe des Mannes als notwendig erachten, um sich vollkommen zu fühlen.

Zentrale Forschungsergebnisse zur AST Für die Erfassung ambivalent-sexistischer Einstellungen gegenüber Frauen entwickelten Glick et al. (1996a, 2001) zunächst das *Ambivalent Sexism Inventory* (ASI) und ergänzten dieses um das *Ambivalence toward Men Inventory* (AMI, Glick et al., 1999, 2001) zur Messung ambivalent-sexistischer Einstellungen gegenüber Männern. Beide Inventare wurden auf Basis der zuvor genannten Inhaltsbereiche konstruiert und repräsentieren somit dieselben Konstrukte unter verschiedenen Perspektiven (aus Sicht der Männer, aus Sicht der Frauen). Ursprünglich gingen die Autor/inn/en (Glick et al., 1996a) davon aus, dass sowohl hostiler als auch benevolenter Sexismus durch die zuvor beschriebenen drei Subkomponenten (*Paternalistic Sexism, Gender Differentiation, Heterosexuality*) repräsentiert wird. Tatsächlich zeigte sich aber, dass hostiler Sexismus eindimensional ist und nur für benevolenten Sexismus die genannten drei Inhaltsdomänen unterschieden werden können. Außerdem wurde deutlich, dass beide Sexismusformen vergleichsweise hoch positiv miteinander korreliert sind; ein Befund, der in einer Reihe weiterer Studien bestätigt werden konnte (u. a. Eckes & Six-Materna, 1999; Glick, Bailey, Diebold & Zhu, 1997; Glick et al., 2000).

Auf den ersten Blick scheint der positive Zusammenhang zwischen hostilem Sexismus und somit negativen Bewertungen von Frauen und der positive Zusammenhang zwischen benevolentem Sexismus und (somit aus Sicht eines Sexisten) positiven Bewertungen von Frauen widersprüchlich.¹⁰ Können Männer bei der Bewertung von Frauen zugleich feindselig als auch wohlwollend sein? Glick et al. (1996b) würden diese Frage bejahen, da ihrer Ansicht nach Männer bei der Bearbeitung des ASI unterschiedliche Frauentypen im Kopf haben. Durch die Generierung unterschiedlicher Frauentypen, die verschiedene Valenzen zugeschrieben bekommen, erzeugt die ambivalente Wahrnehmung von Frauen keine kognitive Dissonanz. Männer mit hohen ASI-Werten generieren folglich mehr extreme Frauentypen bei der Bearbeitung des Fragebogens.¹¹ Hostiler Sexismus wird demzufolge vor allem Frauen entgegengebracht, die als herausfordernd wahrgenommen werden (z. B. Feministinnen, Karrierefrauen), während Frauen, die traditionelle Geschlechterrollen ausfüllen (z. B. Hausfrauen, Mütter, Erzieherinnen), vor allem das Ziel benevolenten Sexismus sind. Glick et al. (ebd.) zufolge unterstützt der Befund, wonach beide Sexismusformen positiv miteinander zusammenhängen, auch deren Vermutung, dass benevolenter Sexismus von sexistischen Männern benutzt wird, um ihren hostilem Sexismus zu rechtfertigen. Den Grund dafür sehen sie darin, dass Männer benevolenten Sexismus als Ausgleich wahrnehmen:

¹⁰In der Validierungsstudie fanden Glick und Fiske (1996a) signifikante Korrelationen von .31** und .55** zwischen hostilem und benevolentem Sexismus in den männlichen Studentstichproben und zwischen .45** und .61** bei den Frauen der Erwachsenen- als auch der Studentstichprobe (**p < .01).

¹¹Das Gleiche trifft übrigens auch auf Frauen zu, denn die Ergebnisse verweisen darauf, dass auch Frauen unterschiedliche Subtypen generieren, die von ihnen in verschiedener Weise bewertet werden. Es sei an dieser Stelle außerdem angemerkt, dass Glick et al. (ebd.), die die Gütekriterien anhand mehrerer voneinander unabhängigen Stichproben überprüften, keine Korrelation zwischen hostilem und benevolentem Sexismus in dem studentischen *Sample* fanden. Dies mag ein Hinweis darauf sein, dass bei jungen Männern die Kategorisierung von Frauen in verschiedenen Subgruppen noch nicht so ausgeprägt ist.

„[...] because sexist men love some types of women they may feel less compunction about hating other types. (Glick et al., 1996b, S. 509)

Benevolenter Sexismus wird außerdem von Männern als Belohnung dafür gesehen, dass Frauen ihre soziale Benachteiligung in der Gesellschaft hinnehmen. Aus diesem Grund betrachten Glick und Fiske (siehe hierzu auch den Übersichtsartikel von Glick & Fiske, 2001) die beiden Sexismusformen als komplementäre Rechtfertigungsstrategien für das bestehende Geschlechtersystem.

Dass (ambivalente) Sexisten über verschiedene Subkategorien von Frauen und Männern verfügen, wie bereits von Glick et al. (1996a) vermutet, konnte durch Eckes (2001) bestätigt werden. In seiner Studie wurden die Versuchspersonen zunächst aufgefordert, anhand einer Reihe von positiven wie auch negativen femininen Eigenschaften (Feminitätsdimension) und maskulinen Eigenschaften (Maskulinitätsdimension) zwei Subkategorien einzuschätzen: einen traditionellen Frauentyp (Hausfrau) bzw. einen traditionellen Männertyp (Manager) sowie einen nicht-traditionellen Frauentyp (Karrierefrau) bzw. einen nicht-traditionellen Männertyp (Softie). Im Anschluss daran wurden ihre Einstellungen gegenüber Frauen bzw. Männern gemessen. Die Ergebnisse zeigten, dass ambivalente Sexisten (im Vergleich zu Nicht-Sexisten) stärker in ihren Einschätzungen der weiblichen und männlichen Subkategorien polarisierten. Genauer gesagt zeigten ambivalente Sexisten (verglichen mit Nicht-Sexisten) höhere Ambivalenzwerte bei der Einschätzung von Hausfrauen und niedrigere Ambivalenzwerte bei der Einschätzung von Karrierefrauen. Das heißt, sie schrieben Hausfrauen (stärker als Nicht-Sexisten) in Bezug auf die Feminitätsdimension Eigenschaften zu, die sowohl positiv (z. B. sanft) als auch negativ waren (z. B. leichtgläubig), während die Bewertungen der Karrierefrauen nicht polarisierten. In Bezug auf die Maskulinitätsdimension kehrte sich dieser Effekt um, indem (ambivalente) Sexisten Karrierefrauen sowohl positive (z. B. unabhängig) als auch negative Eigenschaften (z. B. feindselig) zuschrieben, während in diesem Fall die Bewertungen der Hausfrauen nicht polarisierten. Ähnliche Befunde fanden sich auch für die beiden männlichen Subkategorien Manager und Softie. Interessanterweise fand Eckes (ebd.) keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Beurteilung der verschiedenen traditionellen und nicht-traditionellen Männer- und Frauentypen. Männliche und weibliche Versuchspersonen zeigten somit in hohem Ausmaß übereinstimmende Polarisierungstendenzen; ein Ergebnis, das erneut darauf verweist, dass Frauen Stereotype, die mit der Unterlegenheit der Frau verbunden sind, teilen und das ungleiche Geschlechtersystem in der Gesellschaft unterstützen (Jost & Banaji, 1994).

Systemunterstützendes Verhalten von Frauen in Bezug auf ihre unterlegene Position in der Gesellschaft spiegelt sich auch in den Ergebnissen von Glick et al. (1996a) wider, die zeigten, dass nicht nur Männer, sondern auch Frauen benevolente Einstellungen als wohlwollend betrachten. In ihren ersten Studien wiesen die Autor/inn/en auf Basis des ASI nach, dass die Zustimmung zu hostilem Sexismus bei Männern als auch bei Frauen wesentlich stärker divergiert und im Gesamtniveau geringer ausfällt als die Zustimmungswerte zu benevolentem Sexismus. Tatsächlich scheinen Frauen Eigenschaften und Verhaltensweisen, die benevolent sexistisch sind, oft positiv zu bewerten. In einer experimentellen Studie konnten Rudman und Heppen (2003) zeigen, dass implizite (jedoch nicht explizite) romantische Fantasien von Frauen zu einem große-

ren Desinteresse an einem hohen Status in der Gesellschaft (gemessen an Gehaltsvorstellungen, Bildungszielen, Interesse an Führungspositionen etc.) führten. Bei Männern hingegen hatten romantische Fantasien keinerlei Einfluss auf ihr Status- und Machtinteresse.

Die vergleichsweise hohe Zustimmung zu benevolentem Sexismus bei Frauen konnten Glick et al. (2000) auch auf Basis einer interkulturellen Studie bestätigen. Männer und Frauen 19 verschiedener Nationen mit insgesamt 15.000 Teilnehmer/innen bearbeiteten den ASI.¹² Die Ergebnisse zeigten, dass (a) hostiler und benevolenter Sexismus in allen Nationen positiv miteinander zusammenhing, (b) hostiler Sexismus negative Bewertungen und benevolenter Sexismus positive Bewertungen von Frauen vorhersagen konnte und (c) Frauen hostilem Sexismus stärker ablehnten als benevolentem Sexismus. Darüber hinaus konnten die Autor/innen demonstrieren, (d) dass beide Sexismusformen die (Un-)Gleichstellung der Frau im jeweiligen Land, gemessen am *Gender Development Index (GDI)*¹³, vorhersagen konnten. Damit gelang es den Autor/innen, das bisherige Verständnis, wonach Sexismus nur mit negativen Einstellungen und Vorurteilen verbunden war, zu ändern und das Augenmerk auf eine verdeckte Form des Sexismus zu lenken. Auch wenn benevolenter Sexismus nach außen harmlos wirkt und benevolente Sexisten in der Gesellschaft nicht nur toleriert, sondern sogar charmant und sympathisch gefunden werden (vgl. Barreto & Ellemers, 2005; Bohner, Ahlborn & Steiner, 2010), verdeutlichen diese Ergebnisse, dass benevolenter genau wie hostiler Sexismus zu einer Ungleichheit der Frau in der Gesellschaft führen.

Dem Einfluss beider Sexismusformen auf Einstellungen zur gesellschaftlichen Systemunterstützung gingen Jost, Pelham et al. (2002, Studie 2) in einer ihrer Untersuchungen nach. Auf Basis eines experimentellen Designs konnten sie nachweisen, dass nicht nur ein *Priming* kommunaler Eigenschaften zur Aktivierung des männlichen Stereotyps (wie bereits unter Abschnitt 2.3.2 auf Seite 53 berichtet), sondern auch die Aktivierung von mit benevolentem Sexismus verbundenen Eigenschaften zu einer (im Vergleich mit der Kontrollgruppe) erhöhten Systemunterstützung bei den Versuchsteilnehmer/innen führte. Das gleiche Ergebnis zeigte sich, wenn als *Priming* die *Items* des ASI zur Aktivierung benevolenten und hostilem Sexismus verwendet wurden. Auch hier führte die Aktivierung beider Sexismusformen zu einer höheren Systemunterstützung im Vergleich zu der Kontrollgruppe ohne vorheriges *Priming*. Glick (2001) folgerte daraus, dass benevolenter Paternalismus den Widerstand von Frauen gegenüber einem männlichen Patriarchat reduziert, da dieser ihnen suggeriert, dass Männer ihre Macht zum Vorteil der Frauen nutzen.

Gender Differentiation wird von Glick et al. (1996a, 1999, 2001) als eine wichtige Subkomponente benevolenter Einstellungen verstanden. Unter *Gender Differentiation* wird die Komplementarität geschlechtsspezifischer Stereotype, die nach Ansicht der Autor/innen zu einer Ungleichheit der Frau in der Gesellschaft beitragen (siehe hierzu auch Abschnitt 2.3.2 auf Seite 53), verstanden. Dabei werden Frauen insbesondere positiv-weibliche Eigenschaften zugeschrieben

¹²Diese Nationen waren: Australien, Belgien, Botswana, Brasilien, Chile, Deutschland, Kolumbien, Kuba, England, Italien, Japan, Niederlande, Nigeria, Portugal, Spanien, Südafrika, Südkorea, Türkei und die Vereinigten Staaten von Amerika.

¹³Der *GDI* ist eine Form des *HDI (Human Development Index)*, in dessen Kalkulation die Lebenserwartung, die Alphabetisierungsrate und der Lebensstandard (Kaufkraft) eingeht. Je größer der Unterschied der Lebensqualität von Frauen und Männern ist, desto niedriger fällt die Bewertung aus.

(z. B. sanft, einfühlsam, warmherzig), die sie für typisch feminine Arbeitsbereiche, die häufig mit geringerem Gehalt, geringeren Aufstiegsmöglichkeiten und Teilzeitarbeit verbunden sind (z. B. Erzieherin, Grundschullehrerin, Krankenschwester), quasi prädispositionieren (Eagly & Mladinic, 1994). Eagly et al. (ebd.) sprechen in diesem Zusammenhang auch vom *Women-Are-Wonderful-Effect*, der auf der Beobachtung basiert, dass beide Geschlechter Frauen deutlich positivere Eigenschaften zuschreiben als Männer. Dieser Befund ist ausgesprochen robust und konnte mehrfach repliziert werden, sowohl durch explizite (Eagly & Mladinic, 1989, 1994; Fiske, Cuddy & Glick, 2002) als auch durch implizite Messverfahren (Richeson & Ambady, 2001; Rudman & Goodwin, 2004).

Wie kommt es, dass Frauen in der Gesellschaft sozial unterlegen sind, obwohl sie mehr „gemocht“ werden? Durch die einseitige Zuschreibung positiv-weiblicher Eigenschaften werden bei Frauen zugleich typisch männliche Eigenschaften, die traditionelle männliche Erwerbsdomänen und statushohe Positionen charakterisieren, ignoriert bzw. ihnen werden diese Eigenschaften abgesprochen. Tatsächlich konnten Dumont, Sarlet und Dardenne (2010) in diesem Zusammenhang zeigen, dass sich Frauen, die in einer Bewerbungssituation benevolent-sexistische Kommentare erhalten hatten, weniger kompetent wahrnahmen als solche, die mit hostile-sexistischen oder neutralen Kommentaren konfrontiert wurden. Auf diese Weise konnten die Autor/inn/en nachweisen, dass die vermeintlich positiven Zuschreibungen bei Frauen Selbstwissensinhalte aktivieren, die mit Inkompetenz verbunden sind. Dass dennoch die als typisch weiblich geltenden Eigenschaften in der Gesellschaft von beiden Geschlechtern so positiv wahrgenommen werden, liegt daran, dass sie Eigenschaften kompensieren, die dem männlichen Stereotyp entsprechend fehlen (z. B. Einfühlsamkeit, Kooperativität). Aus diesem Grund sprechen benevolente Sexisten auch von „ihrer besseren Hälfte“. Auch die bekannte Binsenweisheit: „Hinter jedem erfolgreichen Mann steht eine starke Frau“, verweist auf die als komplementär wahrgenommenen Geschlechterrollen, da dieser Satz impliziert, dass Frauen durch ihr emotionales Geschick die Männer erst vervollständigen und so ihrer Karriere „den letzten Schliff“ verleihen (vgl. hierzu auch Glick & Fiske, 1996, S. 493).

Langford und Mackinnon (2000) wiesen in diesem Zusammenhang nach, dass Frauen und Männer auf Grundlage unterschiedlicher Hierarchieebenen beurteilt werden. Agentische Eigenschaften werden dabei vor allem als wichtig erachtet, wenn Personen hinsichtlich der Machtstrukturen eingeschätzt werden. Diese sogenannte Machthierarchie (*power hierarchy*) favorisiert folglich Männer. Kommunale Eigenschaften hingegen bilden die Grundlage der Bewertung bei der Einschätzung nach Sympathie und Wärme (*evaluative hierarchy*), wodurch Frauen favorisiert werden. Die beiden Autorinnen interpretierten die letztgenannte Dimension als Indiz dafür, dass in der Gesellschaft ein Bewusstsein darüber besteht, dass die als typisch weiblich geltenden erzieherischen und umsorgenden Fähigkeiten der Frau in der Gesellschaft benötigt und deshalb als wünschenswert erachtet werden. Die sich daraus ergebenden Zuschreibungen entsprechen jedoch den Autorinnen zufolge benevolent-sexistischen Einstellungen.

Die Rolle des weiblichen Geschlechterstereotyps, benevolent-sexistischen Einstellungen und deren affektive Auswirkung haben auch Good und Sanchez (2009) zum Gegenstand ihrer Untersuchungen gemacht. Sie konnten zeigen, dass ein *Priming* kommunaler Eigenschaften bei

männlichen Versuchsteilnehmern eine höhere Bereitschaft, in eine romantische Beziehung und in die Familie zu investieren, auslöst. Benevolenter Sexismus erwies sich dabei als Mediator: Wurden benevolent-sexistische Einstellungen in die Regressionsgleichung aufgenommen, wurden die Effekte durch das kommunale *Priming* aufgehoben. Den Autorinnen folgend bedeutet die Aufhebung des Effekts durch benevolent-sexistische Einstellungen, dass romantische Beziehungen Männern die Möglichkeit geben, indirekt von der (aus sexistischer Sicht) wahrgenommenen Überlegenheit der Frau in Bezug auf kommunale Fähigkeiten zu profitieren. Da benevolenter Sexismus impliziert, dass Männer ohne Frauen nicht vollständig sind, ermöglicht ihnen erst eine romantische Beziehung, die ihnen (aus sexistischer Sicht) fehlenden kommunalen Eigenschaften zu ergänzen.

Hinsichtlich der Zustimmung zu sexistischen Einstellungen gibt es insbesondere bei Frauen eine hohe Divergenz. Woran liegt es, dass manche Frauen sexistischen Einstellungen zustimmen und andere nicht? Dieser Frage gingen Becker und Wagner (2009) nach und untersuchten, welchen Einfluss die Stärke der Geschlechtsrollenidentifikation und inhaltlich spezifischer Identitätsaspekte auf die Zustimmung zu sexistischen Einstellungen und die Beteiligung an Maßnahmen gegen die Benachteiligung von Frauen hat. Sie konnten nachweisen, dass Frauen benevolenten, hostilem und modernem Sexismus ablehnten und sich aktiv gegen eine Benachteiligung der Frauen einsetzten, wenn sie die Zugehörigkeit zur Gruppe der Frauen als sehr relevant für ihre eigene Identität einstufen; und zwar insbesondere dann, wenn sie zuvor mit einem progressiven Frauenstereotyp (z. B. Karrierefrau) *geprimed* wurden. Ein vorheriges *Priming* mit einem traditionellen Frauenstereotyp (z. B. Hausfrau) führte dagegen exakt zu den gegenteiligen Effekten (d. h. starke Ausprägung sexistischer Einstellungen und eine ablehnende Haltung gegenüber einer Beteiligung an Maßnahmen gegen die Benachteiligung von Frauen). Bei geringer Identifikation mit der Gruppe der Frauen gab es weder signifikante Einflüsse auf die Zustimmung zu einer der Sexismusformen, noch auf die Beteiligung an Maßnahmen gegen die Benachteiligung von Frauen.

Dass Frauen unter Umständen sogar über hostile-sexistische Einstellungen verfügen, bewies Becker (2010) anhand einer experimentellen Untersuchung, die sie in Deutschland mit Frauen im Alter von 17 bis 74 Jahren (Studie 1) bzw. 17 bis 79 Jahren (Studie 2) durchführte. Ihre Ergebnisse zeigten, dass Frauen hostile-sexistischen Einstellungen zustimmten, wenn sie bei der Bearbeitung der deutschen ASI Skala (in deutscher Übersetzung von Eckes et al., 1999) nicht an sich selbst, sondern an nicht-traditionelle Frauensubtypen (Feministinnen oder Karrierefrauen) gedacht haben. Haben sie indessen an traditionelle Frauensubtypen (Hausfrauen) gedacht, stimmten sie eher benevolentem Sexismus zu (Studie 1). In einer weiteren Studie (Studie 2) konnte Becker (ebd.) demonstrieren, dass die Zustimmung zu hostilem und benevolentem Sexismus durch die Identifikation mit spezifischen Frauensubtypen moderiert wird: Bezogen die Teilnehmerinnen hostile-sexistische *Statements* auf sich selbst, lehnten sie diese wahrscheinlicher ab; insbesondere dann, wenn sie sich selbst mit nicht-traditionellen Frauensubtypen identifizierten. Umgekehrt war die Zustimmung zu benevolentem Sexismus besonders hoch, wenn die *Statements* sich auf die Teilnehmerin selbst oder auf Hausfrauen bezogen. Allerdings zeigten sich in Bezug auf benevolenten Sexismus die Effekte des moderierenden Einflusses der Identifikation mit spezifischen Frauensubtypen weniger deutlich. Ein nur marginal signifikanter Effekt deutete

jedoch an, dass je höher die Identifikation mit nicht-traditionellen Frauensubtypen (in diesem Fall: Feministinnen) war, desto geringer war auch die Zustimmung zu benevolent sexistischen *Items*, wenn sich diese an nicht-traditionelle Frauensubtypen richteten. Becker interpretierte diese Ergebnisse als Zeichen dafür, dass Frauen, die hostilen Einstellungen zustimmen, sich nicht gegen ihre eigene soziale Gruppe wenden, sondern vielmehr Frauen dafür abstrafen, die sich diskonform gegen die traditionelle Geschlechterrolle der Frau verhalten. Auch belegen diese Resultate, dass Frauen, die sich selbst eher mit der traditionellen Frauenrolle identifizieren, benevolenten Sexismus als Belohnung wahrnehmen, indem sie diesen *Items* eher zustimmten, wenn sie auf sie selbst oder auf traditionelle Frauensubtypen – und somit ihrer eigenen sozialen Gruppe – gerichtet waren.

Fazit Die Theorie des ambivalenten Sexismus ist nicht nur ein inhaltlich auf eine spezifische Domäne ausgerichtete Modell der Erklärung gruppenbasierter Hierarchien unter Berücksichtigung sozialer Motive, sondern ergänzt auch die Theorie der Systemunterstützung in einem entscheidenden Punkt: Durch die Hervorhebung nicht nur feindlicher, sondern auch wohlwollender sexistischer Einstellungen und deren Auswirkungen auf das bestehende Geschlechtersystem lenkt sie den Fokus auf (aus der Sicht des Sexisten) positive Bewertungen, die dennoch mit der Ungleichheit von Mann und Frau in der Gesellschaft im Zusammenhang stehen. Die im Vergleich zu hostilem Sexismus hohe Zustimmung zu benevolent-sexistischen Einstellungen bei Frauen legt nahe, dass Frauen (wie bereits durch die Systemunterstützungstheorie angenommen) häufig motiviert sind, eine Überlegenheit des Mannes zu akzeptieren. Die damit verbundenen Motive sind vielfältig. Im Zusammenhang mit der Theorie des ambivalenten Sexismus werden vor allem bestimmte „Belohnungen“ angeführt, die zu einer sozialen Ungleichheit von Männern und Frauen führen, beispielsweise indem Frauen durch Männer beschützt, behütet und zum „Objekt der Bewunderung“ werden. Darüber hinaus werden die als typisch weiblich geltenden kommunalen Eigenschaften sowohl von Männern als auch von Frauen positiv bewertet, obwohl diese Frauen als inkompetent und schutzbedürftig darstellen und somit ebenfalls einer gesellschaftlichen Gleichstellung von Frau und Mann im Wege stehen.

Empirisch konnte nachgewiesen werden, dass benevolenter und hostiler Sexismus positiv miteinander zusammenhängen. Dies unterstreicht, dass es sich bei benevolent-sexistischen Einstellungen um „den Wolf im Schafspelz“ handelt. Der Forschungsstand legt aber auch nahe, dass es Frauen in der Regel nicht bewusst ist, dass sie durch benevolent-sexistische Einstellungen und romantische Fantasien vom Mann als „Beschützer“ und „Ernährer“ zu einer Ungleichheit der Frau beitragen. Einschränkend verweist die Literatur darauf, dass die Zustimmung zu sexistischen Einstellungen von verschiedenen Faktoren abhängt, wie beispielsweise der Stärke und den Inhalten *genderbezogener* Identität. Daraus folgt, dass die Zustimmung zu sexistischen Einstellungen in hohem Maße kontextspezifisch ist, da davon ausgegangen werden kann, dass die eigene Geschlechtsidentität in manchen Situationen salienter ist als in anderen.

2.3.4. Gemeinsamkeiten und Folgerung

Alle drei dargestellten Theorien thematisieren die Entstehung sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft und verknüpfen mit diesen Einstellungen, die zu einer Aufrechterhaltung unterschied-

licher sozialer Hierarchien führen. Die Theorie der sozialen Dominanz betont dabei, dass die Herausbildung sozialer Hierarchien eine Art menschliches Grundbedürfnis darstellt und betrachtet insbesondere die Entstehung eines männlichen Patriarchats als die Folge unterschiedlicher Reproduktionsstrategien. Im Gegensatz dazu betont die Systemunterstützungstheorie, dass Menschen motiviert sind, ungleiche soziale Hierarchien aufrechtzuerhalten, selbst wenn diese für ihren eigenen Selbstwert ungünstig sind. Den Grund dafür sehen Jost et al. (1994) vor allem darin, dass es für Individuen wichtig ist, das soziale System, in dem sie leben, als fair und gerechtfertigt wahrzunehmen. Dies führt dazu, dass selbst Mitglieder unterlegener Gruppen die Stereotypisierung ihrer Gruppe, die ihre Unterlegenheit rechtfertigt, unterstützen. Von einer aktiven Unterstützung des *Status Quo* durch die Mitglieder unterlegener Gruppen geht auch die soziale Dominanz-Theorie aus, allerdings betonen Sidanius et al. (1999) weniger soziale und psychologische Motive, sondern betrachten soziale Hierarchien vielmehr als das Resultat evolutionsbedingter Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Die Theorie des ambivalenten Sexismus kann dagegen als spezifische Form der Systemunterstützungstheorie verstanden werden, indem diese auf die Motive, die zu einem ungleichen Geschlechterverhältnis in der Gesellschaft führen, eingeht. Neben hostilem Einstellungen, die die Unterlegenheit der Frau in feindlichem Sinne rechtfertigen, sind es insbesondere benevolent-sexistische Einstellungen, denen nicht nur von Männern, sondern auch von Frauen relativ hoch zugestimmt wird. Dabei ist ein leitender Gedanke von Glick et al. (1996b, 1999, 2001), dass die Komplementarität von Geschlechterstereotypen die Herabsetzung der Frau unterstützt, indem einerseits Frauen durch die einseitige Zuschreibung von femininen, mit Emotionalität verbundenen Attributen, maskuline, mit Intelligenz und Durchsetzungsfähigkeit verbundene, Eigenschaften abgesprochen werden; und andererseits, indem diese Eigenschaften nicht nur schmeichelhaft wirken, sondern in der Gesellschaft als notwendige Ergänzung der „kühl berechnenden Fähigkeiten“ des Mannes kommuniziert werden. Benevolent-sexistische Einstellungen bieten (aus sexistischer Perspektive betrachtet) Frauen somit Belohnungen für die untergeordnete soziale Position der Frau und den Männern, die Rechtfertigung ihrer hostilem Einstellungen, die sie insbesondere spezifischen weiblichen Subtypen (z. B. Feministinnen) entgegenbringen.

Empirisch gelang es, im Kontext aller drei Theorien zu zeigen, dass Einstellungen gegenüber der sozialen Dominanz spezifischer Gruppen bzw. sexistische Einstellungen zu einer tatsächlichen Diskriminierung in der Gesellschaft (z. B. von Frauen) führen. In Bezug auf das *Gendersystem* konnte wiederholt gezeigt werden, dass zwar Einstellungen, die zu einer Ungleichberechtigung der Frau führen, stärker von Männern zugestimmt werden (Invarianzhypothese), dennoch zeigen Frauen häufig ein vergleichsweise hohes Maß an Unterstützungsverhalten und schreiben ihrer eigenen Gruppe als Frauen dieselben, sie benachteiligenden Stereotypen zu. In bestimmten Situationen zeigen einige Frauen auch hostilem-sexistische Einstellungen: Werden Frauen dazu gebracht an Frauen zu denken, die nicht der traditionellen Geschlechterrolle entsprechen (z. B. Feministin, Karrierefrau), sind die Einstellungen weniger wohlwollend, als wenn sie an normkonforme Frauentypen denken. Insbesondere benevolente Einstellungen, die (aus sexistischer Sicht) mit Belohnungen für Frauen einhergehen (z. B. von Männern geschützt und versorgt zu werden), werden von Frauen relativ gesehen (d. h. im Vergleich zu eindeutig feindseligen Einstellungen) favorisiert.

Wie Glick et al. (1996b, 1999, 2001) zeigen, stehen ambivalent-sexistische Einstellungen nicht nur mit der männlichen, sondern auch mit der weiblichen Geschlechterrolle in Verbindung. Sexistische Einstellungen richten sich nicht nur an Frauen, sondern auch an Männer, wobei in beiden Fällen im Mittelpunkt die Diskriminierung der Frau im Vordergrund steht. Frauen können folglich auch sexistisch (gegen ihre eigene soziale Gruppe) eingestellt sein: Zum einen, indem sie spezifische Frauentypen verachten und ihnen gegenüber vor allem hostilem Sexismus zeigen. Zum anderen, indem sie die Ungleichheit der Frau durch an die männliche Geschlechterrolle gebundene Einstellungen untermauern, beispielsweise indem sie von Männern erwarten, dass sie sie beschützen und versorgen.

Gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen, die im Fokus dieser Arbeit stehen, können auch als sexistische Einstellungen verstanden werden, da sie durch die Betonung der Dominanz des Mannes zugleich die Diskriminierung der Frau beinhalten. Wie im nachfolgenden Abschnitt (siehe insbesondere Abschnitt 3.1) ersichtlich, wurde ein Großteil der Untersuchungen im Kontext der Kultur der Ehre nur mit männlichen Probanden durchgeführt. Die vorangegangenen Ausführungen haben aber deutlich gezeigt, dass Einstellungen, die diskriminierend wirken (wie die SDO oder sexistische Einstellungen), häufig substantiell auch durch Mitglieder der unterlegenen Gruppe unterstützt werden. Somit sollten auch die Einstellungen von Frauen von größerem Interesse sein, als dies bisher in der Ehrkultur-Literatur und Forschung der Fall war. Insbesondere zur Theorie des ambivalenten Sexismus sind offensichtliche inhaltliche Überschneidungen erkennbar: Ähnlich wie hostilem Sexismus sind auch gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen mit einer offenen Feindseligkeit verbunden, insbesondere gegen Männer oder Frauen, die sich diskonform zu ihrer Geschlechterrolle verhalten. Benevolenter Sexismus spielt im Ehrkontext eine besondere Rolle, denn Männlichkeit definiert sich hier insbesondere durch die Notwendigkeit, in der Lage zu sein, die eigene Familie (und somit auch die Frau, als das „schwache“ Geschlecht) zu beschützen. Glick et al. (1996b, 1999, 2001) haben zur Messung des ambivalenten Sexismus zwei Einstellungsskalen entwickelt: Ein Inventar, welches Einstellungen gegenüber Frauen misst, sowie ein Instrument, das Einstellungen gegenüber Männern erhebt. Somit dienen beide Verfahren zur Messung des gleichen theoretischen Konzepts, nur aus verschiedenen Perspektiven. Genau dies soll in dieser Arbeit auf den Kontext der Kultur der Ehre übertragen werden, indem davon ausgegangen wird, dass Frauen ihre Systemunterstützung nicht nur durch Zustimmung in Bezug auf gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen zeigen, sondern auch, indem sie eigene, mit der weiblichen Geschlechterrolle verbundene Einstellungen entwickeln, welche die männliche Dominanz und deren Durchsetzung mit aggressiven Mitteln rechtfertigen.

2.4. Resümee

2.4.1. Zusammenfassung

Zu Beginn dieses Kapitels wurde zunächst der dieser Arbeit zugrunde liegende Männlichkeitsbegriff geklärt. Männlichkeit wird demzufolge als soziales Konstrukt verstanden, welches in seiner inhaltlichen Ausrichtung und Ausdrucksform durch die Sozialisation vermittelt wird. Durch diese Eingrenzung werden Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die insbesondere in der

Aggressionsforschung ein häufiger Gegenstand der Untersuchung sind, als peripher betrachtet; im Vordergrund stehen folglich nicht das Geschlecht als biologische Komponente, sondern *gender*-bezogene gewaltlegitimierende Normen. Diese gewaltlegitimierenden *Gendernormen* werden unter normativen Gesichtspunkten verstanden, indem Idealvorstellungen (d. h. Vorstellungen darüber, wie ein Mann sein sollte) im Mittelpunkt des Interesses stehen. Das Rahmenkonzept bildet das U.S. amerikanische Konzept der Kultur der Ehre, wonach Männlichkeit mit der Notwendigkeit verbunden wird, den Status als Mann aufzuwerten bzw. einen vorhandenen hohen Status zu verteidigen. Aggressives Verhalten ist diesem Konzept zufolge ein legitimes Mittel, um den Ruf des Mannes bzw. den der Familie, aber auch „Haus und Hof“, zu schützen.

Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels wurde der Frage nachgegangen, wie solche paternalistischen Männlichkeitsnormen entstehen und durch welche Prozesse ein Patriarchat der Männer in der Gesellschaft aufrechterhalten wird. Zur Erklärung der mit einer Kultur der Ehre verbundenen Männlichkeitsnormen wurden zwei Theorien herangezogen: (1) Die sozial-historische Erklärung der US-amerikanischen Kultur-der-Ehre-Literatur und die (2) *Low-Status-Kompensationstheorie*.

Basis der sozial-historischen Erklärung bildet die Annahme, dass unterschiedliche historische Bedingungen in den Süd- und Nordstaaten der USA zu der Entstehung einer Kultur der Ehre im Süden des Landes geführt haben (vgl. Nisbett et al., 1996). Während die Menschen im Norden des Landes vornehmlich von Ackerbau lebten, waren die Menschen im Süden überwiegend Viehtreiber. Nach Ansicht der Autoren führte sowohl die geografische Abgeschiedenheit als auch die starke Schutzlosigkeit von Viehtreibern dazu, dass im Süden eine Kultur entstand, in der die Demonstration männlicher Stärke und Dominanz als existenziell betrachtet wurde. Dass dieses ehrbezogene Normen- und Wertesystem bis heute im Süden der USA Bestand hat, erklären Vandello et al. (2004) damit, dass diese Werte und Normen von Generation zu Generation hinweg weitervermittelt werden, ohne dass das damit verbundene Verhalten noch adaptiv ist.

Die *Low-Status-Kompensationstheorie* (Henry, 2009) geht dagegen davon aus, dass nicht geografische oder historische Bedingungen, sondern der gesellschaftliche Status sozialer Gruppen entscheidend bei der Entstehung extremer Männlichkeitsorientierungen ist. Aggressives Verhalten in Reaktion auf Ehrverletzungen wird dieser Theorie zufolge als Ausdruck des Versuches verstanden, den eigenen Selbstwert zu erhöhen bzw. einen ohnehin geringen Selbstwert aufgrund der Zugehörigkeit zu einer statusniedrigen sozialen Gruppierung in der Gesellschaft zu schützen (vgl. Henry, 2009, 2010).

Die dominante Stellung des Mannes ist in der Gesellschaft nahezu universell. Die Prozesse, die zu einer Aufrechterhaltung des bestehenden, mit einer Benachteiligung der Frau verbundenen, Geschlechtersystems führen, wurden anhand der drei wichtigsten Theorien in diesem Zusammenhang dargestellt: (1) die Theorie der sozialen Dominanz, (2) die Theorie der Systemunterstützung und (3) die Theorie des ambivalenten Sexismus.

Die Theorie der sozialen Dominanz (Sidanius et al. 1999) geht davon aus, dass in nahezu allen menschlichen Gesellschaften gruppenbasierte Hierarchien ausgebildet werden. Das Geschlechtersystem ist dabei besonders stabil, denn im Gegensatz zu anderen Hierarchiesystemen, wie

beispielsweise dem Alterssystem, ist der soziale Status aufgrund des Geschlechts sehr stark festgelegt. Die soziale Ungleichheit der Frau wird dieser Theorie zufolge vorwiegend als Resultat unterschiedlicher Reproduktionsstrategien verstanden; ein Ansatz, der insbesondere von Vertretern der Systemunterstützungstheorie kritisiert wird.

Die Theorie der Systemunterstützung (Jost et al., 1994) geht vielmehr davon aus, dass Individuen über ein generelles Motiv verfügen, dass zu einer Aufrechterhaltung von gesellschaftlichen Statusunterschieden führt. Als zentrales Motiv gilt dabei der Wunsch, das bestehende gesellschaftliche System als fair, legitim und angemessen wahrzunehmen. Dieses Bedürfnis führt dazu, dass selbst Mitglieder sozial-unterlegener Gruppen, auf Kosten ihres eigenen Selbstwerts bzw. dem ihrer sozialen Gruppe, das System unterstützen.

Die Theorie des ambivalenten Sexismus (Glick et al., 1996a, 1999) ist hingegen eine Systemunterstützungstheorie, die spezifisch auf das Geschlechtersystem fokussiert ist. Im Vordergrund dieser Theorie steht die Annahme, dass die Vormachtstellung der Männer vor allem deshalb von Frauen unterstützt wird, da diese spezifische „Belohnungen“ dafür erhalten (z. B. beschützt und versorgt zu werden). Diese als benevolenter Sexismus bekannte Variante der Benachteiligung von Frauen ist somit deutlich subtiler als hostiler Sexismus, der durch offen-feindselige Einstellungen gegenüber Frauen gekennzeichnet ist.

Empirisch konnte im Zusammenhang aller drei Theorien nachgewiesen werden, dass auch Mitglieder unterlegener Gruppen an einer Aufrechterhaltung des *Status Quo* beteiligt sind. Dabei konnte wiederholt gezeigt werden, dass sich für Mitglieder unterlegener Gruppen zwar psychologische Kosten (z. B. ein geringer Selbstwert) ergeben, sie aber zugleich Gewinn daraus ziehen können, indem sie beispielsweise weiterhin an eine gerechte Welt glauben bzw. indem Frauen von Männern umsorgt und beschützt werden. Weiterhin wurden in diesem Kapitel Befunde im Kontext der Forschung zur Systemunterstützung und zum ambivalenten Sexismus dargestellt, die nachweisen, dass geschlechtsspezifische Stereotype und Einstellungen in der Gesellschaft zueinander komplementär sind und zu einer sozialen Ungleichheit in der Gesellschaft, insbesondere der Benachteiligung von Frauen, beitragen. Der auf interkulturelle Studien basierende Befund, wonach sowohl hostiler als auch benevolenter Sexismus die Gleichberechtigung der Geschlechter in den jeweiligen Nationen vorhersagen können, verdeutlicht, dass benevolenter Sexismus einen ebenso hohen Beitrag zur Benachteiligung von Frauen in der Gesellschaft leistet wie hostiler Sexismus. Häufig ist es Frauen nicht bewusst, dass sie durch die Akzeptanz benevolenten Sexismus ihre eigene Unterlegenheit untermauern. Allerdings verweisen einige der hier dargestellten Studien darauf, dass Frauen und Männer, bei der Bearbeitung expliziter *gender*-bezogener Einstellungsskalen an verschiedene Subtypen von Frauen denken. Insbesondere gegenüber unprototypischen Frauen (z. B. Karrierefrauen) zeigen Individuen beiderlei Geschlechts hostile-sexistische Einstellungen. Dies erklärt, weshalb beide Sexismusformen positiv miteinander zusammenhängen.

2.4.2. Folgerungen

Im Vordergrund dieses Kapitels stand die definitorische Einengung des Gegenstands dieser Arbeit sowie eine Beschreibung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, die eine Ableitung ers-

ter hypothesenrelevanter Annahmen erlauben. Dabei wurde zunächst als wichtig erachtet, die Entstehungsbedingungen von extremen Männlichkeitsnormen, wie sie in dieser Arbeit zugrunde gelegt werden, aufzuzeigen. Beide hier dargestellten Theorien zur Entstehung sogenannter Ehrkulturen haben verdeutlicht, dass dieses Werte- und Normensystem vor allem das Ergebnis knapper Ressourcen und gesellschaftlicher Marginalisierung ist und demzufolge im Kontext sozialer Benachteiligung und ethnischer Segregation entsteht. Ehrbezogenes, aggressives Verhalten ist entsprechend häufig der Versuch von Individuen, bei einer Kränkung den – aufgrund des sozial unterlegenen Status in der Gesellschaft ohnehin geringen – Selbstwert zu kompensieren. Vor dem Hintergrund dieser Entstehungsbedingungen erscheint eine Übertragung des US-amerikanischen Konzepts auf den deutschen Raum, wie es Enzmann und Kolleg/inn/en (vgl. Enzmann & Wetzels, 2002; Enzmann, 2002) taten, durchaus gerechtfertigt und wird entsprechend auch für diese Arbeit als geeignetes Rahmenkonzept betrachtet.

Wie das hypothetische Transmissionsmodell von Vandello et al. (2004) zeigt, bedeutet die Manifestation gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen in sozialen Gruppen nicht zwangsläufig, dass diese mit inneren Überzeugungen der einzelnen Mitglieder einhergehen. Vielmehr werden diese Normen häufig durch eine Art Gruppenkonsens aufrechterhalten, ohne tatsächlich innere Überzeugungen widerzuspiegeln. Diese mit der *pluralistic ignorance* Annahme verbundene Folgerung konnte in verschiedenen inhaltlichen Kontexten nachgewiesen werden (u. a. Miller & McFarland, 1987; Prentice & Miller, 1993), unter anderem auch im Zusammenhang mit der Kultur der Ehre (Cohen et al., 1996, Studie 3; Vandello et al., 2008; vgl. auch Vandello et al., 2004).

Im deutschen Raum konnte gezeigt werden, dass Jugendliche in Abhängigkeit ihrer sozialen und ethnischen Herkunft gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen unterschiedlich stark zustimmen (vgl. Baier & Pfeiffer, 2007; Baier, 2008; Enzmann & Wetzels, 2002; Enzmann, 2002). Bedenkt man die Möglichkeit, dass diese Normen durch *pluralistic ignorance* Effekte einer falsch wahrgenommenen Norm entsprechen, würde dies bedeuten, dass sie keine inneren Überzeugungen der Jugendlichen repräsentieren und somit keine praktische Relevanz besitzen würden. Wenn aber gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen von Jugendlichen tatsächlich verinnerlicht wurden und nicht nur Ausdruck einer Fehlwahrnehmung der Norm sind, sollten sie sich den Verhaltensstandards der Kultur der Ehre entsprechend verhalten. Beispielsweise sind gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen mit der Notwendigkeit verbunden, dass Männer Frauen und Kinder schützen sollten. Folglich sollten männliche Jugendliche, die diesen Normen stark zustimmen, besonders verärgert über die Provokation eines Mädchens in ihrer Gegenwart sein und sie verteidigen wollen. Dies ist eine der Annahmen, die im Rahmen dieser Arbeit überprüft werden sollte (vgl. Studie 4, Kapitel 8).

Weiterhin haben die hier dargestellten Theorien zur Unterstützung des männlichen Patriarchats in der Gesellschaft zwei Dinge verdeutlicht: Erstens ist die Aufrechterhaltung eines gesellschaftlichen Systems, wie dem Geschlechtersystem, das Resultat einer Art Konsens der Mitglieder überlegener als auch unterlegener sozialer Gruppen. Mitglieder unterlegener Gruppen unterstützen – bewusst oder unbewusst – häufig ihre eigene Diskriminierung, da sie aus verschiedenen Gründen dazu motiviert sind (u. a. Jost & Burgess, 2000; Jost et al., 2002). In

Bezug auf das Geschlechtersystem sind es vor allem vermeintliche Vorzüge (zumindest aus der Sicht eines Sexisten), die mit der Zugehörigkeit zum „schwachen Geschlecht“ verbunden werden, beispielsweise beschützt und umsorgt zu werden (vgl. Glick et al., 1996a, 1999, 2001). Zweitens bilden Mitglieder beider Gruppen, der unterlegenen wie auch der überlegenen Gruppe, einander komplementäre geschlechtsspezifische Stereotype und Einstellungen aus. Empirisch konnte vielfach nachgewiesen werden, dass Mitglieder unterlegener Gruppen häufig sich selbst dieselben negativen bzw. positiven, jedoch zu einer Diskriminierung führenden, Stereotypen zuschreiben (u. a. Eagly & Mladinic, 1994; Kay & Jost, 2003; Richeson & Ambady, 2001; Rudman & Goodwin, 2004). Dies zeigt sich auch in sexistischen Einstellungen, wobei einschränkend darauf hingewiesen werden muss, dass insbesondere in Bezug auf hostilem Sexismus immer ein *Gender Gap*, der mit einer höheren Zustimmung durch die bevorzugte Gruppe der Männer, bestehen bleibt (u. a. Glick et al., 1996, 1999, 2001; Sidanius et al., 2000; Sidanius et al., 1995; Sidanius et al., 1994; Sidanius et al., 1994). Dennoch ist der Druck, sich entsprechend der Geschlechterrolle konform zu verhalten, hoch. Darauf deuten beispielsweise die Ergebnisse von Becker (2010) hin, die die Schlussfolgerung zuließen, dass Frauen nicht-traditionelle Frauentypen abzustrafen scheinen, indem sie in Bezug auf diese Gruppe verstärkt hostilem-sexistische Einstellungen zeigen.

Für diese Arbeit wurde folglich abgeleitet, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen, die eine Dominanz des Mannes herausstellen, auch bei Frauen bzw. weiblichen Jugendlichen Unterstützung finden. Entsprechend wurde es als wichtig erachtet, auch weibliche Jugendliche in die Befragungen aufzunehmen, obwohl Normen in Bezug auf die männliche Geschlechterrolle im Vordergrund standen. Darüber hinaus bedeutet die vielfach nachgewiesene Komplementarität *gender*bezogener Stereotype und Einstellungen, dass es in einer Ehrkultur auch Normen geben muss, welche die weibliche Geschlechterrolle reflektieren und auch bei Mädchen Zustimmung finden, obwohl sie zu einer Benachteiligung ihrer eigenen sozialen Gruppe (als Frauen) führen. Es war folglich das Ziel, gewaltlegitimierende *Gender*normen zu erheben, die nicht nur mit der männlichen, sondern auch mit der weiblichen Geschlechterrolle assoziiert werden. Dieses Vorgehen ist vergleichbar mit den Arbeiten von Glick et al. (1996a, 1999), die zwei Instrumente zur Messung ambivalent-sexistischer Einstellungen entwickelt haben: eines zur Messung der Einstellungen gegenüber Frauen sowie eines zur Messung der Einstellungen gegenüber Männern. Durch diese Vorgehensweise wird dasselbe Phänomen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, was im Rahmen dieser Arbeit in Bezug auf gewaltlegitimierende *Gender*normen beabsichtigt wurde.

3. Inhalte und Ausprägung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen

Neben dem Unterstützungsverhalten von Frauen und die Rolle gewaltlegitimierender *Gender*normen bei der Vorhersage aggressiven Verhaltens steht die soziale Beeinflussung durch Dritte, in diesem Fall durch *Peers* in der Schulklasse, im Vordergrund dieser Arbeit. Da angenommen wurde, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen nicht nur im Individuum verankert sind, sondern zu einem substantziellen Anteil durch den sozialen Kontext beeinflusst werden, stellen beide Formen des Einflusses zentrale Bereiche dieses Kapitels dar. Unter Abschnitt 3.1 werden zunächst Inhalte und Ausprägungen individueller gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen dargestellt, indem auf Charakteristika der US-amerikanischen Kultur der Ehre (Abschnitt 3.1.1) und relevante empirische Befunde (Abschnitt 3.1.2) eingegangen wird. Unter Abschnitt 3.2 erfolgt die Darstellung theoretischer Aspekte und empirischer Befunde zu sozial geteilten Männlichkeitsnormen, wobei zunächst die *Homophily*-Annahme (Abschnitt 3.2.1) beschrieben wird und anschließend Forschungsergebnisse, die auf eine soziale Beeinflussung im Kontext der Kultur der Ehre verweisen (Abschnitt 3.2.2), aufgeführt werden.

3.1. Individuelle gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen

In diesem Abschnitt stehen individuelle Männlichkeitsnormen im Vordergrund, die aggressives Verhalten aus Gründen der Ehre rechtfertigen. Der Normbegriff erinnert daran, dass es sich dabei um Einstellungen in Verbindung mit der männlichen Geschlechterrolle handelt, die, wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erläutert (siehe hierzu auch Abschnitt 2.1.2 auf Seite 31), präskriptiver Natur sind. Das heißt, in dieser Arbeit stehen Idealvorstellungen von Männlichkeit im Vordergrund, die ausdrücken, welche Verhaltensweisen für einen Mann als sozial erwünscht betrachtet werden.

3.1.1. Charakteristika einer Kultur der Ehre

Auslöser für die Erforschung unterschiedlicher Männlichkeitsvorstellungen war die Beobachtung höherer Tötungsdeliktstraten im Süden der USA im Vergleich zu denen der Nordstaaten.¹ Dieser Befund veranlasste amerikanische Wissenschaftler (Cohen et al., 1996, 1998; Nisbett et al., 1996) zu einer Reihe von Untersuchungen, die Unterschiede zwischen Nord- und Südstaatlern

¹Mit der Bezeichnung 'Süden der USA' beziehen die Autoren (ebd.) Landesteile im Inneren ebenso ein, wie die Staaten Tennessee, Kentucky, West-Virginia, Texas und Oklahoma (vgl. Nisbett & Cohen, 1996, S. 9).

der USA auf bundesstaatlicher, gesellschaftlicher und interpersonaler Ebene offenbaren und von den Autoren mit einem andersartig geprägten Wertesystem begründet wurden: der Kultur der Ehre.

Die Verwendung des Begriffes „Kultur“ bezieht sich in diesem Zusammenhang vor allem auf Charakteristika, die Triandis (1972) als *subjektiv* (in Abgrenzung zur „materiellen“ Kultur, z. B. Häuser, Kleidung) bezeichnet und die mit Meinungen, Einstellungen, Normen, Werten und Werteorientierungen verbunden sind. Allgemein werden vor allem drei Merkmale als charakteristisch für Kulturen angesehen: (1) Deren Entstehung durch einen wechselseitigen Anpassungsprozess zwischen Mensch und Umwelt. (2) Das Vorhandensein geteilter Komponenten (z. B. sozial geteilte Ansichten). (3) Eine Weitervermittlung über Zeitabschnitte und Generationen hinweg (Triandis, 2007, S. 64-65).

Diese Merkmale sind auch für die US-amerikanische Kultur der Ehre kennzeichnend. Beispielsweise wird die Entstehung dieses Wertesystems von Cohen et al. (1996) als das Resultat eines wechselseitigen Anpassungsprozesses zwischen Mensch und Umwelt betrachtet, indem sie das unterschiedliche Wertesystem von Nord- und Südstaatlern als das Ergebnis unterschiedlicher sozial-historischer Bedingungen der beiden Landesteile (siehe hierzu auch Abschnitt 2.2.1 auf Seite 33) betrachten. Indem die Menschen im Süden der USA vor allem von Viehzucht lebten, stärker auf sich allein gestellt und die staatlichen Kontrollinstanzen aufgrund der geografischen Abgeschiedenheit schwach ausgeprägt waren, galt ein auf die Dominanz und Ehre des Mannes bezogenes Wertesystem als nahezu existenziell. Innerhalb dieses Wertesystems entstanden der Theorie zufolge gewaltlegitimierende Normen, die in Abhängigkeit des sozialen Kontexts, z. B. Bedrohungen von außen, praktische Relevanz erhalten, indem sie zu einer höheren Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens in Reaktion auf Bedrohungen (z. B. Beleidigungen) führen.

Als spezifisches Element des Normensystems der Kultur der Ehre wird die Legitimation von Gewalt zum Zweck der Verteidigung der männlichen und familiären Ehre betrachtet. Allerdings ist der Ehrbegriff nicht in einem positiven Sinne zu verstehen, sondern basiert auf einem besonders ausgeprägten Machtanspruch von Männern, der zu einem dominanten Verhalten führt, welches unter Umständen aggressives Verhalten einschließt. Sich einer Kultur der Ehre zugehörig fühlen bedeutet den Autoren Nisbett und Cohen (1996) folgend aggressives Verhalten als angemessen zu betrachten, wenn dieses dem Schutz (z. B. von Familienmitgliedern) dient oder wenn der eigene soziale Status bzw. die männliche Ehre bedroht ist. Eine passive Reaktion auf eine Beleidigung bedeutet für einen Südstaatler entsprechend, nicht ernst genommen zu werden und somit möglicherweise als weniger männlich zu gelten.

Darüber hinaus beinhaltet diese spezifische Form der Männlichkeitsrolle die Vorstellung, dass Männer Frauen überlegen sind und das Oberhaupt der Familie darstellen. Gewalt gegen Frauen und Kinder wird dabei als gerechtfertigt angesehen, da die männliche Dominanz auch innerhalb der Familie durchgesetzt werden muss. Wird diese bedroht, z. B. durch Untreue der Ehefrau, bedeutet dies eine besondere Kränkung der männlichen Ehre und muss entsprechend sanktioniert werden (vgl. Vandello & Cohen, 2003). In der Kultur der Ehre werden somit nicht ausschließlich Standards für das Wertesystem und Verhaltensrepertoire von Männern festgelegt, sondern gleichermaßen Standards für die weibliche Geschlechterrolle gebildet. Während von Männern

Dominanz und Stärke erwartet wird, steht bei der Frau deren Bescheidenheit, Scham und die Vermeidung jeglicher Verhaltensweisen, die den Ruf der Familie schaden könnten, im Vordergrund (ebd.). Von ihr wird Loyalität gegenüber der Familie und die Bereitschaft, sich für die Familie aufzuopfern, erwartet.

Vandello und Cohen (ebd.) zufolge verfügt die Frau in der Kultur der Ehre trotz ihrer passiven Rolle über spezifische Mittel der Macht: Sie kann der Familie bzw. dem Mann schaden, indem sie den Ruf der Familie bzw. des Mannes beeinträchtigt, z. B. durch Ehebruch. Sie kann den Ruf der Familie aber auch aufwerten, z. B. durch das Einheiraten in eine anerkannte Familie. Darüber hinaus nehmen Frauen nach Ansicht von Nisbett und Cohen (1996, S. 86 ff.) eine aktive Position innerhalb der Kultur der Ehre ein, indem sie (ebenso wie Männer) aggressives Verhalten aus Gründen der Ehre für gerechtfertigt erachten. Die Rechtfertigung männlicher Aggression durch Frauen in der Kultur der Ehre konnten Vandello et al. (2009) belegen, indem sie Lateinamerikanerinnen (als soziale Gruppe mit hoher Ehrtradition) und Nordstaatlerinnen der USA (als soziale Gruppe mit geringer Ehrtradition) in Bezug auf ihre Einstellungen gegenüber der Reaktion von Frauen, die in ihrer Ehe geschlagen werden, miteinander verglichen. Erwartungskonform befürworteten Lateinamerikanerinnen deutlich stärker als Nordstaatlerinnen, dass Frauen, die von ihren Männern geschlagen werden, bei ihren Männern bleiben und sich ihnen gegenüber loyal zeigen sollten. Eine aktive Rolle sprechen Nisbett und Cohen (1996) den Frauen in der Kultur der Ehre auch dadurch zu, indem diese durch ihre Erziehungsaufgaben Werte im Sinne einer Kultur der Ehre an die nächsten Generationen weitervermitteln; eine These, die sie jedoch nicht empirisch belegt haben.

Enzmann und Wetzels (2002) übertrugen das Konzept der Kultur der Ehre auf den deutschen Raum und entwickelten auf Basis ihrer charakteristischen Merkmale, insbesondere die Dominanz und Stärke des Mannes, die soziale Kontrolle von Männern über Frauen und die Rechtfertigung von Gewalt zur Statusverteidigung (innerhalb und außerhalb der eigenen Familie), eine aus acht *Items* bestehende Fragebogenskala, die sie *gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen*, kurz GLMN-Skala, nannten. In neueren Studien (Baier & Pfeiffer, 2007; Baier, 2008) wird die ursprünglich als eindimensional konzipierte Skala als Skala mit zwei Dimensionen erfasst:

1. Verteidigung der familiären und männlichen Ehre (in dieser Arbeit nachfolgend als *Protection* bezeichnet)
2. Innerfamiliäre Gewalt (in dieser Arbeit nachfolgend als *Social Control* bezeichnet)

Durch eine groß angelegte Fragebogenstudie wiesen die Autoren (ebd.) auf Basis der GLMN-Skala unter anderem nach, dass die Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen Delinquenz bei Jugendlichen in Deutschland vorhersagen können; ein Befund, auf dem im nachfolgenden Abschnitt noch genauer eingegangen wird.

3.1.2. Empirische Befunde

Zusammenhänge zwischen individuellen Einstellungen gegenüber Männlichkeit und negativen Konsequenzen, die sich daraus ergeben können (z. B. Stress, aggressives Verhalten), wurden

in den letzten Jahrzehnten in einer Reihe von Studien untersucht. Am bekanntesten sind in diesem Zusammenhang die Forschungsarbeiten im Kontext der *Gender Role Conflict Theory* (u. a. Cohn & Zeichner, 2006; Locke & Mahalik, 2005; Mahalik, Cournoyer, DeFranc, Cherry & Napolitano, 1998; O'Neil, 1981a, 1982), in denen Männlichkeitseinstellungen mit der *Gender Role Conflict Scale* (O'Neil, Helms, Gable, David & Wrightsman, 1986) erfasst wurden. Die *Gender Role Conflict Scale* misst das Ausmaß, indem Männer versuchen, der traditionellen männlichen Geschlechterrolle gerecht zu werden. Sie umfasst vier Dimensionen: (1) Erfolg, Macht und Wettbewerb. (2) Emotionale Kontrolle. (3) Kontrollierter affektiver Umgang mit anderen Männern. (4) Die Balance von Arbeit und Familie. Der Theorie zufolge sind Männer immer dem Druck ausgesetzt, sich den normativen Geschlechterrollenerwartungen entsprechend zu verhalten, beispielsweise dominant aufzutreten, keine Gefühle zu zeigen und physische Stärke zu demonstrieren. Empirisch konnte im Zusammenhang mit der *Gender Role Conflict Theory* gezeigt werden, dass sich der Druck, den mit der männlichen Geschlechterrolle verbundenen Erwartungen gerecht zu werden, negativ auf die subjektive Lebenszufriedenheit (u. a. Sánchez, Westefeld, Liu & Vilain, 2010; Sharpe & Heppner, 1991; Tokar & Jome, 1998) auswirkt. Zugleich führen Attribute, die mit der männlichen Geschlechterrolle assoziiert werden, zu problematischen Verhaltensweisen, beispielsweise Alkohol- und Drogenmissbrauch (u. a. Blazina & Watkins, 1996; Groeschel, Wester & Sedivy, 2010) und eine geringere Bereitschaft, bei Problemen Hilfe zu suchen (u. a. Blazina & Watkins, 1996; Chan & Hayashi, 2010; Steinfeldt & Steinfeldt, 2010).

Die vier Dimensionen (s. o.) der *Gender Role Conflict Scale* konnten auch in einer qualitativen Studie mit Jugendlichen nachgewiesen werden (Watts & Borders, 2005). Die Autor/inn/en folgerten aus ihrer Interviewstudie, dass bereits Jugendliche unter starkem Druck stehen, der männlichen Geschlechterrolle gerecht zu werden. In quantitativen Studien konnte weiterhin gezeigt werden, dass die Dimensionen der *Gender Role Conflict Scale* Konflikte in der Familie vorhersagen können und sich auf das emotionale Erleben der Jugendlichen auswirken, z. B. indem Jugendliche sich nicht trauen, ihre Gefühle anderen gegenüber zu zeigen (Blazina, Pisecco & O'Neil, 2005; Blazina, Cordova, Pisecco & Settle, 2007).

Gegen Geschlechterrollenerwartungen zu verstoßen, zieht häufig sanktionierendes Verhalten der Interaktionspartner/innen nach sich bzw. stößt in der sozialen Umwelt auf Ablehnung. Beispielsweise sind heterosexuelle Männer über homosexuelle Männer, die erotische Handlungen ausführen, stärker verärgert und zeigen mehr Aggression, als wenn ein solches Verhalten von heterosexuellen Männern gezeigt wird (Parrott & Gallagher, 2008). Auch wenn Männer Eigenschaften aufweisen, die als „unmännlich“ wahrgenommen werden, z. B. in sozialen Situationen schüchtern und unsicher zu sein, erfahren sie mehr Ablehnung aus ihrer Umwelt (Moss-Racusin, Phelan & Rudman, 2010). Negative Reaktionen bei einem Verstoß gegen die mit der Geschlechterrolle verbundenen Erwartungen treten jedoch nicht nur bei Männern, sondern auch bei Frauen auf, beispielsweise wenn sie lesbisch sind (Parrott, Peterson, Vincent & Bakeman, 2008) oder als Karrierefrauen wahrgenommen werden (Becker, 2010).

Im Zusammenhang mit Aggression konnten viele Studien zeigen, dass Einstellungen gegenüber der männlichen Geschlechterrolle aggressives Verhalten vorhersagen können: Dies geht

aus verschiedenen Geschlechterrolleninventaren hervor (u. a. Krahé et al., 2007; Mahalik et al., 2003), konnte aber auch im Rahmen der Forschung zur *Gender Role Conflict Theory* gezeigt werden (u. a. Cohn & Zeichner, 2006; Cohn, Seibert & Zeichner, 2009; Cohn, Jakupcak, Seibert, Hildebrandt & Zeichner, 2010). Traditionell orientierte Männlichkeitsvorstellungen haben sich auch als relevant bei der Vorhersage häuslicher Gewalt und Misshandlungen von Frauen erwiesen (u. a. Eisler, Franchina, Moore, Honeycutt & Rhatigan, 2000; Moore & Stuart, 2005; Parrott & Zeichner, 2003).

Dass Männlichkeitseinstellungen bedeutsam sind, um aggressives Verhalten und Gewalt vorherzusagen, wurde auch im Rahmen der Forschung zur US-amerikanischen Kultur der Ehre deutlich. Die Zustimmung zu Gewalt bedeutet jedoch nicht, dass Südstaatler generell positiver gegenüber Gewalt eingestellt sind. In ihren Studien konnten Cohen und Nisbett (1994) zeigen, dass Südstaatler nur dann aggressives Verhalten stärker befürworteten, wenn dieses dem Schutz (z. B. der Familie oder des Eigentums) oder der Verteidigung von Ruf und Ehre dient. Unter anderem konfrontierten die Autoren Süd- und Nordstaatler mit hypothetischen Situationen, die jeweils die Provokation eines Mannes namens „Fred“ durch einen Bekannten beinhalteten (Studie 3). Die Provokationen bestanden entweder aus einer Verletzung der männlichen Ehre, z. B. durch die Belästigung einer Frau in Freds Begleitung, oder einer direkten Beleidigung. Erwartungsgemäß zeigten die Ergebnisse, dass Südstaatler es deutlich für angemessener hielten, wenn Fred auf die Provokationen aggressiv reagiert hätte als Nordstaatler. Auch waren sie eher der Ansicht, dass Fred kein richtiger Mann ist, wenn er nicht aggressiv reagieren würde. Die Autoren schlossen aus ihren Ergebnissen, dass Südstaatler die Provokationen als Affront gegen die Männlichkeit wahrnehmen und aus diesem Grund extremer reagieren.

Die höhere Zustimmung zu Normen, die aggressives Verhalten zum Schutz oder zur Selbstverteidigung eines Mannes legitimieren, äußerten sich bei Südstaatlern auch in anderen alltagsrelevanten Kontexten. Beispielsweise gaben doppelt so viele Süd- wie Nordstaatler an (15 % vs. 8 %), es als angemessen zu betrachten, einen betrunkenen Mann zu schlagen, wenn dieser einen anderen Mann in Gegenwart seiner Frau angerempelt hat (Cohen & Nisbett, 1994, Studie 2). Auch auf die hypothetische Frage, wie Nord- vs. Südstaatler auf ein sexuell übergriffiges Verhalten ihrer 16-jährigen Tochter reagieren würden, wurde deutlich, dass Südstaatler eine gewalttätige Reaktion stärker befürworteten. Hier gaben 47 % der Südstaatler gegenüber 26 % der Nordstaatler an, es als „extrem gerechtfertigt“ anzusehen, den Täter für diese Tat zu erschießen (ebd.). Diese Ergebnisse zeigen, dass aggressives Verhalten in Reaktion auf Provokationen häufig die Anwesenheit bzw. auch Belästigung anderer Personen miteinschließt. Den Autoren zufolge steht bei Südstaatlern jedoch nicht der Wunsch, andere zu schützen im Vordergrund. Vielmehr interpretieren sie das vermeintliche Schutzverhalten der Südstaatler als Form sozialer Kontrolle, indem ein Angriff gegen die Familie als Verletzung der Ehre angesehen wird.

Die extremeren Ansichten von Südstaatlern gegenüber Nordstaatlern (vgl. hierzu Nisbett & Cohen, 1996) wurden darüber hinaus auch deutlich in Bezug auf ihre Einstellungen ...

- gegenüber staatlicher sozialer Kontrolle (z. B. strengere Strafverfolgung durch die Polizei),
- gegenüber Beziehungsdelikten (z. B. die Akzeptanz aggressiven Verhaltens in Reaktion auf Beleidigungen durch Freunde und Bekannte) sowie

- zur Waffen- und Waffenkontrolle (z. B. die Erlaubnis des Besitzes und Gebrauchs von Handwaffen).

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, übertrugen Enzmann und Wetzels (2002) das Konzept der Kultur der Ehre auf den deutschen Raum und entwickelten eine Fragebogenskala zur Messung der individuellen Einstellungen zu diesem Wertesystem, die sie als „*gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen*“ (GLMN) bezeichneten. Der Wortlaut der *Items* ist in Tabelle 3.1 zu finden. Die Aussagen der GLMN nehmen deutlichen Bezug zu den Charakteristika der Kultur der Ehre, indem sie die Dominanz des Mannes gegenüber der Frau und die Rechtfertigung aggressiven Verhaltens in Reaktion auf Beleidigungen oder zum Schutz nahestehender Personen (z. B. Familienmitglieder) in den Vordergrund stellen.

In der ersten groß angelegten Befragung mit rund 11.000 Jugendlichen in Deutschland zeigte sich, dass Migrationsjugendliche im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen den Aussagen der GLMN-Skala stärker zustimmten (Enzmann & Wetzels, 2002). Besonders hohe Zustimmungsraten fanden sich bei Jungen und hier insbesondere bei Jugendlichen türkischer Herkunft (unabhängig davon, ob sie in Deutschland eingebürgert waren oder nicht), Jugendlichen aus dem ehemaligen Jugoslawien, gefolgt von jugendlichen Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion (Enzmann, 2002; Enzmann et al., 2002). Der Geschlechtsunterschied in Bezug auf die Zustimmung zur GLMN-Skala ist mit denen der sozialen Dominanzorientierung und ambivalent-sexistischen Einstellungen vergleichbar (siehe hierzu auch Abschnitt 2.3), indem auch hier die höhere Zustimmung zu diesen Normen auf männliche Jugendliche – und somit der durch diese Normen privilegierten Gruppe – zurückzuführen ist. Diese differenziellen Zustimmungswerte von Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer Herkunftsgruppen in Deutschland zeigten sich in vergleichbarer Form auch in neueren Studien (Baier, 2008; Baier & Pfeiffer, 2007).

Tabelle 3.1.: Die Skala „gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen“ (GLMN; Enzmann & Wetzels, 2002)

1	Ein richtiger Mann ist stark und beschützt die Familie. (V)
2	Ein Mann, der nicht bereit ist, sich gegen Beleidigungen mit Gewalt zu wehren, ist ein Schwächling. (V)
3	Als Vater ist der Mann das Oberhaupt der Familie und darf sich notfalls auch mit Gewalt durchsetzen. (I)
4	Wenn eine Frau ihren Mann betrügt, darf er sie schlagen. (I)
5	Ein Mann sollte bereit sein, Frau und Kinder mit Gewalt zu verteidigen. (I)
6	Einem Mann als Familienvater müssen Frau und Kinder gehorchen.
7	Ein richtiger Mann ist bereit, sich mit körperlicher Gewalt gegen jemanden durchzusetzen, der schlecht über die Familie redet. (V)
8	Männern sollte es erlaubt sein, Schusswaffen zu besitzen, um Familie oder Eigentum zu beschützen. (V)

Anmerkungen. Die Buchstaben in Klammern verweisen auf die Zuordnung zu beiden Dimensionen (V=Verteidigung der männlichen/der familiären Ehre, I=Innerfamiliäre Gewalt) das Item. Die Skala wurde ursprünglich als eindimensionales Konstrukt veröffentlicht (vgl. Enzmann & Wetzels, 2002) und erst zu einem späteren Zeitpunkt als zweidimensional berichtet (vgl. Baier, Pfeiffer, Windzio & Rabold, 2006).

Enzmann, Brettfeld und Wetzels (?) präzisierten jedoch ihre Ergebnisse in nachfolgenden Analysen unter Verwendung eines anderen statistischen Verfahrens, das die Bedeutung ihrer Befunde relativierte: Unter Kontrolle der sozialen Lage (sozioökonomische Herkunft und Sozialhilfebezug), des Bildungsstands (Schulform) und der eigenen Gewalterfahrung erwiesen sich die GLMN zwar weiterhin als bedeutsam für die Vorhersage von Jugenddelinquenz, jedoch offenbarte sich nicht die ethnische Herkunft, sondern das Maß der sozialen Teilhabe/Integration als der entscheidende Faktor zur Erklärung der Gruppenunterschiede.² Konkret zeigte sich, dass eingebürgerte männliche Jugendliche türkischer Herkunft nach Kontrolle der genannten Faktoren keine signifikant höhere Gewaltauftretenshäufigkeit mehr aufwiesen; nicht eingebürgerte Jugendliche türkischer Herkunft und Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien hingegen schon (?, S. 282 ff.).

In neueren Untersuchungen wurden die Skalenstruktur der GLMN-Skala, die ursprünglich als eindimensional entwickelt worden war (vgl. Enzmann et al., 2002), als zweidimensionale Skala dargestellt (vgl. Baier, Pfeiffer, Windzio & Rabold, 2006): innerfamiliäre Gewalt steht dabei für die Rechtfertigung aggressiven Verhaltens zur Durchsetzung der männlichen Dominanz innerhalb der Partnerschaft und Familie. Die zweite Dimension kennzeichnet dagegen den Verteidigungsaspekt, indem diese sich auf Einstellungen in Bezug auf die Rechtfertigung aggressiven Verhaltens zum Schutz der Familie bzw. der männlichen Ehre bezieht.³ Die getrennte Analyse beider Faktoren offenbarte, dass den Dimensionen auf unterschiedlichem Niveau zugestimmt wird: Verteidigung wurde über die verschiedenen Herkunftsgruppen Männlichkeitsnormen hinweg eher stark zugestimmt, während innerfamiliäre Gewalt im Durchschnitt sehr geringe Zustimmungsraten aufwies (statistisch ausgedrückt: Die Dimension Verteidigung ging tendenziell mit Deckeneffekten, die Dimension Innerfamiliäre Gewalt mit Bodeneffekten einher).

Auf welche Hintergründe sind die höheren Zustimmungswerte zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurückzuführen? Diese Frage berührt einen Aspekt, den die Forschung im Kontext von Migration immer wieder bewegt: Spiegeln gefundene Unterschiede kulturspezifische Merkmale und somit einen „ethnischen Faktor“ wider oder entstehen sie durch soziale Bedingungen, die mit der Migrationserfahrung verbunden sind? Da die Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen auch nach Kontrolle der sozialen Lage (sozioökonomischen Herkunft und Sozialhilfebezug), des Bildungsstands (Schulform) und der eigenen Gewalterfahrung in der Kindheit noch immer ein signifikanter Prädiktor für Delinquenz bei migrantischen Mädchen und Jungen waren, wurden diese Unterschiede zunächst als ethnisches Merkmal verstanden. Allerdings wurde deutlich, dass verschiedene Faktoren darüber hinaus einen entscheidenden Einfluss auf die Befürwortung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen haben. Hierzu zählt beispielsweise der soziale Status, der offenbar nicht nur durch die sozioökonomischen Herkunftsbedingungen erklärt werden kann. Enzmann et al. (2003) hielten stattdessen die Frage, ob die Jugendlichen eingebürgert waren oder nicht, als entscheidenden Faktor bei der Vorhersage zu diesen Normen. Ihrer Ansicht nach verläuft der

²Statt ordinaler logistischer Regressionsmodelle wurde von den Autor/inn/en eine negative Binomialregression gerechnet. Nähere Ausführungen dazu siehe Enzmann, Brettfeld und Wetzels (2003), S. 270.

³Zum Zeitpunkt der ersten Untersuchungen im Rahmen dieser Arbeit war die Zweidimensionalität des Konstrukts noch nicht bekannt. Tatsächlich wurde aber, unabhängig von den Analysen des KFN, die Zweidimensionalität der Skala in dieser Arbeit bestätigt (siehe hierzu Kapitel 6, Abschnitt 6.7).

Grad an Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen „entlang der Ausgrenzung aus der deutschen Gesellschaft“ (S. 280).

Weiterhin zeigte sich, dass durch die GLMN auch die Gewaltdelinquenz von Mädchen vorhergesagt werden kann (ebd.). Inhaltlich hielten die Autor/inn/en dies für wenig plausibel, da Männlichkeitsnormen nur für die männliche Geschlechterrolle Standards vorgeben sollten. Sie folgerten daraus, dass andere Einflüsse, die bei Jungen und Mädchen gleichermaßen bedeutsam sind, hinter der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen stehen müssen. Genau genommen gehen sie davon aus, dass die erhöhte Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen bei jugendlichen Migrant/inn/en vielmehr

„durch das Zusammenwirken von sozialer Benachteiligung, Besonderheiten in der Bewältigung jugendtypischer und geschlechtsspezifischer Entwicklungsaufgaben sowie von – durch den Migrationsstatus geförderte – Tendenzen zu kollektivistischen Orientierungen und subkultureller Vergemeinschaftung zu erklären ist.“ (? , S. 269).

Diese Annahme deckt sich auch mit der *Low-Status-Kompensationstheorie* (Henry, 2008, 2009; siehe auch Abschnitt 2.2.2 auf Seite 35), derzufolge Ehrkulturen vor allem das Resultat sozialer Marginalisierung sind. In der Theorie wird auch ein weiterer erklärender Faktor, der zu einer höheren Zustimmung zu GLMN bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund führen kann, benannt: Die Erfahrung von Stigmatisierung. In diesem Zusammenhang konnte Henry (2009, Studie 3) empirisch belegen, dass sozioökonomisch benachteiligte Individuen in der Gesellschaft häufiger stigmatisiert werden und aufgrund dieser Erfahrung eher dazu neigen, Strategien anzuwenden, die ihren Selbstschutz bewahren, u. a. durch aggressives Verhalten. Wichtig dabei ist folgender Hinweis von Henry (2009):

While it is true that stigma also often accompanies lower economic worth and, as in the studies presented here, is sometimes defined by it (i.e., those who have lower incomes in a society have more of a social stigma compared with those who have higher incomes), low-status compensation theory assumes that it is psychological worth that is being protected, not economic or financial worth. (S. 453)

Daraus folgt also, dass nicht nur eine ökonomische Benachteiligung bei der Vorhersage aggressiven Verhaltens aufgrund von gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen bedeutsam sind, sondern auch das Erleben von Stigmatisierung. Die statistische Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds (z. B. durch Arbeitslosenbezug, Bildung, Verdienst) bei Analysen zur Vorhersage aggressiven Verhaltens aufgrund gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen ist möglicherweise nicht ausreichend, da diese Effekte in erster Linie um ökonomische, nicht aber eine soziale Benachteiligung bereinigen. Insofern können die unterschiedlichen Zustimmungswerte bei bestimmten Migrationsgruppen auf ethnisch kulturelle Unterschiede zurückzuführen sein; ebenso können aber auch andere Gründe dafür vorliegen, beispielsweise die in unterschiedlichem Ausmaß erfahrene soziale Stigmatisierung.

Zusammenfassend können Normen, die mit der männlichen Geschlechterrolle in Verbindung stehen, als bedeutsame Prädiktoren aggressiven Verhaltens betrachtet werden. Dabei sind nicht

nur Männlichkeitsnormen im Sinne des Konzepts der Kultur der Ehre als problematisch zu bewerten, sondern auch Normen, die allgemein mit der männlichen Geschlechterrolle in Verbindung stehen. In diesem Zusammenhang wurde dargestellt, dass die allgemeine Männlichkeitsrolle mit restriktiven Vorstellungen von Männlichkeit (z. B. keine Emotionen zeigen dürfen) zusammenhängt und zu antisozialen Verhalten, wie Aggression, führen kann. Die unterschiedlich starke Befürwortung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen bei bestimmten Migrationsgruppen steht in einem deutlichen Zusammenhang mit sozialer Marginalisierung, die sowohl eine ökonomische als auch eine soziale Benachteiligung, z. B. durch Stigmatisierungserfahrungen, beinhalten. Ein bisher wenig bzw. in Deutschland bisher gar nicht beachteter Aspekt der Entstehung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen besteht in der Rolle, die Merkmale der Gruppenkonstellation spielen. Aus diesem Grund wird im nachfolgenden Abschnitt auf theoretische und empirische Aspekte eingegangen, die dafür sprechen, dass Merkmale der Gruppenkonstellation bei der Vorhersage aggressiven Verhaltens im Zusammenhang mit gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen bedeutsam sein sollten.

3.2. Sozial geteilte Männlichkeitsnormen

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen verschiedene Quellen der sozialen Beeinflussung bei der Entstehung aggressiven Verhaltens in Abhängigkeit gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen. Dabei wurden Beeinflussungsquellen auf unterschiedlichen Ebenen angenommen: Der Einfluss weiblicher gewaltlegitimierender *Gender*normen, die eine Dominanz des Mannes unterstützen, wurde bereits im vorhergehenden Kapitel thematisiert (siehe Abschnitt 2.3). Darüber hinaus wurden jedoch zwei weitere Beeinflussungsquellen auf aggressives Verhalten in Abhängigkeit gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen untersucht: der Einfluss durch das Geschlecht weiterer *Peers* in Provokationssituationen und der Einfluss der Klassenkultur in Bezug auf deren sozial geteilten gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen. Während die Betrachtungsweise des Einflusses weiterer *Peers* in Provokationssituationen auf rein individueller Ebene umgesetzt wurde, bedeutet eine Analyse der Effekte auf Klassenebene, dass in diesem Fall Individual- und Klasseneffekte voneinander getrennt beurteilt werden sollten. Die Annahme, dass Einstellungen nicht nur individuelle Merkmale widerspiegeln, sondern zu einem substantziellen Anteil das Resultat sozialer geteilter Ansichten in vorgegebenen Gruppen sind, gibt den *Homophily*-Effekt wieder, dessen Bedeutung nachfolgend erläutert wird.

3.2.1. Soziale Beeinflussung und *Homophily*

Soziale Beeinflussung wird im Allgemeinen als kausale Beziehung zwischen den Einstellungen eines Individuums und den Einstellungen anderer Individuen verstanden (Martin, 2003). Gehören mehrere Individuen einer gemeinsamen sozialen Gruppe an, ist dementsprechend die Wahrscheinlichkeit höher, dass eine soziale Beeinflussung stattfindet und die Einstellungen der Mitglieder dieser Gruppe einander ähnlicher werden. Aus diesem Grund wird in diesem Zusammenhang auch von *Homophily* gesprochen; ein Effekt, der die Beobachtung wiedergibt, dass einander ähnliche Personen wahrscheinlicher miteinander in Kontakt stehen als einander unähnliche Personen (vgl. McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001, S. 416). In der Forschung kann-

te vielfach gezeigt werden, dass *Homophily*-Effekte bei sozialen Gruppen bzw. innerhalb von Freundschaften in Bezug auf soziodemografische Variablen (u. a. Mark, 2003; Shrum, Cheek & Hunter, 1988; Umphress, Dietz, Smith-Crowe, Brief & Watkins, 2007), Verhaltensweisen (zum Beispiel aggressives Verhalten; siehe u. a. Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Garipey, 1988; Erickson & Jensen, 1977; Giordano, Cernkovich & Pugh, 1986; Warr, 2002) und Einstellungen (zum Beispiel rassistische Einstellungen, Vorurteile und soziale Dominanz; siehe u. a. Lincoln & Miller, 1979; Mehra, Kilduff & Brass, 1998; Poteat, 2007) auftreten.

Insbesondere zwei Ursachen führen zu *Homophily*: Einerseits wenden sich Individuen vor allem denjenigen Personen zu, die ihnen selbst ähnlich sind, da sie sich mit ihnen wohler fühlen und den Umgang mit ihnen als befriedigender einschätzen (Wright, 2000). Darüber hinaus gleichen sich aber auch Individuen innerhalb bestehender Gruppen einander an, so dass Gruppen in ihren Einstellungen und Verhaltensweisen homogener werden (Carley 1991). Die in Gruppen resultierende Ähnlichkeit der Mitglieder ist folglich das Resultat selektiver Auswahl und wechselseitiger Sozialisierung (Kandel, 1978). Dass es sich bei *Homophily*-Effekten nicht nur um Selektionseffekte handelt, konnte empirisch nachgewiesen werden, indem wiederholt gezeigt werden konnte, dass Effekte sozialer Einflüsse auch nach statistischer Kontrolle von Selektionseffekten noch nachweisbar waren (Duncan, Haller & Portes, 1968; Jussim & Osgood, 1989).

Im Allgemeinen werden in der sozialwissenschaftlichen Forschung vor allem zwei Herangehensweisen angewendet, um *Homophily*-Effekte zu untersuchen. Am gängigsten ist die Methode der Netzwerkanalyse (1), in der soziales Wahrnehmen, Urteilen und Handeln als Resultat des wechselseitigen Austauschs in sozialen Netzwerken betrachtet wird. Netzwerkdaten werden durch den Handelnden und dessen Beziehungen gekennzeichnet. Die Analyse von Netzwerken ermöglicht es, die Position und Beliebtheit einzelner in einem Netzwerk zu bestimmen und wiederkehrende Muster in den Beziehungen zu erkennen (siehe hierzu auch Hanneman & Riddle, 2005). Die Methode der Kontextanalyse (2) besteht dagegen darin, individuelle Merkmale zu erfassen und diese auf Gruppenebene zu aggregieren (Köller & Baumert, 2001; Lüdtke, Trautwein, Schnyder & Niggli, 2007). Im Anschluss daran wird der Einfluss des auf diese Weise gewonnenen Kontextmerkmals auf individuelle Variablen untersucht. Dieses Vorgehen hat sich in den letzten Jahren vor allem durch das Aufkommen neuer statistischer Computerprogramme, die eine Durchführung von Mehrebenenanalysen stark vereinfacht haben und die simultane Analyse von Individuums- und Gruppenvariablen ermöglichen, etabliert (vgl. Bryk & Raudenbush, 1992, Lüdtke et al., 2007). Welche der beiden Methoden angemessener ist, hängt von der Fragestellung des Forschers/der Forscherin und der Datenstruktur ab. Nachfolgend werden vorwiegend Forschungsergebnisse dargestellt, die durch eine der beiden Methoden gewonnen wurden. Da in der vorliegenden Arbeit Männlichkeitsnormen bei Jugendlichen im Vordergrund stehen, werden vor allem Studien zitiert, die sich auf das Jugend- und frühe Erwachsenenalter beziehen.

Die Orientierung an sozialen Gruppen, denen Individuen sich zugehörig fühlen, ist in jedem Lebensalter von Bedeutung. Dennoch wird durch eine Vielzahl von Studien deutlich, dass die Jugendzeit als besonders sensibler Lebensabschnitt betrachtet werden kann, indem die Orientierung an der Eigengruppe, der *Peers*, einen besonders wichtigen Bezugsrahmen für die Ausgestaltung der eigenen Identität darstellt (Erickson & Jensen, 1977). Ein Zeichen dafür ist

die in der Kriminalitätsforschung konsistent nachgewiesenen Alters-Kriminalitäts-Kurve, die einen rapiden Anstieg von Straftaten während der Jugendzeit anzeigt, deren *Peak* in den späten Teenager-Jahren auftritt und anschließend allmählich, aber kontinuierlich wieder abfällt (Farrington, 1986; Hirschi & Gottfredson, 1983). Das heißt, die Wahrscheinlichkeit in aggressive oder delinquente Handlungen involviert zu sein, ist für Individuen während der Jugendzeit am höchsten. Die Ursachen für diesen *Peak* sind vielfältig, eine der Ursachen mag aber darin liegen, dass Jugendliche sich in dieser Zeit bewusst von den Erwartungen der Eltern abgrenzen und an Autonomie gewinnen wollen (Dekovic et al., 1997). Der stärkere Kontakt zur *Peer*gruppe bzw. Jugendcliquen führt dazu, dass Jugendliche sich an deren Einstellungen und Verhaltensweisen orientieren. Diese Form der sozialen Beeinflussung kann in Abhängigkeit der Werte, die in der *Peer*gruppe vertreten werden, durchaus positiv sein. Tatsächlich weisen aber Studien darauf hin, dass der von den Jugendlichen wahrgenommene Druck, sich entsprechend der *Peer*gruppennorm zu verhalten, vor allem bedeutsam ist, um verschiedenste Formen des Risikoverhaltens (Delinquenz, Provokationen, rücksichtsloses Autofahren, Drogen- und Alkoholmissbrauch) vorherzusagen (u. a. Cairns et al., 1988; Chassin et al., 2005; Simons-Morton et al., 2004). Insbesondere der Wunsch, andere *Peers* zu beeindrucken, stellt einen wichtigen Motivator für Jugendliche dar, sich aggressiv oder delinquent zu verhalten (Moffitt, 1993).

Einige Studien zeigen deutlich, welche Rolle Selektionseffekte in der Jugendzeit spielen. Beispielsweise präferieren Migrationsjugendliche intraethnische und nicht interethnische Freundschaften und wählen sich dabei insbesondere Freunde/Freundinnen, die ihnen in Bezug auf ihre Akkulturationsstrategien und dem Sprachgebrauch ähneln (Titzmann, Silbereisen & Schmitt-Rodermund, 2007). Diese Selektion findet vor allem statt, wenn die Jugendlichen erst vor Kurzem nach Deutschland immigriert sind und in der Schule ein hoher Anteil von Migrationsjugendlichen vorhanden ist (Titzmann & Silbereisen, 2009).

Die gleichzeitig bedeutsame Rolle von Selektion und Sozialisation in der Jugendzeit demonstrierten hingegen Mercken, Candel, Willems und de Vries (2009). Sie untersuchten die Auswirkungen von *Homophily* in Bezug auf das Rauchverhalten Jugendlicher und die darauf bezogene Rolle von Sozialisationsprozessen über die Zeit. Ihre Ergebnisse zeigten, dass Selektionsprozesse über die Zeit abnehmen, während der Einfluss des Freundeskreises, und damit der Sozialisationsprozess, zunimmt. Während in der frühen Jugendzeit noch Eltern und Geschwister besonders starken Einfluss auf das Rauchverhalten der Jugendlichen ausüben, wird in der mittleren Jugendzeit insbesondere die *Peer*gruppe relevant.

Auch Monahan, Steinberg und Cauffman (2009) konnten nachweisen, dass Selektions- und Beeinflussungseffekte entwicklungsbedingt variieren. In einer Studie mit rund 1350 sozial auffälligen Jugendlichen fanden sie heraus, dass sich sozial auffällige Jugendliche bevorzugt Gleichgesinnten anschließen und infolgedessen wahrscheinlicher selbst delinquent werden. Doch war die Wechselwirkung von Selektion und Sozialisation vom Alter der Teilnehmer/innen abhängig: Während der mittleren Jugendzeit führten beide Prozesse, Selektion und Sozialisation, zu einer Ähnlichkeit des antisozialen Verhaltens der Jugendlichen. Im Alter von 16 bis 20 waren hingegen nur Sozialisationsprozesse entscheidend. Ab einem Alter von 20 nahm der *Peereinfluss* wieder ab und die inzwischen jungen Erwachsenen distanzieren sich zunehmend von devianten

Verhaltensweisen.

Der soziale Einfluss in Jugendgruppen zeigt sich auch in experimentellen Studien. Gardner und Steinberg (2005) konnten belegen, dass bereits die bloße Anwesenheit anderer *Peers* bei Jugendlichen zu einem deutlich erhöhten Risikoverhalten führt. Die Autor/inn/en verglichen junge Teenager (13-16 Jahre alt), Jugendliche (18-22 Jahre alt) und Erwachsene (24 Jahre alt und älter) in Bezug auf ihre Risikobereitschaft, ihre Risikofreude bei Entscheidungen und ihr konkretes Risikoverhalten anhand eines Spiels am PC und variierten dabei, ob weitere *Peers* anwesend waren (Experimentalgruppe) oder nicht (Kontrollgruppe). Ihre Ergebnisse zeigten, dass die Risikobereitschaft und die Risikofreude generell bei Entscheidungen mit steigendem Alter abnahmen. Darüber hinaus nahmen die Teilnehmer höhere Risiken in Kauf und entschieden riskanter, wenn weitere *Peers* anwesend waren. Die *Peereffekte* zeigten sich jedoch nur für junge Teenager und Jugendliche, was erneut die besondere Bedeutung der Jugendzeit für Prozesse der sozialen Beeinflussung unterstreicht.

Peereffekte, die durch die reine Anwesenheit weiterer Jugendlicher hervorgerufen werden, konnten auch in anderen Studien gezeigt werden. Im Zusammenhang mit der Forschung zu *Bullying* zeigten beispielsweise Studien in Finnland (Salmivalli, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björqvist, Österman & Kaukiainen, 1996), dass das Verstärkungsverhalten von Klassenkamerad/inn/en dazu beiträgt, die Täter-Opfer-Beziehung zu stabilisieren. Außerdem stellte sich heraus, dass das Ausmaß aggressiven Verhaltens bei Kindern von der Qualität ihrer Beziehungen zu anderen *Peers* abhängig ist. Leary und Katz (2005) wiesen in ihren Studien nach, dass Kinder, wenn sie provoziert wurden, im Beisein ihres besten Freundes/ihrer besten Freundin sowohl mehr negative als auch mehr positive Reaktionen zeigten. Dies galt insbesondere für hoch aggressive Kinder.

Neben der Anwesenheit weiterer *Peers* in Schlüsselsituationen und *Homophily*-Effekten in Bezug auf soziodemografische Daten und Verhaltensweisen, stellen auch Einstellungen Konstrukte dar, die im Besonderen durch die Gruppenzugehörigkeit beeinflusst werden. Beispielsweise ähneln die Einstellungen von Studentinnen und Studenten zum Thema Alkohol und Essstörungen denjenigen Einstellungen, die von ihren Mitbewohner/inne/n vertreten werden (Bourgeois & Bowen, 2001; Bowen & Bourgeois, 2001; Crandall, 1988). Eine Reihe weiterer Studien konnte zeigen, dass sich nahestehende Personen in ihren politischen Einstellungen einander ähnlich sind (u. a. Campbell, 1980; Huckfeldt & Sprague, 1991). Auch in Firmen und Organisationen gleichen sich die Wahrnehmungen der Mitarbeiter/innen, zum Beispiel in Bezug auf deren Einstellungen zum Job und gegenüber technologischen Erneuerungen (Ibarra & Andrews, 1993; Meyer, 1994; Pfeffer, 1980; Rice & Aydin, 1991).

Dass Mitglieder in sozialen Gruppen dazu neigen, sehr homogene Ansichten zu vertreten, die zu einseitigen Entscheidungen führen können, scheint jedoch nicht daran zu liegen, dass alle Individuen über exakt dieselben Einstellungen verfügen. Vielmehr sind diese häufig das Resultat gruppenspezifischer Prozesse, indem Individuen dazu neigen, in Gruppen nur Informationen weiterzugeben, die ohnehin allen Mitgliedern in der Gruppe bekannt sind und von allen Unterstützung finden (Stasser & Titus, 1985; Stasser & Titus, 1987). Auf diese Weise wird es vermieden, vielfältige Informationen in Diskussionen einzubringen und es werden nur wenige,

von allen geteilte Ansichten diskutiert.

Auch Einstellungen gegenüber der männlichen Geschlechterrolle werden in sozialen Gruppen wechselseitig verstärkt und werden im hohen Maß durch Sozialisationserfahrungen geprägt. Poteat (2007) zeigte dies im Zusammenhang mit homophobischen Einstellungen, indem er durch ein mehrbenenanalytisches Vorgehen substanzielle Unterschiede zwischen und eine hohe Homogenität innerhalb jugendlicher *Peer*gruppen fand. Außerdem verdeutlichten die Ergebnisse, dass der auf die Gruppeneinflüsse zurückgehende Kontexteffekt auch acht Monate später noch homophobische Einstellungen und Verhaltensweisen bei den Jugendlichen vorhersagen konnte, und zwar auch dann noch, nachdem die individuellen Einstellungs- und Verhaltenswerte der Jugendlichen kontrolliert wurden.

Auch Bowen und Bourgeois (2001) beschäftigten sich in ihren Studien mit homophobischen Einstellungen und untersuchten, inwiefern diese das Ergebnis sozialer Beeinflussung sind bzw. sozial verzerrt wahrgenommen werden. Die Autor/inn/en baten Studentinnen und Studenten, ihre Einstellungen gegenüber Schwulen, Lesben und Bisexuellen anzugeben und diese mit denen anderer *Peers* (enge Freundin/enger Freund, typische Studentin/typischer Student) zu vergleichen. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Studentinnen und Studenten durchschnittlich signifikant weniger homosexuellenfeindlich einschätzten als sie ihre Freunde/Freundinnen oder den/die typische Studenten/Studentin einschätzten. Dieser Effekt ist auch als *Selbst-Andere-Diskrepanz* bekannt. Auch wurde deutlich, dass sich die Teilnehmer/innen, die in der gleichen Wohneinheit wohnten, in ihren Einstellungen stärker ähnelten als Teilnehmer/innen zwischen verschiedenen Wohneinheiten.

Auf Basis eines Mehrebenenendesigns gingen die Wissenschaftlerinnen Espelage, Holt und Henkel (2003) der Frage nach, ob die *Peer*gruppenzugehörigkeit *Bullying* und physische Aggression (*Fighting*) auf Individuumsebene vorhersagen kann. Sie fanden für beide Aggressionsarten Intraklassenkorrelationen⁴, die auf substanzielle Unterschiede zwischen den Klassen schließen ließen und darauf verwiesen, dass sich Jugendliche vor allem mit *Peers* anfreunden, die auf dem gleichen Niveau *Bullying* betreiben und physisch aggressiv sind. *Bullying* und physische Aggression auf Gruppenebene konnten das individuelle Aggressionsverhalten der Jugendlichen über die Zeit vorhersagen, auch nach Kontrolle der *Baselinewerte* zu Beginn der Studie. Durch die Kontrolle der *Baselinewerte* schlossen die Autorinnen Selektionseffekte aus und isolierten somit sozialisationsbedingte Einflüsse aufgrund der *Peer*gruppenzugehörigkeit. Während in dieser Studie keinerlei Unterschiede zwischen den Geschlechtern gefunden wurden, wurden jedoch Unterschiede in Abhängigkeit der Aggressionsform deutlich. So konnten die Autorinnen zeigen, dass für *Bullying* auf Individuumsebene *Peereinflüsse* deutlich größer waren als für physische Aggression. Sie schlossen daraus, dass *Peereinflüsse* in Abhängigkeit des sozialen Kontexts variieren.

Der Frage, ob *Homophily*-Effekte bei Jungen und Mädchen unterschiedlich stark vorkommen, wurde in verschiedenen Studien nachgegangen. Bei der Vorhersage von *Bullying* und physischer Aggression (Espelage et al., 2003) als auch in Bezug auf Religion, Alter und Bildung

⁴Durch die Intraklassenkorrelation (*ICC*) wird der Varianzanteil der Kriteriumsvariablen bestimmt, der durch Unterschiede zwischen den Klassen zustande gekommen ist (vgl. Raudenbush & Bryk, 2002, S. 36; siehe auch Kapitel 6, Abschnitt 6.6.1 auf Seite 175).

zeigen sich in Studien keine Unterschiede (Brashears, 2008). Allerdings wurden unterschiedliche *Peereinflüsse* in Abhängigkeit des Geschlechts für Kindergarten- und Vorschulkinder gefunden, die darauf verweisen, dass aggressives Verhalten insbesondere bei Mädchen durch die *Peergruppenzugehörigkeit* vorhergesagt werden kann (Hanish, Martin, Fabes, Leonard & Herzog, 2005). Auch zeigte Brashears (2008), dass *Homophily* im Zusammenhang mit der Religionszugehörigkeit bei Mädchen ausgeprägter ist als bei Jungen.

Zusammengefasst konnte in der Forschung mehrfach nachgewiesen werden, dass sich Jugendliche und junge Erwachsene in ihren *Peergruppen* in Bezug auf verschiedene Merkmale ähneln. Zu diesen zählen soziodemografische Merkmale ebenso wie Verhaltensweisen und Einstellungen. Die hier dargestellten Ergebnisse verweisen darauf, dass *Homophily*-Effekte in *Peergruppen* in der Regel nicht nur das Resultat der Selektion von Freund/inn/en, sondern auch sozialisatorischer Prozesse sind. Auch in Bezug auf homophobische Einstellungen, und somit spezifischen Einstellungen gegenüber der männlichen Geschlechterrolle, konnten Einflüsse, die auf eine wechselseitige soziale Beeinflussung in *Peergruppen* verweisen, nachgewiesen werden. Weiterhin wurde deutlich, dass bereits physische Nähe zu *Homophily* beitragen kann und in sozialen Interaktionen die bloße Anwesenheit weiterer *Peers* zu einem riskanteren Verhalten Jugendlicher führt. Im nachfolgenden Abschnitt wird darauf eingegangen, welche theoretischen und empirischen Hinweise nahelegen, dass auch gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen im Kontext der Kultur der Ehre durch *Homophily*-Effekte beeinflussbar sein sollten.

3.2.2. Soziale Beeinflussung im Kontext der Kultur der Ehre

Von einer Kultur der Ehre zu sprechen, impliziert bereits per Definition, dass es sich um sozial geteilte Einstellungen bzw. Verhaltensstandards handelt (siehe hierzu auch Abschnitt 3.1.1). Mit dem Begriff „*sozial geteilt*“ ist in dieser Arbeit gemeint, dass Individuen, die derselben sozialen Gruppe (z. B. die Schulklasse) angehören, über ähnliche Einstellungen verfügen. Somit geben sozial geteilte Einstellungen und Verhaltensweisen den Effekt wieder, der unter *Homophily* verstanden wird. Verschiedene empirische Ergebnisse im Kontext der Forschung zur US-amerikanischen Kultur der Ehre verweisen darauf, dass Einstellungen und Verhaltensweisen von Mitgliedern in sogenannten Ehrkulturen sozial geteilte Merkmale widerspiegeln und Merkmale des Gruppenkontexts Einfluss auf das Aggressionsverhalten von Individuen nehmen sollten.

Zunächst einmal wird in den theoretischen Annahmen zur Kultur der Ehre postuliert, dass die Wahrnehmung durch andere Personen für den Status einer Person von besonderer Bedeutung ist und aus diesem Grund für Südstaatler eine Beleidigung in Gegenwart weiterer Personen besonders bedrohlich sein sollte (vgl. auch Cohen et al., 1996; Nisbett & Cohen, 1996). In einer ihrer Studien gingen Cohen et al. (1996, Studie 3) auch auf empirischem Wege der Frage nach, ob sich die Anwesenheit Dritter in einer Provokationssituation auf das Verhalten von Süd- bzw. Nordstaatlern differenziell auswirken würde. Die ausschließlich männlichen Teilnehmer wurden dabei einzeln und vermeintlich zufällig durch einen eingeweihten Testleiter provoziert, indem dieser auf sie zuging, ohne Anstalten zu machen, ihnen auszuweichen (von den Autoren wird dieses Experiment als *Chicken Game* bezeichnet). Die Autoren variierten dabei, ob der Teilnehmer zuvor durch einen anderen eingeweihten Testleiter angerempelt und anschließend

als „Arschloch“ beleidigt wurde und ob eine weitere Person von dieser Szene Zeuge wurde. Angenommen wurde, dass Südstaatler, die angerempelt wurden, später ausweichen und sich stärker darum bemühen würden, den Status wiederherzustellen als Nordstaatler; und zwar insbesondere dann, wenn sie in der öffentlichen Situation beleidigt wurden (d. h. vor den Augen eines anderen vermeintlichen Teilnehmers). Auch war die Erwartung, dass Südstaatler stärker als Nordstaatler die Provokation in Gegenwart eines anderen Teilnehmers als besondere Verletzung der Männlichkeit wahrnehmen würden. Tatsächlich zeigte sich, dass Südstaatler im *Chicken Game* später als Nordstaatler auswichen und versuchten, den durch die Provokation beschädigten Status durch besonders dominantes Verhalten wiederherzustellen. Allerdings wurden diese Effekte nicht, wie angenommen, durch die Anwesenheit einer weiteren Person verstärkt. Die Autoren begründeten dieses unerwartete Ergebnis damit, dass die Personen in diesem Experiment einander nicht kannten und daher eine Statusverteidigung nicht von Relevanz war. Erwartungsgemäß konnte indessen nachgewiesen werden, dass diejenigen Südstaatler, die in Gegenwart einer weiteren Person beleidigt worden waren, anschließend davon ausgingen, dass sie von diesem vermeintlichen Teilnehmer als weniger männlich wahrgenommen werden würden. Dieses Ergebnis spricht also dafür, dass Südstaatler davon ausgehen, dass Normen und Werte einer Kultur der Ehre von anderen Südstaatlern unterstützt werden.

Wie bereits im Kapitel 2, Abschnitt 2.2.1 erwähnt, wird die Funktion der Zustimmung zu Normen der Kultur der Ehre in neueren Untersuchungen im Rahmen der Forschung zur US-amerikanischen Kultur der Ehre (Cohen & Vandello, 2001; Vandello & Cohen, 2004) unter anderen Prämissen diskutiert. Die Autoren nehmen an, dass die Zustimmung zur Kultur der Ehre möglicherweise nur angenommene Gruppenstandards wiedergibt, die nicht notwendigerweise inneren Überzeugungen der Individuen widerspiegeln. Damit würde es sich um eine Art Fehlwahrnehmung im Sinne der *pluralistic ignorance* (Allport, 1924) handeln, indem jeder vom anderen denkt, dass diese Standards von ihm oder ihr unterstützt werden (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.2.1), ohne dass dies tatsächlich der Fall ist. Unterstützung für diese Annahmen liefern Studien, in denen Cohen et al. (2001) männliche Studenten aufforderten anzugeben, für wie wahrscheinlich sie es halten, dass sie selbst in hypothetischen Provokationssituationen aggressiv reagieren würden und für wie wahrscheinlich sie eine aggressive Reaktion ihrer männlichen Kommilitonen halten. Tatsächlich zeigte sich eine Diskrepanz, indem die eigene Reaktion um durchschnittlich 16 % seltener aggressiv ausfiel als die angenommene Reaktion der Kommilitonen. Noch erstaunlicher war dabei das Ergebnis, dass sich Süd- und Nordstaatler nicht in ihren Selbstangaben unterschieden, sondern nur in denen der angenommenen Reaktion der Kommilitonen: Hier gaben Südstaatler bedeutsam häufiger als Nordstaatler an, dass sie von ihren Kommilitonen eine aggressive Reaktion erwarteten. Das heißt, Unterschiede in der Aggressionsbereitschaft zwischen Nord- und Südstaatlern entstehen nur in Bezug auf die Wahrnehmung der anderen und somit der Verhaltensstandards, die als Norm wahrgenommen werden, nicht aber in Bezug auf die eigene Aggressionsbereitschaft.

Die Analysen der Ursachen und Auswirkungen von der im Süden der USA verankerten Ehrkultur beschränkten sich jedoch nicht auf individuumsbezogene Merkmale und Prozesse. Zum Nachweis kultureller Unterschiede zwischen Nord- und Südstaatlern in den USA haben die Autoren Nisbett und Cohen (1996) auch eine Reihe von soziologisch orientierten Untersuchungen

durchgeführt, durch die sie belegten, dass Formen sozialer Beeinflussung auch auf einer Makroebene relevant werden, beispielsweise indem Einflüsse, die insbesondere auf geographischer und staatlicher Ebene zu verorten sind, kulturelle Standards auf höherer Ebene wiedergeben. Die auf dieser Makroebene hervorgebrachten Ergebnisse beruhen insbesondere auf Analysen von Datenarchiven, z. B. des *U.S. Department of Justice Data*. Auf diese Weise konnten die Autoren (ebd.) Folgendes belegen:

- Die Häufigkeit von Tötungsdelikten, die von männlichen Weißen verübt worden sind, unterscheidet sich regional in Abhängigkeit der Region der USA⁵ sowie der Größe der Städte: In kleineren Städten (10 000-50 000 Einwohner) und somit eher ländlichen Gebieten im Süden der USA offenbarte sich die höchste Anzahl an Tötungsdelikten.
- Die Art der begangenen Tötungsdelikte innerhalb von kleineren Städten zwischen weißen männlichen Südstaatlern⁶ und weißen männlichen Tätern anderer Regionen unterscheidet sich nicht nur in ihrer Quantität, sondern auch in ihrer Qualität: Südstaatler begingen deutlich häufiger Beziehungsdelikte (z. B. Eifersuchtsdelikte) als Täter anderer Regionen, unterschieden sich aber nicht hinsichtlich der Häufigkeit von Einbruchs- und Diebstahldelikten.
- Die Gesetze im Süden der USA erhalten Normen der Kultur der Ehre aufrecht (folgende Angaben beziehen sich auf Recherchen und Analysen für den Zeitraum 1985-1995 und können nachgelesen werden unter Nisbett et al., 1996, S. 57 ff.):
 - Die Waffengesetze sind im Süden wesentlich liberaler als in anderen Staaten der USA (gemessen am Index zur Einhaltung von Waffengesetzen).⁷ Während im Norden der USA ungefähr ein Drittel aller verfügbaren Gesetze zur Waffenkontrolle wirksam werden, ist dies im Süden der USA nur ein Zehntel.
 - Entscheidungen im *House of Representatives* und im *Senate* offenbaren liberalere Einstellungen zur Waffenkontrolle. Gesetze, die das Waffengesetz verschärfen könnten, werden im Süden der USA überdurchschnittlich häufig abgelehnt.⁸
 - Gewalt zum Zwecke der Verteidigung wird in den landesspezifischen Gesetzen (*state statutes*) im Süden der USA eher toleriert als in anderen Staaten.⁹

⁵Einbezogen wurden hier folgende Regionen: New England, Middle Atlantic, Midwest, Pacific, Mountain, Southwest und South (vgl. Nisbett & Cohen, 1996, S. 16-17).

⁶Nisbett und Cohen (1996) berücksichtigten nur weiße Südstaatler, da die Entstehung eines Wertesystems, wie dem der Kultur der Ehre, aufgrund soziohistorischer Bedingungen nur für weiße Südstaatler bedeutsam war. Die Südstaaten der USA wurden in erster Linie von Einwanderern aus Schottland, Irland und Wales besiedelt, die aufgrund der kargen Böden keine Landwirtschaft betreiben konnten und stattdessen Viehherden hielten. Für Viehtreiber waren Normen und Werte, die Gewalt zum Schutz von Haus und Hof rechtfertigen, existenziell, da sie durch die geografische Abgeschiedenheit nicht auf den Schutz durch staatliche Institutionen hoffen konnten (zur Entstehung der US-amerikanischen Kultur der Ehre siehe auch Abschnitt 2.2.1 auf Seite 33).

⁷Nisbett und Cohen (1996) beziehen sich hier auf die Daten der *National Rifle Association* (NRA) von 1992.

⁸Die Autoren (Nisbett & Cohen, 1996) beziehen sich hier auf die Angaben des „*Handgun Control Incorporated*“ (HCI), Wahlen in der Zeit von 1985-1991.

⁹Nisbett und Cohen (1996) beziehen sich hier auf einen von ihnen gebildeten Index, welcher sich aus verschiedenen Paragrafen zusammensetzt, die sich (1) auf das Recht auf „absolute Sicherheit des eigenen Heimes“, (2) die Legitimation von Gewalt in Reaktion auf Einbruch und vergleichbare Delikte sowie (3) das Sicher-

- Delikte, die im Zusammenhang mit häuslicher Gewalt stehen (z. B. Gewalt des Mannes gegenüber der Ehefrau), werden im Süden der USA seltener bestraft. Außerdem werden die Rechte der Opfer häuslicher Gewalt weniger geschützt (*National Center on Women and Family Law*, zitiert nach Nisbett et al., 1996).¹⁰
- Gesetze in den Staaten des Südens schützen Kinder in Schulen seltener vor körperlicher Züchtigung als andere Staaten der USA (*National Coalition to Abolish Corporal Punishment in Schools*, zitiert nach Nisbett et al., 1996).
- Die Todesstrafe wird im Süden der USA stärker unterstützt: Verurteilungen zur Todesstrafe führen im Süden häufiger zu tatsächlichen Exekutionen als in anderen Staaten (*U.S. Department of Justice*, zitiert nach Nisbett et al., 1996).

Neben diesen auf staatliche Regulierungen zurückgehenden Unterschieden hat die U.S. amerikanische Forschergruppe zur Kultur der Ehre (vgl. Nisbett & Cohen, 1996; Cohen & Nisbett, 1997) auch auf gesellschaftlicher Ebene eine Reihe von Unterschieden zwischen Nord- und Südstaatlern finden können, die sie mit unterschiedlichen kulturellen Werten in Verbindung gebracht haben. In einer experimentellen Feldstudie untersuchten die Autoren (Cohen et al., 1997), ob Vorstrafen von Jobbewerbern von Unternehmen (u. a. eine Hotelkette und eine Supermarktkette) im Süden anders bewertet werden als von Unternehmen in anderen Staaten der USA. Zu diesem Zweck verschickten die Autoren Jobbewerbungen, in denen die Begründungen für die (konstant gehaltene) Vorstrafe variiert wurden. Eine Hälfte der Unternehmen erhielt eine Erklärung, in der die Straftat mit einer Verletzung der männlichen Ehre und der Notwendigkeit der Statusverteidigung begründet wurde (Experimentalbedingung). Die andere Hälfte der Unternehmen erhielt eine neutrale, d. h. nicht auf eine Ehrverteidigung bezogene Erläuterung. Das heißt, es wurde überprüft, ob sich die Art der Begründung der Vorstrafe (ehrbezogen vs. neutral) in Abhängigkeit der Region (Süd- vs. Nordstaaten) unterschiedlich auf die Reaktion der Unternehmen auswirken würden. Tatsächlich zeigte sich, dass die mit der Verteidigung der Ehre verbundenen Bewerbungen von den Unternehmen im Süden des Landes positiver beantwortet wurden als von denen der Nordstaaten. Hinsichtlich der neutralen Bedingung zeigten sich erwartungsgemäß keinerlei regionale Unterschiede in der Bewertung.

In einer weiteren Feldstudie konnten Nisbett und Cohen (1996) zeigen, dass auch die Darstellung von Gewaltverbrechen in den Medien von der Akzeptanz der Kultur der Ehre abhängig ist. Hierfür wurden von den Autoren College-Zeitungsverlage angeschrieben und darum gebeten, Fakten über einen (hypothetischen) Fall von Gewaltdelinquenz in der Form einer Zeitungsveröffentlichung aufzubereiten. Die Fakten bezogen sich auf die Beschreibung eines Streits zwischen zwei Männern, in dessen Verlauf einer der Männer Familienmitglieder des anderen Mannes beleidigte, der daraufhin mit einem Messer auf den Provokateur einstach. Eine Analyse der von den Zeitungen verfassten Artikel zeigte, dass in den Südstaaten besonderes Gewicht auf die

stellen, dass Gewalt zum Zwecke der Notwehr absolut notwendig ist (diese Aussage wurde in den Analysen umkodiert), beziehen.

¹⁰Grundlage dieser Ergebnisse ist die Häufigkeit, mit der Verhaftungen aufgrund häuslicher Gewalt stattfanden. Während im Norden der USA rund 40 %, im Westen der USA rund 45 % der Gewaltvorfälle aufgrund häuslicher Gewalt stattfinden, wurde im Süden kein einziger Fall mit Arrest bestraft (die Angaben stammen von *National Center on Women and Family Law*, 1991, 1993, zitiert nach Nisbett & Cohen, 1996).

Beschreibung der Beleidigungen und der damit verbundenen Provokation lag und die Tat somit eher entschuldigt wurde. In den Artikeln anderer Staaten hingegen wurde die Straftat selbst stärker beschrieben und dem Täter weniger Verständnis entgegengebracht.

López-Zafra (2007) bestätigte in ihrer Untersuchung mit Studentinnen und Studenten die Rolle der Gesellschaft und des Gesetzes bei der Entstehung und Aufrechterhaltung ehrbezogener Normen in Spanien. Sie entwickelte ein Individuumsmaß zur Erhebung einer Kultur der Ehre in Spanien, deren Skalenüberprüfung die Extraktion dreier Faktoren ergaben. Hierzu zählten die individuelle Ehre (1), die Beeinflussung durch Gesellschaft und Gesetze (2) und die Legitimität des Gebrauchs von Gewalt gegen eine Beleidigung bzw. Verletzung der Ehre (3). Damit spiegelt die Skala vergleichbare Inhalte der deutschen Skala zur Messung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen im Kontext der Kultur der Ehre (vgl. Enzmann et al., 2002) wider, jedoch um die Einschätzungen des gesellschaftlichen und gesetzlichen Einflusses auf ein solches Werte- und Normensystem ergänzt. Verglichen mit den anderen zwei Subskalen, ergaben die *Ratings* im Bezug auf den gesellschaftlichen und gesetzlichen Einfluss vergleichsweise hohe Zustimmungsraten, insbesondere bei den männlichen Befragten.

Einflüsse durch Gesellschaft bzw. Gesellschaftsform und Staat zur Aufrechterhaltung von männlich dominierten Ehrkulturen konnten auch in weiteren Ländern neben den Südstaaten der USA nachgewiesen werden, wie Italien und Spanien (López-Zafra, 2007; Mosquera, Masted & Fischer, 2002a), dem Mittleren Osten und arabische Kulturen (Gilmore, 1990) und Lateinamerika (Johnson & Lipsett-Rivera, 1998). Eine besonders problematische Situation zeigt sich sicherlich in arabischen Ländern, in denen durch die Anwendung der Scharia unehrenhaftes Verhalten der Frau (z. B. vorehelicher sexueller Verkehr) unter Strafe steht. Kulwicki (2002) analysierte Gerichtsakten des Jahres 1995 in Amman (Jordanien) und zeigte, dass von 38 Fällen, in denen Frauen getötet wurden, 23 von den Gerichten als Ehrenmorde bezeichnet wurden. In 80 % der Fälle waren die Täter die Brüder oder Väter der Opfer. Obwohl Mord als Straftat auch in arabischen Ländern schwer geahndet wird, unterscheiden Gerichte zwischen Verbrechen zur Aufrechterhaltung der Ehre und anderen Verbrechen. Stehen Straftaten im Zusammenhang mit „Ehrenhandlungen“, werden sie geringer bestraft.

Auch wenn die politischen, historischen, sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen der hier dargestellten Nationen nicht direkt mit den Verhältnissen in Deutschland vergleichbar sind, wird doch deutlich, dass staatliche Regulationen und kulturelle Werte einer Gesellschaft eng miteinander zusammenhängen. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass eine Kausalität hier sicherlich schwer zu beurteilen ist. Einerseits wirken sich kulturelle Werte einer Gesellschaft auf die Schaffung gesetzlicher Standards aus, andererseits nehmen Gesetze Einfluss auf das Verhalten von Individuen. Folglich müssen wechselseitige Verstärkungsprozesse angenommen werden.

In Bezug auf die Rolle von Gesellschaft und Staat und deren Einfluss auf die Entstehung von Ehrkulturen in Deutschland wurde bereits der Einfluss von gesellschaftlicher Marginalisierung in dieser Arbeit dargestellt (vgl. Abschnitt 2.2.1 auf Seite 33). Marginalisierung bezieht sich dabei im Kontext der US-amerikanischen Kultur-der-Ehre-Literatur insbesondere auf eine geringere gesellschaftliche Teilhabe, die aufgrund geografischer Bedingungen als ursächlich für die

Entstehung des Werte- und Normensystems der Kultur der Ehre betrachtet werden. Die Untersuchungen von Henry (2008, 2009; vgl. auch Abschnitt 2.2.2 auf Seite 35 und Abschnitt 3.1.2 auf Seite 76) weisen jedoch darauf hin, dass Marginalisierung insbesondere durch soziale Faktoren bestimmt wird, indem sich sowohl die sozioökonomische Herkunft als auch die Erfahrung von Stigmatisierung in einer höheren Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen, wie sie mit einer Kultur der Ehre verbunden werden, niederschlagen. Im Zusammenhang mit den deutschen Studien mit der GLMN-Skala (Enzmann et al., 2002) wurde bisher jedoch noch kein Versuch unternommen, Faktoren sozialer Beeinflussung auf die Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen und deren Auswirkungen auf das Aggressionsverhalten von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen.

3.3. Resümee

3.3.1. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen sowohl als individuelle als auch als sozial geteilte Einstellungen verstanden. Der Begriff „sozial geteilt“ verweist auf die Annahme, dass *Peers* in sozialen Gruppen, wie der Schulklasse, sich in ihrer Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen ähneln. Im ersten Abschnitt wurden zunächst die Charakteristika des US-amerikanischen Kultur-der-Ehre-Konzepts dargestellt, welche die inhaltliche Basis der Aussagen der GLMN-Skala (vgl. Enzmann et al., 2002) bildeten. Diesem Konzept zufolge wird Männlichkeit mit der Legitimation von Gewalt zum Zweck der Verteidigung der männlichen und familiären Ehre verbunden. Im Vordergrund dieses Werte- und Normensystems steht folglich ein ausgeprägter Machtanspruch von Männern, der aggressives Verhalten zur Aufrechterhaltung eines hohen Status, der mit der männlichen Geschlechterrolle in der Kultur der Ehre verbunden wird, rechtfertigt.

Dem US-amerikanischen Kultur-der-Ehre-Konzept (vgl. Nisbett, 1993; Nisbett et al., 1996) zufolge gilt insbesondere der Süden der USA aufgrund seiner Historie als traditionelle Ehrkultur. Der Kulturbegriff verweist darauf, dass das Werte- und Normensystem der Kultur der Ehre ursprünglich der Anpassung zwischen Mensch und Umwelt diene und diese Werte und Normen über Generationen hinweg weitervermittelt wurden, ohne dass sie heute noch ihre adaptive Funktion erfüllen (Nisbett et al., 1996; Vandello et al., 2004). Darüber hinaus gilt das Vorhandensein geteilter Werte und Normen als charakteristisches Merkmal einer Kultur (vgl. Triandis, 2007). Gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen entsprechen diesen Ausführungen zufolge einerseits individuellen, andererseits aber auch sozial geteilten Merkmalen und somit den beiden Aspekten, die in diesem Kapitel im Mittelpunkt standen.

In Bezug auf individuelle Männlichkeitsnormen wurde zunächst dargestellt, dass die männliche Geschlechterrolle allgemein mit sehr restriktiven Vorstellungen von Männlichkeit verbunden ist (u. a. O’Neil, 1981a, 1982; O’Neil et al., 1986) und in Bezug auf verschiedene Inhaltsdomänen zu problematischen Verhaltensweisen führen kann (z. B. Alkohol- und Drogenmissbrauch, vgl. Blazina et al., 1996; Groeschel et al., 2010). Auch physisch aggressives Verhalten wird mit dem Versuch, der männlichen Geschlechterrolle zu entsprechen, in Verbindung gebracht (u. a. Cohn

et al., 2006, 2009, 2010).

Im Zusammenhang mit der US-amerikanischen Kultur der Ehre wurde gezeigt, dass Südstaatler im Vergleich zu Nordstaatlern extremere Einstellungen gegenüber staatlicher sozialer Kontrolle, der Rechtfertigung von Gewalt nach einer Beleidigung und dem Besitz von Waffen vertreten (vgl. Cohen et al., 1994, 1996). Bemerkenswert dabei ist, dass eine höhere Befürwortung von Gewalt in Reaktion auf eine Beleidigung bei Südstaatlern nicht mit einer generell höheren Gewaltakzeptanz einhergeht (vgl. Cohen et al., 1994). Vielmehr reagieren Südstaatler nur extremer, wenn sie in ihrer männlichen oder familiären Ehre gekränkt werden. Auch verweisen Studien darauf, dass Normen und Werte der Kultur der Ehre nicht notwendigerweise den inneren Überzeugungen der Südstaatler entsprechen, sondern dass vielmehr eine Fehlwahrnehmung der sozialen Norm zu einem wechselseitigen Verstärkungsprozess führt (Vandello et al., 2004). Aus diesem Grund werden Normen und Werte im Kontext der Kultur der Ehre auch mit dem Konzept der *pluralistic ignorance* (Allport, 1924) in Verbindung gebracht.

Die Übertragung des US-amerikanischen Kultur-der-Ehre-Konzepts auf den deutschen Raum und der damit verbundenen Entwicklung einer Einstellungsskala, die in mehreren groß angelegten Jugendstudien ihren Einsatz fand (u. a. Enzmann, 2002; Enzmann et al., 2002; Baier, 2008), offenbarte differenzielle Ausprägungen in der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen in Abhängigkeit des Geschlechts und der sozialen und ethnischen Herkunft. Darüber hinaus wurde den beiden Dimensionen dieser Skala in unterschiedlicher Höhe zugestimmt: Normen, die mit der Verteidigung der männlichen Ehre sowie der Familie in Verbindung stehen, wurde von den Jugendlichen deutlich höher zugestimmt als Normen, die innerfamiliäre Gewalt legitimieren (Baier et al., 2006). Verschiedene Studien konnten zeigen, dass die Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen nicht nur im Zusammenhang mit einer sozioökonomischen Benachteiligung (vgl. Enzmann et al., 2002), sondern auch mit einer geringen Partizipation an der Gesellschaft (vgl. Enzmann et al., 2004) und sozialer Stigmatisierung (vgl. Henry, 2009) im Zusammenhang stehen.

In Bezug auf sozial geteilte gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen wurde zunächst der Begriff *Homophily* erklärt, der die Beobachtung wiedergibt, dass einander ähnliche Personen wahrscheinlicher miteinander in Kontakt stehen als einander unähnliche (McPherson et al., 2001). Effekte durch *Homophily* entstehen in der Regel sowohl durch Selektionseffekte als auch durch Sozialisationsprozesse (Kandel, 1978). Die Jugendzeit gilt als ein besonders relevanter Lebensabschnitt sozial auffälligen Verhaltens (z.B. durch Delinquenz und Aggression), während dem sich Jugendliche in ihren *Peer*gruppen durch die Wechselwirkung von Selektion (beispielsweise durch die Auswahl von Freunden, vgl. u.a. Titzmann et al., 2007) und Sozialisation (beispielsweise durch den Druck, der *Peernorm* zu entsprechen; vgl. u.a. Cairns et al., 1988; Chassin et al., 2005; Simons-Morton et al., 2004) in ihrem Verhalten und ihren Einstellungen einander angleichen. Allerdings konnten Studien auch zeigen, dass Sozialisationsprozesse während der Jugendzeit besonders bedeutsam (u. a. Mercken et al., 2009; Monahan et al., 2009) und auch nach statistischer Kontrolle von Selektionseffekten noch nachweisbar sind (Duncan et al., 1968; Jussim et al., 1989). Darüber hinaus wurde dargestellt, dass bereits die bloße Anwesenheit weiterer *Peers* zu einer höheren Wahrscheinlichkeit riskanteren Verhaltens bei Jugendlichen

führt (Gardner & Steinberg, 2005).

Der Einfluss der Anwesenheit weiterer Personen wurde auch im Zusammenhang mit der Forschung zur US-amerikanischen Kultur der Ehre untersucht. In dieser Studie stand die Frage im Mittelpunkt, ob sich die Anwesenheit eines Zeugen bei einer Beleidigung differenziell auf die Reaktionen von Süd- vs. Nordstaatlern auswirkt (Cohen et al., 1996; Studie 3). Ein zentrales Ergebnis dieser Studie war, dass Südstaatler im Falle einer „öffentlichen“ Beleidigung glaubten, dass andere Teilnehmer sie als weniger männlich wahrnehmen würden. Bei Nordstaatlern hatte die Gegenwart eines Zeugen hingegen keinen Einfluss auf die antizipierte Männlichkeitseinschätzung der anderen Teilnehmer. Darüber hinaus sprechen verschiedene weitere Ergebnisse dafür, dass Männlichkeitsnormen in Bezug auf eine Kultur der Ehre sozial geteilte Ansichten widerspiegeln; beispielsweise indem Unterschiede zwischen den Nord- und Südstaaten der USA in Bezug auf das bestehende Werte- und Normensystem auch auf Makroebenen, wie Staat und Medien, gezeigt werden konnten.

3.3.2. Folgerungen

Aus den Darstellungen dieses Kapitels ergaben sich Folgerungen inhaltlicher als auch methodischer Art. Inhaltlich konnte zunächst gefolgert werden, dass aggressives Verhalten, welches durch gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen gerechtfertigt wird, von dispositionalen Merkmalen, d. h. dispositionaler Aggression und Ärger, abgrenzbar sein sollte. Dies konnte aus den Befunden der Kultur-der-Ehre-Forschung (vgl. Cohen et al., 1994; Nisbett et al., 1996) gefolgert werden, wonach individuelle gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen nicht mit einer generellen Zustimmung von Gewalt einhergehen, sondern Gewalt nur in Verbindung mit Beleidigungen oder Bedrohungen seine Legitimation erhält.

Die in diesem Kapitel dargestellten deutschen Studien wiesen ferner darauf hin, dass individuellen gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen in Abhängigkeit des Geschlechts und der ethnischen Herkunft auf unterschiedlich hohem Niveau zugestimmt wird (vgl. u. a. Enzmann, 2002; Enzmann et al., 2002; Baier, 2008). In der Forschung wurden die gruppenbezogenen Unterschiede in Abhängigkeit der Ethnie vor allem vor dem Hintergrund sozialer Marginalisierung und Stigmatisierung diskutiert, da entsprechend empirisch gezeigt werden konnte, dass die Befürwortung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen durch die soziale Herkunft und die Staatsangehörigkeit (vgl. Enzmann et al., 2004) beeinflusst wird. Auch trägt die Erfahrung sozialer Stigmatisierung dazu bei, dass Werte und Normen, die in Verbindung mit der Kultur der Ehre stehen, unterstützt werden (vgl. Henry, 2009). Folglich wurde erwartet, dass auch in der vorliegenden Arbeit Unterschiede in der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen in Abhängigkeit des Geschlechts (d. h. einer stärkeren Befürwortung durch Jungen), der sozialen Herkunft (d. h. einer höheren Zustimmung bei Jugendlichen geringer sozioökonomischer Herkunft) und der ethnischen Herkunft (d. h. eine höhere Zustimmung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund) auftreten würden.

Aus der Literatur geht auch hervor, dass gewaltlegitimierende Normen im Kontext der Kultur der Ehre nicht notwendigerweise innere Überzeugungen widerspiegeln, sondern in erster Linie das Resultat einer falsch wahrgenommenen sozialen Norm sind (vgl. Cohen et al., 2001;

Vandello et al., 2004). In der deutschen Forschung zum Einfluss gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen wurde diese Möglichkeit bisher nicht in Betracht gezogen. Tatsächlich würde es aber einen großen Unterschied machen, ob Jugendliche diesen Normen aus innerer Überzeugung zustimmen oder ob sie diese nur unterstützen, weil sie der Ansicht sind, dass dieses Verhalten von ihrer *Peer*gruppe erwartet wird. Wenn gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen tatsächlich verinnerlicht wurden, dann sollten Jugendliche auch entsprechende Handlungsintentionen zeigen. Im Zusammenhang mit der US-amerikanischen Kultur der Ehre wurde gezeigt, dass Südstaatler die Belästigung einer Frau, die in der Begleitung eines Mannes ist, als Verletzung der männlichen Ehre betrachten und aus diesem Grund eine aggressive Reaktion des Mannes stärker befürworten als Nordstaatler (Cohen et al., 1994). Zugleich wurde auch nachgewiesen, dass Normen in Verbindung mit der Kultur der Ehre mit der Notwendigkeit verbunden sind, dass ein Mann in der Lage sein sollte, seine Familie zu beschützen (ebd.). Auch wenn es nicht direkt untersucht worden ist, vermuten die Autoren, dass sich dieses Schutzverhalten auch auf andere nahestehende Personen bezieht. Daraus folgt also, dass die Provokation der weiblichen Begleitung eines Jugendlichen dazu führen sollte, dass er, in Abhängigkeit seiner Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen, aggressiver reagiert, als wenn die Provokation einen ihn begleitenden Jungen trifft; zum einen, da die Provokation einer weiblichen Begleitung besonders ehrverletzend sein müsste und zum anderen, da eine weibliche Begleitung geschützt werden sollte.

Weiterhin weist die empirische Literatur darauf hin, dass *Peereinflüsse* insbesondere in der Jugendzeit von hoher Relevanz sind. In dieser Zeit sind Jugendliche stark darauf bedacht, von den *Peers* akzeptiert zu werden und durch ihre Einstellungen und Verhaltensweisen die Zugehörigkeit zu ihrer *Peer*gruppe zu untermauern. In diesem Kapitel wurde eine Reihe von Studien vorgestellt, die zeigen, dass nicht nur Verhaltensweisen (wie beispielsweise Aggression), sondern auch Einstellungen (wie beispielsweise homophobische Einstellungen) sozialen Einflüssen unterliegen und somit nicht ausschließlich auf die Persönlichkeit eines Individuums zurückführbar sind. Nisbett (1993) bzw. Nisbett et al. (1996) haben aus gutem Grund die Unterschiede zwischen Nord- und Südstaatlern als kulturbedingt bezeichnet, denn der Begriff „Kultur“ (vgl. Triandis, 1972, 2007) impliziert, dass es sich bei den Normen und Werten der Südstaatler um sozial geteilte Merkmale handelt. Im Zusammenhang mit der US-amerikanischen Kultur-der-Ehre-Literatur verweisen die Ergebnisse darauf, dass sozial geteilte Ansichten über die Legitimation von Gewalt aus Gründen der Ehre sogar bedeutsamer als individuelle Einstellungen sind, da gezeigt werden konnte, dass sich Südstaatler privat (d. h. in einer nicht-öffentlichen Situation) von diesen Normen distanzieren (vgl. Cohen et al., 2001). Dennoch wurden in den deutschen Studien bisher keine systematischen Gruppeneinflüsse, z. B. in Bezug auf Klassenkulturen, die mit sozial geteilten Ansichten in Bezug auf gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen verbunden sind, untersucht.

Dies führt zu methodischen Folgerungen, die sich aus diesem Kapitel ergeben haben. Die Analyse sozialer Einflüsse kann, wie im Abschnitt 3.2.1 dargestellt, mittels Netzwerkanalyse oder durch ein Mehrebenendesign erfolgen. Die Analyse eines Mehrebenendesigns setzt voraus, dass sich das zu untersuchende Merkmal zwischen den Gruppen in seiner Ausprägung unterscheidet. Dieses Ausmaß an „Unterschiedlichkeit zwischen den Gruppen“ (z. B. Schulklassen) wird durch

die Intraklassenkorrelation (*ICC*) beschrieben. Ab wann ein *ICC* praktische Bedeutsamkeit erhält, ist allerdings stark umstritten. Im Allgemeinen werden *ICCs* ab .05 als substantiell angesehen, wobei selbst geringere *ICCs* bereits die Chi-Quadrat-Statistik und den Standardfehler verzerren können (u. a. Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003a; Julian, 2001).

Enzmann, Brettfeld und Wetzels (2004) haben in einer ihrer Studien dem *ICC* in Bezug auf die GLMN-Skala keine praktische Bedeutsamkeit beigemessen. Sie sind in ihrem Artikel nicht auf die absolute Höhe des *ICCs* eingegangen, es kann aber vermutet werden, dass dieser den in der edukativen Feldforschung üblichen *ICCs* von 0.05-0.20 entsprochen haben (vgl. Bliese, 2000). Dies würde also durchaus für substantielle Gruppeneffekte bzw. – bei Ignorieren der Mehrebenenstruktur – für eine mögliche Unterschätzung der Standardfehler sprechen. Hinzu kommt, dass – von einem theoretischen Standpunkt aus betrachtet – Merkmalsunterschiede zwischen Schulklassen in dieser Arbeit als erwartbar eingeschätzt wurden, da (wie in diesem Kapitel dargestellt) eine Vielzahl von Studien darauf verweisen, dass sich die Einstellungen Jugendlicher in sozialen Gruppen durch Sozialisationseffekte einander angleichen. Dies konnte auch in Bezug auf homophobische Einstellungen gezeigt werden (vgl. Poteat, 2007), die im Zusammenhang mit Einstellungen gegenüber der männlichen Geschlechterrolle stehen (vgl. Parrott, Peterson, Vincent & Bakeman, 2008).

In dieser Arbeit wird die Schulklasse als kultureller Raum und damit als Quelle sozialer Beeinflussung verstanden, indem angenommen wurde, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen zu einem substantiellen Anteil sozial geteilte Einstellungen widerspiegeln. Für die pädagogische Praxis ist die Unterscheidung zwischen Individual- und Gruppeneinflüssen zentral, denn je höher Merkmalsunterschiede aufgrund der Gruppenzugehörigkeit ausfallen, beispielsweise in Bezug auf gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen, desto relevanter werden Interventionen, welche die ganze Klasse als Zielgruppe definieren. Aus diesem Grund ist es wichtig, den Mehrebenenkontext bei *geclusterten* Daten zu berücksichtigen (zur Bedeutung dieses Begriffs siehe Abschnitt 6.6.1).

4. Provokationen als Auslöser reaktiver Aggression

In diesem Kapitel stehen situative Bedingungen und Prozesse bei der Auslösung reaktiv-aggressiven Verhaltens im Vordergrund. Unter Abschnitt 4.1 werden zunächst reaktive von proaktiven Aggressionen abgegrenzt. Im Anschluss daran erfolgt eine Darstellung von Forschungsergebnissen, die auf die Bedeutung von Dominanz und Status für Jungen und deren Einfluss in Provokationssituationen während der Jugendzeit eingehen.

Unter Abschnitt 4.2 werden psychologische und soziale Motive dargestellt, die begründen, weshalb aggressive Reaktionen nach einer Provokation bei männlichen Jugendlichen vergleichsweise häufig vorkommen und bei hoher Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen als normativ betrachtet werden können. Als eine der möglichen Ursachen dafür wird die Annahme betrachtet, dass aggressives Verhalten in Reaktion auf eine Provokation den eigenen Selbstwert schützt und insbesondere bei Individuen mit einem hohen, aber instabilen Selbstwert aggressionsauslösend wirken (vgl. Abschnitt 4.2.1). Doch spielen auch soziale Motivatoren und somit die Erfüllung geschlechtsspezifischer Erwartungen eine Rolle, da im Kontext der Kultur der Ehre die Außenwirkung besonders wichtig ist (vgl. Abschnitt 4.2.2).

Unter Abschnitt 4.3 stehen Auslöser reaktiver Aggression im Vordergrund. Dabei wird zunächst darauf eingegangen, welche Auslöser zu einer Aktivierung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen führen und durch welche psychologischen Prozesse diese begleitet werden (Abschnitt 4.3.1). Im Anschluss daran werden empirische Befunde herangezogen, welche die besondere Rolle von ehrverletzenden Provokationen als Auslöser aggressiven Verhaltens im Kontext der Kultur der Ehre untermauern (Abschnitt 4.3.2).

Unter Abschnitt 4.4 erfolgt schließlich das Resümee mit einer Zusammenfassung des Kapitels (Abschnitt 4.4.1) und den sich daraus ergebenden Folgerungen dieser Arbeit (Abschnitt 4.4.2). Unter Abschnitt 4.5 folgt die Zusammenführung der zentralen Annahmen dieser Arbeit und eine Übersicht über die empirischen Studien.

4.1. Reaktive Aggression als Ausdruck männlicher Dominanz

Im Vordergrund dieser Arbeit steht aggressives Verhalten bei Jugendlichen, welches in Reaktion auf Provokationen ausgeübt wird. Insbesondere in der Kindheit und Jugend sind Provokationen durch andere *Peers* häufige Vorkommnisse, die mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Eskalation in Konfliktsituation und damit häufig zu aggressivem Verhalten führen (Dodge, McClaskey & Feldman, 1985). Diese als *reaktiv* bezeichnete Form der Aggression ist insbesondere mit der männlichen Geschlechterrolle eng verbunden, da von Männern gesellschaftlich erwartet wird,

bereit zu sein Risiken einzugehen und sich durchsetzen zu können (u. a. Bem, 1974; Spence et al., 1979). Aggressives Verhalten wird bei Männern entsprechend als Strategie betrachtet, um soziale Situationen zu kontrollieren bzw. die Kontrolle über andere Personen zu haben (Campbell & Muncer, 1994; Campbell, Muncer & Coyle, 1992). Provokationssituationen stellen in diesem Zusammenhang eine Schlüsselsituation dar, da durch diese mit der männlichen Geschlechterrolle verbundene Attribute (wie Dominanz, Selbstbewusstsein, Durchsetzungsvermögen) und somit das männliche „Ego“ herausgefordert werden. Aggressives Verhalten als Antwort auf eine erlebte Provokation stellt somit den Versuch dar, die erfolgte Ehrverletzung zu kompensieren und wieder an Status und Ansehen zu gewinnen (siehe hierzu auch Abschnitt 4.2).

Unterscheidung reaktiver und proaktiver Aggression Allgemein kann in der Literatur zwischen reaktiver und proaktiver Aggression unterschieden werden (vgl. Dodge & Coie, 1987; Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie & Schwartz, 2001): Mit reaktiver Aggression ist ein feindliches Verhalten gemeint, welches in Reaktion auf eine wahrgenommene Bedrohung oder Provokation entsteht und in der Regel mit einem starken Affekt (wie Ärger) einhergeht. Aus diesem Grund wird sie auch als *hot tempered aggression* bezeichnet (Vitiello & Stoff, 1997). Proaktive Aggression beinhaltet dagegen unprovokiert aggressives Verhalten, welches mit einem spezifischen Ziel verbunden ist, zum Beispiel mit dem Wunsch an spezifische Ressourcen (wie bestimmte Objekte, Prestige etc.) zu gelangen. Proaktive Aggression wird entsprechend eher mit „kühler Berechnung“ in Verbindung gebracht und aus diesem Grund auch als *cold tempered* bezeichnet (ebd.). Reaktive und proaktive Aggressionen sind zwar inhaltlich voneinander valide unterscheidbare Phänomene, weisen jedoch auch eine gemeinsame Schnittmenge auf (Brendgen, Vitaro, Tremblay & Lavoie, 2001; Poulin & Boivin, 2000). Diese Schnittmenge ist theoretisch nachvollziehbar, da streng genommen auch reaktive Aggression dem Wunsch dient, Prestige zu erlangen und entsprechend mit einem spezifischen Ziel verbunden ist. Proaktive Aggression setzt allerdings nicht voraus, dass eine Bedrohungssituation diesem Verhalten vorangegangen ist.

Jugendzeit und Dominanz Aggressives Verhalten ist im Allgemeinen stärker mit der männlichen als mit der weiblichen Geschlechterrolle assoziiert (Eagly & Steffen, 1986; Eagly & Wood, 1991, siehe auch Abschnitt 2.1). Forschungsergebnisse verweisen darüber hinaus darauf, dass Dominanz und Aggression in besonderem Ausmaß relevante Bestandteile des männlichen Geschlechtsrollenverständnisses in Gruppen von *Peers* und somit von besonderer Bedeutung in der Jugendzeit sind (u. a. Kimmel & Mahler, 2003; Klein, 2006; Phillips, 2007.). Vor allem männliche Jugendliche, die generell zu aggressivem Verhalten neigen, reagieren in Situationen, die sie als Bedrohung oder Beleidigung wahrnehmen, wahrscheinlicher mit Gewalt (Dodge & Somberg, 1987).

Obwohl aggressive Kinder von ihren Klassenkamerad/inn/en eher abgelehnt werden (u. a. Dodge, Coie & Brakke, 1982; Dodge, Schlundt, Schocken & Delugach, 1983), scheint in der Jugendzeit die Popularität aggressiver Jungen zuzunehmen. So zeigen verschiedene Studien, dass insbesondere diejenigen männlichen Jugendlichen in einer Gruppe beliebt sind, die von

anderen als besonders dominant, aggressiv und sozial manipulativ eingeschätzt werden (LaFontana & Cillessen, 2002; Rodkin, Farmer, Pearl & Acker, 2000). Folglich ist es bei männlichen Jugendlichen von besonderer Bedeutung, sich einen hohen Status innerhalb der *Peer*gruppe zu erarbeiten und diesen aufrechtzuerhalten (vgl. Björkqvist et al., 1992). Dies erklärt, weshalb männliche Jugendliche aktiv Situationen aufsuchen, die ihnen Möglichkeiten zum Statuserwerb bzw. -erhalt bieten. So zeigten verschiedene Interviewstudien, dass der Status anderer *Peers* häufig von Jungen gezielt herausgefordert wird, indem sie einander provozieren, zum Beispiel durch Verspottungen oder anderweitige Kränkungen (vgl. Phillips, 2007; Stoudt, 2005). Dies ermöglicht ihnen, sich aneinander zu messen und ihre eigene Dominanz in der Gruppe zu bestätigen bzw. neu zu begründen.

Provokationen und deren Interpretation Provokationen können als einer der wichtigsten Auslöser aggressiven Verhaltens gelten (Geen, 2001). Dabei können sie ganz unterschiedlicher Art sein, beispielsweise können sie Beleidigungen, Kränkungen, andere Formen der verbalen Aggression oder physische Aggression beinhalten (Anderson & Bushman, 2002). In dieser Arbeit wird eine Provokation nicht als objektive Bedrohungssituation verstanden. Es gibt eine Vielzahl von empirischen Belegen dafür, dass Provokationen häufig von den Akteuren nicht als solche gemeint sind, sondern insbesondere von aggressiven Kindern und Jugendlichen verzerrt wahrgenommen werden. Vielfach bewiesen werden konnte beispielsweise, dass aggressive Kinder und Jugendliche bereits bei der Enkodierung und der Interpretation von Informationen zu Fehlwahrnehmungen neigen: Sie nehmen verstärkt Hinweisreize mit aggressiven Inhalten wahr und ihre Interpretationen sozialer Situationen basieren stärker auf bereits vorhandenen Skripten (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1986). Gleiches konnte auch für Studentinnen und Studenten gezeigt werden, die sich von ihren *Peers* als sozial abgelehnt wahrnehmen (DeWall, Twenge, Gitter & Baumeister, 2009).

Die Rolle der Wahrnehmung von Verhaltensweisen als Provokationen ist bis heute in der psychologischen Forschung ein zentraler Untersuchungsgegenstand. Besonders gute Evidenz bieten Untersuchungen zur Erforschung der Attributionsstile von aggressiven Kindern und ihren Meta-Kognitionen bezüglich ihrer Interaktionspartner/innen. In diesem Zusammenhang zeigen aggressive und zurückgewiesene Kinder deutlich und stabil, dass sie in vielen Verhaltensweisen ihrer Interaktionspartner/innen eine feindliche Absicht vermuten (Dodge, Price, Bachorowski & Newman, 1990; Scheithauer & Hayer, 2007). In einer Metaanalyse konnte gezeigt werden, dass es einen starken Zusammenhang zwischen feindlichen Attributionen und aggressivem Verhalten gibt, indem Individuen, die zu feindlichen Interpretationen der Verhaltensweisen anderer neigen, aggressiver sind als Individuen, die Verhaltensweisen anderer differenziert wahrnehmen (Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch & Monshouwer, 2002).

Reaktive Aggression als „Beweis“ von Männlichkeit Den Verhaltensstandards der Kultur der Ehre folgend ist es für deren Mitglieder von besonderer Bedeutung, Stärke und Dominanz nicht nur in tatsächlichen Bedrohungssituationen zu zeigen, sondern bereits im Vorfeld Stärke und Überlegenheit zu demonstrieren, da dies einer möglichen Zuschreibung vermeintlicher Schwäche

entgegenwirkt (vgl. Cohen et al., 1998; Nisbett & Cohen, 1996). Selbst auf vergleichsweise harmlose Beleidigungen mit Untätigkeit zu reagieren, würde in diesen Gesellschaften mit einem Verlust an Status und Anerkennung einhergehen:

„A male who is affronted may be expected to respond with violence because he will be seen as ‘not much of a man’ if he does not.” (Cohen et al., 1996, S. 957)

Die Notwendigkeit, Männlichkeit immer wieder unter Beweis stellen zu müssen, betrachten Vandello, Bosson, Cohen, Burnaford und Weaver (2008) als relevante Einflussgröße männlichen Verhaltens; und zwar vor allem in Kulturen mit einer hohen Ehrtradition. Obwohl viele verschiedene Verhaltensweisen als Handlungen betrachtet werden können, die die eigene Männlichkeit untermauern (wie beispielsweise „trinkfest zu sein“ oder viel Geld zu verdienen), gelten den Autor/inn/en zufolge insbesondere Handlungen, die mit einem hohen Risiko einhergehen und öffentlich wahrgenommen werden, als besonders bedeutsam, um die eigene Männlichkeit zu demonstrieren (vgl. Vandello et al., 2008, S. 1325).

Tatsächlich konnten Vandello et al. (2008) in verschiedenen Laborstudien anhand einer Stichprobe US-amerikanischer Collegeabsolventinnen und -absolventen nachweisen, dass

- Männlichkeit als Merkmal wahrgenommen wird, das von der sozialen Umwelt eher infrage gestellt wird als Weiblichkeit,
- die männliche Geschlechterrolle stärker als sozial, die weibliche Geschlechterrolle eher als biologisch determiniert betrachtet wird,
- Unfruchtbarkeit bei der Frau ihren Status nicht tangiert, während die Zeugungsunfähigkeit des Mannes ihn als weniger männlich erscheinen lässt,
- Männer stärker geschlechtsdiskonforme Feedbacks fürchten als Frauen und
- bei Männern durch ein geschlechtsdiskonformes Feedback stärker physisch aggressive Gedanken aktiviert werden als bei Frauen.

Aus diesen Ergebnissen wurde geschlossen, dass die ständige Befürchtung eines Mannes, als unmännlich wahrgenommen zu werden, häufig zu inadäquaten Verhaltensweisen führt (ebd.). Insbesondere aggressive Handlungen sind folglich bei Männern häufig das Resultat des Bestrebens, die eigene Männlichkeit zu beweisen und einem möglichen Statusverlust, beispielsweise durch eine Kränkung, entgegenzuwirken.

Die Aufrechterhaltung der männlichen Dominanz muss der Kultur-der-Ehre-Literatur zufolge innerhalb wie auch außerhalb der Familie durchgesetzt werden: Innerhalb, um die paternalistisch orientierte Familienstruktur aufrechtzuerhalten und außerhalb, um der Umwelt Dominanz und Stärke zu demonstrieren (vgl. Cohen, 1994). Damit einhergehend muss eine Bedrohung der männlichen Ehre diesem Wertesystem entsprechend sanktioniert werden, da nur auf diese Weise der eigene Status wiederhergestellt und aufrechterhalten werden kann (vgl. Nisbett et al., 1996; Vandello & Cohen, 2003). Auch Gewalt gegen Frauen und Kinder wird folglich als gerechtfertigt

angesehen, da die Aufrechterhaltung der männlichen Dominanz auch innerhalb der Familie durchgesetzt werden muss. Wird diese bedroht, z. B. durch Untreue der Ehefrau, bedeutet dies eine besondere Kränkung der männlichen Ehre, die nicht toleriert werden kann (Vandello et al., 2003).

4.2. Motive reaktiv-aggressiven Verhaltens

Aggressive Verhaltensweisen in Reaktion auf eine erfolgte Provokation (bzw. eine Situation, die als solche interpretiert wird) erfüllen bestimmte psychologische und soziale Motive. Häufig dienen sie der Kompensation einer subjektiv erfolgten Ehrverletzung und damit einem in erster Linie psychologischen Motiv. Darüber hinaus bilden sie aber häufig auch den Versuch ab, entsprechende Erwartungen der sozialen Umwelt, die mit der männlichen Geschlechterrolle verbunden sind, zu erfüllen und können somit auch als sozial motiviert betrachtet werden. Beide Aspekte spielen in dieser Arbeit eine Rolle, da angenommen wurde, dass Ehrverletzungen sich in Abhängigkeit der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen differenziell auf die Ärger- und Aggressionsreaktion als auch auf die Verhaltenserwartungen gegenüber einem anderen *Peer* auswirken.

4.2.1. Die Kompensation einer Verletzung der männlichen Ehre

Eine Provokation stellt im Kontext der Kultur der Ehre insbesondere für Männer eine besondere Herausforderung dar. Den Verhaltensstandards in Ehrkulturen folgend, erzwingt eine solche Situation – sofern sie öffentlich ist und von anderen wahrgenommen wird – eine Reaktion, welche die dadurch beschädigte Ehre wiederherstellt und einem möglichen Statusverlust vorbeugt. Die aggressive Reaktion eines Mannes gilt, den Leitlinien der Kultur-der-Ehre-Literatur folgend (vgl. Cohen et al., 1994; Nisbett et al., 1996), als gerechtfertigt, wenn sie zur Verteidigung von Familie oder dem eigenen Ruf erfolgt. Wie bereits im Kapitel 3 unter Abschnitt 3.1.2 dargestellt, werden im Kontext der Kultur der Ehre spezifische Situationen bei Männern als besonders ehrverletzend betrachtet, beispielsweise die Belästigung der weiblichen Begleitung durch einen anderen Mann (vgl. Cohen et al., 1994). Der Theorie zufolge ist eine aggressive Reaktion auf eine Ehrverletzung erforderlich, um die Verletzung der männlichen Ehre zu kompensieren und nicht fürchten zu müssen, als „unmännlich“ zu gelten (ebd.).

Verschiedene Untersuchungen konnten zeigen, dass der Versuch, das eigene männliche Selbstbild vor einer Bedrohung zu schützen, häufig in einer ausgeprägteren Ärgerreaktion und einer höheren Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens mündet. Beispielsweise konnten Cohn, Seibert und Zeichner (2009) nachweisen, dass vor allem Männer, die auf der *Gender Role Conflict Scale* (vgl. O’Neil et al., 1986) eine sehr restriktive Emotionalität angaben und eine hohe Verhaltensdisposition zu Ärger aufwiesen, aggressiv auf eine männlichkeitsverletzende Provokation reagierten. Talley und Bettencourt (2008) zeigten in einer experimentellen Studie, dass sich heterosexuelle Männer, unabhängig von ihren expliziten Einstellungen gegenüber Schwulen, stärker von einem vermeintlich schwulen Arbeitspartner distanzieren und sich diesem gegenüber aggressiver verhielten als gegenüber einem heterosexuellen Partner. Die Zusammenarbeit mit

einem homosexuellen Mann wurde somit offenbar als Bedrohung der Männlichkeit wahrgenommen und führte zu kompensatorischen Effekten, um den eigenen Selbstwert aufrechtzuerhalten.

Baumeister, Smart und Boden (1996) entwickelten ein schematisches Modell, auch als *Threatened-Egotism*-Modell bekannt, in dessen Mittelpunkt vor allem die Rolle des Selbstwerts bei dem Erleben von Egoverletzungen steht (vgl. Abbildung 4.1). Im Allgemeinen wurde in früheren Untersuchungen ein niedriger Selbstwert mit aggressiven Verhaltensweisen in Verbindung gebracht (u. a. Oates & Forrest, 1985), wobei der Selbstwert in der Regel als ein relativ stabiles Merkmal einer Person angesehen wurde, der über Situationen hinweg konstant blieb (u. a. Rosenberg, 1979). Dagegen betrachten Baumeister et al. (1996) die Rolle des Selbstwerts als psychologischen Zustand, der sich über die Zeit verändern und folglich situationsspezifisch variieren kann (siehe auch Heatherton & Polivy, 1991). Dem Modell zufolge führt insbesondere ein unrealistisches, überhöhtes positives Selbstbild, das zugleich unsicher oder extrem abhängig von den Bewertungen anderer ist, in Verbindung mit einer Egoverletzung zu einer aggressiven Reaktion.

Tatsächlich konnte auch schon in früheren Untersuchungen festgestellt werden, dass Personen, die über einen hohen, aber instabilen Selbstwert verfügen, bei Provokationen die höchsten Ärger- und Aggressionsreaktionen zeigen (Kernis, Grannemann & Barclay, 1989). Dem *Threatened-Egotism*-Modell folgend kommt es nach dem Erleben einer Egobedrohung zu einer Entscheidungssituation: Nimmt ein Individuum die negative Bewertung einer (oder mehrerer) außenstehenden Person(en) an, führt dies zu einer negativeren Selbstbewertung (in der Regel einem geringeren Selbstwert) und führt zum Rückzug der Person aus der Situation. Wird dagegen die negative Bewertung abgelehnt, führt dies zu negativen Emotionen gegenüber der/den außenstehenden Person(en) (in der Regel Ärger) und somit wahrscheinlicher zu einer aggressiven oder gewaltsamen Reaktion. Durch eine aggressive Reaktion wird folglich einem möglichen Selbstwertschaden vorgebeugt.

Die Außenwirkung stand auch in einer Studie von Vandello und Cohen (2003, Studie 1) im Vordergrund. In dieser zeigten sie, dass die Untreue der Frau auf Brasilianer (die als Ehrkultur gelten) besonders ehrverletzend wirkte und sie nur durch eine aggressive Reaktion die Möglichkeit sahen, ihren beschädigten Ruf wiederherzustellen. Auch wenn diese Kompensation sich auf die Wirkung nach außen bezog, ist davon auszugehen, dass auf diese Weise auch einer möglichen Bedrohung des eigenen Selbstwerts entgegengewirkt wurde.

Die Bedeutung einer Verletzung des Selbstwerts und einem damit einhergehenden potenziellen Statusverlust im Rahmen der Kultur-der-Ehre Forschung wurde bereits im Rahmen der *Low-Status*-Kompensationstheorie (Henry, mber; Henry, 2009; siehe auch Kapitel 2, Abschnitt 2.2.2) deutlich. Der *Low-Status*-Kompensationstheorie folgend verfügen Individuen statusgeringerer sozialer Gruppen über eine erhöhte Verletzlichkeit gegenüber Bedrohungen und sind aus diesem Grund stärker als Individuen statushöherer Individuen darum bemüht, ihren Selbstwert zu schützen. Vandello et al. (2009) gehen sogar davon aus, dass Männlichkeit generell ein Merkmal ist, das immer wieder beschützt, bestätigt und verteidigt werden muss, so dass eine besondere Verletzlichkeit bei Männern quasi prädisponiert ist. In ihren Studien konnten sie (ebd.) zeigen, dass eine Leistungsrückmeldung, die mit der männlichen Geschlechterrolle inkompatibel war, bei Männern ein stärkeres Bedrohungserleben auslöste als bei Frauen, die eine vergleichbare

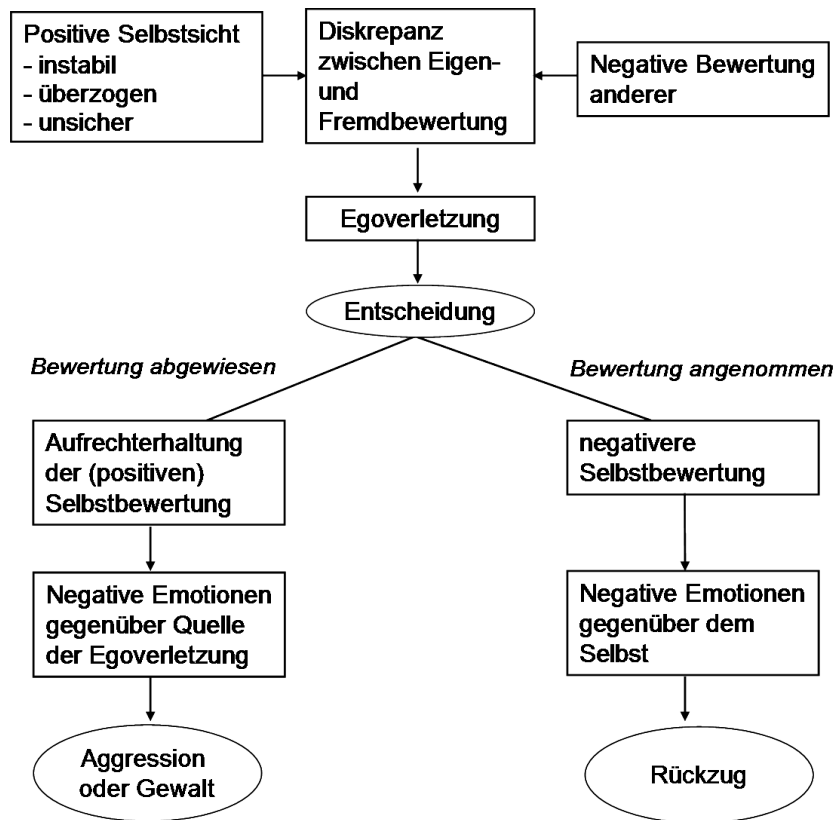


Abbildung 4.1.: Das Threatened-Egotism-Modell (entnommen aus: Baumeister, Smart & Boden, 1996, S. 12; in eigener Übersetzung).

geschlechtsdiskonforme Rückmeldung erhielten (Studie 4). Außerdem führte eine Bedrohung der Männlichkeit zu stärkerer Aggression als eine Bedrohung der Weiblichkeit (Studie 5).¹

In der psychologischen Forschung wird neben einem niedrigen oder instabilen Selbstwert auch hoher Narzissmus als Persönlichkeitsmerkmal betrachtet, das zu einer besonderen Verletzlichkeit gegenüber Statusbedrohungen führt (u. a. Baumeister et al., 1996; Bond, Ruaro & Wingrove, 2006; Horvath & Morf, 2009; Thomaes, Bushman, de Castro, Cohen & Denissen, 2009). Unter Narzissmus wird in diesem Zusammenhang keine Persönlichkeitsstörung (wie z. B. gemäß den DSM14-Kriterien) verstanden, sondern eine Persönlichkeitseigenschaft, die im Grad ihrer Ausprägung zwischen Individuen differenziert (vgl. Twenge & Campbell, 2003, S. 262). Narzissmus wird definitorisch insbesondere mit einer übersteigert-positiven Selbstsicht sowie intrapsychischen und interpersonalen Strategien, diese zu erhalten, verbunden (vgl. Morf & Rhodewalt, 2001).

In einer groß angelegten Studie mit 3445 Männern und Frauen fanden Foster, Campbell und Twenge (2003) heraus, dass Narzissmus mit dem Alter abnimmt (folglich bei jüngeren Menschen besonders ausgeprägt ist), Männer narzisstischer sind als Frauen und Narzissmus in individualistischen Kulturen (wie den USA, Deutschland etc.) besonders stark ausgeprägt ist.

¹ Diese Ergebnisse verweisen allerdings nicht nur auf eine größere „Verletzlichkeit“ der Männer, sondern auch auf einen größeren Spielraum für Frauen, ihre Geschlechterrolle auszufüllen. Die Zuschreibung männlich-positiver Eigenschaften, wie z. B. Selbstbewusstsein, sind für Frauen eher mit einer Auf- als mit einer Abwertung verbunden. Die Zuschreibung weiblich-positiver Eigenschaften hingegen, z. B. warmherzig sein, werden bei Männern mit einer Abwertung und somit mit einer Statusbedrohung verbunden.

In verschiedenen Untersuchungen konnten außerdem Zusammenhänge zwischen Narzissmus und aggressivem Verhalten gefunden werden (u. a. Barry, Frick & Killian, 2003; Bushman & Baumeister, 1998; Steffgen, 2007; Stucke & Sporer, 2002). Twenge und Campbell (2003) untersuchten den Einfluss sozialer Ablehnung auf aggressives Verhalten in Abhängigkeit von Narzissmus bei jungen Erwachsenen. Sie fanden, dass (männliche und weibliche) Narzissten nach einer sozialen Ablehnung ärgerlicher und aggressiver reagierten als Individuen mit einer geringeren narzisstischen Ausprägung. Dies geschah sowohl der Person gegenüber, die sie zuvor abgelehnt hatte (direkte Aggression), als auch gegenüber einer unschuldigen Person (*displaced aggression*).

Auch wenn Selbstwert und Narzissmus in der vorliegenden Arbeit nicht direkt untersucht worden sind, werden beide Faktoren dennoch als wichtige Hintergrundmerkmale im Kontext der Kultur der Ehre verstanden. Insbesondere vermögen beide Konstrukte psychologische Erklärungen für Gruppenunterschiede in der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden *Gender*normen zu liefern. Die Bedeutsamkeit des Selbstwerts konnte bereits durch Henry (2008, 2009) herausgestellt und empirisch belegt werden, indem er zeigte, dass die Unterstützung einer Kultur der Ehre vor allem mit einem niedrigen Status und einem höheren Bedürfnis statusniedriger Individuen, ihren Selbstwert zu schützen, einhergeht (siehe auch Abschnitt 2.2.2).

Wie in diesem Abschnitt gezeigt werden konnte, führen Provokationen häufig zu kompensatorischen Verhaltensweisen, um den Selbstwert zu schützen (psychologisches Motiv) und/oder von anderen als unmännlich wahrgenommen zu werden (soziales Motiv). Soziale Motive gelten im Zusammenhang mit einer Kultur der Ehre als besonders wichtig, da die Demonstration von Macht und Stärke einer möglichen Zuschreibung von Schwäche entgegenwirkt (Cohen et al., 1998; Nisbett et al., 1996). Da diese Werte und Normen jedoch nicht mehr adaptiv sind, werden sie in der aktuellen Kultur-der-Ehre-Literatur vor allem als falsch wahrgenommene soziale Norm verstanden (vgl. Vandello & Cohen, 2004; Vandello et al., 2008). Offenbar führen in erster Linie spezifische mit der Kultur der Ehre verbundene Verhaltenserwartungen dazu, dass diese Normen und Werte aufrechterhalten werden; ein Aspekt, auf den unter dem nachfolgenden Abschnitt genauer eingegangen wird.

4.2.2. Geschlechtsspezifische Erwartungen im Peergruppenkontext

Im Kapitel 2 wurde unter Abschnitt 2.2.1 dargestellt, dass normative Standards im Kontext der Kultur der Ehre offenbar durch wechselseitige, verzerrte Wahrnehmungen aufrechterhalten werden. Die Überschätzung der Akzeptanz extremer, gewaltlegitimierender Normen durch andere Mitglieder der eigenen Gruppe bzw. deren aggressive Reaktionswahrscheinlichkeit bei Erleben einer Provokation, führt zu einem gegenseitigen Verstärkungsprozess, der eine Ehrkultur im Süden der USA aufrechterhält, obwohl diese Normen längst ihre adaptive Funktion verloren haben (Vandello & Cohen, 2004; Vandello et al., 2008). Offensichtlich sind gegenseitige Verhaltenserwartungen der Motor ehrbezogener, gewaltlegitimierender Normen in sozialen Gruppen; ein Aspekt, der im Rahmen der entsprechenden Untersuchungen in Deutschland bisher noch nicht untersucht wurde. In dieser Arbeit wird angenommen, dass Jugendliche in Schulklassen mit einer hohen Ehrkultur dieses Normensystem unter anderem dadurch aufrechterhalten, indem ihre gegenseitigen geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen einen wechselseitigen

Verstärkungsprozess in Gang setzen. Da es in der Kultur-der-Ehre-Literatur besonders wichtig für einen Mann ist, seinen Status nach einer Verletzung der männlichen Ehre wiederherzustellen (vgl. Abschnitt 4.2.1), sollten Jugendliche, die gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen hoch zustimmen, besonders stark von einem Jungen erwarten, mit physischer Aggression zu reagieren.

Die bekannteste Theorie im Zusammenhang mit dem Einfluss, den Erwartungen Dritter auf das Verhalten von Individuen haben, ist die *sich selbst erfüllende Prophezeiung* (Übersichtsartikel siehe auch Jussim & Harber, 2005; Jussim, Eccles & Madon, 1996; Jones, 1986; Snyder & Stukas, 1999). Zu dieser kommt es, wenn durch die verzerrte Annahme eines Individuums über eine andere Person (oder Personengruppen) ein Prozess in Gang gesetzt wird, der dazu führt, dass die falschen Überzeugungen schließlich wahr werden, indem sich die Person erwartungskonform verhält (Merton, 1948). Effekte durch die sich selbst erfüllende Prophezeiung konnten in einer Reihe von Studien bestätigt werden. Am bekanntesten sind sicherlich die Studien zum Einfluss von Lehrererwartungen auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern, insbesondere solche zum sogenannten *Pygmalion*-Effekt. Dieser geht auf eine Studie von Rosenthal und Jacobson (1968) zurück, in der Lehrer/innen falsche Rückmeldungen über vermeintlich sich besonders schnell entwickelnde Schüler/innen erhielten. In Wirklichkeit bestand kein Unterschied zwischen den sich besonders schnell und den sich weniger schnell entwickelnden Kindern (*late bloomers*). Nach einem Jahr konnte festgestellt werden, dass die Gruppe der „sich besonders schnell entwickelnden“ Kinder ihre Werte in einem Intelligenztest stärker steigern konnten als Kinder der „*late bloomers*“ Gruppe. Offenbar hatten die Lehrer durch ihre – aufgrund der falschen Rückmeldungen entstandenen – Erwartungen diejenigen Schülerinnen und Schüler im Besonderen gefördert, die ein Jahr zuvor als sich besonders schnell entwickelnd charakterisiert wurden.

Effekte durch sich selbst erfüllende Prophezeiungen werden jedoch durch weitere Faktoren beeinflusst. Unter anderem konnte gezeigt werden, dass Lehrer/innen vor allem durch zusätzliche (und in Studien vorsätzlich verzerrte) Informationen besonders beeinflussbar sind, wenn sie a) am Anfang des Schuljahres stehen und ihre Schülerinnen und Schüler noch wenig kennen (Raudenbush, 1984), b) sie eher jüngere als ältere Schülerinnen und Schüler unterrichten (ebd.) und c) Lehrer/innen besonders Wert darauf legen, Schülerinnen und Schüler differenziell bzw. individuell zu fördern (Brattesani, Weinstein & Marshall, 1984). Nach Ansicht von Jussim et al. (2005) sagen die Erwartungen von Lehrer/innen deshalb Schülerleistungen vorher, weil ihre Leistungseinschätzungen vergleichsweise präzise sind. Dementsprechend halten die Autoren die praktische Relevanz von Effekten durch sich selbst erfüllende Prophezeiungen im Schulkontext für eher gering.

In verschiedenen Studien wurde jedoch deutlich, dass Effekte durch sich selbst erfüllende Prophezeiungen einen besonders starken Einfluss haben, wenn sie sozial stigmatisierte Schüler/innen bzw. Schülergruppen betreffen. In diesem Zusammenhang konnten Madon, Jussim und Eccles (1997) zeigen, dass Lehrererwartungen wesentlich stärker die Leistungen von leistungsschwachen als von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern vorhersagen und dass Unterschätzungen der Schülerleistungen von Lehrer/inne/n in höherem Ausmaß die tatsächlichen

Leistungen vorhersagen als Überschätzungen. Daraus lässt sich folgern, dass Stereotype gegenüber leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern vergleichsweise starke Effekte durch sich selbst erfüllende Prophezeiungen produzieren. Jussim et al. (1996) zeigten außerdem, dass die Vorhersage von Schülerleistungen aufgrund von Lehrererwartungen durch die soziale Herkunft und ethnische Herkunft moderiert wird.

Bushman, Baumeister und Stack (1999) konnten demonstrieren, dass auch aggressives Verhalten durch sich selbst erfüllende Prophezeiungen beeinflusst wird. Im Vordergrund dieser Untersuchung stand die Frage, ob die Überzeugung einer positiven Wirkung von Katharsis, d. h. einem offenen Ausagieren von Ärger, das Aggressionsausmaß der Teilnehmer/innen beeinflussen würde. Dabei wurden die Überzeugungen manipuliert, indem eine Gruppe einen Pro-Katharsis-Artikel erhielt, indem die positiven Effekte von Katharsis hervorgehoben wurden, und eine andere Gruppe einen Anti-Katharsis-Artikel, indem die negativen Effekte von Katharsis dargelegt wurden. Im Verlauf des Experiments wurden die Teilnehmer/innen verärgert und erhielten im Anschluss daran, die Möglichkeit ihrem Ärger „Luft zu machen“. Wie angenommen zeigte sich, dass die Teilnehmer/innen, die einen Pro-Katharsis-Artikel gelesen hatten, aggressivere Reaktionen zeigten als die Teilnehmer, die einen Anti-Katharsis-Artikel gelesen hatten. Daraus lässt sich schließen, dass die Teilnehmer/innen durch ihre eigenen sich selbst erfüllenden Überzeugungen, die durch Lesen der Artikel in die gewünschte Richtung manipuliert wurden, beeinflusst wurden.

Auch wenn in dieser Arbeit weder sich selbst erfüllende Prophezeiungen noch Erwartungen von Lehrer/inne/n im Zentrum der Untersuchungsfragen stehen, verdeutlichen die hier aufgeführten Ergebnisse, dass sowohl (sozial manipulierte) eigene Erwartungen als auch die Erwartungen Dritter das Verhalten von Individuen beeinflussen. Insbesondere im Kontext von Vorurteilen und Stereotypen scheinen Effekte sich selbst erfüllender Prophezeiungen bedeutsam zu sein. Es ist folglich anzunehmen, dass somit geschlechtstypische Erwartungen, die einen der Untersuchungsschwerpunkte dieser Arbeit bilden, einen großen Einfluss auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern nehmen.

Tatsächlich kann eine Reihe von Studien belegen, dass die Verhaltenserwartungen von Kindern und Jugendlichen durch Stereotype beeinflusst werden. Diese zeigen unter anderem, dass Kinder und Jugendliche (wie Erwachsene auch) eher *gender*-konsistente als *gender*-inkonsistente Informationen wahrnehmen (Cann, 1984; Koblinsky & Cruse, 1981; Stangor & Ruble, 1989; Welch-Ross & Schmidt, 1996) und zu einem späteren Zeitpunkt *gender*-konsistente Informationen besser als *gender*-inkonsistente Informationen abrufen können (Bigler & Liben, 1992; Cann, 1984; Liben & Signorella, 1993). Außerdem werden *gender*-inkonsistente Informationen von Kindern und Jugendlichen verzerrt erinnert, indem sie diese in Richtung ihrer geschlechtsspezifischen Erwartungen anpassen (u. a. Bigler & Liben, 1990; Carter & Levy, 1988; Cordua, McGraw & Drabman, 1979; Drabman et al., 1981; Martin & Halverson, 1983; Stangor & Ruble, 1989; Susskind, 2003).

Hughes und Seta (2003) untersuchten den Einfluss von *Gender*-Stereotypen und Verhaltenserwartungen bei Kindern im Alter von 10-11 Jahren. Diese erhielten Beschreibungen über Männer und Frauen, die Tätigkeiten nachgingen, die entweder in geringem oder in hohem Ma-

ße inkonsistent mit der jeweiligen Geschlechterrolle waren (z. B. Frauen, die an ihrem Auto einen Ölwechsel vornehmen; Männer, die das Abendessen vorbereiten). Anschließend wurden die Kinder aufgefordert, die Wahrscheinlichkeit anzugeben, dass diese Person (Zielperson) oder eine andere Person (ein anderes Mitglied aus der Gruppe) ein geschlechtskonsistentes Verhalten zeigt. Die Ergebnisse offenbarten, dass Kinder, die die Beschreibung eines Mannes, der sich inkonsistent verhielt, erhalten hatten, von einem anderen Mann ein hoch konsistentes Verhalten erwarteten. Ein solches kompensatorisches Verhalten wurde hingegen nicht von der Zielperson angenommen. Auch zeigten sich keine Effekte für die Frau-Frau-Konstellation. Die Autorinnen deuteten diese Ergebnisse im Sinne des sogenannten Schema-Kompensations-Modells (vgl. Seta, Seta & Goodman, 1998; Seta & Seta, 1993), wonach kompensatorische Verhaltenserwartungen als Resultat extremer Verhaltensabweichungen anderer Gruppenmitglieder vorhersagt werden können. Demnach löst die Beobachtung eines stark von der Geschlechterrolle abweichenden Verhaltens einer Person das Bedürfnis aus, anderen Mitgliedern derselben sozialen Kategorie (hier der Männer) ein Verhalten zuzuschreiben, das im Besonderen der Norm entspricht. Dies geschieht, um auf diese Weise die Abweichung des betreffenden Gruppenmitglieds zu kompensieren. Dass in Bezug auf die Frau-Frau-Konstellation keine solchen Effekte gefunden werden, unterstützt die Annahme, dass die weibliche Geschlechterrolle in unserer Gesellschaft als weniger restriktiv wahrgenommen wird.²

In Bezug auf die Angemessenheit aggressiven Verhaltens bei Mädchen und Jungen entwickeln Jugendliche Erwartungshaltungen, die in Abhängigkeit des sozialen Kontexts geprägt werden. Killeya-Jones, Costanzo, Malone, Quinlan und Miller-Johnson (2007) konnten den normativen Einfluss bei der Bewertung aggressiven Verhaltens nachweisen, indem sie Eigen- und Fremdbewertungen der Häufigkeit aggressiver Handlungen in hoch und durchschnittlich aggressiven *Peergruppen* miteinander verglichen. Ihre Ergebnisse zeigten, dass die Jugendlichen ihr eigenes Aggressionsverhalten in Referenz zu dem ihrer *Peergruppe* bewerteten. Beispielsweise unterschätzten Jungen in gemischt-geschlechtlichen Gruppen ihr Aggressionsverhalten, während Mädchen ihr Aggressionsverhalten in gemischt-geschlechtlichen Gruppen überschätzten. Die Autor/inn/en schlossen daraus, dass Normen bezüglich der Angemessenheit von Aggression im direkten sozialen Umfeld ausgebildet werden. Tatsächlich konnte die Ausprägung normativer Standards in Abhängigkeit des sozialen Umfelds auch in eine Vielzahl anderer Studien bestätigt werden (Chang, 2004; Henry et al., 2000; Kumar, O'Malley, Johnston, Schulenberg & Bachman, 2002; Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge & Coie, 1999).

Für Individuen ist es wichtig, sich nach außen so zu präsentieren, dass die Akzeptanz und Freundschaft anderer *Peers* gesichert ist. Aus diesem Grund beinhaltet nahezu jede Form der Kommunikation Informationen, die dazu bestimmt sind, ein bestimmtes Bild von sich nach außen zu transportieren (Baumeister, 1982; Schlenker, 1980). Verschiedene Studien zeigen in diesem Zusammenhang, dass Jugendliche lernen, Einstellungen oder Verhaltensweisen zu zeigen, von denen sie annehmen, dass sie von anderen unterstützt werden, um auf diese Weise eine positive Außenwirkung zu erreichen (Leary et al., 1994; Tice, Butler, Muraven & Stillwell,

²Auch die auf Seite 98 dargestellten Ergebnisse von Vandello, Cohen, Grandon & Franiuk (2009) zur Rolle von Verletzungen der männlichen Ehre durch *gender*-inkonsistente Rückmeldungen verwiesen darauf, dass die männliche Geschlechterrolle deutlich restriktiver wahrgenommen wird als die weibliche Geschlechterrolle.

1995). Erleben sie eine Provokation, überprüfen Individuen zunächst, ob aggressives Verhalten mit den normativen Werten ihrer sozialen Umwelt vereinbar sind. DeWall, Baumeister, Stillman und Gailliot (2007) konnten in ihrer Untersuchung zeigen, dass die Fähigkeit zur Selbstkontrolle die Vorhersage reaktiv aggressiven Verhaltens aufgrund selbstregulativer Strategien moderiert. Teilnehmer/innen mit geringer Selbstkontrollfähigkeit gaben an, mit hoher Wahrscheinlichkeit auf eine Provokation aggressiv zu reagieren, während jene mit hoher Selbstkontrollfähigkeit diese Absicht nicht äußerten. Daraus folgt, dass Selbstkontrolle aggressives Verhalten eindämmen kann, sofern Aggression in der sozialen Umwelt keine Unterstützung findet. Es ist aber davon auszugehen, dass in einigen *Peer*gruppen aggressives Verhalten hoch-normativ ist und in solchen Gruppen Abgleichungsprozesse dazu führen, dass eine aggressive Reaktion wahrscheinlicher wird.

4.3. Situationale Auslöser reaktiv-aggressiven Verhaltens

In dieser Arbeit wurde angenommen, dass Verletzungen der männlichen Ehre um so wahrscheinlicher eine reaktiv-aggressive Reaktion bewirken, je bedeutsamer gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen für einen Jugendlichen sind. Im Zusammenhang mit der Kultur der Ehre gelten Ehrverletzungen, z. B. durch Kränkungen der männlichen Ehre, als „typische“ Auslöser aggressiven Verhaltens (vgl. Cohen & Nisbett, 1994). Wie bereits im Kapitel 2 dargestellt (vgl. Abschnitt 3.3.2) sollte eine höhere Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen (operationalisiert durch die entsprechende GLMN-Skala, vgl. Enzmann et al., 2002) die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens in Reaktion auf eine Provokation entsprechend verstärken. Dabei wird insbesondere die Provokation einer weiblichen Begleitung als besonders ehrverletzend betrachtet (ebd.).

In ähnlicher Weise wird auch der Einfluss gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen in Bezug auf geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen angenommen. Auch hier sollte die Zustimmung zu gewaltlegitimierenden *Gendernormen* (d. h. Normen, die sich in diesem Fall sowohl auf die weibliche als auch männliche Geschlechterrolle beziehen; zur Unterscheidung von gewaltlegitimierenden Männlichkeits- und *Gendernormen* siehe auch Abschnitt 2.1.3) geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen verstärken, indem von einem Jungen, der provoziert wird, besonders stark erwartet werden würde, aggressiv auf eine Provokation zu reagieren. Da aggressives Verhalten mit der passiven weiblichen Geschlechterrolle in der Kultur der Ehre eher inkompatibel ist, würde dieses Verhalten entsprechend von einem Mädchen weniger erwartet werden. Die Annahme, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen bei der Vorhersage reaktiv-aggressiven Verhaltens bzw. den darauf bezogenen Verhaltenserwartungen zu einer Verstärkung der Effekte führen, drückt einen Prozess aus, der auch als *Moderation* bezeichnet wird (vgl. Baron & Kenny, 1986).

In nächsten Abschnitt (4.3.1) stehen folglich Auslöser, Prozesse und empirische Befunde im Vordergrund, die mit einer Aktivierung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen durch ehrverletzende Provokationen im Zusammenhang stehen.

4.3.1. Die Aktivierung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen

Gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen können als spezifische Einstellungen gegenüber der männlichen Geschlechterrolle verstanden werden. Fazio, Sanbonmatsu, Powell und Kardes (1986) definieren Einstellungen als Assoziation zwischen einem Einstellungsobjekt und seiner Bewertung. Den Autor/inn/en zufolge können Einstellungen durch äußere Reize automatisch aktiviert werden. Diese automatische Aktivierung von Einstellungen konnten Fazio und Williams (1986) experimentell nachweisen, indem sie Versuchsteilnehmer/innen darum baten, ein Objekt (mit positiver vs. negativer Valenz) zu bewerten, nachdem sie zuvor mit verschiedenen Adjektiven (mit positiver vs. negativer Valenz) *geprimed* wurden. Beispielsweise wurden die Versuchsteilnehmer/innen mit dem Adjektiv „ekelig“ (negative Valenz des Adjektivs) *geprimed* und anschließend darum gebeten, eine Bewertung gegenüber dem Objekt „Kakerlake“ (negative Valenz des Objekts) abzugeben. Es zeigte sich erwartungsgemäß, dass die Teilnehmer/innen schneller zu einer negativen Bewertung kamen, wenn *Priming* und Bewertung zueinander kongruent („ekelig“ und „Kakerlake“) waren. Den Autor/inn/en zufolge bedeuten diese Ergebnisse, dass die Interaktion der Valenz des *Primings* und der Valenz des Objekts zu einem Effekt der automatischen Aktivierung von Einstellungen führt.

Wie zugänglich eine Einstellung ist, hängt dabei von der Stärke der Assoziation ab (vgl. Fazio & Williams, 1986; Fazio, Sanbonmatsu et al., 1986). Dies konnten auch Powell und Fazio (1984) belegen, indem sie zeigten, dass Einstellungen umso zugänglicher sind, je öfter sie aktiviert wurden. Diese auch als „chronisch zugänglich“ bezeichneten Einstellungen werden folglich leichter aktiviert (vgl. auch Hannover, 2000; Hannover, Pöhlmann & Springer, 2004) und gelten als besonders wichtig für die Definition des eigenen Selbst (Markus, 1977).

Die Vorstellung, dass spezifische Konstrukte in neuronalen Netzwerken miteinander verbunden und durch äußere Reize aktiviert werden können, ist auch in der Aggressionsforschung bekannt. Schon vor mehr als 40 Jahren konnten Berkowitz und LePage (1967) zeigen, dass die bloße Anwesenheit einer Waffe die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens erhöht. Begründet wird dies damit, dass durch den Anblick einer Waffe alle darauf bezogenen Konstrukte (wie Einstellungen und Verhaltensweisen) aktiviert werden. Hierzu zählen auch aggressive Verhaltensweisen, die mit dem Anblick einer Waffe verbunden werden und insbesondere bei aggressiven Individuen chronisch zugänglich sind. Tatsächlich konnte diese als *Weapon-as-Primes* bekannt gewordene Annahme in einer Vielzahl von Studien wissenschaftlich belegt werden (u. a. Bartholow, Anderson, Carnagey & Benjamin, 2005; Berkowitz, 1990; Berkowitz, 1993; Carlson, Marcus-Newhall & Miller, 1990).

Anderson, Benjamin und Bartholow (1998) entwickelten und belegten ein auf diese Annahme beruhendes Prozessmodell, in dem verschiedene Gedächtnisinhalte entweder einfach miteinander verbunden oder zu einem komplexeren Skript zusammengefasst sind. In Abbildung 4.2 ist ein solches assoziatives Netzwerk dargestellt. Besonders dicke Linien symbolisieren dabei Konstrukte, die einander sehr ähnlich sind bzw. solche, die häufig simultan aktiviert werden und somit besonders eng miteinander assoziiert sind. In diesem Netzwerk werden einander nahe stehende Konstrukte (in Abbildung 4.2 dargestellt durch geringere Distanzen zum nächsten Konstrukt) als einander ähnlicher verstanden als voneinander entfernte Konstrukte. In diesem

theoretischen Modell wird davon ausgegangen, dass die Aktivierung eines der Konstrukte zu einer Ausweitung führt, d.h. einer Aktivierung aller Konstrukte, die mit diesem verbunden sind (siehe auch Collins & Loftus, 1975). Zum Beispiel sind die einander ähnlichen Konstrukte „hurt“ und „harm“ sowie die häufig simultan aktivierten Konstrukte „shoot“ und „use gun“ durch eine sehr dicke Linie miteinander verbunden und repräsentieren damit eine besonders starke assoziative Verknüpfung.

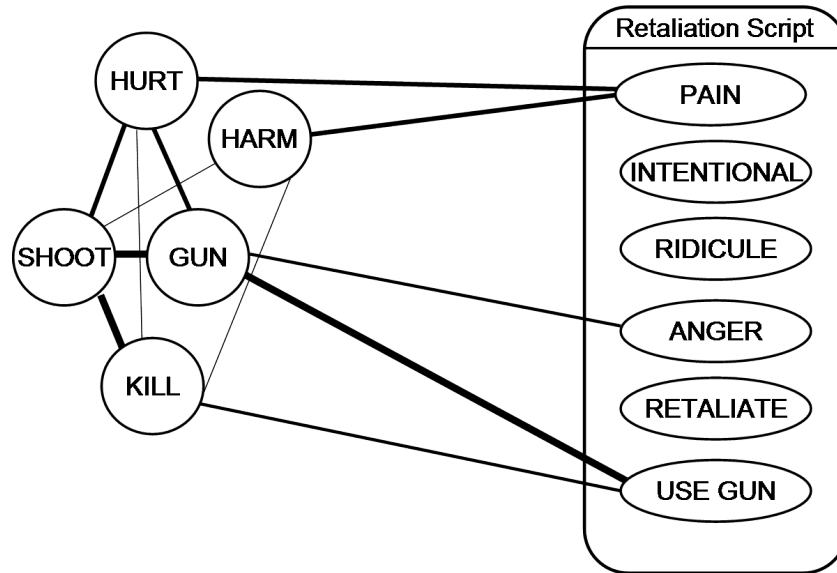


Abbildung 4.2.: Exemplarisches assoziatives Netzwerk: Aggressionsbezogene Konstrukte und deren Verknüpfung mit einem Handlungsskript zur Vergeltung (entnommen aus: Anderson, Benjamin und Bartholow, 1998, S. 309)

Im Zusammenhang mit der automatischen Aktivierung von Einstellungen konnte gezeigt werden, dass uneindeutige Reize entsprechend den in einer bestimmten Situation am besten zugänglichen Kategorien wahrgenommen und interpretiert werden (Bruner, 1957). Dies erklärt also, weshalb aggressive Kinder und Jugendliche zu feindlichen und somit wahrscheinlichen Fehlinterpretationen neigen und weniger Handlungsoptionen neben aggressivem Verhalten generieren können (vgl. Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1986; siehe auch Abschnitt 4.1).

Hannover (1997) nimmt an, dass derjenige Selbstwissensinhalt (z. B. Einstellungen, Emotionen, Verhaltensweisen) in einem neuronalen Netzwerk aktiviert wird, welcher auf den aktuellen Kontext bezogen ist, in dem sich die Person gerade befindet. Dementsprechend variiert die Zugänglichkeit dieser Selbstwissensinhalte in Abhängigkeit der Situation. Dabei werden verschiedene Quellen angenommen, die als Auslöser einer Aktivierung gelten:

1. Salienz oder Distinktheit. Es wird dasjenige Merkmal des Selbst salient, welches in Bezug auf den unmittelbaren Kontext ungewöhnlich bzw. auffallend ist (z. B. der einzige Mann in einer Gruppe von Frauen sein). Dies führt dazu, dass sich Individuen mit denjenigen Eigenschaften beschreiben, bezüglich derer sie in dem jeweiligen Kontext distinkt sind (z. B. männliche Attribute wie Dominanz). Tatsächlich konnte dieser Zusammenhang in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesen werden (u. a. Cota & Dion, 1986; McGuire, McGuire & Winton, 1979).

2. Betonung von Interkategorienunterschieden und Intrakategorienähnlichkeiten. Besteht in der aktuellen Situation eine maximale Ähnlichkeit zu Personen derselben Kategorie (Intrakategorienähnlichkeit) und maximale Unähnlichkeit zu Personen der anderen Kategorie (Interkategorienunterschied), werden diejenigen Selbstwissensinhalte aktiviert, die ein Individuum als Repräsentant einer sozialen Kategorie (z. B. als Angehöriger der sozialen Gruppe der Männer) beschreiben (vgl. Hannover, 1997, S. 53). Das heißt, wenn Unterschiede zwischen Eigen- und Fremdgruppe auffällig sind (z. B. Männer vs. Frauen), würde sich ein Individuum eher sozial kategorisieren (z. B. als Mann). Wären dagegen diese Unterschiede gering und stattdessen Unterschiede innerhalb der Eigengruppe groß (z. B. sind die Männer alle sehr unterschiedlich alt), würde sich ein Individuum eher personal kategorisieren und sich nicht als soziales Gruppenmitglied, sondern als Individuum wahrnehmen.

3. Stimmungen und Verhalten. Es werden diejenigen Selbstwissensinhalte aktiviert, die mit der gerade erlebten Stimmung oder den Verhaltensweisen der Person übereinstimmen. Beispielsweise wurden bei Personen, denen experimentell eine negative Stimmung induziert wurde, ausschließlich negative Aspekte ihres Selbst aktiviert; ein Befund, der darauf verweist, dass die negativen Selbstbeschreibungen von Depressiven eher ein Ergebnis ihrer depressiven Stimmung sind als eine tatsächliche Wiedergabe ihrer Persönlichkeitseigenschaften (Sutton, Teasdale & Broadbent, 1988). Auch Verhaltensweisen können dazu führen, dass spezifische Selbstwissensinhalte, die in Verbindung mit der gerade ausgeführten Tätigkeit stehen, aktiviert werden.

4. Selbstbezogene Ziele. Durch den Kontext können auch spezifische Selbstwissensinhalte aktiviert werden, die eigene – für die Identität relevante Ziele – repräsentieren. Beispielsweise konnte Hannover (1994) zeigen, dass die Darbietung einer attraktiven, aber kalorienreichen Speise bei Personen automatisch das Ziel, schlank sein zu wollen, aktiviert.

Im Zusammenhang mit dem Erleben einer Provokation bei Personen, die sich einem Wertesystem wie dem der Kultur der Ehre als nahestehend betrachten, ist anzunehmen, dass insbesondere eine spezifische Stimmung (z. B. Ärger) und selbstbezogene Ziele (z. B. Männlichkeit unter Beweis stellen, dominant sein, Mädchen/Frauen beschützen etc.) als Auslöser der Aktivierung gewaltlegitimierender Selbstwissensinhalte wirken. Die Arbeiten von Berkowitz (1989; 1990; 1993) unterstützen die Annahme, wonach bestimmte Stimmungen spezifische Selbstwissensinhalte aktivieren. Ihm zufolge bewirken unangenehme Situationen, wie Provokationen, einen negativen Affekt, der wiederum zu zwei verschiedenen Reaktionen führt: Kampfabsichten (*fight tendencies*), die in einem assoziativen Netzwerk eng mit Aggression verbunden sind, oder Fluchtabsichten (*flight tendencies*), die mit Furcht assoziiert werden. Werden Kampfabsichten aktiviert, werden auch aggressionsbezogene Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen ausgelöst, da diese im assoziativen Netzwerk miteinander verbunden sind.

Ärger wird als wichtiger Bestandteil des mit Aggression verbundenen neuronalen Netzwerks betrachtet. Ärger wird als intensive emotionale Erfahrung definiert, die vor allem auf interpersonaler Ebene stattfindet und häufig eine Schuldzuschreibung beinhaltet (Averill, 1982) Im

Allgemeines erfüllt Ärger wichtige Funktionen bei der Entstehung von Aggression (siehe Berkowitz, 2001, zitiert nach Anderson et al., 2001, S. 44 ff.). Erstens bietet Ärger die Rechtfertigung einer aggressiven Vergeltungsmaßnahme und ist damit Bestandteil höherer kognitiver Verarbeitungsstrategien, in denen Aspekte moralischen Handelns und eigene Interessen gegeneinander abgewogen werden. Zweitens erlaubt Ärger es, aggressive Absichten über die Zeit aufrechtzuerhalten. Beispielsweise führt Ärger dazu, dass eine Person ihre Aufmerksamkeit stärker auf die Umstände in einer Provokationssituation richtet, wodurch eine tiefere kognitive Verarbeitungsebene (z. B. das Erinnern an vergleichbare Situationen) erreicht wird. Drittens fungiert Ärger (anders als andere Emotionen) als Hinweisreiz, indem er Personen über Ursachen, Schuld und mögliche Reaktionsweisen (z. B. Vergeltung) informiert. Viertens *primed* Ärger alle weiteren mit diesem Zustand assoziierten Konstrukte (siehe auch Anderson et al., 1998 bzw. Seite 4.3.1), wie aggressionsbezogene Gedanken und Verhaltensweisen. Fünftens, bewirkt Ärger einen starken physiologisch bedingten Erregungszustand, der entsprechend wahrscheinlicher zu einer motorischen Reaktion führt.

In diesem Abschnitt wurden Prozesse dargestellt, die zu einer Aktivierung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen und somit einer höheren Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens in Reaktion auf eine Provokation führen sollten. Im nachfolgenden Abschnitt werden Forschungsergebnisse aufgeführt, welche die Bedeutung dieser Prozesse im Kontext der Kultur der Ehre untermauern.

4.3.2. Empirische Befunde zur Aktivierung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen

Die Annahme, dass Umweltreize besonders schnell zu einer Aktivierung der mit der männlichen Geschlechterrolle bezogenen Konstrukte, und damit verbunden, häufig zu einer feindseligen Interpretation der Situation führen, legen die Ergebnisse einiger Studien im Kontext der Kultur der Ehre nahe. Diese zeigten, dass Personen, die als Mitglieder von Ehrkulturen gelten (z. B. Südstaatler der USA) empfindlicher auf Beleidigungen oder leichte Provokationen reagieren als Individuen, die diesem Werte- und Normensystem nicht zugerechnet werden (z. B. Nordstaatler der USA). In einer Serie von Laborexperimenten wiesen Cohen et al. (1996) nach, dass Südstaatler im Vergleich zu Nordstaatlern nach einer Provokation (die Probanden wurden von einem vermeintlichen anderen Teilnehmer angerempelt und verbal beleidigt):

- ärgerlicher waren und stärkere physiologische Symptome von Aufgeregtheit und Aggression zeigten (gemessen durch Herzschlag, Hautwiderstand und Testosteronspiegel),
- sich stärker dominanzorientiert verhielten, indem sie einem entgegenkommenden Testleiter, der keine Anstalten machte, dem Probanden aus dem Weg zu gehen, wesentlich später auswichen³ und
- nach einer Beleidigung in der Gegenwart weiterer Personen ihren Ruf und Status als weitaus geschädigter betrachteten.

³Von den Autoren wird dieses „Aufeinander zugehen ohne auszuweichen“, um dadurch Durchsetzungsvermögen und Überlegenheit zu demonstrieren, auch als „*Chicken Game*“ bezeichnet (siehe auch Kapitel 3, Abschnitt 3.2.2).

Dass nicht nur Beleidigungen oder die Belästigung einer weiblichen Begleitung als Affront gegen die Männlichkeit gewertet wird, konnten Vandello et al. (2008) zeigen. In einer ihrer Studien untersuchten sie die Wirkung einer *gender*-inkonsistenten Rückmeldung auf männliche vs. weibliche Versuchsteilnehmer/innen, indem sie Männern und Frauen mit ihrer Geschlechterrolle inkompatible Eigenschaften zusprachen. Ihre Ergebnisse zeigten erwartungskonform, dass eine Rückmeldung weiblich-konnotierter Eigenschaften bei Männern als verletzend empfunden wurden, während ein *Feedback* männlich-konnotierter Eigenschaften bei Frauen keinerlei Auswirkungen zeigte. Es ist anzunehmen, dass folglich durch die Rückmeldung weiblicher Eigenschaften bei Männern deren selbstbezogenes Ziel, männlich zu sein und auch von außen so wahrgenommen zu werden, aktiviert und somit ein Bedrohungserleben ausgelöst wurde.⁴

Dass Ehrverletzungen in Abhängigkeit des spezifischen Inhalts der Provokation variieren können, konnten Mosquera, Manstead und Fischer (2002a; 2002b) empirisch belegen. In dieser wurden Niederländer/innen (als Gruppe mit geringer Ehrtradition) und Spanier/innen (als Gruppe mit hoher Ehrtradition) in ihrer Reaktion auf verschiedene Formen der Ehrverletzung miteinander verglichen. Die Ergebnisse zeigten, dass männliche Spanier Ehrverletzungen, die auf die Familie bezogen waren, als stärker selbstwertverletzend wahrnahmen als männliche Niederländer. Überraschenderweise haben sich keine Unterschiede zwischen Niederländern und Spaniern in Bezug auf Ehrverletzungen im Zusammenhang mit der männlichen Ehre (z. B. der Notwendigkeit sich nach einer Beleidigung zu verteidigen) bzw. der weiblichen Ehre (z. B. keine wechselnden Männerbekanntschaften zu haben) finden lassen. Frauen beider Kulturgruppen zeigten sich in Fällen, in denen die weibliche Ehre angegriffen wurde, besonders verletzt.

In der Untersuchung von Griskevicius et al. (2009) waren kontextuelle und geschlechtsspezifische Konstellationen Auslöser von Aggression. Sie zeigten, dass Männer und Frauen besonders aggressiv gegenüber einer Person waren, die ihnen zuvor ohne Entschuldigung ein Getränk übergeschüttet hatte, wenn diese dasselbe Geschlecht hatte. Nach Ansicht der Autor/inn/en löste diese Geschlechtskonstellation das Bedürfnis aus, um den Status zu kämpfen. Allerdings äußerte sich das Aggressionsverhalten beider Geschlechter entsprechend ihrer erwartbaren sozialen Rolle: Männer waren stärker in direkte Aggression involviert, während Frauen eher relational aggressive Verhaltensweisen zeigten.⁵

Insgesamt verweisen die hier dargestellten Studien darauf, dass Einstellungen und Verhaltensweisen im Kontext der Kultur durch äußere Reize, z. B. Provokationen, aktiviert werden können und zu einer ausgeprägten Ärger- und Aggressionsreaktion führen. Wie in diesem Abschnitt dargestellt werden konnte, können diese Auslöser unterschiedlicher Form sein: Sie können Beleidigungen oder physische Komponenten (z. B. das *Chicken Game*, zur Erklärung dieses Begriffs siehe auch Seite 82) ebenso beinhalten wie spezifische ehrverletzende Inhalte (z. B. eine Verletzung der männlichen vs. eine Verletzung der familiären Ehre). Darüber hinaus können

⁴Dieses Ergebnis kann allerdings auch an der unterschiedlichen Bewertung männlicher vs. weiblicher Eigenschaften liegen (siehe hierzu auch Abschnitt 4.2.1 auf Seite 98).

⁵Dieses Ergebnis kann allerdings auch so interpretiert werden, dass Individuen sich ein solches Verhalten eher gegenüber Personen des eigenen Geschlechts wagen als gegenüber Personen des anderen Geschlechts. Insofern sprechen die Ergebnisse nicht eindeutig dafür, dass der Kampf um einen höheren Status innerhalb der eigenen Geschlechtergruppe das einzige relevante Motiv war.

auch spezifische Personenkonstellationen zu einer Aktivierung des Werte- und Normensystems der Kultur der Ehre führen, z. B. durch die Geschlechtskonstellation anwesender Personen.

4.4. Resümee

4.4.1. Zusammenfassung

Schwerpunkt dieses Kapitels bildeten Motive und Auslöser reaktiver Aggression als Ausdruck männlicher Dominanz bzw. als Mittel, um einem drohenden Statusverlust nach einer Ehrverletzung vorzubeugen. Im ersten Abschnitt wurde zunächst geklärt, wie reaktive von proaktiver Aggression abgrenzbar ist. Im Gegensatz zur proaktiven Aggression handelt es sich bei reaktiver Aggression um ein feindliches Verhalten, welches in Reaktion auf eine wahrgenommene Bedrohung oder Provokation entsteht und in der Regel mit einer starken emotionalen Reaktion, wie Ärger, einhergeht (Dodge et al., 1987; Hubbard et al., 2001). Wie verschiedene Studien zeigen, dient aggressives Verhalten vor allem bei Jungen häufig dem Zweck der Selbstbehauptung und ist somit in *Peer*gruppen oft sozial erwünscht (Kimmel & Mahler, 2003; Klein, 2006; Phillips, 2007). Provokationen müssen dabei nicht tatsächlich feindseliger Natur sein, vielmehr gibt es eine Vielzahl von Forschungsergebnissen, die darauf verweisen, dass Kinder und Jugendliche, die ohnehin zu aggressivem Verhalten neigen, uneindeutige Hinweise aus der Umwelt feindselig interpretieren und ihre soziale Umgebung somit verzerrt wahrnehmen (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1986; Dodge et al., 1990; Orobio de Castro et al., 2002; Scheithauer & Hayer, 2007). Weiterhin wird Männlichkeit per se mit der Notwendigkeit verbunden, diese immer wieder unter Beweis stellen zu müssen, um von der Umwelt nicht als „schwach und unmännlich“ wahrgenommen zu werden (Vandello et al., 2008). Dies ist umso bedeutsamer im Kontext der Kultur der Ehre, der zufolge es für einen Mann bereits im Vorfeld wichtig ist, jederzeit Stärke und Dominanz zu demonstrieren (Cohen et al., 1998, Nisbett et al., 1996); und zwar nach außen ebenso wie innerhalb der eigenen Familie (Nisbett et al., 1996; Vandello et al., 2003).

Im darauf folgenden Abschnitt wurde dargestellt, welche psychologischen und sozialen Motive damit verbunden werden, sich in Reaktion auf eine wahrgenommene Kränkung aggressiv zu verhalten. Häufig dient reaktiv-aggressives Verhalten der Kompensation einer subjektiv erfolgten Verletzung der männlichen Ehre und damit einem in erster Linie psychologischen Motiv. Darüber hinaus bildet dieses Verhalten aber häufig auch den Versuch ab, entsprechende Erwartungen anderer, die mit der männlichen Geschlechterrolle verbunden sind, zu erfüllen und können somit auch als sozial motiviert betrachtet werden (Parrott et al., 2008; O’Neil, 1981a, 1981b, 1982; O’Neil et al., 1995). In diesem Zusammenhang wurde das *Threatened-Egotism*-Modell (Baumeister et al., 1996) dargestellt, demzufolge eine reaktiv-aggressive Reaktion die Folge des Versuchs repräsentiert, eine negative Bewertung einer anderen Person abzuwehren, um dadurch den eigenen Selbstwert zu schützen. Diesem schematischen Modell folgend gilt insbesondere ein unrealistisches, überhöhtes positives Selbstbild, das zugleich unsicher oder extrem abhängig von den Bewertungen anderer ist, als besonders verletzlich für Egoverletzungen. Verschiedene Untersuchungen konnten in diesem Zusammenhang zeigen, dass der Versuch, das eigene männliche Selbstbild vor einer Bedrohung zu schützen, häufig zu einer ausgeprägteren

Ärger- und Aggressionsreaktion führt (Cohn et al., 2009; Talley & Bettencourt, 2008). Im Kontext der Kultur der Ehre ist die Wirkung nach außen besonders wichtig; entsprechend sind kompensatorische Aktivitäten bei einer wahrgenommenen Kränkung (insbesondere in der Öffentlichkeit) zur Demonstration von Stärke ein wichtiger Bestandteil des kulturellen Werte- und Normensystems der Kultur der Ehre (u. a. Nisbett et al., 1996; Vandello et al., 2003). In diesem Zusammenhang wurde in diesem Kapitel dargestellt, dass vor allem Individuen statusgeringerer sozialer Gruppen (Henry, 2008, 2009) als auch Individuen mit hoher narzisstischer Ausprägung über eine erhöhte Verletzlichkeit gegenüber Kränkungen verfügen und somit noch stärker darum bemüht sind, ihren Selbstwert zu schützen (Baumeister et al., 1996; Bond et al., 2006; Horvath & Morf, 2009; Thomaes et al., 2009), was häufig mit einer stärkeren Ärger- und Aggressionsreaktion verbunden ist (Barry et al., 2003; Bushman & Baumeister, 1998; Steffgen, 2007; Stucke & Sporer, 2002; Bushman & Baumeister, 1998; Steffgen, 2007; Stucke & Sporer, 2002).

Der Versuch, der eigenen Geschlechterrolle gerecht zu werden, kann als soziales Motiv, aggressiv auf eine Verletzung der männlichen Ehre zu reagieren, betrachtet werden. Der Einfluss von Verhaltenserwartungen Dritter auf Individuen konnte in einer Vielzahl von Studien nachgewiesen werden. Insbesondere Forschungsergebnisse im Zusammenhang mit der sich selbst erfüllenden Prophezeiung, wonach durch falsche Überzeugungen einer Person ein Prozess in Gang gesetzt wird, der dazu führt, dass diese falschen Überzeugungen schließlich wahr werden und die Zielperson das erwartungskonforme Verhalten zeigt (Merton, 1948), haben in den letzten Jahrzehnten besondere Aufmerksamkeit erhalten. Besonders gravierende Effekte durch sich selbst erfüllende Prophezeiungen bei der Vorhersage schulischer Leistungen konnten im Zusammenhang mit Stereotypen besonders leistungsschwacher Schüler/innen, Schüler/innen aus schwachen sozioökonomischen Verhältnissen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund gezeigt werden (Jussim et al., 1996; Madon et al., 1997). Auch im Zusammenhang mit Aggression konnten Einflüsse durch sich selbst erfüllende Prophezeiungen nachgewiesen werden (Bushman et al., 1999). Weiterhin wurde in diesem Kapitel eine Reihe von Untersuchungen dargestellt, durch die nachgewiesen werden konnte, dass Kinder und Jugendliche über geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen verfügen (u. a. Bigler et al., 1990; Carter et al., 1988; Cordua et al., 1979; Drabman et al., 1981; Hughes et al., 2003; Martin et al., 1983; Susskind, 2003) und versuchen, Normabweichungen anderer in Bezug auf die Geschlechterrolle zu kompensieren (Seta et al., 1998; Seta & Seta, 1993). Welche Verhaltenstandards als normativ gelten, wird dabei durch den direkten sozialen Kontext bestimmt (Chang, 2004; Henry et al., 2000; Kumar et al., 2002; Stormshak et al., 1999). Entsprechend kann aggressives Verhalten hoch-normativ sein, wenn dieses Verhalten in der *Peer*gruppe unterstützt wird (Killeya-Jones et al., 2007). Verschiedene Studien zeigen in diesem Zusammenhang, dass Jugendliche vor allem jene Einstellungen oder Verhaltensweisen zeigen, von denen sie annehmen, dass sie sozial akzeptiert sind (Leary et al., 1994; Tice et al., 1995).

Im letzten Abschnitt dieses Kapitels stand die Frage im Mittelpunkt, welche Prozesse zu einer Aktivierung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen im Kontext der Kultur der Ehre führen und inwiefern durch deren Aktivierung die Wahrscheinlichkeit einer Ärger- und Aggressionsreaktion verstärkt wird. Nach Fazio, Sanbonmatsu et al. (1986) können Einstellungen als Assoziation zwischen einem Einstellungsobjekt und seiner Bewertung definiert werden. Eine au-

tomatische Aktivierung von Einstellungen erfolgt den Autor/inn/en zufolge immer dann, wenn die Valenzen des Einstellungsobjekts und seiner Bewertung zueinander kongruent sind (z. B. führt ein *Priming* mit dem Wort „eklig“ schneller zu einer Bewertung des Objekts „Kakerlake“). Die automatische Aktivierung von Einstellungen und Verhaltensweisen durch spezifische Auslöser (z. B. dem Anblick einer Waffe) konnte auch in der Aggressionsforschung belegt werden (Bartholow et al., 2005; Berkowitz, 1990, 1993; Berkowitz & LePage, 1967; Carlson et al., 1990).

Als Auslöser der Aktivierung von Konstrukten (z. B. Einstellungen, Verhaltensweisen) in einem neuronalen Netzwerk werden von Hannover (1997) verschiedene Quellen genannt. Als besonders relevant im Zusammenhang mit der Aktivierung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen wurden in dieser Arbeit die Stimmung (Ärger) und selbstbezogene Ziele (Männlichkeit unter Beweis stellen) betrachtet. Tatsächlich lassen eine Reihe von Untersuchungen im Zusammenhang mit der Kultur der Ehre die Schlussfolgerung zu, dass Mitglieder sogenannter Ehrkulturen sensibler als andere Personen auf Provokationen reagieren, indem sie sich stärker ärgern und aggressiver reagieren (Cohen et al., 1996). Hinsichtlich der Inhalte von Kränkungen sind es vor allem diejenigen, welche die eigene Männlichkeit infrage stellen, die von Mitgliedern einer Ehrkultur als besonders verletzend empfunden werden (Vandello et al., 2008). Hierzu zählt beispielsweise die Belästigung einer weiblichen Begleitung, indem dieses Verhalten als besonderer Affront gegen die Männlichkeit bewertet wird (Cohen et al., 1994). Ehrverletzungen, die auf die Familie bezogen sind, scheinen in ihrer Einschätzung dagegen kulturell stärker zu variieren (Mosquera et al., 2002a, 2002b). Auslöser von reaktiver Aggression können aber auch spezifische kontextuelle und geschlechtsspezifische Konstellationen sein, beispielsweise die Geschlechtskonstellation in einer sozialen Situation (Griskevicius et al., 2009).

4.4.2. Folgerungen

Zusammengefasst sollte eine Provokation bei Jugendlichen gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen und damit das verbundene Ziel, die eigene Männlichkeit unter Beweis stellen zu müssen (vgl. Vandello et al., 2009; siehe auch Abschnitt 4.1 auf Seite 98), aktivieren. Dies geht aus der Forschung zur automatischen Aktivierung von Einstellungen (vgl. Fazio, Sanbonmatsu et al., 1986; siehe auch Abschnitt 4.3.1 auf Seite 105) bzw. der Aktivierung selbstbezogener Ziele (vgl. Hannover, 1997; siehe auch Abschnitt 4.3.1 auf Seite 106) hervor. Als eine besonders große Kränkung für einen Mann gilt der Kultur-der-Ehre Forschung zufolge die Provokation/Belästigung seiner weiblichen Begleitung (vgl. Cohen, 1994; Nisbett, 1993; Nisbett et al., 1996; siehe auch Abschnitt 3.1.2 auf Seite 73). Das Erleben einer Ehrverletzung (entweder durch eine direkte Provokation oder eine indirekte Provokation, indem die weibliche Begleitung belästigt wird) sollte kompensatorische Aktivitäten zur Folge haben, wofür vier Gründe sprechen: Erstens beugt eine aggressive Reaktion einem Selbstwertverlust vor (vgl. Baumeister et al., 1996; siehe auch Abschnitt 4.2.1 auf Seite 98). Zweitens wirkt eine aggressive Reaktion auf eine solche Ehrverletzung einem möglichen Statusverlust entgegen (u. a. Cohen, 1994; Cohen et al., 1998; Nisbett et al., 1996; siehe auch Abschnitt 4.1 auf Seite 95). Drittens ist es vor allem während der Jugendzeit für Jungen wichtig, ihren Status in ihrer *Peergruppe* zu behaupten (u. a. Björkqvist et al., 1992; Phillips, 2007; Stoudt, 2005; vgl. Abschnitt 4.1 auf Seite 94). Viertens sollte die Provokation eines Mädchens das selbstbezogene Ziel, die männliche Eh-

re aufrechtzuerhalten bzw. ein Mädchen zu beschützen, aktivieren (vgl. Hannover, 1997; siehe Abschnitt 4.3.1 auf Seite 106).

Wie im vorhergehenden Abschnitt dargestellt, wurde angenommen, dass die Provokation einer weiblichen (und nicht männlichen) Begleitung zu einer höheren Ärger- und Aggressionsreaktion bei einem männlichen Jugendlichen führt. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass davon ausgegangen wurde, dass nur in dieser spezifischen Situation (d.h. das Ziel der Provokation ist die weibliche Begleitung) eine weibliche Begleitung zu einer höheren Ärger- und Aggressionsreaktion führen sollte, da im Allgemeinen eher männlich-homogene Gruppen als besonders aggressiv gelten (vgl. auch Griskevicius et al., 2009; vgl. Abschnitt 4.3.2).

Mit dem Erleben einer Ehrverletzung sollte bei Jugendlichen auch eine hohe Ärgerreaktion einhergehen, da Ärger (genau wie Aggression) dem Selbstschutz dient (vgl. Baumeister et al., 1996; siehe auch Abschnitt 4.2.1 auf Seite 98), Ärger im Zusammenhang mit *hot tempered aggression* als typisch gilt (vgl. Vitiello et al., 1997; siehe auch Abschnitt 4.1 auf Seite 94) und davon ausgegangen werden konnte, dass Ärger Bestandteil eines mit der Kultur der Ehre verbundenen neuronalen Netzwerks ist (vgl. u. a. Anderson et al., 1998; siehe auch Abschnitt 4.3.1 auf Seite 105).

Die Auswirkungen einer Ehrverletzung auf männliche Jugendliche sollten nicht für alle Jugendliche in gleichem Ausmaß bedeutsam sein. Vielmehr wurde angenommen, dass die Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen die Stärke der Effekte beeinflussen würde (und somit eine Moderatorvariable darstellt), da – wie im ersten Absatz dieses Abschnitts dargestellt – nur bei Jugendlichen, die sich einer Ehrkultur als nahestehend betrachten, Provokationen zu einer Aktivierung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen führen sollten. Entsprechend wurde erwartet, dass ein männlicher Jugendlicher, dessen weibliche Begleitung belästigt wird, sich umso wahrscheinlicher darüber ärgern und aggressiv reagieren sollte, je stärker seine Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen ist. Die mit einer hohen Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen verbundene höhere Achtsamkeit gegenüber Provokationen ergibt sich im Kontext der Kultur der Ehre aus der (mit der männlichen Geschlechterrolle verbundenen) Notwendigkeit, bereits im Vorfeld Stärke und Überlegenheit zu demonstrieren, um auf diese Weise einer möglichen Zuschreibung vermeintlicher Schwäche entgegenzuwirken (vgl. Cohen et al., 1998; Nisbett et al., 1996; siehe auch Abschnitt 4.1 auf Seite 95). Auch sollten bei Jugendlichen, die einer Kultur der Ehre nahestehen, gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen hoch zugänglich sein, da sie – wie aggressive Kinder und Jugendliche im Allgemeinen – eher zu feindseligen Interpretationen sozialer Situationen neigen sollten (u. a. Crick et al., 1996; Dodge, 1986; siehe auch Abschnitt 4.1 auf Seite 95).

Aus den Darstellungen in diesem Kapitel ließ sich weiterhin ableiten, dass in erster Linie zustandsabhängige ärger- und aggressionsbezogene Konstrukte, sogenannte *Stemaße*, mit der Aktivierung durch Provokationen einhergehen sollten. Darauf verweisen insbesondere die durch experimentelle Untersuchungen gewonnenen Ergebnisse der Kultur-der-Ehre-Literatur (Cohen et al., 1996; vgl. auch Abschnitt 4.3.2), als auch Studien zur Unterscheidung von *hot tempered* vs. *cold tempered* aggression (vgl. Vitiello et al., 1997; siehe auch den vorliegenden Abschnitt/zweiter Absatz sowie Abschnitt 4.1 auf Seite 94).

Die Notwendigkeit einem drohenden Statusverlust entgegenzuwirken, sollte sich auch in den Verhaltenserwartungen der Jugendlichen widerspiegeln. Im Zusammenhang mit der Kultur der Ehre werden Verhaltenserwartungen ein großer Einfluss zugesprochen, da empirische Ergebnisse der US-amerikanischen Kultur-der-Ehre Forschung darauf verweisen, dass vor allem die gegenseitigen Verhaltenserwartungen von Südstaatlern (als Gruppe mit hoher Ehrtradition) der Motor einer Unterstützung der Kultur der Ehre sind (vgl. auch Abschnitt 2.2.1). Dieser Aspekt wurde bisher in der deutschen Forschung im Zusammenhang mit gewaltlegitimierenden Normen und deren Einfluss auf das aggressive Verhalten Jugendlicher noch nicht berücksichtigt.⁶ Da in diesem Kapitel gezeigt werden konnte, dass Jugendliche über geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen verfügen (u. a. Hughes et al., 2003; vgl. Abschnitt 4.2.2 auf Seite 102), wurde entsprechend gefolgert, dass die Ausprägung geschlechtsspezifischer Verhaltenserwartungen eines (männlichen oder weiblichen) Jugendlichen gegenüber einem anderen (männlichen oder weiblichen) *Peer* umso geschlechtsspezifischer sein sollten, je stärker diese/r Jugendliche gewaltlegitimierenden *Gendernormen* zustimmt. Es wurde erwartet, dass (männliche und weibliche) Jugendliche von einem Jungen, der provoziert wird, von diesem – in Abhängigkeit seiner/ihrer Zustimmung zu gewaltlegitimierenden *Gendernormen* – eine aggressive Reaktion erwarten sollte. Diese Annahme ergab sich zum einen aus der Kultur-der-Ehre Forschung, derzufolge eine aggressive Reaktion auf eine Provokation als normativ gilt und Mitglieder einer solchen Kultur an die anderen Mitglieder die entsprechenden Verhaltenserwartungen richten (vgl. Cohen et al., 2001; Vandello et al., 2004; Vandello et al., 2008; siehe auch Abschnitt 2.2.1 und Abschnitt 3.2.2). Zum anderen spiegeln aber gewaltlegitimierende *Gendernormen* zugleich ein sehr traditionelles Geschlechterrollenverständnis wider, indem der Mann das „Oberhaupt der Familie“ ist (u. a. Nisbett et al., 1996; vgl. Abschnitt 3.1.1), der soziale Situationen kontrollieren muss (u. a. Campbell et al., 1992; vgl. Abschnitt 4.1, 1. Absatz), während die Rolle der Frau eher als passiv gilt (u. a. Nisbett et al., 1996; vgl. Abschnitt 3.1.1).

Aus den vorangegangenen Darstellungen ergibt sich zusammengefasst, dass sowohl in Bezug auf die Vorhersage physisch aggressiven Verhaltens eines männlichen Jugendlichen bei einer Belästigung/Provokation der weiblichen Begleitung (die zugleich als Affront gegenüber dem Mann gilt) als auch in Bezug auf die Vorhersage der geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen als Moderatorvariablen betrachtet wurden.

4.5. Übersicht über die zu prüfenden Annahmen und der empirischen Studien

Zusammengefasst ging es in der vorliegenden Arbeit darum, verschiedene Quellen sozialer Beeinflussung im Zusammenhang mit gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen und deren Auswirkungen auf reaktiv-aggressives Verhalten im Schulkontext zu untersuchen. Im Mittelpunkt dabei standen drei Beeinflussungsquellen: (1) Der soziale Einfluss durch die Schulklasse und somit der

⁶Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass in dieser Arbeit zunächst nur geplant war, den Einfluss gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen auf geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen zu untersuchen. Das Aufzeigen einer Diskrepanz der eigenen Einstellungen und der Einstellungen eines anderen *Peers* war ursprünglich in einem zweiten Schritt geplant, wurde aber aufgrund des Aufwands zurückgestellt, da diese Analysen weitere Datenerhebungen erforderlich gemacht hätten.

Klassenkultur, (2) Einflüsse durch mit der weiblichen Geschlechterrolle verbundene gewaltlegitimierende *Gendernormen* und (3) Einflüsse durch spezifische Geschlechterkonstellationen in Provokationssituationen. Vor allem durch: a) Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts einer Begleitperson, die provoziert wird. Es wurde angenommen, dass eine Belästigung der weiblichen Begleitung mit steigender Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen zu einer stärkeren Ärger- und Aggressionsreaktion führt als die Provokation einer männlichen Begleitung. b) Geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen, indem mit höherer Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen eine stärkere Aggressionsreaktion von einem Jungen als von einem Mädchen erwartet werden sollte. Da zum Zeitpunkt der Erhebungen kein geeignetes Messinstrument zur Verfügung stand, um reaktiv aggressives Verhalten und Ärger im Kultur-der-Ehre-Kontext zu erfassen, wurde eine Skala entwickelt. Entsprechend werden in dieser Arbeit vier Studien (einschließlich der Studie zur Skalenentwicklung) vorgestellt.

4.5.1. Studie 1

In Studie 1 wird die Darstellung der Entwicklung eines Instruments zur Messung reaktiv-aggressiven Verhaltens und Ärger (Kapitel 5) dargestellt. Die Analysen beinhalteten die Überprüfung der *Item*- und Skaleneigenschaften, eine Bestimmung der Faktorstruktur durch eine exploratorische Faktorenanalyse, die Überprüfung der Faktorstruktur durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse anhand einer neuen Stichprobe sowie eine Überprüfung der Validität.

Im Zusammenhang mit einer Analyse der Validität wurde angenommen, dass reaktiver Ärger und reaktive Aggression nur gering mit allgemeinem Ärger und allgemeiner Aggression im Sinne von stabilen Verhaltensdispositionen, also *Trait*maße (diskriminante Validität), dagegen jedoch hoch mit den entsprechenden situationsabhängigen Maßen (*State*-Ärger und *State*-Aggression) korreliert sein sollten (konvergente Validität). Diese Annahme wurde aus der empirischen Literatur abgeleitet, wonach *hot tempered aggression* deutlich stärker mit einer Ärgerreaktion verbunden wird als *cold tempered aggression* (siehe hierzu auch Abschnitt 4.1). Inhaltlich konnte zunächst gefolgert werden, dass aggressives Verhalten, welches durch gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen gerechtfertigt wird, von dispositionalen Merkmalen, d. h. dispositionaler Aggression und Ärger, abgrenzbar sein sollte. Auch verweisen Befunde der Kultur-der-Ehre-Forschung (vgl. Cohen et al., 1994; Nisbett et al., 1996) darauf, derzufolge gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen nicht mit einer generellen Zustimmung zu Aggression einhergehen, sondern aggressives Verhalten nur in Verbindung mit Beleidigungen oder Bedrohungen seine Legitimation erhält (siehe hierzu auch Abschnitt 3.3.2).

4.5.2. Studie 2

In Studie 2 wurde angenommen, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen nicht nur auf die Persönlichkeit der Schüler und Schülerinnen zurückzuführen sind, sondern zu einem substantiellen Anteil sozial geteilte Ansichten der Schülerinnen und Schüler einer Klasse widerspiegeln. Zwar wurde, wie unter Abschnitt 3.3.2 dargestellt, von den Autor/inn/en Enzmann et al. (2003) die Intraklassenkorrelation als ignorierbar bezeichnet; diese wurde aber von ihnen

nicht genauer präzisiert. Da in der Literatur große Divergenz darin besteht, ab welcher Höhe eine Intraklassenkorrelation auf substanzielle Gruppeneinflüsse verweist, ist es durchaus möglich, dass deren praktische Bedeutung häufig unterschätzt wird. Außerdem ist aus theoretischer Sicht die Annahme substanzieller Einflüsse aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Schulklasse eine Schlussfolgerung, die sich daraus ergibt, dass zum einen der Gegenstand selbst, nämlich eine „Kultur der Ehre“, darauf verweist, dass es sich bei diesen Einstellungen um sozial geteilte Ansichten handelt (vgl. Abschnitt 3.1.1 und Abschnitt 3.3.2). Darüber hinaus zeigt aber auch eine Vielzahl von Studien, dass Einstellungen in hohem Maße durch soziale Gruppen geteilt werden (u. a. Bourgeois & Bowen, 2001; Bowen & Bourgeois, 2001; Campbell, 1980; Crandall, 1988; Huckfeldt & Sprague, 1991) und insbesondere in der Jugendzeit der Wunsch, von anderen *Peers* akzeptiert zu werden, dazu führt, die Ansichten anderer zu übernehmen (Moffitt, 1993; siehe hierzu auch Abschnitt 3.2.1).

Folglich wurde in dieser Arbeit angenommen, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen (gemäß der GLMN-Skala von Enzmann et al., 2002) nicht nur interindividuellen Einstellungen entsprechen, sondern zu einem substanziellen Anteil durch die Klassenkultur in Bezug auf deren Unterstützung von Normen, die eine Kultur der Ehre unterstützen, geprägt sind. Da sowohl in US-amerikanischen Studien als auch in deutschen Studien gewaltlegitimierende Normen im Kontext einer Kultur der Ehre mit einer höheren Wahrscheinlichkeit, sich in Reaktion auf eine Provokation aggressiv zu verhalten, verbunden sind (u. a. Cohen et al., 1996; vgl. vor allem Abschnitt 3.1.1 und Abschnitt 4.3.2), wurde außerdem angenommen, dass nicht nur die individuellen gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen das individuelle Aggressionsverhalten von Jugendlichen vorhersagen können, sondern dass Gruppeneinflüsse so stark sind, dass dieser Zusammenhang immer noch bestehen würde, wenn die Gruppenwerte um die individuellen Werte bereinigt wurden. In der Literatur wird dieser Effekt als *Kontexteffekt* bezeichnet (siehe hierzu auch Kapitel 6, Abschnitt 6.7.4.2).

4.5.3. Studie 3

Wie unter Abschnitt 2.3 (zu den Folgerungen siehe auch Abschnitt 2.4.2) ausgeführt, wird die Aufrechterhaltung eines gesellschaftlichen Systems, wie dem Geschlechtersystem, durch einen Konsens aller Mitglieder, d. h. auch derjenigen Mitglieder, die in dem System benachteiligt sind, (wenn auch nicht immer bewusst) unterstützt (Jost & Banaji, 1994). Der Grund dafür besteht darin, dass Mitglieder unterlegener Gruppen häufig einen indirekten psychologischen (z. B. um den Selbstwert zu schützen) und/oder sozialen Nutzen (z. B. umsorgt zu werden; vgl. Glick & Fiske, 1996b, 1999) aus ihrer Benachteiligung ziehen bzw. in Bezug auf das Geschlechtersystem Frauen ihre Benachteiligung nicht als solche wahrnehmen. Insbesondere die Theorie des ambivalenten Sexismus (ebd.) verweist darauf, dass Frauen Stereotype, die ihre soziale Gruppe diskriminieren, häufig als schmeichelhaft empfinden und spezifische Formen der Benachteiligung, wie benevolenten Sexismus, der beispielsweise eine Frau als besonders schutzbedürftig ausweist, als wohlwollend erachten und davon entsprechend davon ausgehen, dass Männer ihren privilegierten Status zum Vorteil der Frauen nutzen. Gemäß der Kultur-der-Ehre-Literatur ist das Geschlechterrollenverständnis in Ehrkulturen sehr paternalistisch geprägt, indem die

männliche Geschlechterrolle mit Dominanz und der Legitimation aggressiven Verhaltens zur Durchsetzung dieser Dominanz verbunden ist, während die Rolle der Frau eher als passiv gilt (vgl. Abschnitt 3.1.1).

In dieser Arbeit wurde entsprechend angenommen, dass eine Ehrkultur durch männliche und weibliche Normen, die eine Dominanz des Mannes in den Vordergrund stellen, geprägt ist; ein Aspekt, der in der deutschen Forschung mit der GLMN-Skala (vgl. Enzmann et al., 2002) noch nicht untersucht worden ist. Aus diesem Grund wurde eine Erweiterung der GLMN-Skala unternommen, indem die Skala um Aussagen in Bezug auf die weibliche Geschlechterrolle ergänzt wurde. Diese erweiterte Skala, Gewaltlegitimierende-*Gendernormen*-Skala (GLGN) genannt, sollte konvergent, diskriminant und kriteriumsorientiert valide sein. In diesem Zusammenhang wurde erwartet, dass die GLGN-Skala (wie auch die neu entwickelte Skala zur Erhebung reaktiver Ärger und reaktiver Aggression, siehe auch Studie 1) stärker mit situationsabhängigen Maßen in Bezug auf Aggression und ambivalenten Sexismus zusammenhängen sollte als mit entsprechenden stabilen Persönlichkeitsmerkmalen (*Trait*-Aggression und das allgemeine *Gender*-Selbstkonzept). Zur Bestimmung der kriteriumsorientierten Validität wurde weiterhin angenommen, dass die Zustimmung zur GLGN in Abhängigkeit der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der kulturellen Ressourcen und des besuchten Schultyps vorhersagbar sein sollte. Diese Annahmen ergaben sich insbesondere aus den Studien von Enzmann (2002) bzw. Enzmann et al. (2002, 2003; vgl. Abschnitt 3.1.2) und den Vorhersagen der *Low-Status*-Kompensationstheorie (Henry, 2008, 2009; vgl. Abschnitt 2.2.2), wonach vor allem statusniedrigere Gruppen dazu neigen, ihren Selbstwert zu schützen und bei Bedrohungen entsprechend wahrscheinlicher aggressive Reaktionen zeigen (zu den Folgerungen siehe auch Abschnitt 3.3.2).

4.5.4. Studie 4

Wie unter Abschnitt 2.4.2 dargestellt, muss eine Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen nicht zwangsläufig innere Überzeugungen widerspiegeln. Vielmehr gibt es eine Reihe von Forschungsergebnissen im Kontext der US-amerikanischen Kultur der Ehre, die darauf verweisen, dass diese Werte und Einstellungen das Resultat von *pluralistic ignorance* (Allport, 1924) sind, wonach Mitglieder in Ehrkulturen jeweils vom anderen glauben, dass diese Werte Unterstützung finden und annehmen, dass ein entsprechendes Verhalten von ihnen erwartet wird (Cohen et al., 1996; Cohen & Vandello, 2001). Diese wechselseitigen Fehlwahrnehmungen führen dazu, dass eine Kultur der Ehre im Süden der USA offenbar nach wie vor Gültigkeit besitzt, ohne dass diese Einstellungen tatsächlich inneren Überzeugungen entsprechen. In Deutschland wurde die Möglichkeit, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen bei Jugendlichen keinen inneren Überzeugungen entsprechen, noch nicht bedacht. Aus diesem Grund standen in der 4. Studie die praktische Relevanz gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen im Vordergrund.

Es wurde angenommen, dass sich männliche Jugendliche mit steigender Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen stärker ärgern und wahrscheinlicher aggressiv verhalten müssten, wenn eine weibliche und nicht eine männliche Begleitung provoziert wird; vorausgesetzt diese Normen entsprechen tatsächlich ihren inneren Überzeugungen. Diese Annahme ist aus der Kultur-der-Ehre-Literatur ableitbar, derzufolge die Belästigung einer weiblichen Beglei-

tung als besonderer Affront gegen die Männlichkeit gewertet wird (vgl. Cohen et al., 1994; siehe auch Abschnitt 3.1.2). Zugleich wurde in diesem Zusammenhang nachgewiesen, dass Normen in Verbindung mit der Kultur der Ehre mit der Notwendigkeit verbunden sind, dass ein Mann in der Lage sein sollte, seine Familie zu beschützen (ebd.). Auch wenn es nicht direkt untersucht worden ist, vermuten die Autoren, dass sich dieses Schutzverhalten auch auf andere nahestehende Personen bzw. Mitglieder der eigenen sozialen Gruppe (hier: die Klassenkameradin) bezieht.

Der Einfluss gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen sollte sich auch in den geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen der Jugendlichen widerspiegeln. In diesem Zusammenhang konnten verschiedene Studien zeigen, dass Kinder und Jugendliche über geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen verfügen (u. a. Hughes et al., 2003; vgl. Abschnitt 4.2.2). Entsprechend wurde erwartet, dass: Je höher gewaltlegitimierenden *Gender*normen zugestimmt wird, desto eher sollten (männliche und weibliche) Jugendliche von einem Jungen erwarten, physisch aggressiv auf eine Provokation zu reagieren. Da gewaltlegitimierende *Gender*normen mit einer extrem traditionellen Sichtweise der Rollenverteilung einhergehen (d. h. einer extremen Dominanz der Männer gegenüber einer extremen Unterordnung der Frau), sollten entsprechend die Verhaltenserwartungen mit steigender Zustimmung zu gewaltlegitimierenden *Gender*normen geschlechtsspezifischer werden (siehe hierzu auch die Folgerungen von Kapitel 4, Abschnitt 4.4.2).

Teil II.

Empirischer Teil

5. Studie 1: Skalenentwicklung zur Messung reaktiven Ärgers und Aggression

Das Ziel dieser Studie war es, ein Instrument zu entwickeln, welches aggressives Verhalten infolge einer Provokation misst. Obwohl es bereits einige standardisierte Verfahren zur Messung reaktiver Aggression gibt (u. a. Lukesch, 2006, Subskala Aggressionsbereitschaft), wurden diese Verfahren aufgrund ihrer inhaltlichen Ausrichtung (keine Ehrverletzung, kein schulbezogener Fokus) für diese Arbeit als ungeeignet betrachtet. Dem Konzept der Kultur der Ehre folgend rechtfertigt die Notwendigkeit des Mannes, einen hohen Status zu erwerben bzw. zu erhalten, aggressives Verhalten in Reaktion auf eine Verletzung der Männlichkeit. Aus diesem Grund sollten Verletzungen der männlichen Ehre als Provokationsauslöser eingesetzt werden. Darüber hinaus sollten die Situationen möglichst nahe an dem Alltagsleben der Jugendlichen angelehnt sein und einen Schulbezug aufweisen. Beide Aspekte kommen in bereits bekannten Verfahren nicht vor, so dass es notwendig erschien, eine eigene Skala zur Messung reaktiven Ärgers und reaktiver Aggression zu entwickeln.

Als bestes Verfahren wurde hierfür ein vignettenbasiertes Verfahren betrachtet, d. h. die Vorgabe hypothetischer Szenarien, in die sich die Jugendlichen hineinversetzen und beantworten sollten, in welcher Weise sie auf diese Situationen reagieren würden. In der vorliegenden Arbeit war dabei von spezifischem Interesse, inwiefern dominanz- bzw. männlichkeitsbezogene Provokationen im Schulkontext Ärger und aggressive Verhaltensweisen hervorrufen.

Unter Abschnitt 5.1 werden zunächst die Untersuchungshypothesen zum Nachweis der Validität der Skala dargestellt. Im Anschluss erfolgt unter Abschnitt 5.2 das Vorgehen, durch welches eine erste Skalenfassung entwickelt wurde. Im Besonderen wird hierbei darauf eingegangen, auf welche Weise die Provokationsauslöser gewählt wurden (Abschnitt 5.2.1) und in welcher Weise schließlich der eigentliche Fragebogen gestaltet wurde (Abschnitt 5.2.2). Die Ergebnisse der Erprobung der Erstversion des Fragebogens im Rahmen einer *Online*befragung erfolgt unter Punkt 5.3 mit einer Beschreibung der Stichprobe (Abschnitt 5.3.1), der Durchführung (Abschnitt 5.3.2), der Instrumente (Abschnitt 5.3.3) und der Ergebnisse (Abschnitt 5.3.4), Letztere getrennt für die Ärgerskala (Unterabschnitt 5.3.4.1), die eigene Verhaltensreaktion des Schülers/der Schülerin (Unterabschnitt 5.3.4.2) und die erwartete Verhaltensreaktion des anderen *Peers* (Unterabschnitt 5.3.4.3). Außerdem wird die Bedeutung der erwarteten Ergebnisse der Skala bei Mädchen diskutiert (Abschnitt 5.3.5) und dargestellt, welche Revisionen nach der ersten Skalenversion durchgeführt wurden (Abschnitt 5.3.6). Die Wirkung der revidierten Fassung des Fragebogens wurde schließlich im Rahmen einer schulischen Befragung nochmals getestet, deren Ergebnisse unter Abschnitt 5.4 dargestellt werden; auch hier wieder durch Darstellung der Stichprobe (Abschnitt 5.4.1), der Durchführung (Abschnitt 5.4.2), der Instrumente (Abschnitt 5.4.3),

der Ergebnisse der schulischen Befragung (Abschnitt 5.4.4) und einer abschließenden Beurteilung (Abschnitt 5.4.5). Schließlich wurde unter Punkt 5.5 die Skalenstruktur der Endversion auf Basis der Daten der Hauptstudie überprüft. Auch hier werden Beschreibungen der Stichprobe (Abschnitt 5.5.1), Durchführung (Abschnitt 5.5.2), Instrumente (Abschnitt 5.5.3), Ergebnisse (Abschnitt 5.5.4) und ein Fazit (Abschnitt 5.5.5) berichtet. Das Kapitel endet schließlich mit der Diskussion unter Punkt (5.6), indem zunächst das Kapitel zusammengefasst wird (Abschnitt 5.6.1), die Ergebnisse beurteilt werden (Abschnitt 5.6.2) und ein Ausblick erfolgt (Abschnitt 5.6.3).

5.1. Untersuchungshypothesen Studie 1

Geplant war zunächst eine Überprüfung der *Item*- und Skaleneigenschaften, indem die Faktorstruktur durch eine (1) exploratorische Faktorenanalyse und (2) eine konfirmatorische Faktorenanalyse überprüft werden sollte. In Bezug auf die Validität bestanden folgende Annahmen (siehe hierzu auch Abschnitt 4.5.1 auf Seite 115):

- H1: Reaktiver Ärger und reaktive Aggression korrelieren moderat mit den entsprechenden *Trait*konstrukten Ärger und Aggression (diskriminante Validität).
- H2: Die situationsabhängigen Maße (reaktiver Ärger, reaktive verbale Aggression, reaktive physische Aggression) sind hingegen untereinander hoch korreliert (konvergente Validität).
- H3: Physisch aggressives Verhalten wird eher von männlichen Jugendlichen ausgeübt und wahrscheinlicher gezeigt, wenn die Begleitung ebenfalls männlich ist. Auch wird eher aggressives Verhalten von einem Jungen erwartet als von einem Mädchen (kriteriumsorientierte Validität).

5.2. Allgemeines Vorgehen

Im ersten Schritt wurden Inhalte gesammelt, die als mögliche Auslöser von Verletzungen der männlichen Ehre in den hypothetischen Szenarien eingesetzt werden konnten. Außerdem wurde nach einem standardisierten Frageformat gesucht, welches das Grundgerüst für die neue Skala bilden sollte, um auf diese Weise das neue Fragebogeninventar in Anlehnung an einem bereits bewährten Instrument auszurichten. Die Erstversion der neuen Fragebogenskala wurde schließlich als *Online*verfahren vorgetestet. Die gesammelten Erkenntnisse aus dem ersten Prätest flossen schließlich in die Revision der Fragebogenskala ein, die dann in einem weiteren Prätest im Rahmen einer schriftlichen Befragung nochmals geprüft und abschließend auf Basis der Daten der Hauptstichprobe anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse verifiziert wurde. Die Endversion der Fragebogenskala bildete schließlich die Basis, der in Kapitel 6 bis Kapitel 8 beschriebenen Studien.

5.2.1. Wahl von Provokationsauslösern

In der vorliegenden Arbeit stehen Verletzungen der männlichen Ehre als Provokationen im Vordergrund. Aus den Charakteristika der US-amerikanischen Kultur der Ehre (vgl. Abschnitt 3.1.1) wurde gefolgert, dass insbesondere folgende Formen von Provokationen ehrverletzend wirken:

1. Eine Bedrohung der Männlichkeit durch physische Bedrängnis (z. B. durch das „*Chicken Game*“, zur Erläuterung dieser Prozedur siehe auch Abschnitt 3.2.2).
2. Eine Bedrohung der Männlichkeit durch öffentlichen Spott.

Diesen Vorgaben entsprechend sollten die Szenarien eine Art von Öffentlichkeit vorgeben, um sicherzustellen, dass Provokationen einen (hypothetischen) Statusverlust beinhalten würden. Dabei sollte die Öffentlichkeit aus bekannten Personen (Freund bzw. Klassenkamerad/inn/en) bestehen. Als wichtig wurde weiterhin betrachtet, dass die Provokationen in erster Linie diejenigen ansprechen sollten, für die „Männlichkeit und Ehre“ wichtige Attribute sind. Das heißt, sie mussten stark genug sein, um Reaktionen auszulösen und zugleich schwach genug, um zwischen Jugendlichen, die gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen hoch zustimmen und Jugendlichen, die diese Normen nicht unterstützen, zu differenzieren.

5.2.2. Entwicklung der Erstversion der Fragebogenskala

Als Vorlage für die Gestaltung des Fragebogens dienten die „Szenarien zur Erfassung der feindseligen Attribution in uneindeutigen Situationen“ (Möller, 2006). In Anlehnung an dieses vignettenbasierte Verfahren wurden schulbezogene Szenarien formuliert und in Abhängigkeit dieser Szenen nach dem Ausmaß des wahrgenommenen Ärgers und der Reaktion der Jugendlichen gefragt. Ein Beispiel für eine Szene der Erstversion lautete:

Stell dir vor, du gehst mit einem Freund die Straße lang. Ihr wollt zu einem gemeinsamen Freund, der ganz in der Nähe wohnt. Auf dem Bürgersteig kommen euch zwei Jungs entgegen. Einer der beiden kommt direkt auf dich zu und macht keine Anstalten dir Platz zu machen. Direkt vor dir bleibt er stehen und sieht dich herausfordernd an.¹

An dieser Szene wird deutlich, dass durch die 2:2 Konstellation (zwei Angreifer, zwei Opfer) versucht wurde, eine hypothetische Öffentlichkeit zu schaffen, indem der Schüler/die Schülerin sich vorstellen sollte, diese Situation in Begleitung eines Freundes (bzw. in der späteren Version: einen Klassenkameraden/eine Klassenkameradin) zu erleben.² Um kein Ungleichgewicht hinsichtlich der Anzahl von Angreifer und Opfer zu erhalten, wurde auch dem Angreifer eine Begleitperson „zur Seite gestellt“. Da in der späteren Fragebogenversion das Geschlecht der Begleitperson variiert wurde, wurde das Geschlecht der Angreifer konstant männlich gehalten, um nicht zu viele Variationen, die in den Hauptuntersuchungen zu geringe Zellgrößen zur Folge gehabt hätten, zu erhalten.

¹Die Formulierung dieser Situation wurde später verändert. Siehe hierzu auch Abschnitt 5.3.6 auf Seite 133.

²Das Wort „herausfordernd“ wurde in der Revision des Fragebogens entfernt. Außerdem wurde in der Revision „Freund“ durch „Klassenkamerad“ oder „Klassenkameradin“ (im *Between-Design* variiert) ersetzt.

5.3. Prätest 1: Onlinebefragung

5.3.1. Stichprobe

Insgesamt haben 73 Jugendliche an der *Online*befragung teilgenommen. Von diesen 73 Fällen waren jedoch nur 67 verwertbar, da die übrigen sich entweder nur durchgeklickt haben (d. h. die Datensätze bestanden vor allem aus *Missings*) oder die Fragen nicht ernsthaft beantworteten (dies wurde deutlich an extrem inkonsistenten Antworten bzw. offensichtlich „albernen“ Kommentaren). Die Jugendlichen, davon 61 % Mädchen, kamen überwiegend aus Gymnasien (74 %), gefolgt von Real- und Mittelschüler/inne/n (21%) und nur sehr wenigen Hauptschüler/inne/n (4 %). Eine Schülerin kam von einer Dualen Oberschule. Das durchschnittliche Alter zum Zeitpunkt der Befragung betrug 16.5 Jahre ($SD = 2.2$) bei einer relativ großen Altersspannbreite von 11-23 Jahren. Die meisten Schüler/innen (91 %) und deren Eltern waren deutschstämmig, d. h. der Anteil von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund war eher gering.

5.3.2. Durchführung

Um die Erstversion des Fragebogens zu erproben, wurde im Dezember 2006 und Januar 2007 eine *Online*befragung durchgeführt. Im Vorfeld wurden die Schul*webserver* verschiedener deutscher Bundesländer mit der Bitte, den Link der Befragung auf deren Schulhomepage zu veröffentlichen, angeschrieben. Unter den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern wurden Gutscheine von Amazon verlost, um diese für eine Teilnahme in ihrer Freizeit zu gewinnen. Die durchschnittliche Dauer der Bearbeitung des *Online*fragebogens betrug 16 Minuten.

5.3.3. Instrumente

Die Jugendlichen wurden in dem *Online*verfahren mit den unter Abschnitt 5.2.2 beschriebenen Situationen konfrontiert. Im Anschluss an die jeweilige Szene wurde der Schüler/die Schülerin gefragt, wie sehr er oder sie sich ärgern würde. Als Antwortformat diente eine fünfstufige Likert-Skala (1 = gar nicht bis 5 = sehr). Außerdem wurde der Schüler/die Schülerin in einem offenen Antwortformat gefragt, in welcher Weise er oder sie reagieren würde und welche Art von Verhalten er oder sie von ihrer/seiner Begleitung erwarten würde. Weiterhin wurden Angaben zur Person abgefragt (Geschlecht, Alter, Schulzugehörigkeit, Geburtsland der Jugendlichen selbst und deren Eltern).

Der Fragebogen der Erstversion ist dem Anhang beigelegt (siehe Seite 326 ff.).

5.3.4. Ergebnisse der Onlinebefragung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Ärger-Skala, der eigenen Reaktion und der Reaktion, die von der Begleitperson erwartet wurde, kurz dargestellt. Um den Aufwand gering zu halten, wurde in den Prätests fallweiser Ausschluss der Variablen mit fehlenden Werten vorgenommen. Die *Items* der Ärger-Skala wiesen geringe *Missing*quoten von maximal 2-3 % je *Item* auf. In Bezug auf die Kategorialdaten (Ärgerreaktion) wurden die unbeantworteten *Items* als zusätzliche Kategorie aufgeführt.

5.3.4.1. Ärger

Itemkennwerte In Tabelle 5.1 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen des Ausmaßes an wahrgenommenen Ärger in Reaktion auf acht verschiedene Provokationsszenarien dargestellt. Es wird deutlich, dass sich Mädchen und Jungen in ihrem wahrgenommenen Ärger sehr ähnelten; in keine der acht Szenarien bestand ein statistisch signifikanter Geschlechtseffekt (einschränkend sei angemerkt, dass die Stichprobengröße sehr gering war, insbesondere in Bezug auf die Gruppe der Jungen). Anhand der Mittelwerte der Ärgerreaktion wird deutlich, dass insbesondere Situation 4, Situation 6 und Situation 7 starke Deckeneffekte produzierten. Hier zeigten sich dementsprechend sehr geringe Streuungen, die am extremsten für das *Item* der Situation 6 ausfiel ($M = 4.92, SD = 0.41$). Situation 3, Situation 5 und Situation 8 wiesen mit eher mittleren *Itemschwierigkeiten* und höheren Streuungen günstigere *item*statistische Merkmale auf.

Tabelle 5.1.: Mittelwerte und Standardabweichungen der Ärger-Skala in Reaktion auf Provokationen bei Jungen und Mädchen, Studie 1 (Prätest 1, Onlinebefragung)

	Gesamt N=67		nur Jungen N=26		nur Mädchen N=41	
	M	SD	M	SD	M	SD
Situation 1	2.60	1.06	2.46	1.10	2.68	1.04
Situation 2	3.82	1.00	4.00	0.85	3.69	1.08
Situation 3	3.81	1.20	3.62	1.17	3.93	1.21
Situation 4	4.85	0.53	4.88	0.44	4.83	0.59
Situation 5	2.82	1.46	2.96	1.27	2.73	1.57
Situation 6	4.92	0.41	4.96	0.20	4.90	0.50
Situation 7	4.80	0.69	4.83	0.82	4.78	0.62
Situation 8	2.38	1.40	2.25	1.11	2.45	1.55

Anmerkungen. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang A. Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind nicht signifikant von Null verschieden.

Exploratorische Faktorenanalyse In einer unrotierten exploratorischen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) ohne Festlegung von Faktoren wurden drei Faktoren mit Eigenwerten von über Eins ausgegeben. Auf dem ersten Faktor luden mit einem Eigenwert von 2.65 (33.1% Varianzaufklärung mit Ladungen zwischen .55 bis .73) die Ärger*items* der Situation 1, Situation 2, Situation 3, Situation 5 und Situation 8. Die *Items* von Situation 6 und 7 luden mit einem Eigenwert von 1.34 (16.8% Varianzaufklärung mit Ladungen zwischen .54 bis .70) auf dem zweiten und das von Situation 4 mit einem Eigenwert von 1.2 (15.1% Varianzaufklärung mit einer Ladung von .74) auf dem dritten Faktor.

Reliabilitätsanalyse Mit acht *Items* wies die Ärgerskala eine Reliabilität von $\alpha = .69$ auf, allerdings wurden für die *Items* der Situation 4, Situation 6 und Situation 7 Trennschärfen von unter .30 ausgegeben. Eine Entfernung der *Items* der Situationen 4 und Situation 6 der Skala führte zu einem Anstieg der Reliabilität auf $\alpha = .71$.

Fazit In Bezug auf die Wahrnehmung von Ärger als Reaktion auf Provokationen, wiesen die deskriptiven Ergebnisse, die Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalyse und der Reliabilitätsanalyse einschließlich der *Item-Trennschärfe-Analyse* darauf hin, dass Situation 4, Situation 6 und Situation 7 für die Ärger-Skala nicht geeignet waren. Betrachtet man die Inhalte dieser Szenarien, so wird schnell deutlich, dass die Provokationen zu stark und eindeutig feindselig waren, um nur diejenigen Jugendlichen anzusprechen, die empfindlich auf dominanzherausforderndes Verhalten reagieren. Insofern stellten sich diejenigen Situationen als wesentlich geeigneter heraus, die insgesamt ambivalenter eingeschätzt wurden (d. h. Situation 1, 2, 3, 5 und 8), was anhand von höheren Streuungen deutlich wurde. Letztgenannte Situationen zeigten folglich insgesamt zufriedenstellende Resultate, wobei die Reliabilität in Bezug auf die verbliebenen Items mit $\alpha = .71$ verbesserungswürdig war.

5.3.4.2. Eigene Verhaltensreaktion

Kategorisierung Die offenen Antworten der Jugendlichen wurden in acht Kategorien eingeteilt. Als Vorlage für die Einteilung der Verhaltensreaktionen wurden Kategorien von Müller (1994) verwendet, die jedoch etwas stärker differenziert wurden.³ Konnte eine Antwort gar nicht kategorisiert werden, wurde ein separater *Code* für „Sonstiges“ vergeben. Die Kategorien lauteten wie folgt (die Beispiele entsprechen den Originalantworten von Jugendlichen in der *Onlinebefragung*; in Klammern stehen jeweils die Situationen, auf denen sich die Antworten der Schüler/innen in den Beispielen bezogen; zum Wortlaut der Situationen siehe auch im Anhang auf Seite 326 ff.):

1. Passiv sein (wie Weinen, Hilflosigkeit zeigen, so tun als hätte man nichts gemerkt)
Beispiel (Situation 1): „*Ich würde einen Schritt zurücktreten und wahrscheinlich ziemlich ängstlich gucken.*“
2. Physisch aggressiv sein (wie treten, schubsen, schlagen)
Beispiel (Situation 2): „*Wahrscheinlich würde ich ihn beiseite schubsen, meine Kappe aufheben und weggehen.*“
3. Verbal aggressiv sein (wie schimpfen, beleidigen)
Beispiel (Situation 1): „*Ich würde rummotzen und nicht zur Seite gehen.*“
4. Physisch und verbal aggressiv sein
Beispiel (Situation 6): „*Ich würde schreien, mich vor ihn hinstellen und mein Handy mit Gewalt nehmen. Wenn er mir das Handy nicht gibt, dann würde ich ihn schlagen.*“
5. Anderweitige herausfordernde Reaktionen zeigen (durch Mimik oder Gestik)
Beispiel (Situation 3): „*Die Cola über dessen Kopf gießen.*“
6. Sich der Situation entziehen
Beispiel (Situation 7): „*Ich würde verschwinden und mir die CD vielleicht später noch einmal kaufen.*“
7. Konstruktiv kompetent handeln (wie Gespräch suchen, mit Humor reagieren)
Beispiel (Situation 8): „*Ich würde lachen und „bitte bitte“ sagen, aber nicht ernsthaft, sondern nur mit ne'm heftigen Grinsen.*“

³Die Zuordnung erfolgte durch die Autorin selbst sowie der Studentin Lea Willer, die im Rahmen eines Forschungspraktikums im VW-Projekt mitarbeitete.

8. Unterstützung suchen (wie sich an eine Autorität wenden)
Beispiel (Situation 7): „*Polizei rufen, mutwillige Sachbeschädigung.*“
9. Nicht kategorisierbar, unklar wie gemeint
Beispiel (Situation 4): „*Ich würd glaub ausflippen.*“

Kategorienhäufigkeiten In Tabelle 5.2 sind die Häufigkeiten der Kategorien in Bezug auf die einzelnen Situationen dargestellt. Es wird schnell deutlich, dass kompetente Reaktionen (Kategorien 6-9) mit insgesamt rund 56 % überwogen, aber aggressive Reaktion (Kategorien 2-5) mit rund 28 % dennoch vergleichsweise häufig waren. Passive, verunsicherte Reaktionen zeigten durchschnittlich nur 2 % der Jugendlichen. Es wird auch ersichtlich, dass ein vergleichsweise großer Teil der Antworten (8 %) nicht kategorisiert werden konnte, da aus den Antworten häufig nicht genau hervorging, was genau mit den Antworten der Jugendlichen gemeint war.⁴ Rund 6 % der Fragen wurden von den Jugendlichen nicht bearbeitet.

Tabelle 5.2.: Häufigkeiten der Kategorien (in Prozent) bei der Beurteilung der Schülerreaktionen auf Provokationen, Studie 1 (Prätest 1, Onlinebefragung)

Situation	Kategorien (Häufigkeiten in Prozent)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Situation 1	4.5	3.0	3.0	0.0	13.4	10.5	62.7	0.0	0.0	3.0
Situation 2	6.0	11.9	17.9	0.0	5.0	9.0	46.3	0.0	1.5	3.0
Situation 3	1.5	13.4	19.4	1.5	6.0	9.0	38.8	0.0	6.0	4.5
Situation 4	0.0	31.3	19.4	1.5	0.0	4.5	13.4	20.9	3.0	6.0
Situation 5	7.5	9.0	7.5	0.0	3.0	26.9	31.3	3.0	7.5	4.5
Situation 6	1.5	13.4	3.0	1.5	0.0	0.0	20.9	26.9	25.4	7.5
Situation 7	0.0	4.5	10.5	0.0	0.0	1.5	20.9	41.8	13.4	7.5
Situation 8	0.0	10.5	4.5	4.5	7.5	9.0	49.2	1.5	4.5	9.0
Durchschnitt	2.2	12.2	10.6	1.1	4.3	8.8	35.5	11.8	7.6	5.6

Anmerkungen. N=67. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang A. Bedeutung der Kategorien: 1=passiv, 2=physisch aggressiv, 3=verbal aggressiv, 4=physisch und verbal aggressiv, 5=aggressiv durch Gestik und Mimik, 6=sich entziehen, 7=konstruktiv kompetent, 8=sich an Autorität wenden, 9=unklar, 10=nicht bearbeitet

Vergleicht man die Kategorienverteilung in Abhängigkeit der Situation, so fällt auf, dass über alle Situationen hinweg konstruktive Lösungswege am häufigsten genannt wurden. Eine Ausnahme bildet hier die Situation 4, bei der aggressive Strategien überwogen (siehe Abbildung 5.1 oben, Seite 128). Auffällig war außerdem, dass Situation 6 zu dem höchsten Anteil an fehlenden oder uneindeutigen Antworten geführt hat. Betrachtet man nur die Jungen-Gruppe (siehe Abbildung 5.1 unten, Seite 128), so sieht das Muster ähnlich aus, allerdings führte hier

⁴In Bezug auf die Schwierigkeit, allen Antworten Kategorien zuzuordnen, sei hier das Beispiel der zuvor aufgeführten Kategorienbeschreibungen angeführt (zur Beschreibung der Kategorie "unklar"). Was genau heißt es, wenn ein Schüler "kurz vor dem Ausflippen ist"? Dies könnte heißen, dass der Schüler emotional sehr aufgeregt ist. Es könnte aber auch implizieren, dass er mit "Ausflippen" eine körperliche Komponente anspricht, die z. B. ein aggressives Ausagieren beinhaltet. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Klassifikation oft nicht eindeutig möglich war.

neben Situation 4 auch Situation 2 zu einer etwas höheren Aggressionshäufigkeit.

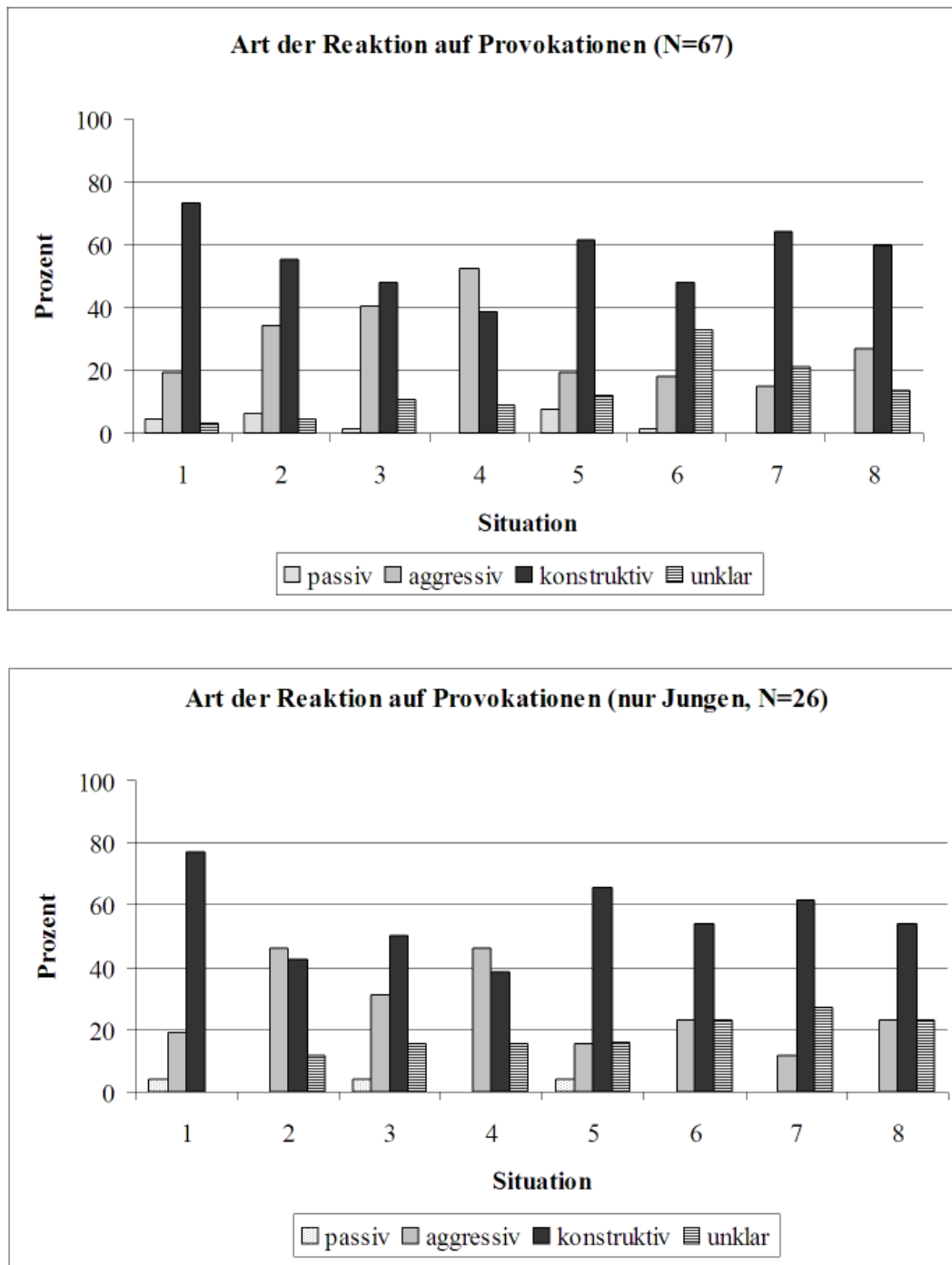


Abbildung 5.1.: Häufigkeiten (in Prozent) der Kategorien in Bezug auf die Reaktionen auf Provokationen, Prätest 1 - Studie 1

Fazit Insgesamt war es schwierig, aus den Antwortkategorien abzulesen, welche Situationen für die neue Fragebogenskala besonders geeignet sein würden. Diese Tatsache führte allerdings auch vor Augen, dass sich ein offenes Antwortformat aus verschiedenen Gründen als ungeeignet erwiesen hat. Zunächst einmal war das Kategorisieren mit einem hohen Zeitaufwand verbun-

den, der vor Durchführung dieses Prätests unterschätzt wurde. Bei einer Stichprobe von über tausend Jugendlichen, wie es für die Hauptstudie vorgesehen war, wurde schnell deutlich, dass die Umsetzbarkeit mit einem offenen Antwortformat kaum praktikabel erschien.

Des Weiteren hat dieser Prätest gezeigt, dass durch ein offenes Antwortformat auch eine Reihe von Antwortmöglichkeiten erhalten werden, die nicht das eigentliche Forschungsinteresse repräsentieren. Im Fokus der vorliegenden Studie stand die Aggressionsbereitschaft der Jugendlichen. Das Vorgehen mit einem offenen Antwortformat hat jedoch dazu geführt, dass von einem Großteil der Jugendlichen die Angabe der Wahrscheinlichkeit, mit der sie sich unter Umständen doch aggressiv verhalten hätten, fehlten.

Darüber hinaus hat es eine vergleichsweise hohe Anzahl von Antworten gegeben, die nicht sinnvoll interpretierbar waren. Der Grund hierfür war nicht nur, dass diese Antworten nicht in vorgegebene Kategorien „passten“, sondern vielmehr, dass die Antworten häufig in ihrem Sinngehalt mehrdeutig waren. Auch diese mehrdeutigen Antworten der Jugendlichen würden bei einer offenen Befragung verloren gehen, da sie nicht kategorisiert werden könnten.

5.3.4.3. Erwartete Verhaltensreaktion des begleiteten Peers

Kategorisierung Die Kategorisierung der erwarteten Verhaltensreaktionen des begleitenden Peers erfolgte in ähnlicher Weise, wie die unter dem vorhergehenden Abschnitt beschriebenen Vorgehensweisen. Allerdings wurden hier noch drei zusätzliche Kategorien eingefügt: (1) sich loyal verhalten, (2) den Schüler/die Schülerin verteidigen und (3) beschwichtigend auf den Schüler/die Schülerin einwirken. Beispiele der Antworten der Schüler/innen für die einzelnen Kategorien lauten wie folgt (in Klammern stehen jeweils die Situationen, auf denen sich die Antworten der Schüler/innen im Beispiel bezogen; zum Wortlaut der Situationen siehe auch im Anhang auf Seite 326 ff.):

1. Passiv sein (z. B. so tun als hätte man nichts gemerkt, keine besonderen Erwartungen, ruhig bleiben)
Beispiel (Situation 5): „*Er würde sie einfach ignorieren.*“
2. Physisch aggressiv sein (wie treten, schubsen, schlagen)
Beispiel (Situation 1): „*Er würde sie vielleicht aus dem Weg schubsen.*“
3. Verbal aggressiv sein (wie schimpfen, beleidigen)
Beispiel (Situation 1): „*Würde sich zuerst kaputt lachen und dann dem anderen ne'n blöden Spruch reinhauen.*“
4. Physisch und verbal aggressiv sein
Beispiel (Situation 6): „*Dass er mir hilft beim Schlagen und Schreien!*“
5. Sich der Situation entziehen
Beispiel (Situation 6): „*Flinke Füße.*“
6. Konstruktiv kompetent verhalten (wie Gespräch suchen, mit Humor reagieren)
Beispiel (Situation 4): „*Mit mir darüber zu lachen und meine Sachen mit mir zu retten.*“
7. Unterstützung suchen (wie sich an eine Autorität wenden)
Beispiel (Situation 7): „*Ich würde von ihm erwarten, dass er die Schlägerei nicht anfangen lässt und den Bademeister kontaktiert.*“

8. Loyal verhalten (wie an die Freundschaft appellieren, für den anderen einstehen)
Beispiel (Situation 4): *„Mir zur Seite stehen und mich unterstützen.“*
9. Verteidigung (von dem anderen aktives Eingreifen zur Verteidigung erwarten)
Beispiel (Situation 5): *„Wenn mein Freund ein Junge ist, würde ich von ihm erwarten, dass er ihn zurechtweist.“*
10. Andere Art provokanten Verhaltens (Mimik, Gestik)
Beispiel (Situation 8): *„Er verdreht wahrscheinlich die Augen und ist schon auf dem Weg zum Kicker zurück.“*
11. Trösten, Beruhigen, Beschwichtigen
Beispiel (Situation 7): *„Mich zurückhält, damit ich nicht wie wild auf diese Personen springe.“*

Kategorienhäufigkeiten Da die Kategorien für verschiedene Formen aggressiven Verhaltens relativ klein waren, wurden sie aus Gründen der Übersichtlichkeit zusammengefasst (dies betrifft Kategorien 2, 3, 4 und 10). Gleiches gilt für die Kategorien „passives Verhalten“ und „beschwichtigendes Verhalten“, die ebenfalls zusammengefasst wurden (dies betrifft die Kategorien 1 und 11).

In Tabelle 5.3 sind die Häufigkeiten der Nennung entlang der acht Grobkategorien (Kategorie 1 und 11 sind in Kategorie 1 und die Kategorien 2, 3, 4 und 10 in Kategorie 2 zusammengefasst). Es wird deutlich, dass die Verhaltenserwartungen sehr variierten. Ein Großteil der Jugendlichen (21 %) gab an, gegenüber dem *Peer* an ihrer Seite keine besonderen Erwartungen zu haben, außer sich ruhig zu verhalten und nicht einzugreifen. Aggressives Verhalten des begleitenden *Peers* als erwartete Reaktion auf die erlebte Provokation der Schülerin/ des Schülers selbst, wurde nur von einer Minderheit (12 %) genannt. Über ein Fünftel der Jugendlichen (22 %) formulierten den Wunsch, dass ihre Begleitung sich loyal verhalten sollte. Eher kompetente Verhaltensweisen wurden ebenfalls häufig genannt, wie beispielsweise die Erwartung, dass der begleitende *Peer* und der/die Schüler/in selbst sich der Situation entziehen (10 %), die Situation versucht wird, konstruktiv zu bewältigen, z. B. durch Humor (13 %) oder die Begleitperson sich an eine Autorität wendet, wie Polizisten oder andere Aufsichtspersonen (10 %). Nur eine minimale Anzahl von Jugendlichen (6 %) gaben die explizite Erwartung an, dass der begleitende *Peer* sie aktiv verteidigt. Rund 7 % haben die Fragen nicht beantwortet oder unklare Antworten gegeben.

Besonders interessant sind hier sicherlich die Kategorien „Loyalität“ und „Verteidigung“. Allerdings wurde in den meisten Fällen nicht genau formuliert, was die Jugendlichen konkret unter diesen Begriffen verstehen. Diejenigen, die genauere Aussagen machten, gaben Anlass zu der Annahme, dass die Jugendlichen mit Loyalität verschiedene Verhaltensweisen verbunden haben. Vor allem (männliche) Schüler meinten beispielsweise mit der Erwartung, dass der andere *Peer* sich loyal verhält, dass dieser *Peer* den Schüler bei einer aggressiven Reaktion aktiv unterstützt. Dieses Verständnis von Loyalität wurde in der Aussage eines 17-jährigen Jungen deutlich: „[Ich erwarte...], dass er mir loyal zur Seite steht und wir notfalls handgreiflich werden.“ Andere Schüler/innen hingegen verstanden unter Loyalität, dass der *Peer* in Begleitung sie nicht im

Stich lässt, dieses „Nicht-im-Stich-lassen“ aber nicht unbedingt aktives, eskalierendes Verhalten implizierte. Dies zeigt beispielsweise folgende Aussage einer 15-jährigen Schülerin: „Er hält zu mir und unterstützt die Sache nicht.“

Tabelle 5.3.: Häufigkeiten der Kategorien in Bezug auf die Verhaltenserwartung gegenüber eines begleitenden Peers nach Provokationen des Schülers/der Schülerin selbst, Studie 1 (Prätest 1, Onlinebefragung)

Situation	Kategorien (Häufigkeiten in Prozent)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Situation 1	22.4	6.0	22.4	19.4	3.00	14.9	4.5	7.5
Situation 2	29.9	10.5	6.0	7.5	6.0	28.4	11.9	0.0
Situation 3	35.8	16.4	4.5	14.9	0.0	20.9	6.0	1.5
Situation 4	16.4	20.9	3.0	10.5	16.4	22.4	4.5	6.0
Situation 5	20.9	7.5	25.4	17.9	0.0	7.5	14.9	6.0
Situation 6	3.0	10.5	3.0	6.0	25.4	40.3	3.00	9.0
Situation 7	11.9	9.0	1.5	6.0	23.9	35.8	0.0	11.9
Situation 8	23.9	13.4	16.4	17.9	1.5	6.0	4.5	16.4
Durchschnitt	20.5	11.8	10.3	12.5	9.5	22.0	6.2	7.3

Anmerkungen. N=67. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang A. Bedeutung der Kategorien: 1=passiv und beschwichtigend, 2=aggressiv (psychisch, verbal und oder mimisch), 3=sich entziehen, 4=konstruktiv kompetent, 5=sich an Autorität wenden, 6=Loyalität, 7=Verteidigung, 8=nicht bearbeitet oder unklar

Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen ergaben sich in dieser Studie erste Hinweise darauf, dass Mädchen von einer männlichen Begleitung wahrscheinlicher erwarteten, verteidigt zu werden, als dies bei Jungen der Fall war (siehe auch Abbildung 5.2). Da in der Erstversion das Geschlecht der Begleitperson jedoch noch nicht definiert wurde, gab es hier offenbar bei einigen Mädchen bei der Beantwortung der Fragen Unklarheiten. Einige Mädchen haben aus diesem Grund explizit einen Verteidigungswunsch geäußert, wenn es sich bei der Begleitung um einen Jungen handelt.

In Abbildung 5.2 ist weiterhin zu erkennen, dass sich Jungen und Mädchen in der Erwartung einer kompetenten Reaktion des begleitenden *Peers* als auch in der Erwartung einer aggressiven Verhaltensweise kaum unterschieden haben. Allerdings deutete sich an, dass Mädchen tendenziell eher passive Verhaltensweisen von einer Begleitperson erwarteten als Jungen und dass Jungen ihrerseits eine höhere Loyalitätserwartung hatten als Mädchen.

Fazit Wie bereits im Abschnitt 5.3.4.2 diskutiert, hat sich auch in Bezug auf die Verhaltenserwartung eines begleitenden *Peers* ein offenes Antwortformat nicht bewährt. Im Gegenteil, denn in Bezug auf die Kategorisierung der Erwartungen gab es noch viel stärkere Differenzierungen, die eine Vielzahl von Informationen beinhalteten, die für die eigentliche Forschungsfrage nicht relevant waren. Doch haben die offenen Antworten der Jugendlichen deutlich gemacht, dass das Geschlecht der Begleitperson definiert werden muss, da es sonst a) bei den Jugendlichen zu Irritation führte und b) bei der anschließenden Interpretation in vielen Fällen nicht klar war, ob

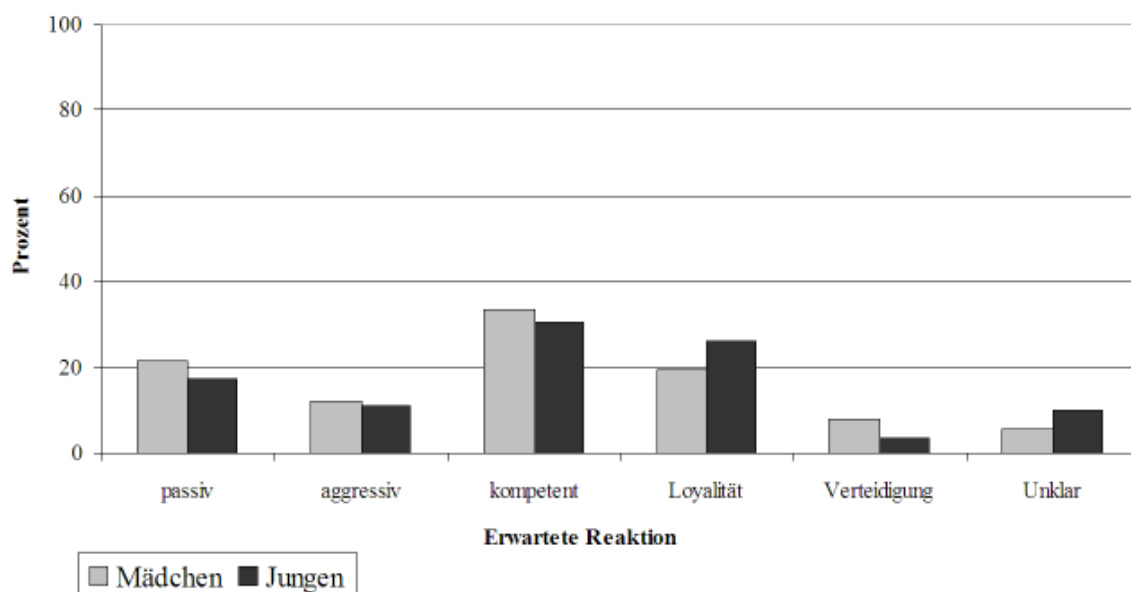


Abbildung 5.2.: Verhaltenserwartungen gegenüber einem begleitenden Peers in Abhängigkeit des Geschlechts, Studie 1 (Prätest 1). Angaben in Prozent (N=67).

der betreffende Schüler/ die betreffende Schülerin sich einen männlichen oder weiblichen *Peer* in Begleitung vorgestellt hatte.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Erwartungen gegenüber einem begleitenden *Peer* häufig geschlechtsspezifisch formuliert wurden. Insbesondere Mädchen leiteten ihre Antworten häufig mit dem Satz ein: „Wenn es sich um einen Jungen handelt, dann erwarte ich, dass ...“ Jungen dagegen haben scheinbar automatisch angenommen, dass es sich bei der Begleitung ebenfalls um einen Jungen handelt, denn in ihren Antworten wurde meist eine männliche Form benutzt, wie: „Ich erwarte von ihm, dass...“ Diese Ergebnisse sprachen also dafür, das Geschlecht der Begleitperson in den folgenden Untersuchungen kontrolliert zu variieren.⁵

5.3.5. Mädchen und ehrverletzende Provokationen

Durch die geplante Befragung von Schulklassen war abzusehen, dass sowohl Jungen als auch Mädchen den Fragebogen bearbeiten würden. Aus diesem Grund wurden in der Onlinebefragung bewusst auch Mädchen einbezogen. Natürlich wäre es bei Klassenbefragungen möglich, die Mädchen aus der Befragung auszuklammern, aber das wäre nicht praktikabel gewesen, da Lehrer/innen dann einen Teil der Klasse in der Befragungszeit anderweitig hätten beschäftigen müssen, was wesentlich mehr Aufwand bedeutet und sicherlich die Anwerbung von Schulen zusätzlich erschwert hätte⁶. Ein alternatives Vorgehen hätte darin bestanden, die entstandenen

⁵Darüber hinaus war eine Variation des Geschlechts der Begleitperson auch zur Überprüfung der Studie 4 notwendig (zur Übersicht der Studie siehe auch Abschnitt 4.5.4).

⁶Darüber hinaus war es aus Projektsicht, d. h. aus Interesse des VW-Projekts, in dessen Rahmen die hier beschriebenen Forschungsarbeiten eingebettet waren, nicht möglich, nur Jungen zu befragen, da die Daten der gesamten Klassen, einschließlich der Mädchen, benötigt wurden.

Daten der Mädchen einfach zu "ignorieren". Eine Nicht-Berücksichtigung der Daten der Mädchen würde aber bedeuten, auf zusätzliche Informationen zu verzichten und massiv an Teststärke durch Reduzierung der Stichprobe einzubüßen.

Aus den genannten Gründen erschien es sinnvoller, die Daten der Mädchen in die Auswertungen mit einzubeziehen und auf Geschlechtseffekte hin zu überprüfen. Dabei deuteten die Ergebnisse der Onlinebefragung darauf hin, dass Mädchen die Situationen ebenfalls als provozierend empfanden, was an ihren Ärger- und Verhaltensreaktionen deutlich wurde. Am Beispiel des *Chicken Games* (Situation 1), das im Kontext der Kultur der Ehre als typisch dominanzherausforderndes und damit als ein die Männlichkeit aktivierendes Konstrukt verstanden wird, wurde deutlich, dass Mädchen dieses Verhalten zu einem gewissen Grad ebenfalls als Provokation verstehen. Allerdings ist davon auszugehen, dass diese Verhaltensweisen in einer Junge (Angreifer)/Mädchen (Opfer) Konstellation eine andere Konnotation besitzen, indem das provozierende Verhalten des Jungen wahrscheinlicher als eine Art von "Belästigung" verstanden wird. Diese unterschiedliche Bedeutung in Abhängigkeit des Geschlechts der Person, die das Ziel dieser Provokation ist, wurde allerdings auch als nützlich erachtet, da die „Belästigung“ einer Frau Gegenstand der mit Studie 4 verbundenen Hypothese war (vgl. Abschnitt 4.5.4). Wichtig ist entsprechend bei der nachfolgenden Interpretation der Daten, die sich nicht auf Studie 4 beziehen, daran zu denken, dass auch vergleichbare empirische Resultate auf Provokationen beruhen, die für Jungen und Mädchen vermutlich eine inhaltlich unterschiedliche Bedeutung haben.

5.3.6. Revision der Skala

Das Ziel des ersten Prätests war es, ein Instrument zur Erfassung der Verhaltensreaktion auf Provokationen zu entwickeln, das sich inhaltlich auf eine Verletzung der männlichen Ehre bezieht. In erster Linie bestand das Interesse darin, unter den genannten Verhaltensweisen der Jugendlichen diejenigen Reaktionen herauszufiltern, deren Inhalte aggressive Komponenten aufweisen. Der erste Prätest hat dabei verdeutlicht, dass durch ein offenes Antwortformat alle möglichen Verhaltensreaktionen eingefangen wurden, diese aber zu einem großen Anteil Reaktionen beinhalteten, welche sich nicht auf den eigentlichen Forschungsgegenstand, nämlich Aggression, bezogen.

Darüber hinaus zeigte sich rasch, dass viele Antworten der Jugendlichen in ihrem Sinngehalt sehr mehrdeutig waren. Wenn beispielsweise ein männlicher Schüler angab, er würde „ausflippen“, dann war unklar, ob er damit eine emotionale Reaktion oder eine Verhaltensreaktion, möglicherweise sogar aggressives Verhalten, meinte. Der Raum für Interpretationen war folglich durch ein offenes Antwortformat viel zu groß. Aus diesem Grund fiel die Entscheidung, in nachfolgenden Untersuchungen auf ein *offenes Antwortformat* zu verzichten und nach der Wahrscheinlichkeit zu fragen, mit welcher der oder die Jugendliche aggressiv reagieren würde. Dies begrenzte den Raum möglicher Reaktionen auf aggressive Verhaltensweisen, die das eigentliche Forschungsinteresse widerspiegeln.

Das gleiche Resultat ergab sich aus den ersten Analysen der Verhaltenserwartungen gegenüber einem begleitenden *Peer*. Hier zeigte sich noch deutlicher, dass die Antworten relativ diffus ein viel zu breites Spektrum abdeckten. Allerdings wiesen die Antworten der Jugendlichen dar-

auf hin, dass es notwendig sein würde, in den nachfolgenden Untersuchungen das *Geschlecht der Begleitperson* vorab zu definieren. Zwei Gründe sprachen dafür: Erstens gaben viele Schülerinnen in ihren Antworten explizit an, dass sie ein bestimmtes Verhalten nur von Jungen erwarten (während die Jungen scheinbar selbstverständlich davon ausgingen, dass mit „Freund“ ein männlicher Freund gemeint war). Zweitens zeichneten sich insbesondere in den Kategorien „Loyalität“ und „Verteidigung“ geschlechtsspezifische Effekte ab. Letzterer Aspekt würde die für Studie 4 formulierte Annahme, dass von einem begleitenden Jungen eher aggressives Verhalten zur Verteidigung erwartet werden sollte als von einem Mädchen und somit die Verhaltenserwartungen von Jugendlichen in Provokationssituationen geschlechtsspezifisch sind (und zwar vor allem bei hoher Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen), unterstützen. Dieses Ergebnis wurde als Ermutigung verstanden, an dieser Annahme festzuhalten, denn es konnte davon ausgegangen werden, dass geschlechtsspezifische Effekte mit steigender Stichprobe und stärkerer Konzentration auf den eigentlichen Forschungsgegenstand deutlicher werden würden.

Weiterhin wurde es für die Überprüfung der unter Abschnitt 4.5.4 formulierten Annahme notwendig neben der Variation des Geschlechts der Begleitperson auch die Person, die das *Ziel der Provokation* sein sollte (d. h. der Schüler/die Schülerin selbst oder die Begleitperson), zu variieren. Dies wurde somit im zweiten Prätest berücksichtigt.

Neben der Art des Antwortformats erwiesen sich in diesem ersten Prätest auch aus inhaltlicher Sicht einige hypothetische Situationen als ungeeignet. Dies wurde insbesondere deutlich in Bezug auf die Situationen 4, 6 und 7, die starke Deckeneffekte produzierten. Die Szenen wurden offenbar zu eindeutig feindlich interpretiert und erzeugten dadurch zu wenig Varianz. Daraus folgt, dass die *inhaltliche Ausrichtung der Szenarien* neu überdacht werden musste. Es wurden folglich nur Szenarien, die weniger eindeutig feindselige Akte enthielten und in Bezug auf die Ärgerreaktion stärkere Varianz erzeugten, beibehalten.

Hinsichtlich der *Anzahl an Szenarien* wurde deutlich, dass acht Vignetten den Jugendlichen zu viel waren. In den offenen Antworten wurden mit Dauer des Fragebogens entsprechende Kommentare („Ihr fragt immer dasselbe.“) immer häufiger und auch die *Missingquoten*, die zum Ende des Fragebogens immer höher wurden, deuteten eine Überlastung bzw. Langeweile der Jugendlichen an. Da die Auswertung der Ärger-Skala eine zufriedenstellende Reliabilität bei mindestens sechs *Items* indizierte, wurde die nachfolgende Fragebogenversion auf eine Anzahl von sechs Szenarien eingegrenzt.

Zusammengefasst formuliert wurden also folgende fünf Aspekte in der neuen Skalenversion geändert:

1. Ein geschlossenes Antwortformat (statt einem offenen Antwortformat) mit Fokus auf die Wahrscheinlichkeit, mit welcher der Schüler/die Schülerin selbst aggressiv reagiert bzw. eine aggressive Reaktion von der Begleitperson erwartet wird.
2. Eine experimentelle Variation des Geschlechts der Begleitperson, um diese nicht der Interpretation des Schülers/der Schülerin zu überlassen, über die dann keine Kenntnis bestehen würde.

3. Eine experimentelle Variation des Ziels der Begleitperson. Folglich entstand ein 2 (Geschlecht der Begleitung) x 2 (Ziel der Provokation) *Between-Design*.
4. Eine inhaltliche Ausrichtung auf Szenen, die nicht eindeutig feindselig konnotiert sind. Daraus folgte: Situation 4, Situation 6 und Situation 7 wurden entfernt.
5. Eine Eingrenzung der Anzahl der Provokationssituationen auf sechs Szenen. Daraus folgte, dass der bestehende Fragebogen um eine weitere neue Situation ergänzt werden musste.

Die auf diese Weise revidierte Fragebogenfassung ist dem Anhang (Seite 330) beigelegt.

5.4. Prätest 2: Schulbefragung

Um die zweite Prätest-Version zur Messung von Ärger und reaktiver Aggression zu bewerten, wurde Ende Januar 2007 eine schriftliche Befragung an einem Berliner Gymnasium durchgeführt. Nachfolgend werden die Stichprobe, Instrumente, Ergebnisse und Diskussion, in der auf weitere Anpassungen der Skala eingegangen wird, dargestellt.

5.4.1. Stichprobe

Es haben 73 Jugendliche, davon 52 % Mädchen und 40 % Jungen (von 8 % der Jugendlichen fehlten Angaben zum Geschlecht), in einem durchschnittlichen Alter von 15.6 Jahren ($SD = 0.6$) an der Befragung teilgenommen. Die Jugendlichen stammten aus drei neunten Klassen eines Berliner Gymnasiums, rund 55 % von ihnen waren einheimische Jugendliche, 38 % hatten einen Migrationshintergrund und 7 % machten keine Angaben über ihre ethnische Herkunft.

5.4.2. Durchführung

Diese Studie (wie auch alle weiteren) wurde im Rahmen der Erhebungen des Projekts „Migration und Bildung“ der Volkswagen-Stiftung durchgeführt. Das Projekt „Migration & Bildung“ war eine von insgesamt acht Studiengruppen, die von der Volkswagen-Stiftung im Rahmen der Förderinitiative „Gesellschaftliche und kulturelle Herausforderungen – Studiengruppen zu Migration und Integration“ im Jahr 2004 ausgewählt wurde. Die Projektlaufzeit betrug fast vier Jahre (03/2005 bis 12/2008). Das Projekt wurde von Prof. Dr. Bettina Hannover (Freie Universität Berlin), Prof. Gerd Hoff (Freie Universität Berlin) und Prof. Dr. Carolyn Morf (Universität Bern) geleitet.⁷ Die Befragungen fanden – mit zeitlicher Überschneidung – in zwei großen Erhebungswellen statt (2006-2007 bzw. 2007-2008).

⁷Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen des Projekts waren Melanie Rau, Lysann Zander-Music und die Autorin selbst von der Freien Universität Berlin sowie Christine Wolfgramm von der Universität Bern. Zu dem Team der studentischen Hilfskräfte zählten Rayma Cadeau, Elisabeth Hegele, Karolina Januszewski und Madeleine Kreuzmann. Frühere studentische Hilfskräfte waren: Jessica Haase, Patrick Hönsch, Mariya Markova und Gunnar Zander. Die Erhebungen, die Eingabe und Korrektur der Daten im Rahmen des VW-Projekts wurden zu großen Teilen von den studentischen Hilfskräften und Forschungspraktikant/inn/en (die aus Gründen der Übersicht hier nicht im Einzelnen genannt wurden) übernommen. Weitere Informationen zum Projekt sind unter folgendem Link zu erhalten: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/ewi-psy/forschung/vw_migration_bildung.html

Die Daten des vorliegenden Prätests wurden im Rahmen der zweiten Erhebungswelle im Jahr 2007 gesammelt. Insgesamt dauerte die schriftliche Befragung der Jugendlichen drei Schulstunden. Die Befragungen wurden während der Unterrichtszeit durchgeführt (in Berlin vom Projektteam, in anderen Bundesländern von geschulten Klassenlehrer/inne/n). Um die Motivation der Jugendlichen zu erhöhen, nahmen alle Jugendlichen, deren Fragebögen pflichtbewusst und gründlich bearbeitet wurden, an einer Verlosung teil, deren erster Preis ein *iPod Nano* war.

5.4.3. Instrumente

Nachfolgend wird nur das Erhebungsmaterial dargestellt, welches für den zweiten Prätest von Bedeutung war.

Ärger und physische Aggression in Reaktion auf Provokationen (Eigenentwicklung) Im Zentrum dieser Studie stand die Frage, ob sich die zweite Version der Fragebogenskala unter Verwendung von Vignetten nach den unter Abschnitt 5.3.6 (Seite 133) beschriebenen Revisionen (gemessen an teststatistischen Kriterien) als geeignetes Instrument erweisen würde.

Den Schülerinnen und Schülern wurden dieses Mal sechs hypothetische Szenarien vorgelegt, die alle in einem schulbezogenen Kontext standen (auch dies war eine Änderung zur Erstversion).⁸ Dabei sollten sich die Jugendlichen entweder einen Klassenkameraden oder eine Klassenkameradin als Begleitperson in der Situation vorstellen (Variation „Geschlecht der Begleitperson“). Außerdem wurde zwischen den Jugendlichen variiert, ob sie selbst in der vorgegebenen Situation der Provokation ausgesetzt waren oder ob ihre Begleitung das Opfer der Provokation wurde (Variation „Ziel der Provokation“). Das heißt, es fand innerhalb der Klassen eine Variation im *Between-Design* („zwischen den Schüler/innen“) statt. Der Fragebogen mit den einzelnen Szenarien ist im Anhang A auf Seite 330 ff. dargestellt.

Als abhängige Variablen wurde der reaktive Ärger und die reaktive Aggression (verbal und physisch) erhoben, indem die Jugendlichen auf Basis einer fünffach gestuften Likert-Skala (1 = gar nicht bis 5 = sehr) beantworteten, wie ärgerlich sie in Reaktion auf diese Provokationen wären und wie wahrscheinlich sie verbal und physisch aggressiv reagieren würden. In Ergänzung wurden die Jugendlichen gefragt, wie sehr sie erwarten würden, dass sich ihre Begleitung (der Klassenkamerad oder die Klassenkameradin) in Reaktion auf die Provokation (selbsterlebt oder als Begleitung erlebt) verbal oder physisch aggressiv verhalten würde.

Skalen- und *Itemeigenschaften* werden im nachfolgenden Ergebnisteil (Abschnitt 5.4.4) berichtet.

⁸In der Revision fielen drei der ursprünglichen Situationen des in der Erstversion beschriebenen Fragebogens weg. Die Situation 3 „Bushaltestelle“ wurde dagegen in die Zweitversion neu hinzugefügt. Die anderen Situationen wurden darüber hinaus zum Teil sprachlich noch angepasst, indem beispielsweise in Situation 6 (in der Erstversion Situation 5) Bus statt S-Bahn gewählt wurde (da es in einigen deutschen Städten keine S-Bahnen gibt). Außerdem wurden einige Situationen sprachlich abgeschwächt, so dass sie uneindeutiger in ihrer Feindseligkeit interpretierbar wurden. Dies betrifft beispielsweise Situation 1 (in beiden Versionen), indem der Satz „[...] und schaut dich herausfordernd an.“ herausgestrichen und die Formulierung des Geschehens neutraler formuliert wurde.

Allgemeiner Ärger Um die neu entwickelte Skala zu validieren, wurde sie mit standardisierten Fragebogenskalen im Aggressionskontext korreliert. Zur Messung des allgemeinen Ärgers wurde die Subskala „Ärger“ des *Aggression-Questionnaires* (Buss & Perry, 1992, deutsche Übersetzung durch Kliewe & Bieneck, 2000) verwendet, die aus sechs Aussagen besteht, deren Zustimmung auf Basis eines fünffach gestuften Antwortformats beantwortet werden. Eine Beispielaussage lautet: „Ich werde schnell ärgerlich.“ Mit einer Reliabilität von $\alpha = .82$ wies die Skala eine gute Skalenqualität auf. *Items* und *Itemkennwerte* sind im Anhang in Tabelle B.1 (Seite 339) ausführlicher dargestellt.

Allgemeine Aggression Zur Messung der generellen Aggressionsbereitschaft als *Trait*, d. h. Aggression im Sinne einer Persönlichkeitsdisposition, wurde die Skala Aggressionsbereitschaft des „Fragebogens zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten“ (FEPA) von Lukesch (2006) gewählt. Die Skala besteht aus 14 Aussagen, anhand derer verschiedene aggressive Verhaltensweisen abgefragt werden. Ein Beispielitem lautet: „Ich habe in der Schule schon einmal absichtlich etwas kaputt gemacht.“ Für diese Skala ist ein dichotomes Antwortformat vorgesehen (0 = stimmt nicht vs. 1 = stimmt). Die Reliabilität war mit $\alpha = .71$ zufriedenstellend, allerdings führten einige *Items*, die extreme aggressive Verhaltensweisen erfragten, zu erwartungsgemäß starken Bodeneffekten. Ausführlichere Informationen zu den *Itemkennwerten* und dem Wortlaut der *Items* sind im Anhang in Tabelle B.2 auf Seite 340 zu finden.

5.4.4. Ergebnisse der schulischen Befragung

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse dargestellt, anhand derer die Skalengüte der revidierten Fassung des „Fragebogens zur Erfassung reaktiven Ärgers und reaktiver Aggression“ beurteilt werden sollte. Die Ergebnisse werden getrennt für die Ärgerskala (Abschnitt 5.4.4.1), für die reaktive Aggression des Schülers/der Schülerin selbst (Abschnitt 5.4.4.2) und für die erwartete Aggression des begleitenden (männlichen oder weiblichen) *Peers* (Abschnitt 5.4.4.3) dargestellt. Unter Abschnitt 5.4.4.4 werden schließlich Zusammenhänge zwischen den neu entwickelten Skalen Ärger und Aggression in Reaktion auf Provokationen und standardisierten Skalen zur Messung des allgemeinen Ärgers und der generellen Aggressionsbereitschaft berichtet.

5.4.4.1. Ärger

Itemkennwerte In Tabelle 5.4 (Seite 138) sind die Mittelwerte und Standardabweichungen in Bezug auf die Ärgerreaktion nach einer Provokation auf Einzelitem-Ebene dargestellt, zunächst über alle vier Versionen hinweg. Es wird bereits an den Mittelwerten deutlich, dass die meisten *Items* rechtsschief verteilt waren, insbesondere die der Situationen 2, 3, 5 und 6. Dies bestätigten auch die Kennwerte zur Schiefe. Allerdings wichen weder Schiefe noch Exzess extrem von Null ab (siehe Anhang in Tabelle B.1, Seite 339).

Wie bereits im ersten Prätest deutlich geworden, waren auch in dieser Stichprobe Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen vergleichsweise gering. Nur für Situation 5 ergab sich

ein marginal signifikanter Effekt, der eine höhere Ärgerreaktion der Mädchen indizierte; $t_{(59)} = 1.72, p < .10, r = 0.15$. Die vergleichsweise hohen Streuungen offenbarten aber, dass es dieses Mal gelang, eine höhere Varianz in der Ärger-Reaktion auf die verschiedenen Situationen zu erzeugen.

Wie unter Abschnitt 5.4.3 (Seite 136) beschrieben, wurden die Situationen zwischen den Jugendlichen in Bezug auf das Geschlecht der Begleitperson (männlich vs. weiblich) und das Ziel der Provokation (Selbst vs. Begleitung) variiert. In Tabelle 5.5 (Seite 139) sind die Mittelwerte und Standardabweichungen in Abhängigkeit der vier Versionen dargestellt. Aufgrund der geringen Stichprobe wurde nicht zusätzlich danach differenziert, welches Geschlecht der/die Schüler/in selbst hatte. Unter Nicht-Beachtung des Geschlechts des Schülers/der Schülerin selbst zeigten sich zwischen den Versionen kaum Unterschiede in der Ärger-Reaktion; $F_{(3,59)} = 1.26, p > .10$. Allerdings wurde ein marginal signifikanter Unterschied in Bezug auf Situation 1 deutlich; $F_{(3,59)} = 2.82, p < .10, \omega = .29$, der vor allem auf einen Unterschied zwischen Version 1 und Version 3 zurückzuführen war (*Dunnnett Posthoc* Prozedur mit Version 1 als Referenzkategorie: $\text{diff} = .98, p < .05$).

Tabelle 5.4.: Mittelwerte und Standardabweichungen der Ärger-Skala bei Jungen und Mädchen über die vier Versionen hinweg, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)

	Gesamt N=61		nur Jungen N=26		nur Mädchen N=35	
	M	SD	M	SD	M	SD
Situation 1	3.17	1.11	3.20	1.35	3.22	0.91
Situation 2	4.06	0.92	4.12	0.83	4.06	0.95
Situation 3	4.04	0.95	3.88	1.09	4.06	0.89
Situation 4	3.35	1.31	3.46	1.25	3.20	1.35
Situation 5	4.17	0.93	3.92	1.02	4.31	0.76
Situation 6	4.13	0.95	4.15	1.01	4.09	0.89

Anmerkungen. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang A. Mit Ausnahme von Situation 5 sind Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen nicht signifikant.

Exploratorische Faktorenanalyse In einer exploratorischen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) ohne Festlegung von Faktoren wurde in diesem zweiten Prätest sehr eindeutig nur ein Faktor mit einem Eigenwert über Eins ausgegeben. Mit einem Eigenwert von 3.01 erklärte dieser 50.3 % der Varianz auf. Die Ladungen lagen in einem Bereich von .66 bis .79.

Die separate Berechnung hinsichtlich des Ziels der Provokation, d. h. Version 1 und 2 (Selbst provoziert) vs. Version 3 und 4 (Begleitung provoziert), zeigte einen gemeinsamen Faktor für die Version „Selbst provoziert“ (Eigenwert: 3.21 mit 53.3 % Varianzaufklärung), jedoch eine zweidimensionale Struktur für die Version „Begleitung provoziert“ (Eigenwert Faktor 1: 2.93 mit 48.9 % erklärtem Varianzanteil, Eigenwert Faktor 2: 1.14 mit 19 % erklärtem Varianzanteil), wobei nur die Ärger-Reaktion der Situation 3 auf dem zweiten Faktor höher lud.⁹

⁹Aufgrund der geringen Stichprobengrößen erschien ein Vergleich der vier Dimensionen nicht sinnvoll. Aus

Tabelle 5.5.: Mittelwerte und Standardabweichungen der Ärger-Skala in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson und des Ziels der Provokation, Studie 1 (Prätest 2)

	Version 1		Version 2		Version 3		Version 4	
	N=23		N=10		N=16		N=15	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Situation 1	2.96	1.19	3.00	1.60	3.94	0.85	3.17	0.72
Situation 2	4.18	0.91	4.10	0.74	4.13	1.09	3.92	0.76
Situation 3	3.91	1.02	4.20	0.92	4.00	1.13	4.00	0.78
Situation 4	3.09	1.31	3.90	1.20	3.73	1.44	3.00	1.04
Situation 5	4.13	0.97	3.90	0.88	.38	0.89	4.07	0.70
Situation 6	4.08	0.97	4.00	1.00	4.50	0.82	3.73	0.96
Gesamtskala	3.77	0.81	3.89	0.70	4.13	0.73	3.66	0.50

Anmerkungen. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang A. Bedeutung der Versionen: Version 1 = Selbst provoziert, Begleitung männlich; Version 2 = Selbst provoziert, Begleitung weiblich; Version 3 = Begleitung provoziert, Begleitung männlich; Version 4 = Begleitung provoziert, Begleitung weiblich

Vergleicht man hingegen das Geschlecht der Begleitperson, d. h. Version 1 und 3 (Begleitperson männlich) vs. Version 2 und 4 (Begleitperson weiblich) ergab sich für die Version „Begleitung männlich“ ein globaler Faktor (Eigenwert 3.12 mit 53.0 % Varianzaufklärung), für „Begleitung weiblich“ hingegen eine zweidimensionale Struktur (Eigenwert Faktor 1: 2.82 mit 47.0 % erklärtem Varianzanteil, Eigenwert Faktor 2: 1.2 mit 21.2 % erklärtem Varianzanteil), wobei hier nur die Ärger-Reaktion der Situation 4 auf dem zweiten Faktor lud.

Insgesamt wurde deutlich, dass eine Zweifaktorstruktur jeweils für die Untergruppen mit dem geringsten Stichprobenumfang ($N = 25$) ausgegeben wurde. Dies spricht dafür, dass die faktorenanalytischen Ergebnisse mit großer Vorsicht interpretiert werden müssen, zumal verlässliche Ergebnisse in der Regel erst ab einer Stichprobengröße von $N = 60$ zu erreichen sind (vgl. MacCullum, Widaman, Zhang & Hong, 1999).

Alle hier dargestellten Ergebnisse (einschließlich der Faktorladungen, die aus Gründen der Übersicht hier nicht aufgeführt worden sind), können in Tabelle B.3 auf Seite 341 nachgelesen werden.

Reliabilitätsanalyse Mit einer Reliabilität von $\alpha = .80$ war die interne Konsistenz der Skala über alle Versionen hinweg ausgesprochen gut. Mit Kennwerten zwischen .49 bis .64 waren auch die Trennschärfen der einzelnen *Items* dieses Mal zufriedenstellend.

In der differenziellen Betrachtung hinsichtlich des *Between*-Faktors „Ziel der Provokation“ (auch hier wurde aus Gründen der geringen Stichprobe nur in zwei Dimensionen unterteilt), zeigte sich in Bezug auf die „Selbst provoziert“ Gruppe eine sehr gute Reliabilität von $\alpha = .82$ und für die „Begleitung-provoziert“ Gruppe eine Reliabilität von $\alpha = .79$. Hinsichtlich des Geschlechts der Begleitperson betrug die interne Konsistenz für die Schülergruppe mit einer männlichen Begleitung $\alpha = .82$ und mit einer weiblichen Begleitung $\alpha = .74$.

diesem Grund wurde jeder Faktor getrennt betrachtet.

Fazit Skalen- und *Item*kennwerte (Reliabilität, Trennschärfe) sowie die Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalysen waren alles in allem zufriedenstellend. Offenbar ist es durch die Revision der Fragebogen-Skala (d. h. vor allem des Austauschs einiger Situationen) gelungen, mehr Varianz in den Ärger-Reaktionen der Jugendlichen zu erhalten. Allerdings waren die *Item*-Schwierigkeiten, die bei einer optimalen Skala überwiegend im mittleren Bereich liegen sollten, um gut „nach oben“ und „unten“ des Skalenbereichs differenzieren zu können, nicht zufriedenstellend. Die meisten *Items* waren zu „leicht“, d. h. die Jugendlichen ärgerten sich nahezu alle in relativ hohem Ausmaß. Dies sprach dafür, die Situationen weiter abzuschwächen, d. h. die Eindeutigkeit der Feindseligkeit noch weiter einzugrenzen.

Hinsichtlich der vier Versionen war es aufgrund der geringen Zellgrößen kaum möglich interpretierbare Ergebnisse zu erlangen. Bisher deuteten keine Ergebnisse darauf hin, dass es bedeutsame Unterschiede zwischen den Versionen gab. Einzige Ausnahme bildete hier Situation 1, in der sich ein signifikanter Unterschied im Kontrastvergleich zu Version 3 zeigte. Außerdem wurden in exploratorischen Faktorenanalysen für die Untergruppen „Begleitung provoziert“ und „Begleitung weiblich“ zweidimensionale Strukturen vorgefunden, was als Hinweis auf eine andere Bedeutung infolge der Variation gedeutet werden kann. Aufgrund der sehr geringen Stichprobengröße war dies aber keineswegs ein verlässliches Ergebnis, insofern war zu diesem Zeitpunkt klar, dass Unterschiede in der Ärgerreaktion in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson und des Ziels der Provokation erst in der Hauptstudie mit einer hinreichend großen Stichprobe verlässlich zu überprüfen sein würden.

5.4.4.2. Reaktive Aggression

Itemkennwerte Wie in Tabelle 5.6 (Seite 142, linke Spalte) zu erkennen ist, lagen die Mittelwerte der *Items* zur verbalen Aggression in mittleren Bereichen zwischen 2.61 ($SD = 1.26$) und 3.49 ($SD = 1.26$), für physische Aggression hingegen deuteten sich erwartungsgemäß Bodeneffekte mit Mittelwerten zwischen 1.91 ($SD = 1.30$) und 2.36 ($SD = 1.39$) an. Die Standardabweichungen (2. Spalte von links) indizierten vergleichsweise hohe Streuungen der *Items* (insgesamt zwischen $SD = 1.26$ bis $SD = 1.39$), die auf große Unterschiede in dem Ausmaß aggressiven Verhaltens als Reaktion auf die verschiedenen Situationen schließen lassen konnten. Die Kennwerte zur Schiefe der *Items* zur verbalen Aggression wiesen teilweise eine eher rechtsschiefe *Item*verteilung auf (zwischen Schiefe = -0.62 bis Schiefe = 0.35). Der Kolmogorov-Smirnov-Test zeigte jedoch für die Einzel*items*, nicht aber für die Gesamtskala verbale Aggression (als Skalenaggregat) eine Abweichung von einer Normalverteilung an.¹⁰ Im Gegensatz dazu waren die *Items* der physischen Aggressionsskala tendenziell eher linksschief (zwischen Schiefe = 0.58 bis Schiefe = 1.29) und der Kolmogorov-Smirnov-Test offenbarte entsprechend eine signifikante Abweichung von einer Normalverteilung in Bezug auf die Einzel*items* als auch für die Gesamtska-

¹⁰ Abweichungen von der Normalverteilung für die Gesamtskala "Verbale Aggression": Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.137, $df = 71$, $p = 0.07$. Für die einzelnen Situationen: Situation 1: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.220, $df = 71$, $p < .001$, Situation 2: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.242, $df = 71$, $p < .001$, Situation 3: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.238, $df = 71$, $p < .001$, Situation 4: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.197, $df = 71$, $p < .001$, Situation 5: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.262, $df = 71$, $p < .001$, Situation 6: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.220, $df = 71$, $p < .001$.

la.¹¹ Zu Schiefe und Exzess der *Items* siehe auch Tabelle B.4 im Anhang (Seite 342).

Die Wahrscheinlichkeit der Jugendlichen, sich nach einer Provokation physisch aggressiv ($M = 2.12$, $SD = 1.14$) zu verhalten, war insgesamt geringer als mit verbaler Aggression ($M = 3.11$, $SD = 0.91$) zu reagieren; $T = 23.19$, $p < .001$, $r = -0.50$.¹² Allerdings bestand zwischen beiden Dimensionen ein mittlerer positiver Zusammenhang; $r_s = .30$, $p < 0.05$.¹³

In Bezug auf Geschlechtseffekte (siehe Tabelle 5.6 auf Seite 142, rechte Spalte) zeigten Mädchen ($M = 3.23$, $SD = 0.90$) durchschnittlich stärker verbal aggressives Verhalten als Jungen ($M = 2.70$, $SD = 1.10$). Dieser Unterschied entsprach einem kleinen Effekt, wurde aber nicht signifikant; $U = 460.0$, $p > .10$, $r = -0.14$. Deutlicher ausgeprägt waren Unterschiede in Bezug auf physische Aggression, wonach erwartungsgemäß Jungen ($M = 2.97$, $SD = 0.90$) eine höhere Aggressionswahrscheinlichkeit zeigten als Mädchen ($M = 1.51$, $SD = 0.72$); $U = 179.0$, $p < .001$, $r = -0.58$.

Betrachtet man die Unterschiede zwischen den vier Versionen ergaben sich für die Gesamtskala verbale Aggression Mittelwerte von 3.08 ($SD = 0.96$) für Version 1, 2.99 ($SD = 0.99$) für Version 2, 3.27 ($SD = 0.86$) für Version 3 und 3.10 ($SD = 0.90$) für Version 4. Rein deskriptiv betrachtet ergab sich folglich die höchste verbale Aggressionsrate für die Version „Begleitung provoziert/Begleitung männlich“. Aufgrund der geringen Stichprobengrößen wurden jedoch erneut nur jeweils zwei Gruppen gegeneinander getestet: (1) Ziel der Provokation: Selbst provoziert (Version 1 und 2) vs. Andere provoziert (Version 3 und 4) sowie (2) Geschlecht der Begleitung: Begleitung männlich (Version 1 und 3) vs. Begleitung weiblich (Version 2 und 4).

In Bezug auf verbale Aggression und dem Ziel der Provokation ergab sich für die Gesamtskala zwischen der Gruppe „Selbst provoziert“ ($M = 3.05$, $SD = 0.96$) und „Begleitung provoziert“ ($M = 3.19$, $SD = 0.87$) kein signifikanter Unterschied; $U = 621.0$, $p > .10$, $r = -0.06$. Auch in Bezug auf die einzelnen Situationen der Skala verbale Aggression ergaben sich keine signifikanten Unterschiede:

- Situation 1: $M_{Selbst} = 2.58$, $SD_{Selbst} = 1.33$ vs. $M_{Begleitung} = 2.74$, $SD_{Begleitung} = 1.25$; $U = 611.5$, $p > .10$, $r = -0.07$
- Situation 2: $M_{Selbst} = 3.34$, $SD_{Selbst} = 1.34$ vs. $M_{Begleitung} = 3.32$, $SD_{Begleitung} = 1.22$; $U = 626.5$, $p > .10$, $r = -0.03$
- Situation 3: $M_{Selbst} = 3.22$, $SD_{Selbst} = 1.48$ vs. $M_{Begleitung} = 3.18$; $SD_{Begleitung} = 1.14$; $U = 597.5$, $p > .10$, $r = -0.05$

¹¹ Abweichungen von der Normalverteilung für die Gesamtskala physische Aggression: Kolmogorov-Smirnov-Test=0.173, $df = 70$, $p < .001$. Für die einzelnen Situationen: Situation 1: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.330, $df = 70$, $p < .001$, Situation 2: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.235, $df = 70$, $p < .001$, Situation 3: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.310, $df = 70$, $p < .001$, Situation 4: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.314, $df = 70$, $p < .001$, Situation 5: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.322, $df = 70$, $p < .001$, Situation 6: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.279, $df = 70$, $p < .001$.

¹² Da die *Items* beider Subskalen nicht normalverteilt waren, wurden für diese und nachfolgende Analysen nicht parametrische Verfahren gewählt (im Falle abhängiger Stichproben der Wilcoxon-Test, ansonsten der Mann-Whitney-Test).

¹³ Aufgrund der fehlenden Normalverteilung wurde Spearman's Rho (r_s) anstelle des Korrelationskoeffizienten nach Pearson berechnet.

Tabelle 5.6.: Mittelwerte und Standardabweichungen der Aggressions-Skala bei Jungen und Mädchen über die vier Versionen hinweg, Studie 1 (Prätest 2)

	Gesamt N=67		nur Jungen N=29		nur Mädchen N=38		Diff. Mann-Whitney	
	M	SD	M	SD	M	SD	U	p
Verbale Aggression								
Situation 1	2.61	1.26	2.62	1.32	2.55	1.22	539.5	n.s.
Situation 2	3.37	1.26	3.14	1.33	3.55	1.16	447.0	n.s.
Situation 3	3.20	1.31	2.79	1.32	3.50	1.22	382.5	<.05
Situation 4	2.93	1.31	3.03	1.21	2.79	1.36	486.0	n.s.
Situation 5	3.49	1.26	3.24	1.33	3.74	1.13	434.0	n.s.
Situation 6	3.11	1.28	3.00	1.20	3.26	1.31	482.0	n.s.
Gesamtskala	3.11	0.91	2.70	1.10	3.23	0.90	460.0	n.s.
Physische Aggression								
Situation 1	1.91	1.30	2.39	1.29	1.39	0.97	256.0	<.001
Situation 2	2.36	1.39	3.17	1.26	1.61	0.97	187.0	<.001
Situation 3	2.06	1.36	2.76	1.43	1.50	0.95	268.0	<.001
Situation 4	2.00	1.26	2.55	1.33	1.45	0.86	284.0	<.001
Situation 5	2.07	1.31	2.66	1.40	1.55	0.98	300.5	<.001
Situation 6	2.10	1.14	2.69	1.34	1.58	0.92	281.5	<.001
Gesamtskala	2.12	1.14	2.97	0.90	1.51	0.72	179.0	<.001

Anmerkungen. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang A.

- Situation 4: $M_{Selbst} = 2.79$, $SD_{Selbst} = 1.23$ vs. $M_{Begleitung} = 3.06$, $SD_{Begleitung} = 1.41$; $U = 591.5$, $p > .10$, $r = -0.10$
- Situation 5: $M_{Selbst} = 3.45$, $SD_{Selbst} = 1.35$ vs. $M_{Begleitung} = 3.51$, $SD_{Begleitung} = 1.25$; $U = 654.5$, $p > .01$, $r = -0.03$
- Situation 6: $M_{Selbst} = 2.95$, $SD_{Selbst} = 1.34$ vs. $M_{Begleitung} = 3.26$, $SD_{Begleitung} = 1.25$; $U = 577.5$, $p > .10$, $r = -0.12$;

In Anbetracht der geringen Stichprobengröße sollten jedoch die Effektgrößen stärker beachtet werden, die hier durch den Korrelationskoeffizienten r angegeben sind. Cohen (1988) zufolge gelten dabei kleine Effekte ab $r = .10$, mittlere Effekte ab $r = .30$ und starke Effekte ab $r = .50$. Folglich ergaben sich für Situation 4 und 6 kleine Effekte, die beide mit einer stärkeren verbalen Aggressionswahrscheinlichkeit einhergingen, wenn die Begleitung provoziert wurde.

Unter Berücksichtigung des Geschlechts der Begleitperson in Bezug auf die Skala zur Messung der verbalen Aggression zeigten sich ebenfalls keine Unterschiede zwischen der Version „Begleitung männlich“ ($M = 3.16$, $SD = 0.91$) vs. „Begleitung weiblich“ ($M = 3.05$, $SD = 0.95$); $U = 601.0$, $p < .10$, $r = -0.06$). Auch in Bezug auf die einzelnen Situationen verwiesen die Effektstärken auf keine bedeutsamen Unterschiede:

Tabelle 5.7.: Mittelwerte und Standardabweichungen der Ärger-Skala in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson und des Ziels der Provokation, Studie 1 (Prätest 2)

	Version 1		Version 2		Version 3		Version 4	
	N=23		N=10		N=16		N=15	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Verbale Aggression								
Situation 1	2.64	1.35	2.46	1.33	2.83	1.29	2.65	1.22
Situation 2	3.36	1.38	3.31	1.32	3.17	1.25	3.50	1.21
Situation 3	3.33	1.43	3.00	1.58	3.17	1.10	3.19	1.17
Situation 4	2.60	1.12	3.15	1.41	3.50	1.42	2.59	1.28
Situation 5	3.56	1.33	3.23	1.42	3.56	1.25	3.47	1.28
Situation 6	3.04	1.34	2.77	1.36	3.39	0.98	3.12	1.50
Gesamtskala	3.08	0.96	2.99	0.99	3.27	0.86	3.10	0.90
Physische Aggression								
Situation 1	1.92	1.31	2.15	1.57	2.22	1.35	1.75	1.44
Situation 2	2.24	1.27	3.08	1.66	2.67	1.46	1.44	0.73
Situation 3	1.83	1.24	2.38	1.71	2.61	1.38	1.63	1.09
Situation 4	1.68	0.90	2.23	1.54	2.72	1.49	1.59	1.12
Situation 5	1.92	1.21	2.15	1.46	2.83	1.38	1.47	0.94
Situation 6	2.28	1.28	2.31	1.49	2.44	1.42	1.47	0.80
Gesamtskala	1.99	0.90	2.38	1.46	2.58	1.17	1.61	0.96

Anmerkungen. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang A. Bedeutung der Versionen: Version 1 = Selbst provoziert, Begleitung männlich; Version 2 = Selbst provoziert, Begleitung weiblich; Version 3 = Begleitung provoziert, Begleitung männlich; Version 4 = Begleitung provoziert, Begleitung weiblich.

- Situation 1: $M_{BGmännlich} = 2.72$, $SD_{BGmännlich} = 1.32$; $M_{BGweiblich} = 2.57$, $SD_{BGweiblich} = 1.25$; $U = 604.0$, $p > .10$, $r = -0.06$
- Situation 2: $M_{BGmännlich} = 3.28$, $SD_{BGmännlich} = 1.32$; $M_{BGweiblich} = 3.41$, $SD_{BGweiblich} = 1.24$; $U = 588.5$, $p > .10$, $r = -0.05$
- Situation 3: $M_{BGmännlich} = 3.26$, $SD_{BGmännlich} = 1.29$; $M_{BGweiblich} = 3.10$, $SD_{BGweiblich} = 1.35$; $U = 569.0$, $p > .10$, $r = -0.06$
- Situation 4: $M_{BGmännlich} = 2.98$, $SD_{BGmännlich} = 1.32$; $M_{BGweiblich} = 2.83$, $SD_{BGweiblich} = 1.34$; $U = 606.0$, $p > .10$, $r = -0.05$
- Situation 5: $M_{BGmännlich} = 3.56$, $SD_{BGmännlich} = 1.29$; $M_{BGweiblich} = 3.37$, $SD_{BGweiblich} = 1.33$; $U = 591.5$, $p > .10$, $r = -0.08$
- Situation 6: $M_{BGmännlich} = 3.19$, $SD_{BGmännlich} = 1.20$; $M_{BGweiblich} = 2.97$, $SD_{BGweiblich} = 1.43$; $U = 591.5$, $p > .10$, $r = -0.08$

In Bezug auf physische Aggression und dem Ziel der Provokation ergab sich im Vergleich zu den Ergebnissen zur verbalen Aggression ein vergleichbares Bild. Mit einem Mittelwert von

2.13 ($SD = 1.17$) für die Version „Selbst provoziert“ und einem Mittelwert von 2.11 ($SD = 1.12$) für die Version „Begleitung provoziert“ führten beide Varianten zu nahezu demselben Aggressionslevel. Das heißt, in Bezug auf die Gesamtskala wurde kein Effekt signifikant und die Höhe der Effektstärke gab keinen Hinweis auf einen praktisch bedeutsamen Unterschied; $U = 647.0, p > .10, r = -0.02$.

Hinsichtlich der einzelnen Situationen ergaben sich folgende Ergebnisse:

- Situation 1: $M_{Selbst} = 2.00, SD_{Selbst} = 1.40$ vs. $M_{Begleitung} = 2.00, SD_{Begleitung} = 1.39$; $U = 646.0, p > .10, r = 0.00$
- Situation 2: $M_{Selbst} = 2.53, SD_{Selbst} = 1.45$ vs. $M_{Begleitung} = 2.09, SD_{Begleitung} = 1.31$; $U = 530.5, p > .10, r = -0.15$
- Situation 3: $M_{Selbst} = 2.03, SD_{Selbst} = 1.42$ vs. $M_{Begleitung} = 2.15, SD_{Begleitung} = 1.33$; $U = 581.5, p > .10, r = -0.07$
- Situation 4: $M_{Selbst} = 1.87, SD_{Selbst} = 1.17$ vs. $M_{Begleitung} = 2.17, SD_{Begleitung} = 1.42$; $U = 603.0, p > .10, r = -0.08$
- Situation 5: $M_{Selbst} = 2.00, SD_{Selbst} = 1.29$ vs. $M_{Begleitung} = 2.17, SD_{Begleitung} = 1.36$; $U = 603.0, p > .10, r = -0.07$
- Situation 6: $M_{Selbst} = 2.29, SD_{Selbst} = 1.33$ vs. $M_{Begleitung} = 1.97, SD_{Begleitung} = 1.25$; $U = 576.0, p > .10, r = -0.12$

Daraus folgt also, dass es zwar keine signifikanten, jedoch praktisch bedeutsame Unterschiede für Situation 2 und Situation 6 gab, die in beiden Fällen eine höhere physische Aggressionsbereitschaft zeigte, wenn die Jugendlichen selbst provoziert worden waren.

Eine Analyse der Unterschiede in Bezug auf die Variation des Geschlechts der Begleitperson und dessen Auswirkungen auf physisch aggressives Verhalten der Jugendlichen zeigte abschließend einen marginal signifikanten Effekt, wonach die physische Aggressionsbereitschaft höher war, wenn die Jugendlichen von einem Jungen ($M = 2.24, SD = 1.05$) und nicht von einem Mädchen ($M = 1.93, SD = 1.49$) begleitet wurden; $U = 490.5, p < .10, r = 0.20$. In Bezug auf die einzelnen Situationen ergab sich:

- Situation 1: $M_{BGmännlich} = 2.05, SD_{BGmännlich} = 1.33$ vs. $M_{BGweiblich} = 1.93, SD_{BGweiblich} = 1.49$; $U = 553.5, p > .10, r = -0.10$
- Situation 2: $M_{BGmännlich} = 2.42, SD_{BGmännlich} = 1.35$ vs. $M_{BGweiblich} = 2.17, SD_{BGweiblich} = 1.47$; $U = 549.5, p > .10, r = -0.10$
- Situation 3: $M_{BGmännlich} = 2.17, SD_{BGmännlich} = 1.34$ vs. $M_{BGweiblich} = 1.97, SD_{BGweiblich} = 1.43$; $U = 546.0, p > .10, r = -0.09$
- Situation 4: $M_{BGmännlich} = 2.12, SD_{BGmännlich} = 1.28$ vs. $M_{BGweiblich} = 1.87, SD_{BGweiblich} = 1.33$; $U = 554.5, p > .10, r = -0.12$

- Situation 5: $M_{BGmännlich} = 2.31$, $SD_{BGmännlich} = 1.35$ vs. $M_{BGweiblich} = 1.77$, $SD_{BGweiblich} = 1.22$; $U = 479.5$ $p < .10$, $r = -0.21$
- Situation 6: $M_{BGmännlich} = 2.35$, $SD_{BGmännlich} = 1.33$ vs. $M_{BGweiblich} = 1.83$, $SD_{BGweiblich} = 1.21$; $U = 493.0$, $p < .10$, $r = -0.20$

Das heißt, für alle Situationen zeigten sich praktische bedeutsame Unterschiede, die allesamt auf eine höhere Aggressionsbereitschaft verwiesen, wenn die Begleitung männlich war.

Zusammengefasst wurde eine Tendenz deutlich, wonach in Situationen, in der die Begleitung provoziert wurde, verbal aggressives Verhalten wahrscheinlicher war, als wenn die Jugendlichen selbst das Opfer der Provokationen waren; allerdings wurde dies nur in Bezug auf die Situationen 4 und 6 deutlich. Effekte in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson für verbale Aggression wurden in dieser Studie nicht gefunden. Waren die Jugendlichen selbst das Opfer der Provokationen, reagierten sie in der Tendenz eher physisch aggressiv als wenn die Begleitung provoziert wurde; dies wiederum zeigte sich allerdings nur in den Situationen 2 und 6. Generell galt, dass männliche Begleitpersonen eher zu einer physisch aggressiven Reaktion der Jugendlichen führten als weibliche Begleitpersonen.

Exploratorische Faktorenanalyse In einer promax-rotierten exploratorischen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) mit Festlegung zweier (korrelierter) Faktoren wurden die beiden Dimensionen verbale und physische Aggression mit Ladungen zwischen .40 bis .81 für verbale Aggression (Eigenwert: 2.56 mit einer Varianzaufklärung von 21.4%) und zwischen .77 bis .93 für physische Aggression (Eigenwert: 5.05 mit einer Varianzaufklärung von 42.1%) über die vier Versionen hinweg gut repräsentiert.

In getrennten Analysen ließ sich eine zweidimensionale Struktur auch für die vier Versionen replizieren. Einzige Ausnahmen bildeten hier die Version „Selbst provoziert“/Situation 4 mit Kreuzladungen von über .30 auf beiden Faktoren in Bezug auf die Skala verbale Aggression und mit vergleichsweise geringen Kreuzladungen von .20 bzw. .21 auf beiden Faktoren für die Version „Begleitung weiblich“/Situation 1, ebenfalls der Skala verbale Aggression. Einschränkend sei an dieser Stelle an die geringen Stichprobengrößen für die differenzielle Betrachtung der vier Versionen erinnert, die möglicherweise diese Schwankungen verursacht haben. In Bezug auf die Skala physische Aggression wurde die zweidimensionale Struktur uneingeschränkt in allen vier Versionen nachgewiesen.

Faktorladungen, Eigenwerte und Anteile erklärter Varianz für die Analyse über die vier Versionen hinweg als auch separat, sind im Anhang in Tabelle B.5 auf Seite 343 dargestellt.

Reliabilitätsanalyse Die interne Konsistenz der Skala zur Messung der verbalen Aggression war mit $\alpha = .80$ (über die vier Versionen hinweg) gut, auch die Trennschärfen lagen mit Werten zwischen .38 bis .67 in einem zufriedenstellenden Bereich.

In der differenziellen Betrachtung der vier Versionen für verbale Aggression zeigte sich für die „Selbst provoziert“ Gruppe eine Reliabilität von $\alpha = .82$, für die Gruppe „Begleitung provoziert“

eine Reliabilität von $\alpha = .78$, für die Gruppe „Begleitung männlich“ eine Reliabilität von $\alpha = .81$ und für die Gruppe „Begleitung weiblich“ eine Reliabilität von $\alpha = .78$.

In Bezug auf die Skala physische Aggression wurde eine sehr gute Reliabilität von $\alpha = .93$ erzielt, die sich auch in Bezug auf die einzelnen Versionen aufrechterhalten ließ: Für die Gruppe „Selbst provoziert“ ergab sich eine Reliabilität von $\alpha = .92$, für die Gruppe „Begleitung provoziert“ eine Reliabilität von $\alpha = .93$, für die Gruppe „Begleitung männlich“ eine Reliabilität von $\alpha = .89$ und für die Gruppe „Begleitung weiblich“ eine Reliabilität von $\alpha = .94$. Folglich waren die internen Konsistenzen für die beiden Subskalen verbale Aggression und physische Aggression in guten bis sehr guten Bereichen, die sich auch in Bezug auf die Variationen erhalten ließen.

Die Reliabilitäten sind im Anhang der Tabelle B.5 (Seite 343) aufgeführt.

Fazit Zunächst einmal schien sich die Umstellung von einem offenen zu einem geschlossenen Antwortformat bewährt zu haben. Es hatte sich nicht nur der mit der Auswertung verbundene Aufwand massiv verringert, sondern es war auch gelungen, den Untersuchungsgegenstand auf die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens in Reaktion auf die verschiedenen Provokationen einzugrenzen.

Insgesamt war die *Item*- und Skalenqualität in Bezug auf die beiden miteinander zusammenhängenden Dimensionen verbale Aggression und physische Aggression als ausgesprochen gut zu beurteilen. Die Gesamtskala verbale Aggression folgte einer Normalverteilung und zeigte entsprechend *Itemschwierigkeiten* in einem mittleren Bereich. Da mit physischer Aggression eine extremere und damit unter statistischen Gesichtspunkten seltenere Form von Aggression erhoben wurde, war in diesem Fall damit zu rechnen, dass die *Item*verteilung von einer Normalverteilung abweichen würde. Dennoch waren Mittelwerte und Schiefe der *Items* noch in einem tolerierbaren Bereich, zumal die Höhe der Streuungen zeigte, dass es trotz Bodeneffekte gelang, Varianz in der Beantwortung der *Items* (bzw. der Situationen) zur physischen Aggression zu erzeugen.

In der exploratorischen Faktorenanalyse konnten recht klar die beiden zusammenhängenden Aggressionsdimensionen gezeigt werden, die bis auf wenige Abweichungen über die vier Variationen hinweg stabil blieben. Auch die Reliabilitäten für beide Skalen waren ausgesprochen gut und ebenfalls über die Versionen hinweg stabil. Die erhaltenen Geschlechtsunterschiede in Bezug auf physisch aggressives Verhalten reflektieren den typischen Befund der Aggressionsforschung, wonach Mädchen im Jugendalter ihre Aggression seltener in dieser Form ausleben (vgl. auch Oesterman, Bjoerkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1998). In Bezug auf die Variation hinsichtlich des Ziels der Provokation und des Geschlechts der Begleitperson zeigten sich vorerst nur wenig bedeutsame Unterschiede. Allerdings wurden in der vorliegenden Arbeit Effekte in Bezug auf die unterschiedliche Wirkung der Versionen in Abhängigkeit des eigenen Geschlechts der Jugendlichen erwartet (bzw. auch im Zusammenhang mit der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen, die in der vorliegenden Studie nicht erhoben wurden, vgl. Studie 4), was aufgrund der geringen Stichprobe in dieser Studie nicht sinnvoll überprüft werden konnte. Aus diesem Grund waren auch die Ergebnisse, denen zufolge eine männliche Begleitung

immer mit einer höheren Aggressionsbereitschaft einhergehen, erwartungskonform (eine höhere Aggressionsbereitschaft im Zusammenhang mit einer weiblichen Begleitung wurde nur erwartet, wenn diese das Ziel der Provokation, der Schüler selbst männlich und dessen Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen hoch war; siehe hierzu auch die Übersicht zu Studie 4 unter Abschnitt 4.5.4 bzw. die entsprechende Untersuchungshypothese unter Abschnitt 8.1). Der Befund, wonach eine männliche Begleitung stets zu einer höheren physischen Aggression führte, spiegelt einen ebenfalls bekannten Befund aus der Aggressionsforschung wider, demzufolge physische Aggression für Jungen als wesentlich normativer als für Mädchen gilt (vgl. Tomada & Schneider, 1997). Insofern sprachen die Ergebnisse dieser Studie für die Validität der Skala, die unter Abschnitt 5.4.4.4 (Seite 151) noch einmal genauer erläutert wird.

5.4.4.3. Erwartete reaktive Aggression der Begleitperson

Itemkennwerte In Tabelle 5.8 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Subskalen erwartete verbale Aggression und erwartete physische Aggression dargestellt. Ähnlich wie bei der Einschätzung der eigenen aggressiven Reaktion der Jugendlichen (siehe vorheriger Abschnitt 5.4.4.2) waren die *Items* der Skala erwartete verbale Aggression eher rechtsschief und die der erwarteten physischen Aggression linksschief verteilt. Der Kolmogorov-Smirnov-Test zeigte sowohl für die Einzelitems als auch für deren Skalenaggregate ein Abweichen von der Normalverteilung an.¹⁴ Im Zusammenhang mit der Verteilung fiel außerdem auf, dass insbesondere die Skala erwartete verbale Aggression sehr breitgipflig war und die Mittelwerte vergleichsweise stark streuten (zu Schiefe und Exzess der Skala und *Items* siehe Tabelle B.6 auf Seite 344).

Ähnlich wie in Bezug auf die eigenen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler wurde von der Begleitung eher verbal aggressives Verhalten ($M = 2.82$, $SD = 1.10$) als physisch aggressives Verhalten ($M = 1.94$, $SD = 1.02$) erwartet; $T = 26.83$, $p < .001$, $r = -0.67$ (zu den Mittelwerten der Skalen siehe Tabelle 5.8 auf Seite 148).¹⁵ Auch hier zeigte sich, dass die Skalen erwartete verbale Aggression und erwartete physische Aggression positiv korrelierten; $r_s = .37$, $p < 0.01$.¹⁶ Darüber hinaus hingen die verbalen und physischen Aggressions-Erwartungen der Jugendlichen in sehr hohem Maße davon ab, wie hoch sie ihre eigene Wahrscheinlichkeit, verbal und physisch aggressiv zu reagieren, einschätzten: für verbale Aggression bestand eine Korrelation von $r_s = .62$, $p < 0.01$ und für physische Aggression eine Korrelation von $r_s = .77$, $p < 0.01$.

¹⁴Abweichungen von der Normalverteilung für die Gesamtskala erwartete verbale Aggression: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.107, $df = 71$, $p < .01$. Für die einzelnen Situationen (erwartete verbale Aggression): Situation 1: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.216, $df = 71$, $p < .001$, Situation 2: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.234, $df = 71$, $p < .001$, Situation 3: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.218, $df = 71$, $p < .001$, Situation 4: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.175, $df = 71$, $p < .001$, Situation 5: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.216, $df = 71$, $p < .001$, Situation 6: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.186, $df = 71$, $p < .001$. Abweichungen von der Normalverteilung für die Gesamtskala erwartete physische Aggression: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.195, $df = 70$, $p < .001$. Für die einzelnen Situationen (erwartete physische Aggression): Situation 1: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.373, $df = 70$, $p < .001$, Situation 2: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.311, $df = 70$, $p < .001$, Situation 3: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.314, $df = 70$, $p < .001$, Situation 4: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.336, $df = 70$, $p < .001$, Situation 5: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.331, $df = 70$, $p < .001$, Situation 6: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.292, $df = 71$, $p < .001$.

¹⁵Da die *Items* beider Subskalen nicht normalverteilt waren, wurden für diese und nachfolgende Analysen nicht parametrische Verfahren gewählt (im Falle abhängiger Stichproben der Wilcoxon-Test, ansonsten der Mann-Whitney-Test).

¹⁶Aufgrund der fehlenden Normalverteilung wurde Spearman's Rho (r_s) berechnet.

Unterschiede der Aggressions-Erwartungen aufgrund des Geschlechts der Begleitperson wurden in Bezug auf verbal-aggressives Verhalten nicht signifikant (siehe Tabelle 5.8 auf Seite 148, oben). Allerdings zeigte sich ein kleiner Effekt, wonach von Mädchen ($M = 2.91$, $SD = 1.09$) stärker erwartet wurde, sich verbal aggressiv zu verhalten als von Jungen ($M = 2.67$, $SD = 1.08$); $U = 551.0$, $p > .10$, $r = -0.14$. Dies zeigte sich auch in den Einzelitems: Zwar wurden Unterschiede nicht signifikant, aber die Effektstärken deuteten für alle *Items*, ausgenommen die Situationen 2 und 3, kleine Effekte an, die eine höhere verbale Aggressions-Erwartung für Mädchen offenbarten (Situation 1: $r = -0.14$, Situation 4: $r = -0.13$, Situation 5: $r = -0.13$ und Situation 6: $r = -0.18$).

In Bezug auf die Erwartungen physisch aggressiven Verhaltens der Begleitperson, zeigten sich konsistent signifikante und praktisch bedeutsame Unterschiede mit mittleren Effektstärken für die Gesamtskala, als auch in Bezug auf die einzelnen Situationen (siehe Tabelle 5.8 auf Seite 148, unten). Die Ergebnisse verwiesen darauf, dass von Jungen ($M = 2.24$, $SD = 1.09$) deutlich stärker erwartet wurde sich physisch aggressiv zu verhalten als von Mädchen ($M = 1.50$, $SD = 0.77$); $U = 383.0$, $p < .01$, $r = -0.35$. Die Effektstärken in Bezug auf die einzelnen Situationen der Erwartungen physisch aggressiven Verhaltens entsprachen kleinen bis mittleren Effekten (Situation 1: $r = -0.25$, Situation 2: $r = -0.25$, Situation 3: $r = -0.24$, Situation 4: $r = 0.31$, Situation 5: $r = 0.30$ und Situation 6: $r = 0.40$).

Tabelle 5.8.: Mittelwerte und Standardabweichungen geschlechtsspezifischer Aggressionserwartungen an die Begleitperson (BG) über die vier Versionen hinweg, Studie 1 (Prätest 2)

	Gesamt N=71		BG: Junge N=37		BG: Mädchen N=35		Diff. Mann-Whitney	
	M	SD	M	SD	M	SD	U	p
Erwartete verbale Aggression								
Situation 1	2.37	1.24	2.17	1.21	2.51	1.24	541.5	n.s.
Situation 2	2.99	1.38	3.07	1.41	2.93	1.37	564.5	n.s.
Situation 3	2.90	1.42	2.93	1.39	2.88	1.45	597.0	n.s.
Situation 4	2.63	1.31	2.40	1.25	2.74	1.35	551.5	n.s.
Situation 5	3.03	1.43	2.77	1.30	3.14	1.52	546.5	n.s.
Situation 6	3.00	1.39	2.73	1.48	3.26	1.31	514.5	n.s.
Gesamtskala	2.82	1.10	2.67	1.08	2.91	1.09	551.0	n.s.
Erwartete physische Aggression								
Situation 1	1.74	1.06	1.95	1.11	1.48	0.99	455.5	<.05
Situation 2	2.00	1.20	2.24	1.27	1.62	1.01	439.0	<.05
Situation 3	1.99	1.17	2.24	1.28	1.59	0.87	445.5	<.05
Situation 4	1.93	1.21	2.21	1.32	1.43	0.82	436.0	<.01
Situation 5	1.99	1.23	2.29	1.33	1.50	0.90	430.0	<.05
Situation 6	2.00	1.15	2.42	1.30	1.43	0.73	362.0	<.001
Gesamtskala	1.94	1.02	2.24	1.09	1.50	0.77	483.0	<.01

Anmerkungen. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang A.

In Bezug auf das Ziel der Provokationen (Schüler/in selbst vs. Begleitung provoziert) ergaben sich keine signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 5.9, Seite 149). Jedoch deutete sich eine Tendenz an, wonach sowohl verbale als auch physische Aggressions-Erwartungen höher waren, wenn die Begleitung provoziert wurde. Diese Unterschiede entsprachen jedoch nur kleinen Effekten in Bezug auf die Situationen 2, 4 und 5 für verbale Aggression bzw. in Bezug auf die Situationen 4 und 5 für physische Aggression.

Tabelle 5.9.: Mittelwerte und Standardabweichungen der Aggressions-Erwartungen (verbal und physisch) in Abhängigkeit des Ziels der Provokation, Studie 1 (Prätest 2)

	Selbst provoziert		BG provoziert		Diff.		
	N=37		N=34		Mann-Whitney		
	M	SD	M	SD	U	p	r
Erwartete verbale Aggression							
Situation 1	2.37	1.26	2.37	1.21	660.0	n.s.	-0.01
Situation 2	2.84	1.32	3.15	1.44	548.0	n.s.	-0.11
Situation 3	2.84	1.40	2.97	1.45	591.5	n.s.	-0.05
Situation 4	2.45	1.18	2.77	1.44	577.5	n.s.	-0.12
Situation 5	2.84	1.42	3.14	1.46	582.5	n.s.	-0.11
Situation 6	3.03	1.44	3.06	1.37	657.0	n.s.	-0.01
Gesamtskala	2.72	1.07	2.90	1.11	607.5	n.s.	-0.07
Erwartete physische Aggression							
Situation 1	1.74	1.08	1.79	1.09	623.0	n.s.	-0.03
Situation 2	1.95	1.18	2.03	1.24	608.0	n.s.	-0.03
Situation 3	1.89	1.05	2.06	1.30	604.5	n.s.	-0.04
Situation 4	1.68	1.02	2.11	1.35	557.5	n.s.	-0.16
Situation 5	1.81	1.15	2.11	1.30	562.0	n.s.	-0.13
Situation 6	2.05	1.18	1.97	1.22	632.5	n.s.	-0.05
Gesamtskala	1.87	0.92	2.00	1.14	663.5	n.s.	0.00

Anmerkungen. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang A. BG ist die Abkürzung für Begleitung. Die rechte Spalte gibt die Höhe des Effekts (r) an. Fettgedruckte Effektstärken weisen auf bedeutsame Effekte (ab $r > .10$ = kleiner Effekt) hin.

Exploratorische Faktorenanalyse Die zwei Dimensionen verbale und physische Aggression konnten auch in Bezug auf die Verhaltenserwartungen an die Begleitperson in einer exploratorischen Faktorenanalyse mit Promax-Rotation nachgewiesen werden. Für die erwartete verbale Aggression ergaben sich Faktorladungen zwischen .50-.90 (Eigenwert: 2.58 mit einer Varianzaufklärung von 21.5 %) und für die erwartete physische Aggression Faktorladungen zwischen .83-.91 (Eigenwert: 6.03 mit einer Varianzaufklärung von 50.3 %).

Die zweidimensionale Struktur wurde auch in den nach Versionen getrennten Analysen gezeigt, allerdings bildete hier die Version „Begleitung provoziert“ mit Ladungen von .52 bzw. .46 auf beiden Faktoren eine Ausnahme. Insgesamt zeigten sich für Situation 1 in allen Versionen Kreuzladungen von über .30, was nahelegt, dass in dieser spezifischen Situation beide

Dimensionen nicht trennscharf voneinander abgrenzbar waren.

Faktorladungen, Eigenwerte und Anteile erklärter Varianz pro Faktor sind im Anhang in Tabelle B.7 auf Seite 345 dargestellt.

Reliabilitätsanalyse Die Reliabilitäten waren sowohl für die Gesamtskala erwartete verbale Aggression ($\alpha = .89$) als auch für die Gesamtskala erwartete physische Aggression ($\alpha = .94$) sehr gut. Auch die Reliabilitäten für die Subversionen lagen alle zwischen $\alpha = .89$ und $\alpha = .94$ und zeigten somit sehr gute interne Konsistenzen der Skalen. Die einzelnen Reliabilitätswerte getrennt nach Dimensionen und Versionen sind im Anhang in Tabelle B.7 (Seite 345) aufgeführt.

Fazit Wie auch in der Analyse der Reaktion der Jugendlichen selbst hat sich in Bezug auf die Verhaltenserwartungen an die Begleitperson das geschlossene Antwortformat bewährt. Obwohl die Dimensionen verbale und physische Aggressionserwartung, die faktorenanalytisch zufriedenstellend nachgewiesen werden konnten, beide von einer Normalverteilung abwichen, zeigte sich auch hier, dass die *Items* in einem ausreichenden Maße Varianz erzeugten, selbst in Bezug auf die linksschief verteilte Skala für physische Aggression. Im Unterschied zu den eigenen Reaktionen der Jugendlichen schienen die Antworten jedoch stärker zu streuen. Offenbar bestand mehr Divergenz darin, welche Erwartungen an die Begleitperson gerichtet wurden, als in Bezug auf das eigene antizipierte Verhalten.

Wie bereits in Bezug auf die eigene Reaktion der Jugendlichen diskutiert, zeigte sich auch in Bezug auf die Erwartungen an eine Begleitperson, dass physisch aggressive Reaktionen eher Jungen als Mädchen zugesprochen wurden. Dies kann als Indiz für die mit der männlichen Geschlechterrolle verbundenen geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen gesehen werden (siehe hierzu auch Abschnitt 4.2.2).

Kritisch sei anzumerken, dass Situation 1 in der Faktorenanalyse relativ hohe Nebenladungen aufwies. Dies deutete sich bereits in den vorhergehenden Analysen in Bezug auf die eigene Aggressionsreaktion der Jugendlichen an, allerdings waren hier die meisten Nebenladungen unter $.30$ und damit noch zu tolerieren. Grundsätzlich sind Nebenladungen eines *Items* als unerwünschte Eigenschaft zu bewerten, sollten doch Dimensionen eines Konstrukts möglichst trennscharf voneinander abgrenzbar sein. Allerdings zeigte sich auch, dass die Dimensionen verbale und physische Aggression sowohl in Bezug auf die Reaktionen der Jugendlichen selbst als auch in Hinsicht auf die Verhaltenserwartungen gegenüber den begleitenden *Peers* moderat korreliert waren (aus diesem Grund wurde in der Faktorenanalyse auch ein schiefwinkliges Rotationsverfahren ausgewählt). In Abhängigkeit der Fragestellung wäre es also gegebenenfalls möglich, beide Dimensionen zusammenzufassen, so dass das Problem der Nebenladungen ignorierbar wäre. Da Situation 1 vor dem theoretischen Hintergrund der Kultur der Ehre als „Prototyp“ eines ehrverletzenden Provokationsauslösers betrachtet wurde, sollte auf diese Situation nicht verzichtet werden.

5.4.4.4. Validität

Um die Skala in dieser Studie auf ihre inhaltliche Gültigkeit zu prüfen, wurden die Ärger-Skala und die beiden Aggressionsskalen (verbal und physisch) mit der Subskala Ärger des *Aggression Questionnaires* (Buss & Perry, 1992, deutsche Übersetzung durch Kliewe & Bieneck, 2000) und der Skala „Aggressionsbereitschaft“ (Lukesch, 2006) korreliert. Erwartet wurden moderate Korrelationen, da es sich bei den selbst entwickelten Skalen um situationsabhängige Konstrukte (*state measure*) handelt, bei der Ärger-Skala des *Aggression Questionnaires* und der Skala „Aggressionsbereitschaft“ als *Trait*-Aggression hingegen um persönlichkeitsabhängige Konstrukte, die über die Situationen hinweg stabil sind.

Wie in Tabelle 5.10 zu sehen ist, waren zunächst einmal die situationsabhängigen Maße Ärger, Aggression (verbale und physische Aggression in Reaktion auf Provokationen wurden hier miteinander verbunden) sowie verbale und physische Aggression als getrennte Skalen untereinander moderat bis sehr hoch positiv korreliert (zwischen $r_s = .30$ bis $r_s = .80$). Zwischen *Trait*-Ärger und reaktiver Aggression sowie *Trait*-Ärger und reaktiver verbaler Aggression zeigten sich ebenfalls positive moderate Korrelationen. Alle situationsabhängigen Aggressionsmaße waren darüber hinaus positiv mit *Trait*-Aggression korreliert. Allerdings war der Zusammenhang zwischen reaktivem Ärger und allgemeinem Ärger eher schwach und wurde nicht signifikant.

Tabelle 5.10.: Korrelationen der neu entwickelten Skalen reaktiver Ärger und reaktive Aggression mit *Trait*-Ärger und *Trait*-Aggression, Studie 1 (Prätest 2)

	Reaktiver Ärger	Reaktive Aggression	Verbale Aggression	Physische Aggression	Trait-Ärger	Trait- Aggression
Reaktiver Ärger	-	.51***	.41***	.41***	.13	.12
Reaktive Aggression		-	.78***	.80***	.36**	.49***
Verbale Aggression			-	.30**	.41***	.29*
Physische Ag- gression				-	.10	.48***
Trait-Ärger					-	.15
Trait- Aggression						-

Anmerkungen. N=63. Berechnet wurde Spearman's Rho (r_s). Reaktive Aggression beinhaltet verbale und physische Aggression. Die Skalen reaktive Aggression, verbale Aggression und physische Aggression stehen für situationsabhängige Maße.

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nach Geschlecht getrennte Korrelationsanalysen¹⁷ (siehe Tabelle 5.11) offenbarten erwartungsgemäß für die Jungen-Gruppe höhere Korrelationen in Bezug auf nahezu alle Variablen.

¹⁷In diesem Fall wurde das Geschlecht der Jugendlichen für relevanter gehalten als das Geschlecht der Begleitperson. Da zur Überprüfung verschiedener Geschlechterkonstellationen die Zellgrößen zu gering waren, wurde auf Korrelationsanalysen unter Berücksichtigung des Geschlechts der Begleitperson verzichtet.

Während sich bei den Mädchen nur eher niedrigere Korrelationen in Bezug auf reaktiven Ärger und den anderen situationsabhängigen Maßen (Aggression sowie deren Subdimensionen verbale und physische Aggression) zeigten, ergaben sich hier für die Jungen hohe Korrelationen von zwischen $r_s = .66$ bis $r_s = .73$. Allerdings zeigten sich auch bei den Jungen nur eine moderate marginal signifikante Korrelation von zwischen $r_s = .34$ zwischen reaktiven Ärger und dem Äquivalent auf *Trait*-Ebene.

Tabelle 5.11.: Korrelationen der neu entwickelten Skalen reaktiver Ärger und reaktive Aggression mit Trait-Ärger und Trait-Aggression nach Geschlecht, Studie 1 (Prätest 2)

	Reaktiver Ärger	Reaktive Aggression	Verbale Aggression	Physische Aggression	Trait-Ärger	Trait- Aggression
Reaktiver Ärger	-	.73***	.66***	.68***	.34†	.23
Reaktive Aggression	.32†	-	.83***	.93***	.26	.46*
Verbale Aggression	.26	.88***	-	.59***	.25	.32†
Physische Ag- gression	.31†	.70***	.32*	-	.21	.47*
Trait-Ärger	.03	.48**	.40*	.30†	-	.31
Trait- Aggression	.01	.42**	.49**	.21	.32†	-

Anmerkungen. Oberhalb der Diagonalen: Korrelationen der Jungen (N=26), unterhalb der Diagonalen: Korrelationen der Mädchen (N=35). Berechnet wurde Spearman's Rho (r_s). Reaktive Aggression beinhaltet verbale und physische Aggression. Die Skalen verbale Aggression und physische Aggression stehen für situationsabhängige Maße.

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Schließlich wurde noch überprüft, ob sich die Korrelationen in Abhängigkeit des Ziels der Provokation (Selbst vs. Begleitung provoziert) unterschiedlich darstellen würden. In Tabelle 5.12 wird deutlich, dass es durchaus bemerkenswerte Unterschiede gab (oberhalb der Diagonalen: Version „Selbst provoziert“, unterhalb der Diagonalen: Version „Begleitung provoziert“). Die Korrelationen in Bezug auf die situationsabhängigen Maße waren insgesamt in der Bedingung „Begleitung provoziert“ höher, als wenn die Jugendlichen selbst das Ziel der Provokationen waren. Am auffälligsten in diesem Zusammenhang ist sicherlich, dass mit einer Korrelation von $r_s = .56$ die Beziehung zwischen reaktivem Ärger und verbaler Aggression viel enger war, wenn die Begleitung provoziert wurde als wenn der Schüler/die Schülerin selbst das Opfer der Provokation war ($r_s = .27$). Aus theoretischer Sicht relativ plausibel zeigten sich in Verbindung mit *trait*-bezogenen Maßen insgesamt höhere Korrelationen, wenn die Jugendlichen selbst provoziert wurden.

Tabelle 5.12.: Korrelationen der neu entwickelten Skalen reaktiver Ärger und reaktive Aggression mit mit Trait-Ärger und Trait-Aggression in Abhängigkeit des Ziels der Provokation, Studie 1 (Prätest 2)

	Reaktiver Ärger	Reaktive Aggression	Verbale Aggression	Physische Aggression	Trait-Ärger	Trait-Aggression
Reaktiver Ärger	-	.47***	.27	.39***	.22	.15
Reaktive Aggression	.59***	-	.80***	.72***	.45**	.49***
Verbale Aggression	.56**	.77***	-	.22	.40*	.37*
Physische Aggression	.48**	.84***	.37*	-	.22	.45***
Trait-Ärger	.01	.24	.41*	.02	-	.11
Trait-Aggression	.11	.44**	.20*	.46**	.17	-

Anmerkungen. Oberhalb der Diagonalen: Korrelationen der Gruppe „Selbst provoziert“ (N=34), unterhalb der Diagonalen: Korrelationen der Gruppe „Begleitung provoziert“ (N=31). Berechnet wurde Spearman's Rho (r_s). Reaktive Aggression beinhaltet verbale und physische Aggression. Die Skalen „Verbale Aggression“ und „Physische Aggression“ stehen für situationsabhängige Maße.

† p < .10, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

5.4.5. Abschließende Beurteilung

Insgesamt waren die erzielten Ergebnisse für den revidierten Fragebogen sehr zufriedenstellend. Das geschlossene Antwortformat hat die Auswertung massiv vereinfacht, inhaltlich wurde eine Eingrenzung auf aggressives Verhalten erzielt und die Situationen haben sowohl in Bezug auf die Ärger-Skala als auch in Bezug auf die beiden Aggressionsdimensionen insgesamt eine höhere Streuung erzeugt, als es beispielsweise für die Ärger-Skala in der ersten Skalenversion der Fall war. Auch aus inhaltlicher Sicht waren die neu entwickelten Skalen zufriedenstellend; dieser Aspekt wird allerdings unter Abschnitt 5.4.5.1 genauer dargestellt. Dennoch fielen noch immer einige Aspekte negativ auf, die zur Folge hatten, dass einige weitere Anpassungen für die Gestaltung der Endversion des Fragebogens vorgenommen wurden. Diese werden im Abschnitt 5.4.5.2 (Seite 154) dargestellt und erläutert.

5.4.5.1. Diskussion der Validität

Inhaltlich wiesen insbesondere die Ergebnisse in Abhängigkeit des Geschlechts darauf hin, dass es durch die eigenentwickelte Skala reliabel und valide gelungen war, reaktiven Ärger und reaktiv aggressives Verhalten zu messen. Wie aus der Literatur bekannt (vgl. Archer, 2004), zeigten sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen auf der Ärger-Skala, kaum ausgeprägte Unterschiede im Bereich der verbalen Aggression, jedoch eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit physisch aggressiven Verhaltens bei Jungen.

Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson wiesen dabei in dieselbe Richtung und repräsentieren ebenfalls bekannte Ergebnisse der Aggressionsforschung (siehe auch

Tomada & Schneider, 1997): Wenn die Begleitung männlich war, zeigten die Jugendlichen eine höhere Wahrscheinlichkeit physisch aggressiven Verhaltens als in weiblicher Begleitung. Darüber hinaus wurde von Jungen eher physisch aggressives Verhalten erwartet als von Mädchen.

In Bezug auf die Variation des Ziels der Provokation (der Schüler/die Schülerin selbst oder die Begleitung) ergaben sich keine deutlichen Effekte. Es wurde eine Tendenz festgestellt, wonach die Wahrscheinlichkeit verbaler Aggression höher war, wenn die Begleitung provoziert wurde und nicht der Schüler/die Schülerin selbst. Umgekehrt zeigte sich in der Tendenz, dass physische Aggression höher war, wenn die Jugendlichen selbst und nicht die Begleitung provoziert wurde. Allerdings konnten diese Tendenzen jeweils nur anhand kleiner Effekte und nur in Bezug auf spezifische Provokationssituationen nachgewiesen werden. Dennoch gaben diese ersten Ergebnisse einen Hinweis darauf, dass sich diese Tendenzen auf Basis einer größeren Stichprobe, wie sie im Anschluss an Studie 1 folgten, möglicherweise als bedeutsam erweisen würden. Da Unterschiede in Abhängigkeit des Ziels einer Provokation in der Literatur bislang kaum untersucht worden sind, erschien es lohnend, die Variationen folglich in gleicher Weise auf die Hauptstudie zu übertragen.

In den Korrelationsanalysen zeigten sich ebenfalls erwartungsgemäße Zusammenhänge zwischen den selbst entwickelten situationsabhängigen Maßen reaktiver Ärger, reaktive Aggression sowie deren Subdimensionen verbale Aggression und physische Aggression und *trait*-abhängigen Maßen, wie allgemeiner Ärger und allgemeine Aggression. Die Zusammenhänge zum reaktiven Ärger waren sehr gering, jedoch zeigten sich etwas höhere Korrelationen, wenn nur die Jungen-Gruppe in den Analysen berücksichtigt wurde. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Zusammenhänge reaktiven Ärgers und Aggression mit *trait*-abhängigen Maßen in der Gruppe der Jugendlichen, die selbst provoziert wurden, insgesamt höher ausfielen, als wenn die Begleitperson das Opfer der Provokation wurde. Offenbar wurden dispositionale Merkmale der Jugendlichen in einem höheren Ausmaß aktiviert, wenn sie selbst und nicht jemand anderes provoziert wurde.

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass der selbst entwickelte Fragebogen ein valides Instrument zur Messung reaktiven Ärgers und der reaktiven Aggression bietet. In Bezug auf die Ärger-Skala ergaben sich jedoch noch einige Punkte, die nicht zufriedenstellend waren und den Ausschlag dafür gaben, einige finale Änderungen vorzunehmen, die im nachfolgenden Abschnitt beschrieben werden.

5.4.5.2. Anpassungen und Ergänzungen

Obwohl insgesamt die *Item*- und Skalenkennwerte des neu entwickelten Fragebogens ausgesprochen zufriedenstellend waren, fiel doch die Ärger-Skala noch immer negativ auf. Insbesondere wurde deutlich, dass die Verteilung eine ausgeprägte Rechtsschiefe aufwies, was bedeutete, dass die Jugendlichen sich in einem zu hohen Ausmaß über die in den Situationen dargestellten Provokationen ärgerten, so dass es zu deutlichen Deckeneffekten kam. Dies sprach dafür, dass die Situationen auch in der revidierten Fassung noch immer zu eindeutig feindselig interpretiert wurden und einige Situationen weiter abgeschwächt werden mussten. Besonders deutlich wurde dies in Bezug auf Situation 2, Situation 3, Situation 5 und Situation 6.

Um die zuvor benannten Situationen inhaltlich abzuschwächen, wurden folgende Veränderungen vorgenommen (in eckigen Klammern: Textzeilen, die entfernt wurden; unterstrichen: Textzeilen, die neu eingefügt wurden)¹⁸:

1. Situation 2: Stell dir vor, die Schule ist gerade zu Ende. Zusammen mit einem Jungen aus deiner Klasse gehst du den Schulflur entlang auf dem Weg zum Ausgang. Gerade als du am Ende des Schulflurs angekommen bist, rempelt dich ein gleichaltriger Junge an [und wirft das Basekap, das du trägst, auf den Boden]. Sein Kumpel steht dabei und lacht.
2. Situation 3: Stell dir vor, es ist Schulschluss. Du stehst zusammen mit einem Jungen aus deiner Klasse an der Bushaltestelle und schaust auf dem Plan, wann der Bus kommt. Du willst gerade deinem Klassenkameraden zeigen, wo es steht, als zwei gleichaltrige Jungen dazwischen kommen. Einer der beiden schiebt [schubst] dich mit den Worten „Lass mich da mal ran!“, [rüde] zur Seite.
3. Situation 5: Stell dir vor, du stehst mit einem Jungen aus deiner Klasse zusammen an der Theke in der Cafeteria deiner Schule. [Es ist Pause und die Schlange ist lang. Gerade als du fast dran bist, kommen zwei gleichaltrige Jungen von der Seite dazwischengedrängt. Einer von beiden schiebt dich mit einer groben Bewegung einfach zur Seite und gibt seine Bestellung auf.] Du hast gerade deine Bestellung bezahlt und willst gehen, als zwei gleichaltrige Jungen sich von der Seite dazwischen drängen, so dass du zur Seite geschoben wirst.
4. Situation 6: Stell dir vor, du sitzt abends mit einem Jungen aus deiner Klasse in einem Viererabteil im Bus. Ihr kommt gerade von einer Veranstaltung in der Schule. Als der Bus das nächste Mal hält, steigen zwei gleichaltrige Jungen ein. Sie lassen sich breitbeinig neben euch auf die Sitze plumpsen, so dass ihr eilig eure Taschen wegnehmen müsst, damit sie sich nicht auf sie setzen. Der Junge neben dir macht sich so breit, dass du an die Fenster des Busses gedrückt wirst [und dich kaum noch bewegen kannst].

Die Aggressionsskalen (verbal und physisch) in Bezug auf die eigene Reaktionen der Jugendlichen als auch in Bezug auf die erwartete Reaktion des begleitenden *Peers* waren ausgesprochen zufriedenstellend. Bis auf die Gesamtskala verbale Aggression in Bezug auf die eigene Reaktion der Jugendlichen, wichen alle anderen Skalen (physische Aggression in Bezug auf die eigene Reaktion, verbale Aggression und physische Aggression in Bezug auf die erwartete Reaktion der Begleitung) von einer Normalverteilung ab. In Anbetracht des theoretischen Gegenstandes war allerdings nicht damit zu rechnen, dass aggressives Verhalten in Schulklassen einer Normalverteilung folgen würde. Trotz der Linksschiefe der *Items*, die am deutlichsten bei der Skala physische Aggression zutage traten, gelang es, ausreichend Varianz zu erzeugen, was an den vergleichsweise hohen Streuungen deutlich wurde. Auch hielten sich Schiefe und Exzess deutlich in den von West, Finch und Curran (1995) genannten Grenzbereichen einer tolerierbaren Abweichung der Normalverteilung, so dass davon ausgegangen wurde, dass Regressionsanalysen in

¹⁸Hier sind nur exemplarisch die Situationen der ersten Version (Selbst provoziert, Begleitung männlich) dargestellt. Selbstverständlich wurden auch die anderen drei Versionen in gleicher Weise revidiert.

Mehrebenenmodellen und die Schätzung latenter Modelle (beispielsweise in konfirmatorischen Faktorenanalysen) mit robusten Schätzer wie MLR (siehe hierzu auch Abschnitt 6.6.3, Seite 184) dennoch zu zuverlässigen Ergebnissen führen würden.

Da aus der Literatur bekannt ist, dass jugendliche Mädchen vor allem unprototypische Aggressionsformen nutzen (d. h. eher indirekte Formen der Aggression, wie Lästern und Ausgrenzen; vgl. auch Scheithauer, 2003), entstand weiterhin die Idee, eine weniger beobachtbare Aggressionsform in den Fragebogen hinzuzunehmen. Zur Testung der Hypothesen (siehe Kapitel 4, Abschnitt 4.5) war dies zwar nicht notwendig, aber es wurde als wichtig erachtet, insbesondere den Mädchen die Möglichkeit eines alternativen Verhaltens zu offenen Aggressionsformen zu bieten. In der bisherigen Fragebogenversion war dies nicht vorgesehen, so dass Jugendliche, die ihren Ärger nicht offen aggressiv zeigen wollten, nur durch „nicht agieren“ (d. h. „gar nicht wahrscheinlich“ aggressiv zu reagieren) reagieren konnten. Durch die Ergänzung um eine unprototypische Form der Aggression sollte somit der Antworthorizont erweitert werden. Die Erweiterung wurde wie folgt vorgenommen (die ergänzende Textpassage ist unterstrichen):

Was meinst du, wie wahrscheinlich wäre es, dass du dem Jungen gegenüber ...

- beleidigend wirst oder ihn beschimpfst?
- handgreiflich wirst (ihn schubst, trittst usw.)?
- dich anderweitig rächst (z. B. Freunden gegenüber schlecht über ihn redest oder jemand anderen bittest, ihm „aufzulauern“)?

Der finale Fragebogen ist im Anhang unter Abschnitt A auf Seite 334 ff. dargestellt.

5.5. Überprüfung der Skalenstruktur (CFA)

Im Gegensatz zur exploratorischen Faktorenanalyse wird in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse ein theoretisches Modell auf seine Passung zu den Daten überprüft (siehe Bühner, 2006). In dem vorliegenden Abschnitt wurde folglich überprüft, ob sich die aus der exploratorischen Faktorenanalyse gefundenen Strukturen in Bezug auf die neu entwickelten Ärger- und Aggressionsskalen in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigen lassen würden.

5.5.1. Stichprobe

Da die Stichprobengrößen der Prätests sehr gering waren, erschien es angemessener, die Struktur auf Basis der Daten einer der Hauptstudien mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zu überprüfen. Neben der reinen Größe der Stichprobe sprach auch eine höhere Repräsentativität für dieses Vorgehen.

Die Stichprobe, die zugleich die Basis für eine der Analysen in Studie 2 bildete (für eine genauere Beschreibung siehe Kapitel 6), bestand aus 1109 Neuntklässler/innen im Alter von 14-19 Jahren ($M = 16.61$, $SD = 0.85$) aus 53 Schulklassen mit rund 55 % Mädchen (45 % Jungen) und 40 % Jugendlicher mit Migrationshintergrund (60 % Jugendlicher deutscher Herkunft). Die

Jugendlichen besuchten zu 19 % die Hauptschule, zu 31 % die Realschule und zu 50 % das Gymnasium. Zusätzliche Informationen siehe auch Abschnitt 6.3.3 auf Seite 172.

5.5.2. Durchführung

Die Erhebungen fanden im Rahmen des Projekts „Migration und Bildung“ der VW-Stiftung statt (zweite Erhebungswelle im Zeitraum 2007-2008). Die Befragungen dauerten insgesamt drei Schulstunden und wurden während der Unterrichtszeit durchgeführt (weitere Informationen zum Projekt siehe auch Abschnitt 5.4.2).

5.5.3. Instrumente

Es wurde die Finalversion der selbst entwickelten Fragebogenskala zur Erfassung reaktiven Ärgers und Aggression verwendet. Hierbei wurden die im Anhang auf Seite 334 beschriebenen sechs Provokationssituationen den Schülerinnen und Schülern vorgelegt. Dabei wurde, wie bereits unter Abschnitt 5.4.3 auf Seite 136 dargestellt, in einem *Between-Design* variiert, ob a) die Jugendlichen selbst das Opfer der Provokation wurden oder deren Begleitung sowie b) das Geschlecht des begleitenden *Peers*.

Die Jugendlichen beantworteten im Anschluss an die hypothetischen Szenarien in einem jeweils fünffach gestuften Antwortformat (1 = gar nicht bis 5 = sehr), in welchem Ausmaß sie sich ärgern würden (6 *Items*) und mit welcher Wahrscheinlichkeit sie sich a) verbal aggressiv (6 *Items*), b) physisch aggressiv (6 *Items*) oder c) indirekt aggressiv (6 *Items*) verhalten würden.

5.5.4. Ergebnisse

Da das Ziel der vorliegenden Analyse eine Bestätigung der durch exploratorische Faktorenanalysen vorgegebenen Strukturen war, werden an dieser Stelle nur Ergebnisse im Zusammenhang mit der konfirmatorischen Faktorenanalyse berichtet (für eine genauere Beschreibung der deskriptiven Ergebnisse siehe auch Kapitel 6, Abschnitt 6.7.4.1 auf Seite 191). Fehlende Werte der in dieser Unterstudie verwendeten Daten, wurden durch $m = 5$ plausible Werte ersetzt, wodurch fünf Datensets generiert wurden, welche die Basis der Analysen bildeten. Dieses Verfahren, *multiple Imputation* genannt, wird ausführlich im Abschnitt 6.6.2 (Seite 178) beschrieben.

Reaktiver Ärger Da sich die Skala reaktiver Ärger in den beiden Vorstudien jeweils als eindimensionales Konstrukt erwiesen hat (siehe auch Abschnitt 5.3.4.1 und Abschnitt 5.4.4.1), wurde in Mplus 5.1 (Muthén & Muthén, 2008b) ein Modell mit Einfachstruktur spezifiziert. Die erste (faktorhöchste) Ladung wurde dabei auf Eins fixiert (Bühner, 2006, S. 244). Zur Parameterschätzung wurde der gegenüber Normalverteilungsverletzungen robuste Schätzer *MLR* verwendet (nähere Informationen zu den Verfahren und statistischen Prozeduren in den Hauptstudien siehe auch Abschnitt 6.6 auf Seite 175). Da es sich um verschachtelte Daten handelte, wurde die Prozedur *type = complex* in Mplus angewendet, durch welche eine Korrektur der Standardfehler vorgenommen wird. Durch die Variation des Ziels der Provokation und des Geschlechts der Begleitperson wurde eine gemeinsame und mehrere nach Versionen getrennte Analysen berechnet, wobei die zuvor dargestellten Einstellungen jeweils übernommen wurden.

Die Modellanpassung über alle vier Versionen hinweg war eher als schwach einzustufen; $\chi^2/df = 8.05, p < .001, CFI = 0.96, RMSEA = 0.08, SRMR = 0.03$ (zur Bedeutung der *Fit*indizes siehe auch Abschnitt 6.7.3.1 auf Seite 188). Ein Vergleich der verschiedenen Modelle (siehe Tabelle 5.13) verdeutlicht, dass die Modellanpassung in Versionen, in denen die Jugendlichen selbst und nicht ihre Begleitung provoziert wurde, besonders gut waren. Der beste Modell*fit* lag für Version 2 vor; $\chi^2/df = 2.3, p < .05, CFI = 0.98, RMSEA = 0.07, SRMR = 0.03$. Da Faktorladungen in allen Versionen signifikant und in der Höhe vergleichbar waren, wurden in Tabelle 5.14 nur die Faktorladungen und die Varianzen des Modells für die Version „Selbst provoziert“ dargestellt.

Insgesamt war somit die einfaktorielle Struktur der Ärger-Skala recht gut nachgewiesen, wobei die Modellanpassung für die Versionen 1 und 2 besonders gut waren. Allerdings sollte darauf hingewiesen werden, dass der χ^2 -Wert durch die Stichprobengröße beeinflusst wird und aus diesem Grund größere Stichproben eher zur Ablehnung von Modellen führen. Insofern ist das schlechtere χ^2/df -Verhältnis der „Selbst provoziert“ Version mit 551 Jugendlichen (siehe Tabelle 5.13, linke Spalte) vor dem Hintergrund der größeren Stichprobe zu betrachten und bedeutet nicht unbedingt eine schlechtere Passung als Version 1 und Version 2 separat betrachtet.

Tabelle 5.13.: Anpassungsgüte der eindimensionalen Struktur der Skala reaktiver Ärger als Ergebnis einer konfirmatorischen Faktorenanalyse nach den verschiedenen Versionen, Studie 1

	Selbst N=551	Begleitung N=558	Version 1 N=276	Version 2 N=275	Version 3 N=270	Version 4 N=288
χ^2/df	3.32	4.80	2.71	2.34	3.61	3.19
CFI	.98	.95	.97	.98	.95	.95
RMSEA	.06	.08	.08	.07	.10	.09
SRMR	.03	.04	.03	.03	.04	.04

Anmerkungen. χ^2/df = Proportion Chi-Quadrat Wert zu Freiheitsgraden. CFI = Comparative Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standardized Root Mean Residual. Bedeutung der Versionen: Selbst = Version 1 und 2, Begleitung = Version 3 und 4, Version 1 = Selbst provoziert, Begleitung männlich, Version 2 = Selbst provoziert, Begleitung weiblich, Version 3 = Begleitung provoziert, Begleitung männlich, Version 4 = Begleitung provoziert, Begleitung weiblich

Reaktive Aggression Da in der vorliegenden Arbeit in erster Linie nur offen aggressives Verhalten interessierte (d. h. verbal bzw. physisch aggressives Verhalten), wurde die Faktorstruktur nur in Bezug auf die betroffenen Variablen bestimmt (d. h. *Items* zur indirekten Aggression wurden von den Analysen ausgeklammert).

Zur Bestimmung des Modells wurden in Mplus 5.1 (Muthén & Muthén, 2008b) zwei korrelierte Faktoren spezifiziert, wobei auch hier die erste jeweils höchste Ladung pro Faktor auf Eins fixiert und MLR als Schätzer verwendet wurde. Die Modellschätzung über alle Versionen hinweg und ohne Restriktionen ergab zunächst eine ausgesprochen schlechte Modellanpassung,

Tabelle 5.14.: Faktorladungen, Fehler und Varianzen als Ergebnis einer konfirmatorischen Faktorenanalyse für die Version „Selbst provoziert“, Studie 1

Item	Parameter	Fehler
Ärger 1	1.00 (0.78)	0.53 (0.39)
Ärger 2	0.93 (0.68)	0.86 (0.54)
Ärger 3	0.92 (0.71)	0.69 (0.49)
Ärger 4	0.90 (0.61)	1.16 (0.63)
Ärger 5	0.89 (0.70)	0.71 (0.52)
Ärger 6	0.87 (0.71)	0.64 (0.50)
Varianz	.84 (1.00)	

Anmerkungen. N = 551. Unstandardisierte Parameter, in Klammern standardisierte Parameter. Itemwortlaut siehe Anhang A.

bei der nicht nur der χ^2 -Wert indiskutabel hoch, sondern auch alle *Fit*-Indizes außerhalb der allgemein anerkannten Richtwerte (vgl. Hu & Bentler, 1998; Hu & Bentler, 1999) lagen.¹⁹ Durch Ansicht der Modifikations-Indizes, die auf Anforderung in Mplus ausgegeben werden können, wurde jedoch deutlich, dass das Modell in ausgesprochen systematischer Art fehlspezifiziert war, indem die *Items* zur verbalen Aggression und physischen Aggression innerhalb der Situationen korreliert waren. Im Allgemeinen wird geraten, von Restriktionen eines Modells abzusehen, um zu vermeiden, dass ein Modell an die Daten angepasst wird, obwohl möglicherweise Schwankungen der Stichprobe zu diesem Ergebnis geführt haben. Eine solche „Anpassung an die Daten“ würde dazu führen, dass ein Modell mit Restriktionen häufig nicht mehr replizierbar ist und dadurch seine Allgemeingültigkeit verliert. In dem vorliegenden Fall schien es aber offensichtlich, dass nicht Schwankungen aufgrund der Stichprobe, sondern eine theoretische Systematik für die Fehlanpassung des Modells verantwortlich war.

Aus diesem Grund wurde ein neues Modell spezifiziert, indem zwei korrelierte Faktoren definiert wurden, jedoch wurde dieses Mal zugelassen, dass die *Items* zur verbalen und physischen Aggression innerhalb der Situationen korrelieren durften. In Abbildung 5.3 ist das Messmodell zur Veranschaulichung dargestellt. Wie in Tabelle 5.15 erkennbar ist, hatte sich die Modellanpassungsgüte auf Basis dieses zugrunde liegenden theoretischen Konzepts entscheidend verbessert: Über alle Versionen hinweg zeigte sich eine sehr gute Anpassung ($\chi^2/df = 3.6, p < .001, CFI = 0.98, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.03$), wobei hier insbesondere Version 1 das beste Resultat erzielte ($\chi^2/df = 1.4, p < .05, CFI = 0.99, RMSEA = 0.04, SRMR = 0.04$).

¹⁹Alle Versionen (N=1109): $\chi^2/df = 16.9, p < .001, CFI = 0.85, RMSEA = 0.12, SRMR = 0.05$; "Selbst provoziert" (N=551): $\chi^2/df = 8.9, p < .001, CFI = 0.85, RMSEA = 0.12, SRMR = 0.05$; "Begleitung provoziert" (N=558): $\chi^2/df = 9.8, p < .001, CFI = 0.86, RMSEA = 0.13, SRMR = 0.05$; Version 1 (N=276): $\chi^2/df = 5.5, p < .001, CFI = 0.84, RMSEA = 0.13, SRMR = 0.06$; Version 2 (N=275): $\chi^2/df = 4.9, p < .001, CFI = 0.85, RMSEA = 0.12, SRMR = 0.06$; Version 3 (N=270): $\chi^2/df = 4.5, p < .001, CFI = 0.89, RMSEA = 0.11, SRMR = 0.05$; Version 4 (N=288): $\chi^2/df = 6.4, p < .001, CFI = 0.83, RMSEA = 0.14, SRMR = 0.06$.

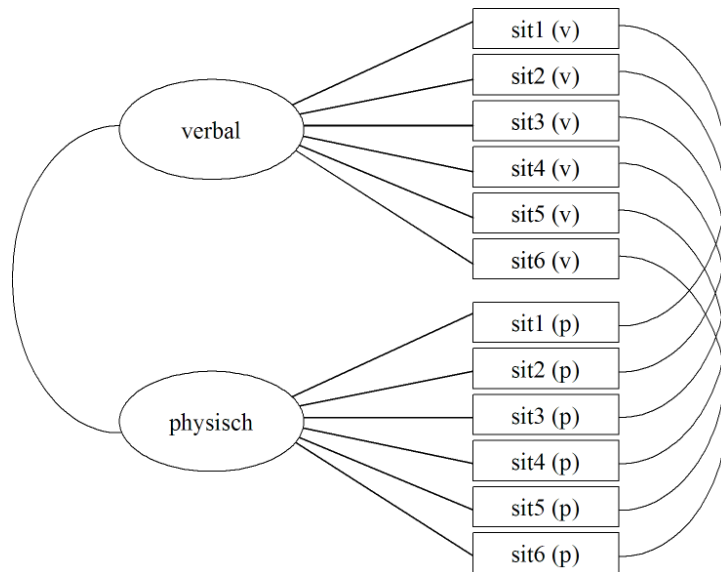


Abbildung 5.3.: Theoretisches Modell zur Überprüfung der Skala reaktive Aggression durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA), Studie 1 (Schulbefragung). v = verbale Aggressionsitems, p = physische Aggressionsitems

Tabelle 5.15.: Anpassungsgüte der zweidimensionalen Struktur der Skala zur reaktiven Aggression (verbal und physisch) als Ergebnis einer konfirmatorischen Faktorenanalyse nach den verschiedenen Versionen, Studie 1

	Selbst N=551	Begleitung N=558	Version 1 N=276	Version 2 N=275	Version 3 N=270	Version 4 N=288
χ^2/df	2.41	2.53	1.39	2.00	1.93	1.94
CFI	.98	.98	.99	.96	.98	.97
RMSEA	.05	.05	.04	.06	.05	.06
SRMR	.03	.03	.04	.04	.04	.04

Anmerkungen. χ^2/df = Proportion Chi-Quadrat Wert zu Freiheitsgraden. CFI = Comparative Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standardized Root Mean Residual. Bedeutung der Versionen: Selbst = Version 1 und 2, Begleitung = Version 3 und 4, Version 1 = Selbst provoziert, Begleitung männlich, Version 2 = Selbst provoziert, Begleitung weiblich, Version 3 = Begleitung provoziert, Begleitung männlich, Version 4 = Begleitung provoziert, Begleitung weiblich.

Wie bereits in Bezug auf die Ärger-Skala waren Faktorladungen, Varianzen und Kovarianzen in den verschiedenen Modellen vergleichbar. Aus diesem Grund wird nur das Modell der Version „Selbst provoziert“ (Version 1 und 2) in Tabelle 5.16 (Seite 161) vollständig dargestellt. Dieses zeigte mit einem χ^2/df -Verhältnis von 2.4 ($p < .001$) und sehr guten *Fit*indizes-Werten (CFI = 0.98, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.03) ebenfalls eine sehr gute Modellanpassung. An diesem Modell wird deutlich, dass die beiden Faktoren verbale Aggression und physische Aggression mit $r = .66$ vergleichsweise hoch korreliert waren (siehe Tabelle 5.16, Abschnitt „Varianzen und Kovarianzen“).²⁰ Die Korrelationen verbaler und physischer Aggression innerhalb der einzelnen

²⁰Aufgrund der vergleichsweise hohen Korrelation wurde auch ein eindimensionales Modell geprüft. Dieses zeigte

Tabelle 5.16.: Faktorladungen, Fehler, Varianzen und Kovarianzen der Skala zur Messung reaktiver Aggression als Ergebnis einer konfirmatorischen Faktorenanalyse für die Version „Selbst provoziert“, Studie 1

Item	I	II	Fehler
Verbal			
v1	1.00 (0.75)		0.91 (0.44)
v2	0.81 (0.63)		1.13 (0.60)
v3	0.91 (0.73)		0.86 (0.47)
v4	0.98 (0.72)		1.06 (0.48)
v5	0.99 (0.77)		0.80 (0.41)
v6	0.89 (0.68)		1.10 (0.55)
Physisch			
p1		1.00 (0.81)	0.68 (0.35)
p2		0.83 (0.72)	0.82 (0.48)
p3		0.99 (0.80)	0.73 (0.37)
p4		1.04 (0.77)	0.99 (0.42)
p5		0.94 (0.77)	0.77 (0.40)
p6		0.99 (0.76)	0.92 (0.42)
Varianzen und Kovarianzen			
Faktor			
I	1.16 (1.00)		
II	0.81 (0.66)	1.28 (1.00)	
Item			
v1 with p1		0.43 (0.45)	
v2 with p2		0.27 (0.34)	
v3 with p3		0.30 (0.39)	
v4 with p4		0.43 (0.42)	
v5 with p5		0.35 (0.45)	
v6 with p6		0.40 (0.40)	

Anmerkungen. N = 551. Unstandardisierte Parameter, in Klammern standardisierte Parameter. I: Verbale Aggression, II: Physische Aggression, v1-v6: Items verbale Aggression, p1-p6: Items physische Aggression.

Situationen (siehe Tabelle 5.16, unten) lagen dabei zwischen $r = .34$ (Situation 1: v2 und p2) und $r = .45$ (Situation 3: v1 und p1 sowie Situation 5: v5 und p5).²¹

Abschließend formuliert konnte die zweidimensionale Struktur in der konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt werden, wobei diese über die verschiedenen Versionen hinweg eine sehr gute Anpassung zeigte. Es wurde erneut deutlich, dass verbale und physische Aggression ver-

jedoch eine sehr schlechte Modellanpassung, so dass dieses Modell verworfen werden musste. Gleiches galt für die einzelnen Versionen, auch hier konnte eine eindimensionale Struktur nicht bestätigt werden.

²¹Die Reihenfolge der *Items* wurde geändert, da für die Modellspezifikation jeweils das *Item* mit der höchsten Ladung auf Eins fixiert wurde. Für beide Faktoren waren dies die entsprechenden (d. h. verbal oder physisch bezogenen) *Items* der Situation 3.

gleichsweise hoch miteinander zusammenhängen, was sowohl innerhalb der einzelnen Situationen als auch in Bezug auf die beiden Faktoren zutraf. Dennoch zeigte ein eindimensionales Modell, welches ebenfalls überprüft wurde, einen deutlich schlechteren Modellfit.

5.5.5. Fazit

Auf Basis der Daten von 1109 Schülerinnen und Schülern aus 53 Klassen konnte durch konfirmatorische Faktorenanalysen sowohl die eindimensionale Struktur der Ärgerkala als auch die zweidimensionale Struktur der Aggressionsskala bestätigt werden. In beiden Fällen war die jeweilige Skalenstruktur über die Versionen hinweg konstant nachweisbar. Zwar zeigte in beiden Fällen die Zusammenfassung der Gruppen (beispielsweise Version 1 und Version 2 als die Gruppe „Selbst provoziert“) im Vergleich zu den Einzelanalysen jeweils eine etwas geringere Modellanpassungsgüte (d. h. einen höheren χ^2 -Wert), aber dies kann auf die größere Stichprobe zurückgeführt werden, zumal die *Fit*indizes (d. h. der CFI, RMSEA und SRMR) eine gleichbleibend gute Modellanpassung nahelegten.

In Bezug auf die Aggressionsskala wurde deutlich, dass verbale und physische Aggression einen großen Anteil gemeinsamer Varianz besitzen. Auch wenn ein eindimensionales Modell aufgrund eines sehr schlechten Modellfits keine Alternative bot, wies doch die vergleichsweise hohe Korrelation beider Faktoren als auch die moderaten Korrelationen der jeweiligen *Items* in den einzelnen Situationen darauf hin, dass beide Skalen schwer voneinander abgrenzbar sind.

5.6. Diskussion Studie 1

5.6.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Ziel dieser Studie war es, ein Instrument zu entwickeln, auf dessen Basis die Auswirkungen von männlichkeits- bzw. ehrverletzenden Provokationen auf die Ärgerreaktion und das Verhalten von Schülerinnen und Schülern gemessen werden konnten. Hierfür wurde zunächst ein Fragebogen entwickelt, indem Situationen formuliert wurden, deren ehrverletzende Inhalte Literatur und Forschung der Kultur der Ehre entlehnt waren und auf den Alltag der Schülerinnen und Schüler bezogen wurden. Die Erstversion des Fragebogens wurde im Rahmen einer *Online*befragung vorgetestet. Hierbei ergab sich im Wesentlichen, dass das offene Antwortformat des Fragebogens in der Erstversion weder praktikabel noch inhaltlich sinnvoll war. Stattdessen wurde im Rahmen eines ersten Revisionsprozesses ein geschlossenes Antwortformat einem offenen Antwortformat vorgezogen und auf diese Weise eine inhaltliche Konzentration auf ausschließlich aggressive Reaktionen vorgenommen. Darüber hinaus hatten sich einige Situationen im ersten Prätest als ungeeignet erwiesen, da diese offenbar inhaltlich zu eindeutig feindlich interpretiert wurden und dadurch zu extremen Deckeneffekten in der Ärger-Skala führten. Aus diesem Grund wurden ungeeignete Situationen in der Zweiversion der Fragebogenskala ausgetauscht bzw. umformuliert.

In einem zweiten Prätest, dieses Mal eine schriftliche Befragung in drei Berliner Schulklassen, wurde die neue Fragebogenversion erneut überprüft. Vor dem Hintergrund der differenziellen

Annahmen über den Zusammenhang des Ziels einer Provokation und des Geschlechts einer Begleitperson in Provokationssituationen (Studie 4) wurde in dieser Befragung in einem *Between-Design* variiert, ob die Jugendlichen selbst oder eine Begleitung das Opfer einer Provokation wurde und ob die Begleitung männlich oder weiblich war. Die Auswertung des zweiten Prätests zeigte, dass es dieses Mal gelang, in der Ärgerreaktion mehr Varianz zu erzeugen. Auch hatte sich das geschlossene Antwortformat in Bezug auf die verbale und physische Aggressionswahrscheinlichkeit der Jugendlichen bewährt. Obwohl insbesondere die Skala zur physischen Aggressionswahrscheinlichkeit tendenziell Bodeneffekte produzierte, wurde dennoch deutlich, dass die Linksschiefe der Skala moderat war und auch die *Items* ausreichend streuten. Da einige der Situationen noch immer Deckeneffekte in Bezug auf die Ärgerreaktion der Schülerinnen und Schüler produzierten, wurden diese in ihrer Formulierung nochmals abgeschwächt. Außerdem wurde der Fragebogen durch die Möglichkeit, sich indirekt aggressiv zu verhalten, ergänzt. Obwohl indirekte Aggression kein Bestandteil der in dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen war, wurde es als wichtig erachtet, insbesondere den (weiblichen) Schülerinnen eine „Verhaltensalternative“ neben ausschließlich offen aggressiven Verhaltensweisen zu bieten.

Auf Basis der Daten der Studien 2 bis 4 wurde die in den Vorstudien aus exploratorischen Faktorenanalysen gewonnenen Faktorstrukturen in konfirmatorischen Faktorenanalysen auf ihre Gültigkeit überprüft. Die eindimensionale Struktur der Ärgerskala als auch die zweidimensionale Struktur der Aggressionsskala bewiesen hier eine sehr gute Modellanpassung, die auch über die verschiedenen Fragebogenversionen hinweg stabil waren.

Neben guten *Item*- und Skaleneigenschaften wurde die Fragebogenversion auch auf ihre inhaltliche Gültigkeit untersucht. Erste Hinweise dafür, dass die neu entwickelte Skala ein valides Instrument zur Messung reaktiver Aggression ist, ergaben sich aus dem zweiten Prätest: Wie erwartet, waren die situationsabhängigen Maße (reaktiver Ärger, reaktive verbale Aggression, reaktive physische Aggression) untereinander vergleichsweise hoch miteinander korreliert (Bestätigung Annahme H1), dagegen zeigte sich kein Zusammenhang zwischen reaktivem Ärger und *Trait*-Ärger und vergleichsweise geringe Zusammenhänge zwischen reaktiv verbaler und physischer Aggression mit allgemeiner Aggression (als *Trait*) (Bestätigung Annahme H2). Weiterhin wurde in Übereinstimmung mit der Literatur, wonach aggressives Verhalten in der Jugendzeit häufiger von Jungen ausgeübt wird (Crick et al., 1995) deutlich, dass (a) Jungen stärker physisch aggressiv reagierten als Mädchen, (b) Schülerinnen und Schüler sich eher physisch aggressiv verhielten, wenn ihre Begleitung männlich (und nicht weiblich) war und (c) physisch aggressives Verhalten eher von Jungen erwartet wurde als von Mädchen (Bestätigung Hypothese H3).

5.6.2. Beurteilung der Ergebnisse

Zusammengefasst gelang es in zwei Bewertungsprozessen auf Basis einer *Online*- und einer Schulbefragung, zu einem reliablen und validen Instrument zur Messung reaktiven Ärgers und reaktiver Aggression zu gelangen. Die Provokationen dienten dabei dem Ziel, eine Bedrohung der männlichen Ehre hervorzurufen, da erwartet wurde, dass Jugendliche, die gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen hoch zustimmen, besonders sensibel auf diese Art der Provokationen reagieren.

Für die Entwicklung eines geeigneten Instruments wurden zwei Prätests durchgeführt, aufgrund deren Ergebnisse mehrere Veränderungsprozesse vorgenommen wurden. Zentralste Veränderungen im Verlaufe dieses Revisionsprozesses war sicherlich die Änderung von einem offenen zu einem geschlossenen Antwortformat. Geschlossene Antwortformate sind in der Aggressionsforschung nicht unumstritten. Ein häufiger Kritikpunkt lautet, dass Jugendlichen keine Möglichkeit gelassen wird, sich in anderer Weise als aggressiv zu verhalten. Allerdings ist dieser Kritik entgegenzusetzen, dass auch ein Unterlassen von Aggression ein alternatives Verhalten bietet und aus diesem Grund nicht davon ausgegangen wird, dass durch die „erzwungene Antwort“ die Aggressionswahrscheinlichkeit künstlich erhöht wird (zumindest nicht in einem anderen Ausmaß, als dies nicht auch in Bezug auf andere *Paper-and-Pencil*-Verfahren zur Erfassung von Aggression der Fall ist).

Weitere Veränderungen betrafen die Formulierungen und Inhalte der Provokationsszenarien. In der ersten Fragebogenversion waren noch Situationen enthalten, die viel zu eindeutig interpretierbare feindselige Akte enthielten. Schnell wurde deutlich, dass diese Situationen nicht nur aus test-theoretischen Gründen ungeeignet waren, sondern dass diese auch das zentrale inhaltliche Ziel, nämlich dominanzherausfordernd zu wirken, verfehlten. Diese Erkenntnis führte dazu, dass die Situationen nachfolgend weniger eindeutig feindselig formuliert wurden und somit in ihrer Interpretation uneindeutiger wurden. Diese Uneindeutigkeit wurde als nützlich betrachtet, da in verschiedenen Studien gezeigt werden konnte, dass aggressive Kinder und Jugendliche insbesondere in uneindeutigen Situationen eher eine feindliche Absicht des Interaktionspartners erwarten (vgl. Dodge et al., 1990; Scheithauer et al., 2007) und solche feindlichen Zuschreibungen wiederum eher zu aggressiven Reaktionen führen (Orobio de Castro et al., 2002). Darüber hinaus wurde vermutet, dass Jugendliche, die sich einer Kultur der Ehre als nahestehend betrachten (und entsprechend hoch gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen zustimmen), diese uneindeutigen Provokationen eher feindselig deuten und somit aggressiver reagieren würden. Tatsächlich wurde in den Ergebnissen dieser Studie deutlich, dass je uneindeutiger die Situation war, desto höher war Varianz in der Beantwortung.

Im Verlaufe des Revisionsprozesses kristallisierte sich heraus, dass vor allem Situationen geeignet waren, die eine körperlich-bedrohliche Komponente beinhalteten, wie dies beispielsweise in der Situation *Chicken Game* gegeben war. Dieses „Aufeinander zugehen ohne auszuweichen“ kann als uneindeutige Situation betrachtet werden, da nicht klar ist, ob die entgegenkommende Person absichtlich keinen Platz macht oder dies unabsichtlich geschieht (zur Erläuterung dieser Prozedur siehe auch Abschnitt 3.2.2). Selbst wenn es als Absicht erscheint, muss dieses Verhalten nicht zwangsläufig als feindselig interpretiert werden, sondern kann auch einfach nur als Unhöflichkeit betrachtet werden. Tatsächlich verwiesen die Ergebnisse dieser Studie darauf, dass insbesondere uneindeutige, auf eine körperliche Bedrohung bezogene Situationen besonders ärger- und aggressionsauslösend wirkten. Zu Beginn dieser Studie war unklar, ob solche körperlichen Bedrohungen auch in hypothetischen Szenen und somit in einem rein mental vorgestellten Erleben von körperlicher Bedrohung dieselben Effekte erzielen würden. Die vergleichsweise hohen Streuungen in Reaktion auf diese Situationen sprachen aber dafür, dass es gelungen war, Effekte auch durch hypothetische körperliche Bedrohungen hervorzurufen. Folglich erschien die Skala für den Einsatz der weiteren Studien gut geeignet.

Obwohl sich die Inhalte der Provokationen in der vorliegenden Studie unterschieden, indem in einigen Situationen eine Verletzung der männlichen Ehre durch Spott und in anderen Situationen eine Bedrohung durch körperliche Bedrängung fokussiert wurden, zeigten sich faktorenanalytisch keinerlei Unterschiede (weder durch exploratorische noch durch konfirmatorische Faktorenanalysen). Mosquera et al. (2002a) konnten dagegen in ihren Studien die Dimensionen (1) Ehrverletzungen gegenüber Familienmitgliedern, (2) Verletzung der männlichen Ehre und (3) Verletzung der weiblichen Ehre voneinander abgrenzen. Da offenbar sowohl eine Kränkung durch Verspottung als auch eine Provokation durch körperliche Bedrängung ehrverletzend wirkten, repräsentierten offenbar diese beiden Aspekte die gleiche Dimension.

Wie bereits unter Abschnitt 5.3.5 erläutert, bildeten auch Mädchen einen Teil der Stichprobe. Verletzungen der männlichen Ehre bei Mädchen hervorzurufen, klingt zunächst wenig plausibel. Die Ergebnisse zeigten aber, dass offenbar auch Mädchen die Situationen häufig als provokativ empfanden und sich ihre Reaktionen nicht grundsätzlich von denen der Jungen unterschieden. Allerdings muss davon ausgegangen werden, dass die Situationen von Mädchen inhaltlich anders interpretiert wurden (z. B. als Belästigung). Möglicherweise führte diese andere inhaltliche Konnotation dazu, dass Mädchen in Reaktion auf die Provokationen weniger geneigt waren, physisch aggressiv zu reagieren, sondern mit höherer Wahrscheinlichkeit eine verbal aggressive Reaktion zeigten. Allerdings ist dieses Muster auch besser mit ihrer Geschlechterrolle vereinbar, so dass nicht abschließend zu klären ist, ob die inhaltliche Ausrichtung oder die normative Erfüllung geschlechtstypischer Erwartungen zu einer unterschiedlichen Reaktionsweise beigetragen haben.

Die Idee, neben dem Ziel der Provokation auch das Geschlecht der Begleitperson zwischen den Jugendlichen zu variieren, entstand nicht nur aus der Notwendigkeit, um die für Studie 4 formulierten Hypothesen überprüfen zu können (siehe Abschnitt 4.5.4), sondern wurde auch durch die offen generierten Antworten der Jugendlichen unterstützt. Aus den offenen Antworten der Jugendlichen ging mehrmals hervor, dass sie geschlechtsspezifische Erwartungen an die Begleitperson richteten, beispielsweise indem Mädchen explizit von Jungen erwarteten, sie zu verteidigen (vgl. Ergebnisse des ersten Prätests unter Abschnitt 5.3.4.3). Dass Verhaltenserwartungen bereits bei Kindern und Jugendlichen geschlechtsspezifisch sind (Hughes & Seta, 2003) bzw. Kinder in ihrer Erinnerung Verhaltensweisen anderer in geschlechtsspezifisch normative Richtung verzerren (u. a. Bigler & Liben, 1990; Carter & Levy, 1988; Cordua et al., 1979; Drabman et al., 1981; Martin & Halverson, 1983; Stangor & Ruble, 1989; Susskind, 2003), konnte bereits vielfach nachgewiesen werden. Das Ergebnis dieser Studie war somit ein erster Hinweis darauf, dass die Hypothese der Studie 4 zur Vorhersage geschlechtsspezifischer Verhaltenserwartungen sich würde bestätigen lassen. Untermauert wurde dieses Ergebnis auch durch die quantitativen Ergebnisse des zweiten Prätests (siehe Abschnitt 5.4.4.3).

Aufgrund der geringen Stichprobengrößen im zweiten Prätest wurden viele Unterschiede zwischen den Versionen „Selbst provoziert“ vs. „Andere provoziert“ bzw. „Mädchen in Begleitung“ vs. „Junge in Begleitung“ nicht signifikant. Obwohl dies nicht erwartungskonform war (sonst wäre die Variation sinnlos), wurde dennoch weiterhin daran festgehalten, da eine abschließende Beurteilung der Variationen erst möglich sein würde, wenn auch das Geschlecht der Zielperson,

d. h. des Schülers/der Schülerin selbst, berücksichtigt worden wäre. Aufgrund zu kleiner Zellgrößen war diese Differenzierung in der vorliegenden Studie jedoch nicht möglich. Außerdem zeichneten sich zumindest einige Unterschiede hinsichtlich der Variationen ab, indem beispielsweise etwas höhere verbale Aggressionsraten erhalten wurden, wenn die Begleitung und nicht der Schüler/die Schülerin selbst provoziert wurde bzw. umgekehrt etwas höhere physische Aggressionswerte das Resultat waren, wenn der/die Jugendliche selbst und nicht die Begleitung provoziert wurde. Tendenziell wurde aber davon auszugehen, dass die Variationen nicht in jedem theoretischen Zusammenhang Unterschiede produzieren würden und somit in Abhängigkeit der Fragestellung auch nicht zwangsläufig berücksichtigt werden müssten.

Nicht variiert wurde sowohl die Anzahl der Opfer- und Täterseite als auch das Geschlecht der beiden Täter, welches konstant männlich gehalten wurde. Dies wurde nicht nur aus statistischen Gründen getan, um zu viele Variationen zu vermeiden und damit an Teststärke einzubüßen, sondern vor allem auch aus inhaltlichen Gründen. Mit der zwei Opfer vs. zwei Täter Konstellation sollte eine hypothetische Öffentlichkeit produziert werden; ein Aspekt, der unter theoretischen Gesichtspunkten im Kontext der Kultur der Ehre als besonders bedeutsam betrachtet wird, da eine passive Reaktion nach einer Provokation in den Augen anderer als Schwäche ausgelegt werden könnte (Cohen et al., 1996; Cohen et al., 2001). Empirisch konnte dieser Nachweis im Kontext der Kultur-der-Ehre-Forschung noch nicht zufriedenstellend erbracht werden, aber eine Reihe anderer Studien konnten eindrücklich belegen, dass aggressives bzw. riskantes Verhalten sich durch die Anwesenheit anderer *Peers* erhöht (u. a. Cairns et al., 1988; Chassin et al., 2005; Simons-Morton et al., 2004). Im Zusammenhang mit der Kultur der Ehre gilt dies im Besonderen, wenn die Anwesenden Bekannte sind und somit stärker dem Ruf eines Mannes schaden können, als wenn die Beteiligten in der Provokationssituation einander nicht kennen (vgl. Cohen et al., 1996, Studie 3, Diskussion).²²

Dass das Geschlecht der Täterseite konstant männlich gehalten wurde, lag an der Intention, die Jugendlichen mit dominanzherausfordernden Situationen, wie sie in den Experimentalstudien von Cohen et al. (1996) durchgeführt wurden, zu konfrontieren. In den Studien von Cohen et al. (ebd.) war jedoch stets eine Mann-zu-Mann-Konstellation (bei Variation der Anwesenheit weiterer Zeugen, siehe Studie 3) vorgegeben. Tatsächlich weisen die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass insbesondere bei männlichen Jugendlichen diese körperlichen Bedrohungssituationen zu einer stärkeren physischen Aggressionshäufigkeit führte als dies bei Mädchen der Fall war (siehe Abschnitt 5.4.4.4). Auch zeigten sich bei männlichen Jugendlichen deutlich höhere Korrelationen in Bezug auf reaktiven Ärger und den beiden reaktiven Aggressionsformen als bei den Mädchen, bei denen sich im Gegensatz dazu *Trait*-Ärger und *Trait*-Aggression als bedeutsamer im Zusammenhang mit reaktiver Aggression erwies. Dieser Unterschied verweist darauf, dass bei männlichen Jugendlichen dispositionale Ärger- und Aggressionsneigungen in Verbindung mit Provokationen weniger bedeutsam sind, sondern reaktiver Ärger und reaktive Aggression relativ unabhängig davon auftreten können. Dies steht

²²Dies nahmen Cohen et al. (1996) zumindest theoretisch an, allerdings konnten sie nur belegen, dass die Anwesenheit eines Zeugen dazu führte, dass Südstaatler sich in ihrer Männlichkeit stärker verletzt fühlten als Nordstaatler. Auf das Aggressionsverhalten hatte sich hingegen die Gegenwart eines Zeugen nicht ausgewirkt, was die Autoren damit erklärten, dass die Personen (Zeuge/ Versuchsperson) in ihrer Studie einander nicht kannten und aus diesem Grund eine Statusverteidigung nicht von Relevanz war.

im Einklang mit den theoretischen Postulaten der Kultur der Ehre, wonach Mitglieder einer Ehrkultur Gewalt nicht generell höher zustimmen, sondern diese nur in Verbindung mit Beleidigungen oder Kränkungen gerechtfertigt erscheint (vgl. Nisbett et al., 1996; siehe hierzu auch Abschnitt 3.1.1 auf Seite 69). Dieser Zusammenhang ist aber offenbar nicht exklusiv für Angehörige einer Ehrkultur, sondern spiegelt allgemeiner das Bedürfnis von Männern bzw. männlichen Jugendlichen wider, ihre Männlichkeit in Schlüsselsituationen wie Provokationen unter Beweis zu stellen (vgl. Vandello et al., 2008; siehe auch Abschnitt 4 auf Seite 95).

5.6.3. Ausblick

Mit diesen recht umfangreichen Vorarbeiten wurde eine solide Grundlage geschaffen, um die in Studie 2 bis Studie 4 formulierten Forschungsfragen zu bearbeiten. Das in dieser Studie entwickelte Instrument zur Messung reaktiven Ärgers und reaktiver Aggression im Schulkontext hat sich als sehr reliabel und valide herausgestellt. Aus diesem Grund wurde davon ausgegangen, dass es sich für die nachfolgenden Analysen sehr gut eignen würde. Es ist zu erwarten, dass es auch darüber hinaus sinnvoll eingesetzt werden kann, wann immer reaktiver Ärger und reaktive Aggression bei Jugendlichen in Reaktion auf Provokationen erhoben werden sollen. Durch den direkten Bezug auf den Schulkontext ist es gelungen, ein Maß zu entwickeln, welches auf die Lebenswelt der Jugendlichen zugeschnitten ist und dieses folglich Situationen vorgibt, die so oder ähnlich in ihrem realen Leben tatsächlich vorkommen oder zumindest vorkommen könnten.

In der vorliegenden Studie hat sich gezeigt, dass die vier Fragebogenversionen sich nicht in jedem Kontext inhaltlich unterschiedlich auswirken. Aus diesem Grund wurde davon ausgegangen, dass die Variationen nur in Abhängigkeit der theoretischen Fragestellung von Bedeutung sind. Wenn die Variation nicht expliziter Bestandteil der Fragestellung ist, wie beispielsweise in den Studien 2 und 3, erschien es somit legitim, sie als einheitliches Maß zu nutzen, sofern zuvor sichergestellt wurde, dass sich die verschiedenen Konstellationen nicht unterschiedlich auf das Beziehungsgefüge auswirken. Da die Faktorstruktur sowohl im Falle der Ärger- als auch in Bezug auf die Aggressionsskala über die Versionen hinweg stabil waren und gute Modellanpassungen zeigten, sprach aus Sicht der Autorin diesem Vorgehen nichts entgegen. Bei weiterem Einsatz dieser Skala über diese Arbeit hinausgehend, könnte folglich auf eine Variation des Geschlechts der Begleitperson und des Ziels der Provokation verzichtet werden, sofern diese nicht Bestandteil der Untersuchungsfrage wären.

Weiterhin hat sich in der konfirmatorischen Faktorenanalyse die zweidimensionale Struktur der Aggressionsskala als relativ hoch miteinander korreliert herausgestellt. Die moderaten bis hohen Korrelationen zwischen verbaler und physischer Aggression fanden sich sowohl innerhalb der einzelnen Situationen als auch zwischen den beiden latenten Faktoren wieder. Dieses Ergebnis wirft die Frage auf, ob es nun angemessener ist, die Skala in ihrer Gemeinsamkeit (also eindimensional) zu behandeln oder in Betonung dessen, was die beiden inhaltlichen Aspekte voneinander trennt (also zweidimensional). Auch hier ist im Zweifel anhand theoretischer Überlegungen zu entscheiden.

Ob in anderen Forschungskontexten die hypothetische Öffentlichkeit durch den vorgegebenen Gruppenkontext (zwei Täter, zwei Opfer) sinnvoll ist, muss sicher ebenfalls in Abhängigkeit der

Fragestellung entschieden werden. Günstig wäre es sicherlich, von der Originalskala abweichende Elemente, z. B. eine Änderung der Personenkonstellationen, vorzutesten. Aus theoretischer Perspektive wäre es mit Sicherheit interessant, Effekte in Abhängigkeit der Anzahl der Beteiligten zu untersuchen. Beispielsweise wurde in der vorliegenden Studie der Frage nicht nachgegangen, ob sich eine 2:2 Konstellation, d. h. die hypothetische Öffentlichkeitssituation, anders als eine 1:1 Konstellation, wie sie traditionell im Aggressionskontext fokussiert wird, auswirkt.²³ Auch weitere Validierungsstudien wären wünschenswert, vor allem solche, die das tatsächliche Verhalten von Jugendlichen in Reaktion auf Provokationen mit einbeziehen. Dieser Aspekt konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden, wäre aber sicherlich ein wichtiger Beitrag, um die legitime und uneingeschränkte Übertragbarkeit von Ergebnissen in die Praxis, die auf die neue Skala zur Messung reaktiven Ärgers und Aggression zurückführbar sind, zu gewährleisten.

Im Zusammenhang mit einer Ehrkultur wäre auch die Untersuchung der Auswirkungen einer Variation verschiedener inhaltlicher Kontexte interessant. Wie bereits im vorhergehenden Abschnitt dargestellt, haben Mosquera et al. (2002a) kulturelle Unterschiede in Bezug auf die Bewertung spezifischer Ehrverletzungen vorgefunden. Auch dies ist ein Aspekt, der in deutschen Untersuchungen zum Einfluss eines Normen- und Wertesystems, wie dem der Kultur der Ehre, bisher nicht thematisiert wurde. Da in dieser Arbeit der Schulkontext im Vordergrund stand, erschien eine inhaltliche Differenzierung, wie sie Mosquera et al. (ebd.) vorgenommen haben (beispielsweise eine Fokussierung auf die Familienehre vs. eine Verletzung der männlichen Ehre), nicht sinnvoll. Dennoch könnte eine systematische Analyse von möglichen Unterschieden in Abhängigkeit verschiedener inhaltlicher Ehrdomänen im deutschen Raum einen wichtigen Beitrag zum bestehenden Forschungsstand bieten.

²³Tatsächlich wurde im Rahmen dieses Dissertationsprojekts ergänzend eine feldexperimentelle Studie mit männlichen Jugendlichen an sechs Berliner Schulen durchgeführt, bei der unter anderem der Einfluss der Anwesenheit eines weiteren Schülers bei einer geschlechtsinkongruenten Rückmeldung (die Zuschreibung typischer positiver femininer Eigenschaften, wie „einfühlsam sein“ bei gleichzeitiger Negation typischer positiver männlicher Eigenschaften, wie „wenig selbstbewusst sein“) auf die implizite und explizite Männlichkeitswahrnehmung und den impliziten und expliziten Selbstwert untersucht wurde. Somit gab es im Gegensatz zu den in dieser Arbeit vorgestellten Fragebogenstudien eine Kontroll- und Experimentalgruppe, indem die Anwesenheit eines weiteren *Peers* systematisch variiert wurde. Da aber die in dieser Arbeit dargestellten Studien sich als sehr aufwendig erwiesen, wurde auf eine Einbeziehung dieser Studie in das Dissertationsvorhaben verzichtet, zumal die Datenauswertung bis zum Zeitpunkt der Beendigung dieser Arbeit noch nicht beendet werden konnte.

6. Studie 2: Soziale Beeinflussung in Schulklassen

Im Vordergrund der zweiten Studie stand die Frage, in welchem Ausmaß gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen (operationalisiert durch die GLMN-Skala) Individual- und Gruppeneinflüssen unterliegen und in welcher Weise sich diese differenziell auf das individuelle Aggressionsverhalten von Schülerinnen und Schülern auswirken. Die Faktorstruktur der GLMN-Skala wurde ursprünglich als einfaktoriell veröffentlicht (vgl. Enzmann et al., 2002), allerdings war deren Eindimensionalität zum Zeitpunkt der Auswertungen der vorliegenden Studie noch nicht durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt worden. Auch erfordert die Durchführung einer Kontextanalyse, wie sie in der vorliegenden Studie geplant war, eine Überprüfung der Faktorstruktur auf beiden Analyseebenen (d. h. Individual- und Gruppenebene), so dass als erster Schritt eine Analyse der Faktorstruktur der GLMN-Skala in Bezug auf die Individual- und Gruppenebene vorgenommen wurde.

Wie unter Abschnitt 3.3.2 dargestellt, wurden in bisherigen Untersuchungen in Deutschland Gruppeneinflüsse für vernachlässigbar gehalten. Da diese aber von einem theoretischen Standpunkt aus sinnvoll erschienen und auch die Ergebnisse anderer Studien zu Einstellungen im Schulkontext auf substantielle Anteile von Merkmalsunterschieden aufgrund von Klassenspezifika (siehe hierzu Abschnitt 3.2) verwiesen, sollte im Rahmen der vorliegenden Studie spezifisch auf die Rolle von individual- vs. klassenbezogenen Effekten in Bezug auf das deutsche Kultur-der-Ehre-Konstrukt (operationalisiert durch die GLMN-Skala) und dessen Bedeutung für reaktiv-aggressives Verhalten eingegangen werden.

Unter Abschnitt 6.1 erfolgt zunächst eine Darstellung der Untersuchungshypothesen. Im Anschluss wird unter Abschnitt 6.2 das allgemeine Vorgehen dieser Studie geschildert. Unter Abschnitt 6.3 erfolgt eine Beschreibung der relevanten Stichproben. Nach Hinweisen zur Durchführung (Abschnitt 6.4) und der Instrumente (Abschnitt 6.5) erfolgt eine Darstellung der Besonderheiten statistischer Prozeduren in der vorliegenden Studie (Abschnitt 6.6). Schließlich werden unter Abschnitt 6.7 die Ergebnisse dieser Studie dargestellt und unter Abschnitt 6.8 diskutiert.

6.1. Untersuchungshypothesen Studie 2:

Überprüft werden sollten folgende Annahmen (siehe auch Abschnitt 4.5.2 auf Seite 115):

- H4: Das individuelle Aggressionsverhalten von Schülerinnen und Schülern kann nicht nur durch deren individuelle Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeits-

normen vorhergesagt werden, sondern auch durch die durchschnittliche Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen auf Klassenebene.

- H5: Die durchschnittliche Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen von Schulklassen kann auch dann das individuelle Aggressionsverhalten eines Schülers/einer Schülerin noch vorhersagen, wenn dieses durch die individuellen Schülerwerte kontrolliert wurde (Kontexteffekt).

6.2. Allgemeines Vorgehen

Um die Dimensionen der GLMN-Skala auf Individual- und Gruppenebene separat voneinander zu bestimmen, wurde zunächst eine exploratorische Faktorenanalyse (EFA) berechnet. Hintergrund dieses Vorgehens war die Annahme, dass Faktorladungen über hierarchische Ebenen hinweg invariant sein können, was eine separate Ermittlung der Struktur beider Ebenen notwendig macht (vgl. Vandenberg & Lance, 2000; Zyphur, Kaplan & Christian, 2008). Anschließend wurde die explorativ ermittelte Faktorstruktur in Bezug auf beide Ebenen durch eine konfirmatorische Mehrebenen-Faktorenanalyse (KMFA) überprüft. Durch eine KMFA kann getestet werden, wie gut ein theoretisch angenommenes Modell unter Berücksichtigung verschiedener hierarchischer Ebenen zu den Daten passt. Dieses Vorgehen war notwendig, da non-invariante Faktorstrukturen in Bezug auf verschiedene hierarchische Ebenen zu inadäquaten Aggregaten führen können und somit das Risiko verzerrter Resultate in sich bergen (siehe auch Julian, 2001; Lüdtke, Trautwein, Schnyder & Niggli, 2007).

Die zuvor beschriebenen Analysen dienen dem Zweck, ein zuverlässiges Fundament für die nachfolgende Regressionsrechnung unter Mehrebenenberücksichtigung zu erhalten, deren Ziel es war, zu klären, ob gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen ausschließlich aufgrund interindividueller Einstellungsunterschiede zu aggressivem Verhalten führen oder ob dieses Verhalten substantiell auf Gruppeneinflüsse zurückgeführt werden kann. Als substantiell wurden Gruppeneinflüsse vor allem dann beurteilt, wenn die sozial geteilten Wahrnehmungen in Bezug auf gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen in der Schulklasse auch nach Kontrolle der individuellen GLMN-Werte noch das individuelle Aggressionsverhalten der Schüler/innen vorhersagen können.

6.3. Stichprobe

Für diese Studie standen die Daten von 2040 Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe, davon 54 % Mädchen (46 % Jungen) und 54 % Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (46 % Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunft), zur Verfügung, die zum Zeitpunkt der Befragung (2006-2008) in einem Alter von 14 bis 19 Jahren waren ($M = 15.6$, $SD = 0.9$). Von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund bildeten Jugendliche türkischer Herkunft (38 %), Jugendliche aus EU-Ländern wie Polen und Italien (12 %), Jugendliche aus dem Nahen Osten, die meisten von ihnen aus dem Libanon (8 %), und Jugendliche aus der ehemaligen UDSSR (7 %) die größten Gruppen. Mit 24 % Hauptschüler/innen, 31 % Realschüler/innen und 45 % Gymnasiast/inn/en wich die Verteilung leicht von der Realverteilung der

Schülerpopulation (Statistisches Bundesamt, 2008) ab, was insbesondere auf einen vergleichsweise höheren Anteil von Hauptschülerinnen und -schülern zurückzuführen war; $\chi^2(2) = 30.78, p < .001$.¹ Die Verteilung von Jungen und Mädchen bzw. einheimischen und Migrationsjugendlichen ist in Tabelle 6.1 aufgeführt.

Tabelle 6.1.: Stichprobenverteilung nach Geschlecht und Migrationshintergrund, Studie 2 (Angaben in Prozent)

<i>N=2040</i>	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamt
Gesamt	23.8	31.4	44.8	100.0
Mädchen	11.0	17.3	25.4	53.7
Jungen	12.8	14.1	19.4	46.3
ohne Migh.	9.0	7.8	28.2	45.1
mit Migh.	14.4	23.4	17.1	54.9
Anzahl der Cluster ($n > 10$)	30	27	38	95

6.3.1. Auswahl der Schulen

Die teilnehmenden Jugendlichen stammten aus sieben verschiedenen Bundesländern: Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Saarland. Die Auswahl der Erhebungsstandorte erfolgte nach verschiedenen Kriterien. Im Vordergrund bei der Auswahl stand, aufgrund der Einbettung dieses Dissertationsvorhabens in ein Forschungsvorhaben der VW-Stiftung (Informationen zum VW-Projekt siehe auch Abschnitt 5.4.2 auf Seite 135), die Intention Schulen für eine Teilnahme zu gewinnen, die über einen nennenswerten Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verfügten. Dies führte dazu, dass die neuen Bundesländer ausgeklammert wurden. Darüber hinaus sollten die Bundesländer hinsichtlich der sozioökonomischen Verhältnisse seiner Einwohner/innen und der Bildungseteiligung möglichst heterogen sein. Aus diesem Grund wurden Bundesländer ausgewählt, die in den PISA Schulleistungsstudien sowohl unterhalb des OECD-Mittelwerts (für Lesekompetenz: Berlin, Niedersachsen, Saarland; für Mathematik: Berlin), im OECD-Mittelwert (für Lesekompetenz: Hessen, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz) als auch oberhalb des OECD-Mittelwerts (für Lesekompetenz und Mathematik: Baden-Württemberg) lagen (siehe Prenzel et al., 2005). Als Indikator für die durchschnittlichen sozioökonomischen Verhältnisse der Bundesländer wurden die Arbeitslosenquoten der Bundesagentur für Arbeit (2006) herangezogen. Dabei lagen im November 2006 Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz unterhalb der westdeutschen Arbeitslosenquote von rund 8 %; Hessen, Saarland und Schleswig-Holstein ungefähr im westdeutschen Durchschnitt und Niedersachsen und Berlin oberhalb des westdeutschen Durchschnitts.

Innerhalb jeden Bundeslandes wurden jeweils Schulen aus den vier größten Städten im Losverfahren gezogen. Allerdings war die Zusagequote von rund 12 % so gering, dass in manchen

¹Im Falle der Integrierten Haupt- und Realschulen wurden die Schüler/innen entsprechend des besuchten Schulzweigs eingeteilt, in dem sie sich zum Zeitpunkt der Befragung befanden (d. h. Haupt- oder Realschulzweig). Außerdem wurden 30 Schüler/innen, die eine Mittelschule besuchten, den Realschüler/innen zugeteilt, da diese Schultypen einander entsprechen.

Städten nahezu alle infrage kommenden Schulen angefragt werden mussten.²

6.3.2. Klassendatensätze und ausgeschlossene Fälle

Der dieser Studie zugrunde liegende Datensatz bestand aus 95 kompletten Klassendatensätzen mit durchschnittlich 21.5 Schülerinnen und Schülern pro Klasse. Es wurde versucht, so viele Jugendliche wie möglich in die Stichprobe miteinzubeziehen. Ausgeschlossen wurden nur Fälle, in denen deutlich wurde, dass diese Jugendlichen nahezu den kompletten Fragebogen boykottiert hatten, z. B. durch konstantes Musterkreuzen. Dies betraf neun Jugendliche. Außerdem wurden sechs Klassendatensätze (32 Jugendliche) nicht berücksichtigt, deren Klassengröße kleiner 10 war ($N < 10$), um möglichst zuverlässige Schätzungen in den Mehrebenenanalysen zu gewährleisten. Im Allgemeinen werden auf Individualebene mindestens 30 Einheiten gefordert (Heck & Thomas, 2000; Hox, 2002), jedoch ist dieses Kriterium in der praktischen Bildungsforschung kaum zu erfüllen, da insbesondere Hauptschulen in der Regel über kleinere Klassengrößen verfügen. In der Literatur wird allerdings darauf verwiesen, dass eine hohe Anzahl von Level-2-Einheiten (d. h. auf Gruppenebene) durchaus geringe Level-1-Einheiten ausgleichen können bzw. abhängig von der Komplexität des Analysemodells sind (vgl. auch Bickel, 2007, S. 272 ff.). Insofern wurde eine verbleibende Stichprobe von 95 *Clustern* mit durchschnittlich fast 22 Schülerinnen und Schüler als geeignet betrachtet, um die in dieser Studie geplanten Mehrebenenberechnungen durchzuführen.

6.3.3. Substichprobe für das Mehrebenen-Regressions-Modell

Für die Berechnung der Vorhersage reaktiver Aggression als Folge interindividueller (Individualebene) bzw. sozial geteilter Einstellungen (Gruppenebene) zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen konnten nur die Daten der zweiten Erhebungswelle des VW-Projekts verwendet werden, da reaktive Aggression kein Bestandteil des Fragebogens der ersten Erhebungswelle war. Diese Substichprobe bestand aus 1109 Neuntklässler/inne/n im Alter von 14-19 Jahren ($M = 16.6$, $SD = 0.9$) mit rund 55 % Mädchen (45 % Jungen) und 38 % Jugendlicher mit Migrationshintergrund (62 % Jugendliche deutscher Herkunft). Die Schülerinnen und Schüler besuchten zum Zeitpunkt der Befragung zu 19 % die Hauptschule, zu 31 % die Realschule und zu 50 % das Gymnasium. In dieser Stichprobe waren somit Gymnasiast/inn/en im Vergleich zu der Schülerpopulation nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (2008) überrepräsentiert; $\chi^2(2) = 79.56, p < .001$. Diese Verschiebung zugunsten von Gymnasien ergab sich aus der Bemühung, genügend Jugendliche mit Migrationshintergrund auf einem hohen Schulzweig zu erreichen. Aus diesem Grund wurden insbesondere in der zweiten Erhebungswelle des VW-Projekts verstärkt Gymnasien angefragt.³

²Privatschulen und Schulen mit spezifischer religiöser Anbindung wurden ausgeklammert. Insgesamt wurden 472 Schulen angefragt, von denen 55 Schulen der Teilnahme (einer oder mehrerer Klassenbefragungen) zustimmten.

³Hinzu kommt, dass das vordergründige Ziel der VW-Projekts „Migration und Bildung“ darin lag, zu untersuchen, welche Bedingungen dazu führen, dass Migrationsjugendliche im bestehenden Schulsystem erfolgreich sein können. Insofern war es aus Perspektive des VW-Projekts sehr wichtig, die „erfolgreichen“ Migrationsjünglichen in hoher Anzahl zu rekrutieren. Für die vorliegende Arbeit bedeutete dies, dass der Schultyp in Abhängigkeit der Fragestellung in Analysen kontrolliert wurde, um der fehlenden Repräsentativität angemessen zu begegnen.

Hinsichtlich der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ($N = 460$) bildeten erneut Jugendliche türkischer Herkunft die größte Gruppe (26 %), gefolgt von Jugendlichen aus der EU (23 %, vor allem Polen) sowie Jugendlichen aus der ehemaligen UDSSR (14 %), Jugendlichen aus dem Nahen Osten (9 %, vor allem Libanon) und aus dem ehemaligen Jugoslawien (8 %). Die übrigen Jugendlichen verteilten sich über verschiedene Länder (17 %), von 3 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund war die ethnische Herkunft nicht präziser bestimmbar (d. h. die Jugendlichen hatten nur angegeben, einen Migrationshintergrund zu haben, aber ihr Geburtsland oder ihre Muttersprache nicht benannt).

Die Stichprobenverteilung dieses *Samples* in Bezug auf Geschlecht und Schulform ist in Tabelle 6.2 dargestellt.

Tabelle 6.2.: Stichprobenbeschreibung der Studie 2 (Angaben in Prozent)

N=1109		Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamt
Gesamt		16.0	21.1	62.9	100.0
	Mädchen	7.2	10.8	36.6	54.6
	Jungen	8.8	10.3	26.3	45.4
					100.0
	ohne Migh.	6.4	8.3	43.8	58.5
	mit Migh.	7.4	12.3	18.5	38.2
	Migh unklar	2.2	0.5	0.6	3.3
					100.0
Anzahl der Cluster ($n > 10$)		12	10	31	53

6.4. Durchführung

Die Erhebungen fanden im Rahmen des Projekts der VW-Stiftung „Migration und Bildung“ in zwei Erhebungswellen in den Jahren 2006 und 2007 statt (Erhebungswelle 1: 1. Schulhalbjahr 2006, Erhebungswelle 2: Beginn 1. Schulhalbjahr 2007). Ergänzt wurden die Daten durch eine kleinere Stichprobe, deren Daten zu Beginn des Jahres 2008 in Berliner Haupt- und Realschulen erhoben wurden (diese Schüler/innen sind in der unter Abschnitt 6.3.3 beschriebenen Stichprobe bereits enthalten). Dies erschien sinnvoll, um auf diese Weise die hohe Gymnasiastenquote zu relativieren. Zugleich ist aus der Literatur bekannt, dass Schülerinnen und Schüler aus niedrigeren Bildungsgängen höhere Zustimmungswerten zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen zeigen (u. a. Enzmann, 2002; Enzmann et al. 2002), so dass die Daten von Hauptschülerinnen und -schülern schon allein deshalb wichtig waren, um mehr Varianz in den Daten zu erlangen.

Die Befragungen dauerten insgesamt drei Schulstunden und fanden während der Unterrichtszeit statt (siehe auch Abschnitt 5.4.2). Um die Jugendlichen zu motivieren, den Fragebogen gewissenhaft und gründlich zu bearbeiten, nahmen sie an einer Verlosung von verschiedenen Sachpreisen teil (u. a. wurde pro Schultyp ein *iPod nano* verlost). Die *iPods* konnten aus Projektgeldern finanziert werden, alle weiteren Sachpreise (u. a. Bücher, Stifte und Gutscheine) wurden von verschiedenen Unternehmen eingeworben. Den Jugendlichen wurde zu Beginn der

Befragung angekündigt, dass nur diejenigen Jugendlichen an der Verlosung teilnehmen, deren Fragebögen sichtbar ernsthaft bearbeitet wurden.⁴

6.5. Instrumente

Nachfolgend werden nur die für diese Studie relevanten Fragebogenskalen beschrieben, die von den Jugendlichen bearbeitet wurden.

Gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen (GLMN-Skala, Enzmann & Wetzels, 2002)

Die Gewaltlegitimierende-Männlichkeitsnormen-Skala besteht aus acht Aussagen, die auf einer fünfstufigen Antwortskala (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme sehr zu“) bearbeitet wurde. Die Skala wurde als eindimensionales Konstrukt veröffentlicht, sollte aber in der vorliegenden Studie hinsichtlich seiner Faktorstruktur nochmals überprüft werden. Beispielaussagen sind: (1) „Ein richtiger Mann ist stark und beschützt seine Familie.“ (als Beispiel für Normen in Bezug auf Verteidigung und Schutz) und (2) „Wenn eine Frau ihren Mann betrügt, darf er sie schlagen.“ (als Beispiel für Normen, welche die Dominanz von Männern gegenüber Frauen herausstellen). *Item-* und *Skalencharakteristika* werden im Abschnitt 6.7.4.1 nach einer Beurteilung der Dimensionalität der Skala (vgl. die Abschnitte 6.7.2 und 6.7.3) dargestellt.

Reaktive Aggression (Eigenentwicklung) Diese Skala wurde in Anlehnung an Krahe und Möller (2004) entwickelt (siehe Kapitel 5). Sie besteht aus sechs hypothetischen schulbezogenen Situationen, in denen Jugendliche durch die ehrverletzenden Verhaltensweisen anderer Jungen desselben Alters provoziert werden. Dabei bestand immer eine 2:2 Konstellation, indem der Schüler/die Schülerin sich vorstellen sollte, in Begleitung eines anderen *Peers* zu sein und von zwei männlichen Jugendlichen provoziert zu werden (Geschlecht der Angreifer blieb konstant). Die Situationen wurden in einem *Between-Design* variiert, indem entweder der Schüler/die Schülerin selbst oder der begleitende *Peer* provoziert wurde (Variation Ziel der Provokation) und der begleitende *Peer* entweder weiblich oder männlich war (Variation Geschlecht der Begleitperson). Es resultierten also vier Situationen: (1) „Selbst provoziert mit männlicher Begleitung“, (2) „Selbst provoziert mit weiblicher Begleitung“, (3) „Begleitung provoziert mit männlicher Begleitung“, (4) „Begleitung provoziert mit weiblicher Begleitung“. Diese Variationen dienten der Überprüfung der Hypothesen in Bezug auf Studie 4 (siehe Kapitel 8). Da keine Annahmen darüber bestanden, dass das Verhältnis von Individuums- vs. Gruppeneffekte durch diese Variationen beeinflusst werden würden, hatten sie für die vorliegende Studie keine zentrale Bedeutung.

Die bedrohlichen Situationen beinhalteten immer eine ehrverletzende Komponente, indem beispielsweise die Angreifer sich über den betreffenden Schüler/die betreffende Schülerin lustig

⁴Tatsächlich wurden die Fragebögen gründlich nach Musterkreuzern und ähnlichen Indizien für Boykott durchgesehen (siehe auch auf Seite 172) und es erhielten nur diejenigen Jugendlichen einen Preis, die bemüht ihren Fragebogen bearbeitet hatten. Für die Auslosung der Gewinner/innen und begleitende Tätigkeiten war Madeleine Kreuzmann (studentische Hilfskraft, VW-Projekt) verantwortlich. Die Einwerbung von Sachpreisen hatte vor allem Lysann Zander-Music (unter Mitwirkung von Janine Neuhaus, Melanie Rau und studentischen Hilfskräften des VW-Projekts) koordiniert.

machten oder sie körperlich bedrängten (siehe hierzu auch 5.2.1 auf Seite 123). Die Jugendlichen wurden nach jeder hypothetischen Provokationssituation gefragt, wie wahrscheinlich es wäre, dass sie (a) den angreifenden *Peer* beschimpfen oder beleidigen würden (verbale aggressive Reaktion) oder (b) ihm gegenüber handgreiflich werden würden (physisch aggressive Reaktion). Für die Skala zur Messung der verbalen Aggression ergab sich eine Reliabilität von $\alpha = .86$ und für die Skala zur Messung der physischen Aggression eine Reliabilität von $\alpha = .91$.

Der Fragebogen ist dem Anhang beigelegt (siehe Seite 334), ebenso wie die statistischen Kennwerte (siehe Tabelle B.8 auf Seite 346).

6.6. Statistische Prozeduren

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, welche grundlegenden statistischen Prozeduren in dieser Arbeit vorgenommen wurden. Hierzu zählt zunächst der Umgang mit verschachtelten Daten, wie sie in dieser Arbeit vorlagen und die entsprechend andere statistische Verfahren als die der klassischen Testtheorie erforderlich machten. Ferner wird auf den Umgang mit fehlenden Werten in dieser Arbeit näher eingegangen; ein Thema, welches während des vergangenen Jahrzehnts zunehmend Aufmerksamkeit in der psychologischen Forschung erhalten hat.

6.6.1. Analysen mit verschachtelten Daten („*Clustering*“)

In den meisten angewandten Forschungsprojekten basieren Stichproben auf ineinander verschachtelte Einheiten (auch als *Cluster* bezeichnet); beispielsweise sind Mitarbeiter/innen unter Unternehmen verschachtelt oder, wie im hiesigen Fall, Schüler/innen unter Klasse. Durch diese Verschachtelung ist eine zentrale Bedingung der gängigen statistischen Verfahren verletzt: Die Beobachtungen sind nicht mehr voneinander unabhängig. Beispielsweise ist davon auszugehen, dass Schüler A und Schüler B aus Klasse 9a einander in ihren Einstellungen, Leistungen etc. ähnlicher sind als Schüler A aus Klasse 9a und Schüler C aus Klasse 9b. Dies verdeutlicht, dass mehrere Ebenen existieren, die miteinander in Beziehung stehen, z. B. Schüler/innen auf Individualebene (auch *Level 1* genannt) und Klasse auf Gruppenebene (auch *Level 2* genannt). Hierbei sei erwähnt, dass natürlich als nächstgrößere Einheit die Schule gelten könnte, allerdings würde ein Drei-Ebenen-Modell eine Stichprobe von extremen Umfang erfordern. Außerdem ist davon auszugehen, dass Einstellungen und Verhaltensweisen stärker durch direkten Kontakt, wie er innerhalb einer Schulklasse gegeben ist, wechselseitig beeinflusst werden, als dies indirekt durch den sozialen Kontext der Schule (z. B. durch das Schulprogramm) geschieht.

Ein Ignorieren der Mehrebenenstruktur führt zu statistischen Problemen im Allgemeinen Linearen Modell (*ALM*) bzw. damit verbundenen Analysen. Wenn Daten verschachtelt sind, werden die Standardfehler der Regressionskoeffizienten und folglich auch deren Konfidenzintervalle unterschätzt. Dies führt dazu, dass die Signifikanz von Regressionskoeffizienten in statistischen Tests überschätzt wird. In diesem Zusammenhang spricht man auch von einer *Alpha-Inflation* (siehe hierzu Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003c, Kapitel 14), d. h. die Alpha-Fehler-Wahrscheinlichkeit steigt an.

Die Höhe des Einflusses, der durch die Verschachtelung der Daten zustande kommt, wird durch die Intraklassenkorrelation (*intraclass correlation, ICC*) bestimmt:

$$ICC = \frac{MS_B - MS_W}{MS_B + (k - 1)MS_W}, \quad (6.1)$$

wobei MS_B dem durchschnittlichen Standardfehler zwischen den Gruppen, MS_W dem durchschnittlichen Standardfehler innerhalb der Gruppen und k die (durchschnittliche) Anzahl der Individuen innerhalb jeden *Clusters* meint (siehe MacKinnon, 2008, S. 238 ff.). Die Intraklassenkorrelation liegt, wie Korrelationen generell, zwischen 0 und 1, wobei ein höherer Wert auf einen stärkeren Einfluss der Unterschiede, die aufgrund der Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen (z. B. Schulklassen) entstanden sind, hinweist. In anderen Worten:

„The *ICC* [...] can be conceptualized as a measure of the extent to which members of the same category [...] are more similar to one another than to members of other categories.“ (Cohen et al., 2003c, S. 537)

Eine weitere Möglichkeit, das Ausmaß der Beeinflussung durch die Verschachtelung von Daten zu beurteilen, ist die Kalkulation des sogenannten *Design-Effekts (DE)*, der auf Basis des *ICCs* geschätzt wird (MacKinnon, 2008, S. 239 ff.):

$$ICC, DE = 1 + (ICC(k - 1)), \quad (6.2)$$

wobei k der (durchschnittlichen) Anzahl an Individuen innerhalb jeden *Clusters* entspricht. Ein *Design-Effekt* von $DE = 1$ würde dabei eine Stichprobe charakterisieren, deren Beobachtungen absolut voneinander unabhängig wären. Nach Linda Muthén (1999) ist der *Design-Effekt* im Vergleich zum *ICC* das relevantere Maß, um das Ausmaß der Verzerrung durch eine Ignorierung der Verschachtelung der Daten einzuschätzen. Ein *Design-Effekt* von größer als zwei ($DE > 2$) wird von Linda und Bengt Muthén und deren Forschergruppe (vgl. Muthén & Satorra, 1995; Muthén, 1999) als Richtlinie verstanden, ab wann eine Ignorierung der Verschachtelung der Daten nicht mehr tolerierbar wäre.

Durch Mehrebenenanalysen können jedoch nicht nur statistische Verzerrungen vermieden werden (wie durch die Korrektur des Standardfehlers), sondern die Berücksichtigung verschiedener Ebenen liefert auch zusätzliche Informationen, die für bestimmte Fragestellungen von Interesse sein können. Hinsichtlich der vorliegenden Studie war es beispielsweise interessant, nicht nur interindividuelle Unterschiede in der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen zu untersuchen, sondern auch das Ausmaß, indem diese Ansichten auf Klassenebene geteilt werden.

Hierarchisch Lineare Modelle (*HLM*) basieren auf einer *large sample theory*, d. h. sie erfordern ausreichend große Stichproben (vgl. Ditton, 1998). Die absolute Größe einer Stichprobe ist dabei strittig, insbesondere sind die Stichprobenanforderungen in hohem Maße von der Art der Fragestellung abhängig. Dabei sind die Bedingungen zur Überprüfung der *Within-Beziehungen* (d. h. Unterschiede innerhalb von Klassen) mit der Forderung nach einer ansteigenden Gesamtzahl der *Level-1-Einheiten* verknüpft. Hingegen erfordert die Untersuchung der *Between-Beziehungen*

(d. h. Unterschiede zwischen Klassen) eine höhere Gesamtzahl der *Level-2*-Einheiten. Für die Prüfung von Interaktionen sollten im Idealfall sowohl die Anzahl der *Level-1*- als auch die Anzahl der *Level-2*-Einheiten hinreichend groß sein (Ditton, 1998, S. 123). Daraus folgt, dass die Nennung von absoluten Grenzwerten, wie beispielsweise die 30/30 Daumenregel, d. h. 30 zufällig ausgewählte Klassen mit jeweils 30 Schülerinnen und Schülern darin (Kreft, 1996), nicht ohne Weiteres verbindlich ist, da die erforderliche Anzahl von *Level-1*- und *Level-2*-Einheiten letzten Endes von der Art der Fragestellung abhängig ist.

Für die Einschätzung der Angemessenheit der Stichprobengröße beider Ebenen ist auch die Komplexität des angenommenen Modells zu berücksichtigen. Unter Komplexität wird nicht nur die Anzahl der Prädiktoren und eventuelle Interaktionen verstanden, sondern auch, welche Art von Modell die Basis der Analyse bildet. Im Mehrebenenkontext wird in erster Linie zwischen zwei Modellen unterschieden: Dem (1) *Random-Intercept*-Modell und dem (2) *Random-Slope*-Modell. Im *Random-Intercept*-Modell „dürfen“ die Achsenabschnitte der *Level-2*-Einheiten variieren d. h. es wird von der Annahme ausgegangen, dass sich Klassen in ihrem absoluten Niveau unterscheiden. Hingegen wird durch ein *Random-Slope*-Modell angenommen, dass nicht nur die Achsenabschnitte, sondern auch die Steigungen der *Level-2*-Einheiten variieren. Die Variation der Achsenabschnitte und der Steigungen würde entsprechend bedeuten, dass nicht nur Unterschiede im Niveau, sondern vor allem Unterschiede in der Beziehung zwischen Prädiktor und Kriterium in Bezug auf die *Level-2*-Einheiten angenommen werden.

In der vorliegenden Studie würde beispielsweise die Annahme eines *Random-Intercept*-Modells implizieren, dass sich Klassen in der Ausprägung ihrer Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen unterscheiden und sich diese in Abhängigkeit auf die individuelle Aggressionsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Würde jedoch ein *Random-Slope*-Modell angenommen werden, wäre die Annahme, dass der Zusammenhang zwischen der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen und physischer Aggression von Klasse zu Klasse variiert: In manchen wäre der Zusammenhang sehr ausgeprägt, in anderen nicht. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass für die vorliegende Arbeit *Random-Intercept*-Modelle plausibler waren, denn es gab keinen Anlass dafür anzunehmen, dass sich die Qualität der Beziehung zwischen Einstellungen zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen und physischer Aggression zwischen Klassen unterscheiden würde. Zugleich ist ein solches Modell weniger komplex und aus diesem Grund auch weniger anspruchsvoll hinsichtlich des notwendigen Stichprobenumfangs, was ebenfalls dafür sprach, ein *Random-Intercept*-Modell als Grundlage der vorliegenden Studie zu wählen.

Zusammengefasst erschienen beide hier beschriebenen Stichproben für die nachfolgenden Mehrebenen-Analysen geeignet. Mit 95 *Level-2*-Einheiten und durchschnittlich 21.5 *Level-1*-Einheiten (siehe Abschnitt 6.3) waren die Stichprobenvoraussetzungen für die Ermittlung der Dimensionen der GLMN-Skala durch eine Zwei-Ebenen-EFA und KMFA recht gut erfüllt. In Bezug auf die daran anschließende Mehrebenenanalyse zur Ermittlung von Individuums- und Kontexteffekten zur Vorhersage aggressiven Verhaltens aufgrund von gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen wurden 53 *Cluster* ebenfalls als ausreichend bewertet, zumal durch die Annahme variierender Achsenabschnitte (*Random-Intercept*-Modell) die Komplexität des

Modells vergleichsweise gering war.

6.6.2. Multiple Imputation (MI) zur Schätzung von fehlenden Werten

Im Umgang mit fehlenden Werten empfehlen Cohen et al. (2003d) zunächst einmal eines: Sie sollten in ihrer Anzahl minimiert werden. Ein gänzlich Vermeiden fehlender Werte ist in vielen Fällen sicher nicht möglich. In *Online*befragungen besteht die Möglichkeit zur *forced choice*, d. h. die Vorgabe, dass jede Frage bearbeitet werden muss. Dies mag fehlende Werte vermeiden, kann aber verstärkt zum Abbruch der Befragung führen. In schriftlichen Befragungen, wie sie in der vorliegenden Studie durchgeführt wurden, besteht diese Form der Kontrolle kaum; vor allem nicht, wenn die Befragungen im Feld mit einer größeren Anzahl von Gruppen (wie hier in Schulklassen) durchgeführt werden.

Arten von fehlenden Werten Realistischerweise entstehen in der Feldforschung nahezu immer fehlende Werte, mit denen es gilt, in geeigneter Weise umzugehen. Allgemein lassen sich zunächst Verfahren, in denen Personen oder Variablen aus den Daten gelöscht werden, von Verfahren trennen, in denen fehlende Werte durch *einen* (auch *single imputation* genannt) oder *mehrere* plausible Werte (auch *multiple imputation* genannt) ersetzt werden (vgl. Schafer & Graham, 2002). Es ist leicht vorstellbar, dass das Ignorieren von Personen oder Variablen, bei denen fehlende Werte aufgetreten sind, in Abhängigkeit der Ursache des Nicht-Bearbeitens dieser Fragestellungen, zu Verzerrungen führen kann.

Wenn eine Person beispielsweise nur in der Zeile verrutscht ist und die Nicht-Bearbeitung somit aus „reinem Zufall“ entstanden ist (*missing completely at random, MCAR*), wird es in den Berechnungen kaum zu Fehlurteilen aufgrund des Ignorierens diesen Teils der Stichprobe kommen. Technisch ausgedrückt meinen fehlende Werte, die *MCAR* sind, dass die Wahrscheinlichkeit ihres Entstehens unabhängig von allen (beobachteten und nicht beobachteten) Merkmalen der Versuchsperson war (Sinharay, Stern & Russell, 2001, S. 318). In der Praxis sind fehlende Werte, die aus reinem Zufall entstanden sind, sehr selten und von der *MCAR*-Annahme auszugehen, wird von Schafer und Graham (1998) sogar als „unrealistisch“ bezeichnet.

Stattdessen entstehen fehlende Werte häufig dadurch, dass ein bestimmter Grund für die Nicht-Bearbeitung und damit eine Systematik der Entstehung fehlender Werte besteht, die bei Ignorierung zu gravierenden Fehlern führen kann. Diese Systematik kann entweder darauf beruhen, dass ein fehlender Wert aufgrund eines anderen beobachteten Merkmals zustande gekommen ist (*missing at random, MAR*) oder (im ungünstigsten Fall) sogar mit der Variablen selbst, wo der fehlende Wert entstanden ist, zusammenhängt (*missing not at random, MNAR*). Wird zum Beispiel die Frage nach dem Einkommen einer Person nicht beantwortet, kann dies mit ihrem Bildungsgrad zusammenhängen, indem es weniger gut ausgebildeten Personen unangenehm sein könnte, ein damit verbundenes geringeres Einkommen anzugeben. In diesem Fall würde die Nicht-Bearbeitung der Fragestellung insofern systematisch sein, als das die Nicht-Bearbeitung der Frage zwar mit einem anderen beobachteten Merkmal (Bildung), nicht aber mit dem zentralen Merkmal (Einkommen) zusammenhängt (*MAR*). Wäre jedoch Letzteres der Fall, d. h. es läge ein Zusammenhang mit dem zentralen Merkmal vor, wäre die Nicht-Bearbeitung nicht

zufällig (*MNAR*).

Die Bestimmung, ob fehlende Werte *MCAR*, *MAR* oder *MNAR* sind, ist sicherlich nicht absolut verlässlich möglich, so lange fehlende Werte nicht Teil des Untersuchungsdesigns und damit geplant sind. Letzten Endes handelt es sich immer um Annahmen darüber, wie fehlende Werte entstanden sind, die der Forscher/die Forscherin vor dem Hintergrund der Fragestellung treffen muss.

Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten Im Umgang mit fehlenden Werten greifen Forscher/innen häufig auf traditionelle Verfahren zurück, die in gängigen Statistik-Programmen (z. B. SPSS) gut zugänglich bzw. voreingestellt sind. Dies sind vor allem (1) ein Entfernen aller Fälle, von denen keine vollständigen Daten vorliegen (*listwise deletion*), (2) eine Analyse nur derjenigen Fälle, von denen vollständige Datenpaare vorliegen (*pairwise deletion*) oder (3) das singuläre Ersetzen fehlender Werte durch den Mittelwert. Bedenkt man die wahrscheinliche Systematik der Entstehung von fehlenden Werten, wie im vorhergehenden Abschnitt dargestellt, wird deutlich, dass diese Verfahren die Ergebnisse und deren Interpretation massiv beeinträchtigen können. Mögliche Effekte dabei sind Verzerrungen der Mittelwerte und Regressionskoeffizienten, zu niedrige oder zu hohe Standardfehler, inakkurate Signifikanztests und Konfidenzintervalle, ein Verlust der Teststärke und eine eingeschränkte Repräsentativität (West, Enders & Taylor, 2007).

Die *Maximum-Likelihood*-Methode (*ML*) hingegen sieht eine Schätzung der fehlenden Werte unter Anwendung des *EM*-Algorithmus vor und ist damit ein modellbasiertes Verfahren. Der *EM*-Algorithmus ist ein iterativer Prozess, während dem unvollständige Datensets zunächst durch bestmögliche Schätzungen für die fehlenden Werte ergänzt und anschließend auf Basis der beobachteten und ersetzten Daten wiederholt geschätzt werden (vgl. Schafer & Graham, 2002, S. 163). Das heißt, es handelt sich um einen Anpassungsprozess, der beendet ist bzw. *konvergiert*, wenn das geschätzte Modell mit den unvollständigen Daten am besten übereinstimmt. Die Anzahl an Iterationen bis zur Erreichung von Konvergenz hängt dabei von dem Anteil fehlender Werte in den Daten ab (Schafer & Olsen, 1998). Die Schätzungen erfolgen unter der Annahme, dass durch die fehlenden Werte kein eigentlicher Informationsverlust besteht, sondern fehlende Werte durch *MAR* entstanden sind (d. h. die Informationen „stecken“ in anderen beobachteten Merkmalen). Wenn dies tatsächlich der Fall ist, bietet diese Methode stabile Schätzungen der Populationsparameter (siehe Cohen et al., 2003c). Damit ist dieses vergleichsweise moderne Verfahren anderen Methoden im Umgang mit fehlenden Werten deutlich überlegen. Allerdings werden einzelne Werte dabei nicht ersetzt, so dass jede Rechnung ein neues Modell impliziert. Insbesondere wenn mehrere Wissenschaftler/innen an einem Datensatz arbeiten, ist dieses Verfahren eher als ungeeignet einzuschätzen.

Ein relativ bekanntes Verfahren, welches mit der Ersetzung der fehlenden Werte einhergeht, ist die sogenannte *Hot Deck Imputation*. Hierbei wird jeder fehlende Wert durch den Wert eines zufällig gewählten Falles, der mit diesem hinsichtlich relevanter Kovariaten vergleichbar ist, ersetzt. Allerdings wird für dieses Verfahren eine sehr große Stichprobe erforderlich und, ein Hauptkritikpunkt von Rubin (1987), diese Prozedur vernachlässigt die Unsicherheit, mit

welcher der jeweilige Wert ersetzt wurde. Eine Methode, diese Unsicherheit zu berücksichtigen, ist die Ersetzung der fehlenden Werte durch mehrere plausible Schätzwerte. Dies führt zu der Methode der *multiplen Imputation (MI)*.

Obwohl *MI* bereits vor mehreren Jahrzehnten von Rubin (ebd.) vorgestellt und weiterentwickelt wurde, fand dieses Vorgehen erst im letzten Jahrzehnt, dank modernerer technischer Verfahren und der Weiterentwicklung von Computern, zunehmende Verwendung bei Wissenschaftler/innen. Allgemein formuliert wird bei diesem Verfahren jeder fehlende Wert durch $m > 1$ plausible Werte ersetzt, wodurch mehrere Datensets generiert werden. Diese m Datensets werden anschließend mit üblichen statistischen Verfahren analysiert und abschließend nach den Vorgaben von Rubin (ebd.) so kombiniert, dass die Unsicherheit aufgrund der fehlenden Werte durch Korrektur der Parameterschätzungen und Standardfehler berücksichtigt wird.⁵

Die konkrete Umsetzung der multiplen Imputation geht vor allem auf computerintensive simulative Verfahren zurück. Dabei wird unter Zuhilfenahme des Markov-Chain-Monte-Carlo (*MCMC*)-Verfahrens eine Verteilung simuliert, die gegen eine bedingte Verteilung P konvergiert (Schafer, 1997). Zwei Iterationsprozesse werden bei diesem Vorgehen wirksam: In einem ersten Schritt werden unter Annahme der geschätzten Parameter sowie den beobachteten Werten die fehlenden Werte aus der bedingten Verteilung P simuliert. Dieses Vorgehen ist mit dem der zuvor bereits beschriebenen EM-Prozedur vergleichbar. Anschließend werden die Parameterschätzungen neu geschätzt und das Iterationsverfahren fortgesetzt. Dieser Prozess wird m -mal durchgeführt, so dass m -Datensets entstehen. Das *MCMC*-Verfahren wird in den meisten computerbasierten Prozeduren mit *Data Augmentation (DA)* bezeichnet. Im Unterschied zur *EM* ist die *DA* komplexer, da keine einfache Konvergenz gegen feste Parameter, sondern die Konvergenz von Wahrscheinlichkeitsverteilungen diagnostiziert werden muss (vgl. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).

Ähnlich wie mit *ML* ist in *MI* die Grundannahme, dass fehlende Werte *MAR* und die Daten multivariat normalverteilt sind. Bei der Parameterschätzung werden Mittelwerte, Varianzen und Kovarianzen der im Modell enthaltenen Variablen berücksichtigt. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sogenannte Hilfsvariablen (*auxiliary variables*) in das Modell mit aufzunehmen, von denen angenommen wird, dass sie im Zusammenhang mit den Variablen, auf denen fehlende Werte aufgetreten sind, stehen. Diese Hilfsvariablen enthalten wichtige Informationen, die dazu beitragen können, dass für die fehlenden Werte *MAR* gilt (ebd.). Simulationsstudien sind zu dem Ergebnis gekommen, dass die Aufnahme von Hilfsvariablen in das Imputationsmodell die Parameterschätzungen maßgeblich verbessert (Collins, Schafer & Kam, 2001).

Abschließend beurteilt ist die *MI* Methode mit den meisten Vorteilen verbunden:

- Die Unsicherheit der Imputationen wird berücksichtigt.
- Es wird eine höhere Effizienz bei der Parameterschätzung erreicht, da alle Informationen, die im Datensatz vorhanden sind, genutzt werden.

⁵Auf eine mathematische Darstellung sei aufgrund der Komplexität an dieser Stelle verzichtet. Eine sehr gute Übersicht bietet aber der Artikel von Schafer und Graham (2002) als auch Lüdtke, Robitzsch, Trautwein und Köller (2007a).

- Die Hinzunahme von Hilfsvariablen in das Imputationsmodell ermöglicht die Korrektur einer durch selektiven Stichprobenausfall verursachten Verzerrung der Parameterschätzungen.
- Durch die Ersetzung der fehlenden Werte sind die Datensätze übertragbar.
- Durch entsprechende *Software*-Unterstützung ist *MI* mit einem überschaubaren Aufwand verbunden.

Aus den genannten Gründen wurde das Verfahren der multiplen Imputation als die beste Methode betrachtet, um adäquat mit fehlenden Datenwerten umzugehen. Die Frage, ob multiple Imputation nicht einfach nur ein „Erfinden von Daten“ ist, wird von Schafer (1999) wie folgt beantwortet:

When *MI* is presented to a new audience, some may view it as a kind of statistical alchemy in which information is somehow invented or created out of nothing. This objection is quite valid for single-imputation methods, which treat imputed values no differently from observed ones. *MI*, however, is nothing more than a device for representing missing-data uncertainty. Information is not being invented with *MI* any more than with *EM* or other well accepted likelihood-based methods, which average over a predictive distribution for Y_{mis} by numerical techniques rather than by simulation. (S. 8)

6.6.3. Umsetzung und Software

Dank der technischen Erneuerungen in den letzten Jahren ist die Datenaufbereitung und Datenanalyse bereits um ein Vielfaches erleichtert worden. Für die Datenaufbereitung, d. h. die Ersetzung der fehlenden Werte durch m multiple plausible Werte, wurde das kostenfrei erhältliche Programm Norm 2.03 (Schafer, 2000) und für die Mehrebenenanalysen das Programm Mplus 5.1 (Muthén & Muthén, 2008b) verwendet. Für die Auswertung deskriptiver Ergebnisse (Mittelwerte, Standardabweichungen etc.) wurde im Regelfall SPSS für Windows benutzt, wobei die jeweiligen Werte der fünf Datensets manuell gemittelt wurden.

Multiple Imputation mit Norm In das Imputationsmodell wurden die Untersuchungsvariablen und Hilfsvariablen aufgenommen, um die Präzision der Schätzungen zu optimieren. Die Imputationen der drei Datensätze (der beiden VW-Erhebungswellen und der Ergänzungserhebung; für eine nähere Beschreibung siehe Abschnitt 6.4) erfolgten zwar getrennt, wurden aber nach dem gleichen Muster durchgeführt, indem jeweils miteinander zusammenhängende Variablen in einem gemeinsamen Modell geschätzt wurden.⁶ Da nur eine begrenzte Anzahl von Variablen in einem Imputationsmodell aufgenommen werden können, erfolgte die Imputation in einzelnen „Paketen“. Gemeinsam geschätzt wurden folgende Untersuchungsvariablen (dies

⁶Die Imputationen für den VW-Datensatz der ersten Erhebungswelle übernahm Melanie Rau, die Imputationen für den VW-Datensatz der zweiten Erhebungswelle wurden teilweise selbst und von Lysann Zander-Music durchgeführt. Die Imputationen für den unter Abschnitt 6.4 beschriebenen Ergänzungsdatensatz erfolgten ebenfalls durch die Autorin.

bezieht sich zum Teil zugleich auf die Datensätze, welche die Grundlage der Studien 2, 3 und 4 bildeten):

- die *Items* der Gewaltlegitimierende-Männlichkeitsnormen-Skala (Enzmann et al., 2002) mit den auf die weibliche Geschlechterrolle bezogenen *Items* der eigenentwickelten Skala Gewaltlegitimierende-Gendernormen-Skala sowie den Aussagen zum generellen Ärger (Subskala der *Aggression Questionnaire*, Buss & Perry, 1992, in Übersetzung von Kliewe & Bieneck, 2000) und zur Aggressionsbereitschaft (Subskala des FEPA, Lukesch, 2006); weitere Informationen zur Ärger-Skala und der Skala zur Aggressionsbereitschaft siehe Studie 3, Kapitel 7 auf Seite 209.
- die *Items* zu physischer Aggression mit den *Items* zur indirekten Aggression in Reaktion auf Provokationen (siehe auch Kapitel 5 auf Seite 121 und Kapitel 7 auf Seite 209) entsprechend der vier unterschiedlichen experimentellen Variationen in vier einzelnen Durchläufen sowie
- die *Items* zum ambivalenten Sexismus bei Jugendlichen (Rau, 2011) mit den *Items* zum Geschlechterrollen-Selbstkonzept (Krahé, Berger & Möller, 2007); weitere Informationen zur beiden Skalen siehe auch Studie 3, Kapitel 7.

Alle Schätzungen durch Norm wurden einheitlich unter Berücksichtigung folgender Hintergrundmerkmale vorgenommen:

1. Geschlecht (männlich/weiblich)
2. Migrationshintergrund (ja/nein)
Zur Bestimmung des Migrationshintergrunds wurde nach dem Geburtsland von den Jugendlichen selbst, ihrer Eltern und Großeltern gefragt (1. bis 3. Generation).
3. Schultyp (*dummy*kodiert mit Gymnasium als Referenzkategorie)
Kategorialdaten wurden als *dummy*kodierte Variablen in das Imputationsmodell aufgenommen (siehe Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007, S. 111).
4. Leistungen im Deutshtest (erreichte Punkte)
Dies bezieht sich nur auf die erste und zweite Erhebungswelle im Rahmen des VW-Projekts, welche die Bearbeitung eines 20-minütigen Leseverständnistests (OECD, 2002) beinhaltete.
5. Leistungen im Mathematiktest (erreichte Punkte)
Dies bezieht sich ebenfalls nur auf die erste und zweite Erhebungswelle im Rahmen des VW-Projekts, welche die Bearbeitung eines 15-minütigen Mathematiktests (Baumert, Bos & Waterman, 1998) beinhaltete.
6. Kulturelle Ressourcen
Die kulturellen Ressourcen wurden durch die bekannte PISA-Frage „Wie viel Bücher habt ihr zu Hause?“ (siehe Kunter et al., 2002, S. 244) erhoben (1 = „keine“ bis 7 = „500 und mehr“).

7. *GDI (Gender Development Index = Gleichberechtigungsindex)* der Mutter
Dieser im Rahmen des *United Nations Development Programme* der *UNO* veröffentlichte Gleichberechtigungsindex wurde nicht direkt erhoben, sondern den Jugendlichen entsprechend des Geburtslandes ihrer Mutter zugeordnet. Die Werte stammten aus dem *Human-Development-Bericht* 2006 (siehe Watkins et al., 2006, S. 363) und die entsprechende Ergänzung des VW-Datensatzes wurde durch Melanie Rau, einer Mitarbeiterin des VW-Projekts, vorgenommen (vgl. Rau, 2011).

8. *GDI (Gender Development Index = Gleichberechtigungsindex)* des Vaters
Wie unter Punkt 7, nur dass in diesem Fall den Schüler/innen der *GDI* des Vaters (entsprechend seines Geburtslandes) zugeordnet wurde.

Die Startwerte (Mittelwerte, Varianzen und Kovarianzen) für die Imputationen wurden mit Hilfe des in Norm integrierten *EM*-Algorithmus bestimmt. Hierfür wurden in Bezug auf die *Items* der GLMN-Skala, der auf die weibliche Geschlechterrolle bezogenen *Items* der GLGN-Skala und der *Items* zum allgemeinen Ärger (Skalengruppe 1) 13 Iterationen bis zur Konvergenz benötigt. Die Ärgerreaktion infolge einer Provokation konvergierte für Version 1 und 2 jeweils nach 13 Iterationen, für Version 3 nach 20 Iterationen und für Version 4 nach 16 Iterationen. Für die Schätzung der *Items* zum ambivalenten Sexismus und des Geschlechterrollen-Selbstkonzepts wurden 14 Iterationen benötigt.

Wie zuvor erwähnt, ist das Konvergenzverhalten diagnostisch für die im Anschluss durchzuführende *MI*, da eine geringe Anzahl an Iterationen erwarten lässt, dass auch der *MCMC*-Algorithmus konvergiert. Mit Iterationen zwischen 13-20 Iterationen waren vergleichsweise wenige Iterationen notwendig, was darauf verweist, dass die Anzahl der fehlenden Werte mit maximal 2-5% je *Item* relativ gering war. Es wurden 1000 Iterationen als Basis für den *MI*-Algorithmus festgelegt, wobei jeweils nach 200 Iterationen die Imputationen gespeichert wurden. Auf diese Weise entstanden pro Datenpaket jeweils fünf *Datensets*. Nach Rubin (1987) sind bei einem moderaten Anteil von fehlenden Werten, wie er hier gegeben war, fünf Imputationen für eine effiziente Schätzung der Populationsparameter ausreichend.

Die imputierten Datensätze wurden auf Rundungsfehler überprüft und im Falle von Überschätzungen ab- und bei Unterschätzungen aufgerundet. Dies ist notwendig, da die imputierten Werte teilweise außerhalb des theoretisch möglichen Skalenbereichs liegen.

Mehrebenenanalyse mit Mplus Eine Reihe von *Software*-Programmen (wie SPSS, Amos und HLM) steht auf dem Markt zur Verfügung, die Analysen mit komplexen Daten, d. h. Daten mit hierarchischer Struktur, ermöglichen. Mplus 5.1 (Muthén & Muthén, 2008b) war in Verbindung mit *MI* zum Zeitpunkt der Auswertung das am besten geeignete Programm, da es bis dahin als einzige *Software* die Möglichkeit bot, gängige Prozeduren (Regression, SEM etc.) simultan mit mehreren imputierten Datensets zu berechnen und die Kombination der Ergebnisse nach Rubin (1987), d. h. die Korrektur der Parameterschätzungen und Standardfehler aufgrund der Varianz zwischen den Datensets, automatisch zu bestimmen.⁷ Es gibt nur wenige Ausnahmen, in denen

⁷In der Zwischenzeit können auch neue SPSS-Versionen bzw. PASW *Statistics* simultan mit mehreren Datensets Berechnungen durchführen; zum Zeitpunkt der Auswertungen dieser Arbeit war Mplus jedoch die einzige

diese simultanen Berechnungen in Mplus 5.1 (ebd.) nicht möglich sind. Hierzu zählen beispielsweise exploratorische Faktorenanalysen (bei konfirmatorischen Faktorenanalysen ist hingegen eine simultane Berechnung möglich). In der vorliegenden Arbeit werden aus diesem Grund bei der Darstellung der Ergebnisse von exploratorischen Faktorenanalysen nur die Ergebnisse des jeweils ersten imputierten Datensets angegeben, jedoch wurden alle weiteren vier Datensets jeweils auf bedeutsame Abweichungen kontrolliert.

Weiterhin besteht in Mplus die Möglichkeit, komplexe Datenstrukturen mit korrigierten Standardfehlern und akkuraten Chi-Quadrat-Teststatistiken zu berechnen, indem die Prozedur *type = complex* angewendet wird. Durch die Befehle *type = twolevel* (variierende Achsenabschnitte) bzw. *type = twolevel random* (variierende Achsenabschnitte und Steigungen) hingegen kann die Mehrebenenstruktur auf Basis von *Random-Intercept* oder *Random-Slope*-Modellen (vgl. Abschnitt 6.6.1 auf Seite 175) durch spezifische Modulation der Individualebene (*Within*) und Gruppenebene (*Between*) bestimmt werden.

Umgang mit Verletzung der Normalverteilungsvoraussetzungen bzw. der Annahme von MAR Aggressives Verhalten und darauf bezogene Einstellungen können, statistisch ausgedrückt, als seltene Ereignisse betrachtet werden. Das heißt, es ist damit zu rechnen, dass die Daten strengen Normalverteilungsannahmen nicht standhalten. Dies haben bereits die Ergebnisse der Studie 1 gezeigt. Schafer und Graham (2002) formulieren es noch deutlicher:

„Real data rarely conform to normality.“ (S. 167)

Die Frage ist also berechtigt, wie sich Normalverteilungsverletzungen auf die Schätzung von Parametern in Imputationsmodellen auswirken und wie mit diesen in Mehrebenenanalysen verfahren werden kann. Das Programm Mplus 5.1 (Muthén et al., 1998-2008) bietet eine Reihe von Optionen im Umgang mit nicht-normalverteilten Daten, die in erster Linie durch die Wahl des Schätzers bestimmt werden. In der vorliegenden Arbeit wurde *MLR* als Schätzer der Standardfehler und Chi-Quadrat-Teststatistiken (wenn anwendbar) verwendet, der robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsannahme ist und auch im Mehrebenenkontext zu zuverlässigen Parameterschätzungen führt (siehe auch Muthén & Muthén, 2007, S. 426).

Das *Software*-Programm Norm (Schafer, 2000) verlangt multivariate normalverteilte Daten als Voraussetzung für zuverlässige Imputationen. Wie kann mit dieser Voraussetzung umgegangen werden? Ein einfacher Weg, die geschätzten Werte zu korrigieren, besteht zunächst darin, sie auf ihren theoretisch möglichen Bereich zu begrenzen, wie im vorherigen Abschnitt bereits beschrieben. In der Regel kommt es nur bei links- oder rechtsschiefen Verteilungen zu Schätzwerten, die außerhalb des regulären Skalenbereichs liegen. Es ist weiterhin möglich, die Daten zu transformieren (z. B. durch eine log-Transformation), z. B. um zu gewährleisten, dass positive Variablen tatsächlich immer in einem positiven Bereich liegen. Darauf wurde in dieser Arbeit verzichtet, da in den imputierten Datensätzen keine negativen Schätzwerte vorkamen.

Hinzu kommt, dass Transformationen keinen wirklichen Nutzen bringen, da die Schätzungen in Imputationsmodellen auch ohne diese bei nicht-normalverteilten Daten zu stabilen Resultaten führen. Graham und Schafer (1999) konnten in einer Simulationsstudie zeigen, dass selbst

Software, die dieses Vorgehen ermöglichte.

extrem schief verteilte Daten ohne jegliche Transformationen (und sogar ohne Rundungen der Variablen) zu absolut präzisen Parameterschätzungen führten und das sogar in sehr kleinen Stichproben. Es kann entsprechend gefolgert werden, dass multiple Imputationen selbst dann noch zu präzisen Ergebnissen führen, wenn die Normalverteilungsvoraussetzung verletzt ist.

In ähnlicher Weise verhält es sich mit der Annahme, dass die fehlenden Werte *MAR* sind. Diese Voraussetzung ist schwerlich zu überprüfen, insofern bleibt sie ein Unsicherheitsfaktor bei der Einschätzung der Güte der Parameterschätzungen. Dennoch kann das Risiko aktiv minimiert werden, indem möglichst viele Kovariate (Hilfsvariablen) in das Imputationsmodell aufgenommen werden, die einen erklärenden Wert in Bezug auf die zu schätzende Variable bieten. Dies wurde in der vorliegenden Arbeit getan. Ferner ist *MI* im Vergleich zu allen anderen unter Abschnitt 6.6.2 beschriebenen Methoden im Umgang mit fehlenden Werten als das zuverlässigste Verfahren anzusehen (von *Maximum-Likelihood*-Verfahren abgesehen); vor allem wenn das Imputationsmodell unter Einbeziehung von Hilfsvariablen spezifiziert wurde (siehe auch Collins, Schafer & Kam, 2001) und selbst dann noch, wenn die fehlenden Werte (sowohl in Bezug auf unabhängige als auch abhängige Variablen) nicht *MAR* sondern *MNAR* sind.

Abschließend beurteilt bieten die in dieser Arbeit verwendeten, modernen Verfahren die besten Bedingungen, um zuverlässige Parameterschätzungen und korrekte Signifikanztests – sogar bei möglichen Voraussetzungsverletzungen – zu erhalten.

6.7. Ergebnisse

Wie zu Beginn dieses Kapitels beschrieben, war es das Ziel dieser Studie die Mehrebenenstruktur der Gewaltlegitimierende-Männlichkeitsnormen-Skala (Enzmann et al., 2002) zu bestimmen und in Bezug auf die Vorhersage reaktiver Aggression auf differenzielle Individual- und Gruppeneffekte zu untersuchen. Im nächsten Abschnitt (Abschnitt 6.7.1) werden zunächst deskriptive Ergebnisse geschildert, gefolgt von einer Darstellung der Resultate der EFA (Abschnitt 6.7.2 auf der nächsten Seite) und der KMFA (Abschnitt 6.7.3 auf Seite 188). Unter Abschnitt 6.7.4 werden die Ergebnisse des Mehrebenenmodells zur differenziellen Vorhersage aggressiven Verhaltens aufgrund gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen auf Individual- und Gruppenebene dargestellt.

6.7.1. Item-Statistiken

Um die Mehrebenenstruktur der Gewaltlegitimierende-Männlichkeitsnormen-Skala (GLMN, Enzmann et al., 2002) zu bestimmen, wurde die Prozedur *type = twolevel basic* in Mplus 5.1 verwendet, durch die Mittelwerte, Standardabweichungen und *ICCs* separat für die Individuums- und die Gruppenebene ausgegeben werden.

Die Mittelwerte (siehe Tabelle 6.3, linke Spalte) lassen erkennen, dass ein Großteil der *Items* einer mittleren Schwierigkeit entsprachen, wobei deutlich wird, dass *Items* mit Referenz auf die Unterordnung der Frau davon abwichen, indem diese tendenzielle Bodeneffekte aufwiesen. Im Gegensatz dazu fällt insbesondere das erste *Item* („Ein Mann ist stark und beschützt seine Familie.“) auf, indem dieses mit einem Mittelwert von 4.17 ($SD = 0.92$) einen deutlichen

Deckeneffekt produzierte. Ein Vergleich der Standardabweichungen innerhalb und zwischen den Gruppen (siehe Tabelle 6.3, mittlere zwei Spalten) zeigt, dass der größte Anteil an Varianz in dieser Studie auf Unterschiede innerhalb von Klassen zurückzuführen war; ein häufiger Befund in schulbezogenen Studien im Mehrebenenkontext (u. a. Lüdtke, Trautwein, Schnyder & Niggli, 2007). Dennoch deuten die Standardabweichungen auf der Gruppenebene (SD_{between}) darauf hin, dass auch ein substantieller Beitrag durch Unterschiede zwischen Klassen in den Einstellungen zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen zustande gekommen ist. Dies wird durch die Höhe der Intraklassenkorrelationen, die in dieser Studie zwischen .04 und .19 lagen und damit den in der Bildungsforschung typischen *ICCs* entsprachen (Bliese, 2000), untermauert. Wie bereits in Abschnitt 6.6.1 erwähnt, gelten *ICCs* über .05 als bedeutsam hinsichtlich des Anteils an Variation aufgrund der Gruppenzugehörigkeit, zumal bereits geringere *ICCs* Chi-Quadrat-Teststatistiken und Standardfehler verzerren können (Cohen et al., 2003d). Somit wiesen die in dieser Untersuchung gefundenen Varianzen auf Gruppenebene und die Höhe der *ICCs* auf substantielle Gruppeneinflüsse in Bezug auf gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen hin. Aus diesem Grund erschien eine Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur in den nachfolgenden Analysen begründet und notwendig.

Tabelle 6.3.: Mittelwerte, Standardabweichungen und Intraklassenkorrelationen (ICC) der GLMN Items, Studie 2 (N=2040)

	Item	M	SD_{within}	SD_{between}	ICC
1	Ein Mann ist stark und beschützt seine Familie.	4.17	0.92	0.31	.10
2	Ein Mann, der nicht bereit ist, sich gegen Beleidigungen zu wehren, ist ein Schwächling.	2.22	1.14	0.53	.15
3	Ein Mann sollte bereit sein, Frau und Kinder mit Gewalt zu verteidigen.	3.14	1.40	0.27	.04
4	Ein richtiger Mann ist bereit sich mit körperlicher Gewalt gegen jemanden durchzusetzen, der schlecht über die Familie redet.	2.76	1.16	0.44	.10
5	Männern sollte es erlaubt sein, Schusswaffen zu besitzen, um Familie oder Eigentum zu beschützen.	2.31	1.40	0.35	.06
6	Als Vater ist der Mann das Oberhaupt der Familie und darf sich notfalls auch mit Gewalt durchsetzen.	1.97	1.21	0.59	.19
7	Wenn eine Frau ihren Mann betrügt, darf er sie schlagen.	1.67	1.12	0.44	.13
8	Einem Mann als Familienvater müssen Frau und Kinder gehorchen.	2.44	1.26	0.46	.12

Anmerkungen. SD_{within} bezieht sich auf die Standardabweichung der Individual- und SD_{between} auf die Standardabweichung der Gruppenebene.

6.7.2. Ergebnisse der EMFA

Neben einer Analyse des Ausmaßes an Unterschiedlichkeit auf der Gruppenebene, wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben, empfiehlt Muthén (1994) eine Schätzung der Individual- und Gruppenebenenstruktur, bevor Modelle im Rahmen einer konfirmatorischen Mehrebenen-

Faktorenanalyse (KMFA) simultan analysiert werden. Hierfür wurde in Mplus eine exploratorische Zweiebenen-Faktorenanalyse (*two-level EFA*) durchgeführt, um separat die Strukturen der Individual- und Gruppenebene zu untersuchen. Dabei wurden zwei Faktoren auf jeder Ebene bestimmt und als Schätzer *MLR* eingesetzt (vgl. auch Seite 184). Auf diese Weise sollte untersucht werden, ob ein eindimensionales oder zweidimensionales Modell die Individualebene besser würde repräsentieren können und inwiefern die auf Individualebene vorgefundene Struktur auf Gruppenebene übertragbar sein würde.

Per *default* offeriert Mplus 5.1 alle Lösungen bis zu zwei Faktoren auf jeder Ebene, d. h. ein 1:1 Modell (ein Faktor je Ebene), ein 1:2 Modell (1 Faktor *within*, 2 Faktoren *between*), ein 2:1 Modell (2 Faktoren *within*, 2 Faktoren *between*) und ein 2:2 Modell (2 Faktoren je Ebene). Um die beste Lösung zu bestimmen, wurden nach Empfehlung von Muthén & Muthén (2008a) die Eigenwerte, die *Item*-Qualität (Höhe der Ladungen und Kreuzladungen), die Faktorqualität (Faktordeterminant pro Faktor) und die Modellanpassung interpretiert. Für die Güte der Anpassung wurde der χ^2 -Wert sowie die *Fit*indizes (d. h. Kriterien zur Bewertung der Anpassungsgüte) herangezogen, Letztere gemessen an den Grenzwerten hinsichtlich des *root mean square of approximation* (RMSEA) und dem durchschnittlichen Wert aller Residualwerte der Korrelationsmatrix (RMSR), die beide unter einem Wert von .05 liegen sollten.

Die Eigenwerte legten eine zweidimensionale Lösung auf Individuumsebene (Faktor 1: 3.28; Faktor 2: 1.00; alle anderen Faktoren: größer 1) und eindimensionale Lösung auf Gruppenebene (Faktor 1: 6.62, alle anderen Faktoren: größer 1) nahe. Dies wurde durch die *Fit*indizes bestätigt, welche auch hier die beste Modellanpassung offenbarten ($\chi^2 = 3.88, p < .001, RMSEA = 0.04, RMSR_{within} = 0.03, RMSR_{between} = 0.09$). Das 2:2 Modell wies einen vergleichbaren Modellfit auf ($\chi^2 = 3.87, p < .001, RMSEA = 0.04, RMSR_{within} = 0.03, RMSR_{between} = 0.09$), jedoch zeigte dieses negative Fehlervarianzen, was in der Regel auf ein fehlspezifiziertes Modell verweist (siehe auch Muthén & Muthén, 2007, S. 327).

Die *Items* des 1:2 Modells waren mit Ladungen über .30 befriedigend, jedoch war die Faktorqualität partiell durch Kreuzladungen der *Items* GLMN2, GLMN6 und GLMN 8 eingeschränkt (siehe 6.4). Da die Kreuzladungen der genannten *Items* unter .30 lagen und in Anbetracht der ohnehin geringen *Item*anzahl pro Faktor, wurden sie dennoch beibehalten.

Die beiden extrahierten Faktoren auf Individuumsebene legten nahe, dass die GLMN-Skala am besten durch zwei (Individual)-Faktoren repräsentiert werden kann: (1) Soziale Kontrolle von Männern über Frauen (*Items* GLMN2, GLMN6 und GLMN8, im Folgenden *Social Control* genannt) und (2) Gewalt zum Schutz und Verteidigung (*Items* GLMN1, GLMN2, GLMN5, GLMN7 und GLMN8, im Folgenden *Protection* genannt). Mit einer Korrelation von $r = .64$ wurde jedoch deutlich, dass beide Faktoren eng miteinander zusammenhängen. Die 2:1 Lösung schien das Modell mit der besten Passung zu sein. Dennoch sollte auch die 2:2 Lösung überprüft werden, da die Ergebnisse der EMFA nicht eindeutig gegen dieses Modell sprachen. Aus diesem Grund sollten in der KMFA sowohl die 2:1 als auch die 2:2 Struktur analysiert und bewertet werden.

Tabelle 6.4.: Faktorladungen und Standardfehler der GLMN-Skala als Ergebnis einer Zwei-Ebenen-Faktorenanalyse (twolevel EFA), Studie 2

Itemlabel	Individualebene		Gruppenebene
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 1
GLMN1	-0.05 (0.05)	0.47 (0.05)	0.83 (0.06)
GLMN2	0.29 (0.04)	0.39 (0.05)	0.94 (0.03)
GLMN3	-0.01 (0.06)	0.63 (0.06)	0.65 (0.11)
GLMN4	0.01 (0.01)	0.73 (0.03)	0.97 (0.06)
GLMN5	0.11 (0.06)	0.56 (0.05)	0.92 (0.06)
GLMN6	0.62 (0.10)	0.07 (0.11)	0.99 (0.03)
GLMN7	0.66 (0.03)	-0.01 (0.02)	.98 (0.02)
GLMN8	0.38 (0.06)	0.25 (0.06)	0.95 (0.03)
Fd	0.84	0.88	1.00
Reliabilität	.72	.75	.82

Anmerkungen. Faktordeterminant (Fd) meint die Korrelation der geschätzten und wahren Werte. Fettgedruckte Werte stehen für die höchste Ladung pro Faktor. Zum Itemwortlaut siehe Tab. 5.3.

6.7.3. Ergebnisse der KMFA

Im Gegensatz zur exploratorischen Faktorenanalyse ist das Ziel der konfirmatorischen Faktorenanalyse keine freie Erkundung der Dimensionalität einer Skala, sondern die Überprüfung eines theoretischen Modells in Bezug auf seine Passung zu den Daten. Bezogen auf den Mehrebenenkontext wurde überprüft, ob eine Zweifachstruktur auf Individuumsebene und Einfachstruktur auf Gruppenebene als theoretisches Modell bestätigt werden konnte. Im Anschluss daran wurde auch das alternative Modell, eine 2:2 Lösung, überprüft.

6.7.3.1. Schätzung eines 2:1 Modells

Für die Überprüfung des 2:1 Modells wurde eine KMFA durchgeführt, indem zwei korrelierte Faktoren auf der Individuums- und ein Faktor auf der Gruppenebene spezifiziert wurden. Als Schätzer wurde erneut *MLR* benutzt. Zur Bestimmung der Informationsmatrix wurden die erwarteten Werte als Basis der Analyse gewählt (in Mplus: *information = expected*). In Mplus ist *information = observed* die *Default*-Einstellung, wonach die fehlenden Werte auf Basis der beobachteten Informationsmatrix geschätzt werden (vgl. Kenward & Molenberghs, 1998). Dies erschien aber in dieser Studie nicht angemessen, da durch die Imputationen vollständige Datensätze vorlagen. Um die Metrik jedes latenten Faktors festzulegen, wurde die erste (jeweils höchste) Faktorladung auf Eins fixiert (Bühner, 2006, S. 244).

Das 2:1 Modell zeigte eine relativ gute Anpassung (Model 1: $\chi^2/df = 4.42, p < .001, CFI = 0.97, RMSEA = 0.04, SRMR_{within} = 0.03, SRMR_{between} = 0.05$) mit signifikanten Faktorladungen zwischen .55 und .72 (standardisiert) auf Individuumsebene und zwischen .65 und .99 (standardisiert) auf Gruppenebene (siehe Abbildung 6.1). Obwohl das χ^2/df -Verhältnis mit 4.4 höher als allgemein empfohlen ausfiel, ist es unter Berücksichtigung eines N von 2040 auf Individualebene als zufriedenstellend einzuschätzen. Da mit $\chi^2 = N = (N - 1) * F$ der χ^2 -Wert von

der Stichprobengröße beeinflusst wird, wird zwar der Stichprobenfehler geringer und damit die Ergebnisse genauer, aber der χ^2 -Test wird zugleich auch sensitiver für Modellabweichungen. Das heißt selbst minimale Abweichungen von einem perfekten Modell führen zu einer Ablehnung der Nullhypothese (vgl. Bühner, 2006, S. 253 ff.).

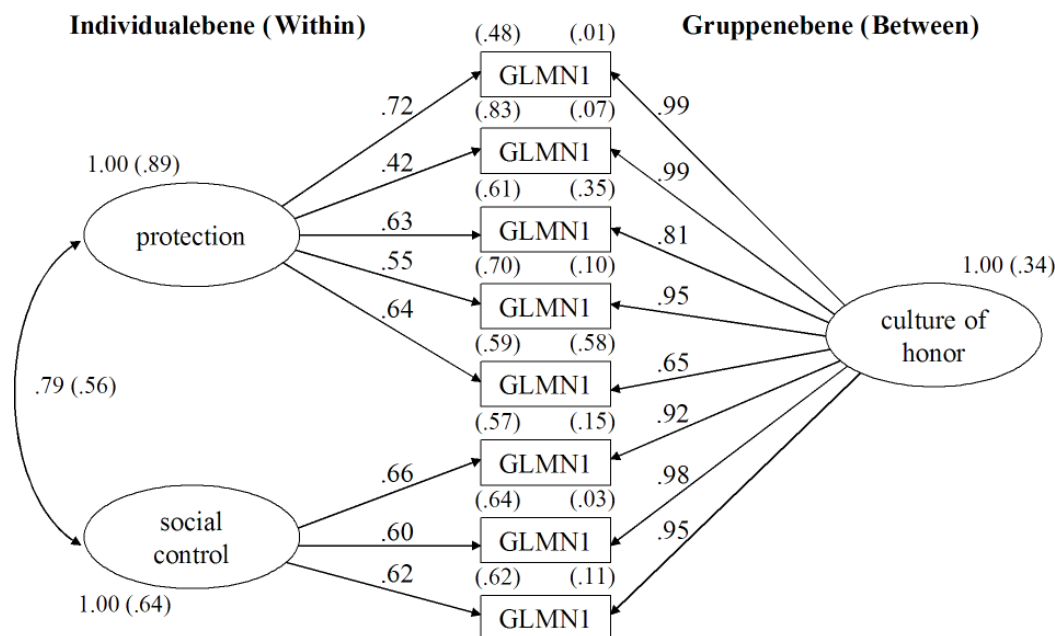


Abbildung 6.1.: Faktorladungen, (Residual)Varianzen und Korrelationen der GLMN-Skala als Ergebnis einer konfirmatorischen Mehrebenenanalyse (KMFA). Dargestellt sind nur standardisierte Parameter. Alle Ladungen sind signifikant von Null verschieden ($p < .001$). Die Werte oberhalb der Items (in Rechtecken) zeigen die Residualvarianzen (linke Seite die der Individualebene, rechte Seite die der Gruppenebene). Faktorkorrelationen und Varianzen sind durch standardisierte und unstandardisierte (in Klammern) Parameter dargestellt. Modellfit: $\frac{\chi^2}{df} = 4.42, p < .001, CFI = .97, RMSEA = .04, SRMR_{within} = 0.03, SRMR_{between} = 0.05$.

Um dennoch die Güte eines Modells beurteilen zu können, werden *Fit*indizes zur Hilfe herangezogen, indem diese die Abweichung von einem Nullmodell prüfen (vgl. Hu & Bentler, 1998; Hu & Bentler, 1999). Als die wichtigsten *Fit*indizes werden der *CFI*, der *RMSEA* und der *SRMR* betrachtet, die in der vorliegenden Arbeit neben dem χ^2 -Wert und dessen Signifikanz berichtet werden.

Der *Comparative-Fit-Index (CFI)* überprüft dabei, inwiefern sich das getestete Modell von einem restriktiveren Nullmodell unterscheidet. Da dieser resultierende Diskrepanzwert von Eins abgezogen wird, würde bei zwei gleichen Modellen (getestetes Modell entspricht dem Nullmodell) ein Wert von Null entstehen. Je größer aber der Unterschied ist, desto stärker nähert sich der Wert Eins an. Daraus folgt, dass der *Cut-off*-Wert entsprechend hoch liegt: Er sollte mindestens bei 0.95 liegen. Der *Root-Mean-Square-Error of Approximation (RMSEA)* hingegen ist ein Maß zur Beurteilung, wie schlecht ein Modell die Daten beschreibt, d. h. ein hoher Wert steht für einen schlechten *Fit*. Bei großen Stichproben ($N < 250$) sollte der *RMSEA* unter 0.08 liegen. Der *Standardized-Root-Mean-Residual (SRMR)* beschreibt dagegen die mittlere Abweichung der Residualkorrelationsmatrix (d. h. die gemittelten Abweichungen der beobach-

teten von der theoretisch implizierten Varianz-Kovarianzmatrix). Dieser Wert sollte ebenfalls eher gering sein und unter 0.11 liegen. Werden die *Fit*indizes des hier geprüften 2:1 Modells betrachtet (siehe Abbildung 6.1), so wird deutlich, dass alle Werte innerhalb der empfohlenen *Cut-off*-Grenzen lagen, was für eine passable Passung des Modells sprach.

6.7.3.2. Schätzung eines 2:2 Modells

Da die Ergebnisse der Zweiebenen-EFA hinsichtlich der Güte eines 2:2 Modells nicht eindeutig waren (vgl. den vorhergehenden Abschnitt auf Seite 186), wurde auch dieses Modell auf seine Passung überprüft. Hierfür wurden je zwei korrelierte Faktoren auf Individuumsebene und Gruppenebene definiert, wobei dieselben Einstellungen wie für das 2:1 Modell verwendet wurden. Das 2:2 Modell zeigte, gemessen am χ^2 -Wert und den *Fit*indizes, nahezu dieselbe Passung wie das 2:1 Modell ($\chi^2/df = 4.44, p < .001, CFI = 0.97, RMSEA = 0.04, SRMR_{within} = 0.03, SRMR_{between} = 0.05$).

Das heißt, die Analysen beider Modelle wiesen deutlich darauf hin, dass die Individualebene durch zwei Faktoren besser repräsentiert werden konnte als durch einen Faktor. Hinsichtlich der Dimensionalität auf Gruppenebene bestand jedoch noch Unklarheit, da in dieser Hinsicht weder die EMFA noch die KMFA eindeutige Ergebnisse erzeugt hatte. Die Entscheidung, ob ein Modell mit einem Faktor oder eines mit zwei Faktoren auf der Gruppenebene geeigneter sein würde, konnte nur durch einen direkten Vergleich beider Modelle erfolgen.

6.7.3.3. Modellvergleich

Ein Modellvergleich wird durch informationstheoretische Maße wie dem *Akaike Information Criterion* (*AIC*) oder dem *Bayes Information Criterion* (*BIC*) ermöglicht. Letzterer kann hierbei als der meist verwandte Indikator in *Latent-Class*-Modellen gelten. *BIC* wird durch die *log-likelihood* (*LL*) und die Anzahl der Parameter (*M*) bestimmt, indem gilt $BIC_{LL} = 2LL + \ln(N)M$, wobei ein geringerer Wert eine bessere Passung des Modells bedeutet (Magidson & Vermunt, 2004). Neben der Berücksichtigung eines informationstheoretischen Maßes zur Entscheidungshilfe bei einem Modellvergleich, wird in der Literatur empfohlen, bei zwei vergleichbaren Modellen dasjenige Modell auszuwählen, welches sparsamer ist (Kline, 2005). Dieser Aspekt findet sich auch im *BIC* wieder, wo ein sparsames Modell, wie durch die Einbeziehung der Anzahl der Parameter (*M*) deutlich wird, belohnt wird. Ein Vergleich der *BIC*-Werte, die in der KMFA in Mplus 5.1 automatisch angegeben werden, ergab:

1. $BIC_{Model1} = 50\,316.18$

2. $BIC_{Model2} = 50\,320.24$

Daraus folgt, dass nicht nur die „augenscheinliche“ Sparsamkeit, sondern auch der geringere *BIC*-Wert für das Modell mit nur einem Faktor auf Gruppenebene (Modell 2:1) sprach. Somit wird im Mehrebenenkontext die GLMN-Skala offenbar auf Individuumsebene am besten durch die zwei Faktoren *Social Control* und *Protection* und auf Gruppenebene durch einen Globalfaktor, im Folgenden *Culture of Honor* genannt, repräsentiert.

6.7.4. Vorhersage reaktiver Aggression

Durch die Bestimmung der Dimensionen der GLMN-Skala auf Individual- und Gruppenebene bestand ein zuverlässiges Fundament, um die Skalenaggregate für die Mehrebenenanalyse zur Vorhersage offen-reaktiver Aggression in Abhängigkeit der GLMN zu bestimmen.⁸ Das Ziel dieser Analyse bestand in der Überprüfung, ob gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen (operationalisiert durch die beiden Faktoren *Protection* und *Social Control*) ausschließlich aufgrund interindividueller Einstellungsunterschiede zu aggressivem Verhalten führen oder ob das individuelle Aggressionsverhalten auch nach Kontrolle der individuellen GLMN-Werte noch durch die sozial geteilte Wahrnehmungen (operationalisiert durch den Faktor *Culture of Honor*) vorhergesagt werden kann.

6.7.4.1. Deskriptive Ergebnisse

Bevor auf die Ergebnisse der Vorhersage reaktiver Aggression aufgrund gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen eingegangen wird, erfolgt zunächst eine Beschreibung der deskriptiven Ergebnisse hinsichtlich der Verteilung, der Skalenkennwerte und differenzielle Zustimmungsraten in Abhängigkeit des Geschlechts und der ethnischen Herkunft. Um die ethnische Herkunft und deren mögliche differenzielle Relevanz der Dimensionen *Protection* und *Social Control* zu untersuchen, wurde außerdem deren Zusammenhang mit dem Gleichberechtigungsindex der Uno, der als Schätzer des Imputationsmodells verwendet wurde (siehe auch Abschnitt 6.6.2), analysiert.

Skalenkennwerte und Verteilung auf Individualebene Da sich die unter Abschnitt 6.4 beschriebenen Versionen hinsichtlich der Variation der Provokationssituationen in der Vorhersage aggressiven Verhaltens nicht voneinander unterschieden; $F_{(3,1108)} = 1.31, p > 0.05$, wurde in den folgenden Analysen nicht zwischen ihnen differenziert. Somit bildete die Gesamtstichprobe von 1109 Schülerinnen und Schülern die Basis der nachfolgenden Auswertungen.⁹

Wie in Abbildung 6.2 (Seite 193) zu sehen ist, wies die Subskala *Social Control* mit einem Mittelwert von 1.75 (SD = 0.87) einen deutlichen Bodeneffekt auf.¹⁰ Die Linksschiefe der Verteilung ist deutlich zu erkennen (193, Grafik B). Die Subskalen *Protection* und die Skala zur Messung der verbalen Aggression offenbarten in der Tendenz einen mittleren Schwierigkeitsgrad (siehe Abbildung 6.2, Grafiken A und C), wobei die Skala zur Messung der verbalen Aggression tendenziell rechtsschief verteilt war. Die Skala zur physischen Aggression (Abbildung 6.2, Grafik D) war dagegen deutlich linksschief verteilt, allerdings war die durchschnittliche Varianz vergleichsweise hoch. Alle vier Subskalen wichen im Kolmogorov-Smirnov-Test signifikant von einer Normalverteilung ab; $D_{(1109)} = 0.09$ für *Protection*, $D_{(1109)} = 0.20$ für *Social Control*,

⁸Es wurde davon abgesehen, die Dimensionalität der Kriteriumsvariablen physische Aggression auf Gruppenebene zu bestimmen, da sie in dieser Arbeit nur als Individuumsmaß spezifiziert wurde.

⁹An dieser Stelle wurde ausnahmsweise auf ein varianzanalytisches Verfahren zurückgegriffen, da diese Art von Analysen mit Mplus nach eigener Einschätzung nur schwer umzusetzen sind. Da das Ergebnis der ANOVA aber sehr eindeutig war und der F-Wert nicht einmal annäherungsweise an die Signifikanzgrenze heranreichte, wurde davon ausgegangen, dass eine Korrektur des Standardfehlers kaum etwas an dem Ergebnis geändert hätte.

¹⁰Alle hier aufgeführten deskriptiven Kennwerte (Mittelwerte und Standardabweichungen) entsprechen den durchschnittlichen Kennwerten über die fünf imputierten Datensets hinweg. Das heißt, es wurden manuell die Mittelwerte gebildet, indem galt: $\bar{x} = \frac{\sum x_i}{5}$.

$D_{(1109)} = 0.05$ für verbale Aggression; $D_{(1109)} = 0.12$ für physische Aggression; $p < .001$. Jedoch lagen Schiefe und Exzess deutlich noch im Rahmen der von West, Finch und Curran (1995) vorgegebenen Grenzen einer tolerierbaren Abweichung der Normalverteilung (d. h. innerhalb einer Schiefe kleiner als $Sch < 2$ und einem Exzess kleiner als $Ex < 7$). Zu einer ausführlichen Darstellung der Skalenkennwerte (separat aufgeführt für die einzelnen Datensets als auch deren Durchschnitt über die Datensets hinweg) siehe auch Tabelle B.8 auf Seite 346 im Anhang.

Differenzielle Bedeutung nach Geschlecht und ethnischer Herkunft (Individualebene) In Bezug auf Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts und der ethnischen Herkunft zeigte sich erwartungsgemäß, dass sowohl die beiden Dimensionen *Protection* und *Social Control* als auch beide Aggressionsskalen bei Jungen und bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund signifikant deutlicher ausgeprägt waren (siehe Tabelle 6.5 auf Seite 194).¹¹ Allerdings wird deutlich, dass Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen mit $\beta = -0.13$ ($p < .001$) bzw. einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit $\beta = -0.10$ ($p = .001$) in Bezug auf verbale Aggression zwar signifikant, aber dennoch deutlich geringer waren als für physische Aggression. In Bezug auf physische Aggression zeigten sich deutliche Geschlechtsunterschiede; $\beta = -0.81$, $p < .001$ sowie deutliche Unterschiede in Bezug auf die ethnische Herkunft; $\beta = 0.34$, $p < .001$.

Um die differenzielle Bedeutung der beiden Individualdimensionen „*Protection*“ und „*Social Control*“ zu präzisieren, wurde analysiert, inwiefern beide Dimensionen durch den Gleichberechtigungsindex der Uno (siehe hierzu auch Abschnitt 6.6.3 auf Seite 181) vorhergesagt werden können. Es zeigte sich, dass weder der Gleichberechtigungsindex der Mutter (*GDIM*) noch der des Vaters (*GDIV*) *Protection* vorhersagen konnten; $\beta_{GDIM} = -0.05$, $p > .05$; $\beta_{GDIV} = -0.07$, $p > .05$. Mit Regressionsgewichten von $\beta_{GDIM} = -0.14$ ($p < .05$) und $\beta_{GDIV} = -0.13$ ($p < .05$) stellten sich jedoch die Gleichberechtigungsindizes beider Elternteile als bedeutsame Prädiktoren der Skala *Social Control* dar, deren Vorhersage mit einer Varianzaufklärung von 6 % einem mittleren Effekt entsprach. Das negative Vorzeichen verweist dabei auf folgende Beziehung: Je geringer die Gleichstellung der Frau im Herkunftsland nach dem *GDI* eingeschätzt wurde, desto stärker wurden Einstellungen zu *Social Control* befürwortet.

Skalenkennwerte und Verteilung auf Gruppenebene Wie gestaltete sich nun die (sozial geteilte) Wahrnehmung einer Kultur der Ehre auf Klassenebene? Mit einem Mittelwert von 2.42 und einer Standardabweichung von 0.37 ($N = 53$ Klassen) lag die durchschnittliche Zustimmung auf Gruppenebene in einem gemäßigten Bereich. Allerdings wies die geringe Streuung darauf hin, dass Einstellungen auf Klassenebene homogener als auf Individuumsebene waren, wie sehr deutlich auch an der spitzwinkligen Verteilung (siehe Abbildung 6.2, Grafik D) zu erkennen ist. Eine höhere Varianz innerhalb von Klassen als zwischen den Klassen vorzufinden, gilt als typischer Befund in der pädagogischen Forschung.

¹¹Diese Ergebnisse wurden auf Basis von Regressionsanalysen mit Standardfehlerkorrektur, d. h. der Prozedur *type = complex* in Mplus, erhalten. Die Prädiktoren Geschlecht und ethnische Herkunft wurden hierbei *dummy* kodiert, wobei in Bezug auf das Geschlecht Jungen (0 = männlich) und in Bezug auf die ethnische Herkunft einheimische Jugendliche (0 = ohne Migrationshintergrund) die Referenzgruppen bildeten.

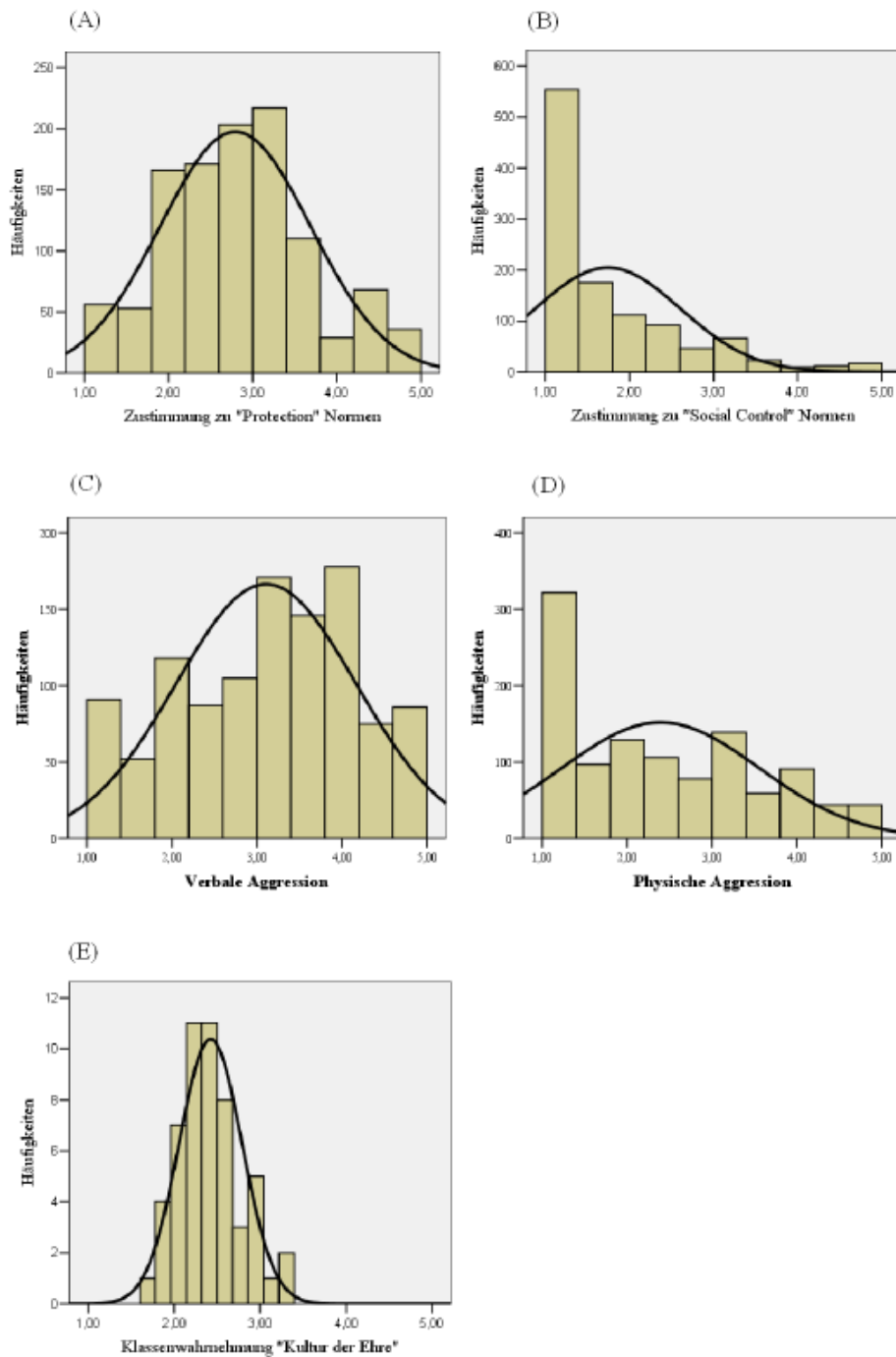


Abbildung 6.2.: Häufigkeitsverteilung der unabhängigen Variablen Protection und Social Control und der abhängigen Variablen physische und verbale Aggression auf Individualebene (Abbildung A bis D, N=1109). Abbildung E stellt die Häufigkeitsverteilung des Globalfaktors Culture of Honor auf Gruppenebene dar (Anzahl der Klassen: N=53).

Eine Analyse der Intraklassenkorrelationen offenbarte substantielle Gruppeneinflüsse für *Protection* mit einem durchschnittlichen ICC^{12} von 0.12 und für *Social Control* mit einem durch-

¹²Die $ICCs$ der einzelnen Datensets lauteten: $ICC_{imp1} = 0.120$, $ICC_{imp2} = 0.123$, $ICC_{imp3} = 0.127$, $ICC_{imp4} = 0.126$ und $ICC_{imp5} = 0.129$.

Tabelle 6.5.: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für „Protection“ (1), „Social Control“, verbale Aggression (2) und physische Aggression (3) nach Geschlecht und Migrationshintergrund, Studie 2

	Alle N = 1109	männl. N = 503	weibl. N = 606	ohne Migh N = 563	mit Migh N = 546	Diff. β Geschl.	Diff. β Migh.
(1)	2.80 (0.90)	3.14 (0.90)	2.52 (0.79)	2.65 (0.85)	2.96 (0.92)	-0.34	0.17
(2)	1.75 (0.87)	2.02 (0.94)	1.72 (0.72)	1.56 (0.69)	1.95 (0.98)	-0.29	0.23
(3)	3.11 (1.07)	3.26 (1.08)	2.99 (1.05)	3.00 (1.06)	3.23 (1.05)	-0.13	0.10
(4)	2.39 (1.16)	2.91 (1.13)	1.95 (1.00)	2.20 (1.11)	2.59 (1.19)	-0.81	0.34

Anmerkungen. (1) Protection, (2) Social Control, (3) verbale Aggression, (4) physische Aggression (Skalenrange 1-5). Dargestellt sind die standardisierten Regressionsgewichte. Die Variablen wurden dummykodiert, so dass Jungen die Referenzgruppe im Geschlechtervergleich und deutsche Jugendliche die Referenzgruppe im Herkunftvergleich bildeten. Alle angezeigten Regressionsgewichte sind signifikant von Null verschieden ($p < .001$).

schnittlichen ICC^{13} von 0.16. Da Aggression die abhängige Variable in dieser Studie bildete, waren die $ICCs$ besonders wichtig. Hier ergaben sich für physische Aggression ein ICC für .08 und für verbale Aggression ein ICC von .04. Mit einem *Design*-Effekt von $DE=2.6$ für physische Aggression war folglich der Gruppeneinfluss bedeutsam, da im Allgemeinen ab einem Wert von $DE>2$ davon ausgegangen wird, dass bei Nicht-Berücksichtigung der Verschachtelung zumindest mit verzerrten Standardfehlern zu rechnen wäre (zur Bestimmung des *Design*-Effekts siehe auch Abschnitt 6.6.1 auf Seite 175). Dagegen ergab sich für verbale Aggression nur ein *Design*-Effekt von $DE = 1.8$, der somit eher auf vergleichsweise unbedeutende Einflüsse durch die Verschachtelung der Daten verwies. Die $ICCs$ und weitere *Item*- und Skalenkennwerte sind im Anhang in Tabelle B.14 (Seite 353) aufgeführt.

6.7.4.2. Kontextanalyse und Vorgehen

Um Individual- und Gruppeneinflüsse der GLMN auf das Aggressionsverhalten zu untersuchen, wurde in Mplus ein Modell mit den zwei Indikatoren *Social Control* und *Protection* auf Individuumsebene und dem Globalfaktor *Culture of Honor* auf Gruppenebene definiert. Die abhängige Variable war das individuelle Aggressionsverhalten der Schülerinnen und Schüler in Reaktion auf Provokationen, wobei zunächst die Vorhersage in Bezug auf verbale Aggression und im Anschluß in Bezug auf physische Aggression erfolgte. Dieses Vorgehen bedeutet, dass simultan der Einfluss des gleichen (wenn auch unterschiedlich aggregierten) Konstrukts als Prädiktor (hier: GLMN) auf Individuums- und Gruppenebene zur Vorhersage aggressiven Verhaltens analysiert wird. Der Schwerpunkt einer solchen Analyse ist die Frage, ob die aggregierte Gruppenvariable selbst dann noch einen erklärenden Wert hat, wenn sie durch die individuellen Werte kontrolliert wird.

Im Allgemeinen wird die simultane Einbeziehung derselben Variablen im Mehrebenenkontext als Kontextanalyse (u. a. Raudenbush & Bryk, 2002) oder kompositionelle Modellanalyse

¹³Die ICC 's der einzelnen Datensets lauteten: $ICC_{imp1} = 0.155$, $ICC_{imp2} = 0.163$, $ICC_{imp3} = 0.166$, $ICC_{imp4} = 0.163$ und $ICC_{imp5} = 0.160$.

(u. a. Harker & Tymms, 2004) bezeichnet. Ein klassischer Ansatz hierfür ist die Bestimmung der Effekte der Prädiktorvariablen auf die abhängige Variable auf beiden Ebenen und deren Vergleich mittels einer Zentrierung um den Gruppenmittelwert (*group mean centering*). Eine andere Möglichkeit wird durch die Zentrierung um den Gesamtmittelwert (*grand mean centering*) erreicht, indem hier simultan eine Kontrolle der Level-1-Prädiktoren ermöglicht wird. Beide Ansätze sollen im Folgenden in ihrem Bezug zur Kontextanalyse kurz vorgestellt werden:

Bestimmung eines Kontexteffekts durch „group mean centering“ Für die Bestimmung eines Kontexteffekts durch Zentrierung um den Gruppenmittelwert wird zunächst die Gleichung der Regression auf Individualebene bestimmt (die folgenden Darstellungen stammen aus Lüdtke et al., 2008, S. 206 ff.):

$$\text{Individualebene : } Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(X_{ij} - \bar{X}_{.j}) + r_{ij}, \quad (6.3)$$

wobei Y_{ij} dem *Outcome* für Person i in Gruppe j entspricht, das durch den Achsenabschnitt β_{0j} der Gruppe j und der Steigung β_{1j} in Gruppe j vorhergesagt wird. Dabei wird von der Prädiktorvariable X_{ij} der jeweilige Gruppenmittelwert $\bar{X}_{.j}$ abgezogen. Daraus ergibt sich, dass die Prädiktorvariable auf Individualebene einen Achsenabschnitt annimmt, der dem erwarteten Wert Y_{ij} eines Individuums, dessen Mittelwert X_{ij} exakt dem seines/ihres Gruppenmittelwerts gleicht, entspricht. Dieses Verfahren ist auch als „Zentrierung um den Gruppenmittelwert“ (*group mean centering*) bekannt.

Anschließend wird die Regressions-Gleichung auf Gruppenebene (L2) bestimmt, wobei hier die Achsenabschnitte β_{0j} und Steigungen β_{1j} der Individualebene (L1) als abhängige Variablen eingesetzt werden:

$$\text{Gruppenebene : } \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}\bar{X}_{.j} + u_{0j}; \beta_{1j} = \gamma_{10}, \quad (6.4)$$

wobei γ_{00} und γ_{10} die L1-Achsenabschnitte, γ_{01} die Steigung in Bezug auf den L1-Gruppenmittelwert $\bar{X}_{.j}$ und u_{0j} das L2-Residuum aufgrund der (unerklärten) Variation der L1-Achsenabschnitte repräsentieren und die Variation der Achsenabschnitte der Variation der Gruppenmittelwerte entspricht. Diese Gleichung spiegelt also ein *Random-Intercept*-Modell wider (siehe auch Abschnitt 6.6.1), was daran zu erkennen ist, dass für die Steigung β_{1j} kein Residuum (d. h. keine mögliche Variation) definiert ist.

Durch Einsetzung der L2-Gleichung in die L1-Gleichung ergibt sich somit:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}(X_{ij} - \bar{X}_{.j}) + \gamma_{01}\bar{X}_{.j} + u_{0j} + r_{ij} \quad (6.5)$$

Die kombinierte Modellgleichung verdeutlicht, dass γ_{10} den *within-group* Regressionskoeffizienten wiedergibt, der die Beziehung zwischen Y und X (*within*) beschreibt, während γ_{01} den *between-group* Regressionskoeffizienten darstellt, der die Beziehung zwischen den Gruppenmittelwerten $\bar{X}_{.j}$ und $\bar{Y}_{.j}$ repräsentiert. Von einem Kontexteffekt wird nun gesprochen, wenn gilt:

$\gamma_{01} > \gamma_{10}$ (Kontexteffekt bei Zentrierung um den Gruppenmittelwert)

Ein Kontexteffekt in diesem Sinne bedeutet, dass die Beziehung zwischen Y und X auf der Gruppenebene *stärker* als auf der Individuumsebene ist.

Bestimmung eines Kontexteffekts durch „grand mean centering“ Ein anderer Ansatz einen Kontexteffekt zu überprüfen besteht darin, den L1-Prädiktor um den Gesamtmittelwert zu zentrieren, indem von jedem individuellen L1-Mittelwert X_{ij} der Gesamtmittelwert (d. h. der Mittelwert der gesamten Stichprobe) $\bar{X}_{..}$ abgezogen wird. Ersetzt man in Gleichung 6.5 nun den Part, indem die Gruppenzentrierung vorgenommen wurde, mit der Zentrierung um den Gesamtmittelwert ($\bar{X}_{..}$), erhält man:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}(X_{ij} - \bar{X}_{..}) + \gamma_{01}\bar{X}_{.j} + u_{0j} + r_{ij} \quad (6.6)$$

Entscheidend bei diesem Ansatz ist, dass die Prädiktorvariablen beider Ebenen nicht mehr orthogonal zueinander sind, wie im Falle der Zentrierung um den Gruppenmittelwert, sondern voneinander abhängig. Somit entspricht γ_{10} dem Effekt des L2-Prädiktors nach der Kontrolle interindividueller Unterschiede (siehe Lüdtke et al., 2008, S. 207). Da die Differenz aus $X_{ij} - \bar{X}_{..}$ impliziert, dass nicht nur die individuelle Abweichung einer Person, sondern auch die Abweichung des Gruppenmittelwerts dieser Person (d. h. beispielsweise der Klassenmittelwert) von dem Gesamtmittelwert eingeht, ergibt sich ein Kontexteffekt bei der Zentrierung um den Gesamtmittelwert, wenn gilt:

$\gamma_{01} : p < .001$ (Kontexteffekt bei Zentrierung um den Gesamtmittelwert)

Verknüpfung beider Ansätze für die vorliegende Studie An dieser Stelle sei angemerkt, dass im Falle der Bestimmung eines *Random-Intercept*-Modells, die Ergebnisse beider Formen der Kontextanalyse zu demselben Ergebnis führen, da in diesem Fall gilt (vgl. Kreft, de Leeuw & Aiken, 1995; Lüdtke et al., 2008):

$$\gamma_{01}^{\text{grandmean}} = \gamma_{01}^{\text{groupmean}} - \gamma_{10}^{\text{groupmean}}$$

In der vorliegenden Studie lag jedoch eine Situation vor, welche die Anwendung der beiden Verfahren bzw. dessen Interpretation einschränkte, da in der klassischen Kontextanalyse davon ausgegangen wird, dass die L2-Skalenaggregate äquivalent zu den L1-Skalenaggregaten sind. Dies war jedoch hier nicht der Fall, da die Bestimmung der Dimensionen der GLMN-Skala durch eine KMFA (Abschnitt auf Seite 188) gezeigt hat, dass die Dimensionen auf Level 2 nicht denen auf Level 1 entsprachen.¹⁴

¹⁴Hinzu kommt auch, dass die Korrelation beider Faktoren, die auf Individuumsebene bereits deutlich war, sich auf Gruppenebene noch verstärkte. Dies hätte in Mplus zu ernsthaften Konvergenzproblemen geführt, so

Aus diesem Grund wurde so vorgegangen, dass je zwei *Random-Intercept*-Modelle bestimmt wurden, indem im ersten Modell eine Zentrierung um den Gruppenmittelwert und im zweiten Modell eine Zentrierung um den Gesamtmittelwert vorgenommen wurde.¹⁵ Die beiden Aggressionsformen verbale und physische Aggression wurden dabei in voneinander unabhängigen Regressionsmodellen als Kriterium spezifiziert. Das erste Modell (Zentrierung um den Gruppenmittelwert) sollte zunächst die reinen (voneinander unabhängigen) Effekte der GLMN bei der Vorhersage verbal und physisch aggressiven Verhaltens auf Individual- und Gruppenebene zeigen, während das zweite Modell (Zentrierung um den Gruppenmittelwert) die Deutung zuließ, ob die Beziehung zwischen der Zustimmung zur GLMN und aggressivem Verhalten über interindividuelle Unterschiede hinaus erklärt werden kann. Der Grund dafür besteht darin, dass bei der Zentrierung um den Gruppenmittelwert die Varianzanteile in einen *Within*- und einen *Between-Part* zerlegt werden und deshalb die Effekte auf beiden Ebenen voneinander unabhängig sind. Im Gegensatz dazu beinhalten Prädiktoren, die um den Gesamtmittelwert zentriert werden, sowohl Anteile der *Within*- als auch der *Between*-Varianz, so dass Level-2-Prädiktoren um den Einfluss der Level-1-Prädiktoren kontrolliert werden (siehe auch Enders & Tofghi, 2007).

Beide Modelle wurden jeweils in gleicher Weise in Mplus bestimmt, indem auf Individualebene die zwei Prädiktoren *Social Control* und *Protection* und auf Gruppenebene der Globalfaktor *Culture of Honor* (als Klassenaggregat) und als abhängige Variable verbale bzw. (in einer zweiten unabhängigen Analyse) physische Aggression spezifiziert wurden. Der Schätzer war in allen Analysen MLR. Um dem Achsenabschnitt beider Modelle auf Gruppenebene interpretierbar zu machen (d. h. um einen sinnvollen Nullpunkt zu erreichen), wurde der Prädiktor auf Gruppenebene *Culture of Honor* (Coh) um den Gesamtmittelwert zentriert. Die beiden Modelle, durch welche verbale bzw. physische Aggression vorhergesagt wurden, unterschieden sich folglich nur in der Art der Zentrierung (*group mean* vs. *grand mean centering*).

6.7.4.3. Ergebnisse

In Tabelle 6.6 (Seite 198) sind die Ergebnisse der Mehrebenen-Regression für verbale Aggression in Abhängigkeit der Zentrierungsform dargestellt. Betrachtet man die Effekte der Individualebene und der Gruppenebene als voneinander unabhängig (*group mean centered*, siehe linke Spalte der Tabelle 6.6), wurde das Individuumsmaß *Protection* bei der Vorhersage physischer Aggression signifikant; $\beta = 0.35, p < .001$). *Social Control* wurde hingegen auf Individuumsebene nicht bedeutsam; $\beta = -0.02, p > .10$.

Auf Gruppenebene zeigte das Klassenaggregat *Culture of Honor* ebenfalls einen signifikanten Einfluss auf die individuelle physische Aggression der Schülerinnen und Schüler; $\beta = 0.50, p < .001$. Allerdings deutete ein *ICC* von .04 bereits an, dass klassenspezifische Unterschiede in Bezug auf verbale Aggression in dieser Studie eher gering waren. Tatsächlich zeigte sich in der

dass auch aus diesem Grund die simultane Einbeziehung der Subdimensionen *Protection* und *Social Control* auf beiden Ebenen nicht umsetzbar erschien.

¹⁵An dieser Stelle sei Prof. Dr. Oliver Lüdtke (Universität Tübingen) für seinen Rat in Bezug auf das Vorgehen bei einer Kontextanalyse mit unterschiedlichen Level-1- und Level-2-Prädiktoren aufgrund von Faktorenanalyse gedankt.

Mehrebenen-Regression nur ein signifikanter Einfluss der *Protection*-Skala auf Individualebene; $\beta = 0.39, p < .001$. Alle übrigen Effekte wurden nicht signifikant. Dies galt auch für den Einfluss des aggregierten Klassenfaktors *Culture of Honor*, der nach Kontrolle um die individuellen Unterschiede in der Zustimmung zu *Protection* und *Social Control* nicht mehr signifikant war; $\beta = -0.22, p > .10$. Daraus folgt also, dass die Vorhersage verbaler Aggression aufgrund der GLMN Einstellungen komplett durch interindividuelle Unterschiede erklärt werden konnte.

In Tabelle 6.7 (Seite 199) sind die Ergebnisse der gleichen Analyse in Bezug auf physische Aggression dargestellt. Im Gegensatz zu den Resultaten mit verbaler Aggression als Kriterium wurden hier in der um den Gruppenmittelwert zentrierten Analyse (6.7, linke Spalte) sowohl die beiden Individuumsprädiktoren *Protection* mit $\beta = 0.38 (p < .001)$ und *Social Control* mit $\beta = 0.14 (p < .001)$ als auch der aggregierte Klassenfaktor *Culture of Honor* mit $\beta = 0.92 (p < .001)$ signifikant. Viel entscheidender war aber die Frage, ob das Klassenaggregat *Culture of Honor* auch über interindividuelle Unterschiede hinaus einen erklärenden Wert bei der Vorhersage aggressiven Verhaltens besitzen würde. Die dafür notwendige Analyse mit der Zentrierung um den Gesamtmittelwert zeigte, dass der Klassenfaktor *Culture of Honor* auch nach Kontrolle der interindividuellen Schülerwerte signifikant physisch aggressives Verhalten vorhersagte; $\beta = 0.50, p < .05$. Auf Individuumsebene wurden auch in dieser Analyse *Protection* und *Social Control* signifikant; für *Protection* $\beta = 0.42, p < .001$, für *Social Control* $\beta = 0.13, p < .001$. Daraus folgt also, dass in Bezug auf physisch, nicht jedoch verbal aggressives Verhalten ein kontextueller Effekt nachweisbar war.

Tabelle 6.6.: Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse zur Bestimmung des Effekts der Einstellungen zur GLMN auf verbales aggressives Verhalten in Abhängigkeit der Art der Zentrierung

a.V. Verbale Aggression	L1: group mean centered		L1: grand mean centered	
	β	Var	β	Var
Feste Effekte				
$\hat{\gamma}_{00}$ Achsenabschnitt	3.11 (13.99)		3.36 (19.35)	
$\hat{\gamma}_{01_{coh}}$ CoH (L 2)	0.30 (0.50)		-0.11 (-0.22)	
$\hat{\gamma}_{10_{pro}}$ Protection (L 1)	0.44 (0.35)		0.46 (0.39)	
$\hat{\gamma}_{10_{soco}}$ Social Control (L 1)	-0.03 (-0.02)		-0.04 (-0.03)	
Zufällige Effekte				
$Var(u_{0j})$ (L 2)		0.04 (0.75)		0.03 (0.95)
$Var(r_{ij})$ (L 1)		0.96 (0.88)		0.96 (0.86)

Anmerkungen. $N_{Level1} = 1109, N_{Level2} = 53$. Durchschnittliche Klassengröße: 20.9. Fettgedruckte Parameter sind statistisch signifikant ($p < .05$). Dargestellt sind die unstandardisierten Parameter (in Klammern: standardisierte Parameter), Var = Residualvarianz.

Unterschiede zwischen den Versionen Da keine expliziten Annahmen darüber bestanden, dass sich ein Kontexteffekt durch die GLMN auf das Aggressionsverhalten in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson und des Ziels der Provokation auswirken, wurden vorhergehende Analysen ohne der Berücksichtigung der verschiedenen Versionen (vgl. Abschnitt 6.5) berech-

Tabelle 6.7.: Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse zur Bestimmung des Effekts der Einstellungen zur GLMN auf physisch aggressives Verhalten in Abhängigkeit der Art der Zentrierung

a.V. Physische Aggression	L1: group mean centered		L1: grand mean centered	
	β	Var	β	Var
Feste Effekte				
$\hat{\gamma}_{00}$ Achsenabschnitt	2.39 (6.69)		1.94 (13.88)	
$\hat{\gamma}_{01_{coh}}$ CoH (L2)	0.89 (0.92)		0.19 (0.50)	
$\hat{\gamma}_{10_{pro}}$ Protection (L1)	0.52 (0.38)		0.54 (0.42)	
$\hat{\gamma}_{10_{soco}}$ Social Control (L1)	0.20 (0.14)		0.17 (0.13)	
Zufällige Effekte				
$Var(u_{0j})$ (L2)		0.02 (0.67)		0.02 (0.75)
$Var(r_{ij})$ (L1)		0.97 (0.78)		0.97 (0.75)

Anmerkungen. $N_{Level1} = 1109$, $N_{Level2} = 53$. Durchschnittliche Klassengröße: 20.9. Fettgedruckte Parameter sind statistisch signifikant ($p < .05$). Dargestellt sind die unstandardisierten Parameter (in Klammern: standardisierte Parameter), Var = Residualvarianz.

net. Allerdings wurde überprüft, ob sich die zuvor beschriebenen Ergebnisse in den einzelnen Versionen in gleicher Weise replizieren lassen würden.

In Bezug auf verbale Aggression zeigten sich in separaten Berechnungen der einzelnen Versionen keine zentralen Abweichungen im Vergleich zu der zuvor beschriebenen Hauptanalyse. Auch hier wurde in allen Versionen bei der entscheidenden Zentrierung um den Gesamtmittelwert auf der Individualebene ausschließlich der Individualprädiktor *Protection* signifikant (siehe hierzu die Ergebnisse der einzelnen Analysen in Bezug auf verbale Aggression in Tabelle B.9 und B.10, Seite 347 und 348 im Anhang).

Etwas anders stellten sich die Ergebnisse dar, wenn physisch aggressives Verhalten als Kriterium in den Einzelanalysen spezifiziert wurde. Hier fiel auf, dass in Abweichung zu der entsprechenden Analyse über alle vier Versionen hinweg Effekte in Verbindung mit *Social Control* in keine der Versionen, in denen die Begleitung provoziert wurde (d.h. Version 3 und 4), bedeutsam wurden. Der entscheidende Kontexteffekt zeigte sich darüber hinaus nur in Bezug auf Version 2 und Version 4, wobei Letzterer nur marginal signifikant wurde (siehe hierzu die Ergebnisse in Bezug auf physische Aggression in Tabelle B.11 und Tabelle B.12, Seite 349 und 350 im Anhang). Allerdings muss einschränkend darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Stichprobengröße der Level-1-Ebene mit durchschnittlich 5.1 bis 5.4 Schüler/innen pro Klasse bei 53 Level-2-Einheiten zu gering war, um verlässliche Resultate in den verschiedenen Mehrebenenmodellen zu erzielen. Die geringe Anzahl von Individualeinheiten in Verbindung mit einer vergleichsweise geringen Anzahl von Level-2-Einheiten hat in aller Wahrscheinlichkeit dazu geführt, dass Effekte in den Einzelanalysen unterschätzt wurden.

6.8. Diskussion Studie 2

6.8.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Mit dieser Studie sollten individuelle und kontextuelle Effekte von Männlichkeitsnormen, wie sie durch die GLMN-Skala repräsentiert werden, in ihrem Einfluss auf aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern untersucht werden. Hierfür wurde als erster Schritt die Faktorstruktur der GLMN separat für die Individual- und Gruppenebene bestimmt, indem diese durch eine exploratorische Mehrebenenanalyse (EMFA) exploriert und anschließend in einer konfirmatorischen Mehrebenenanalyse (KMFA) anhand ihrer Modellgüte als geeignetes Modell bestätigt wurde. Auf diese Weise wurden auf der Individualebene die Dimensionen *Protection* und *Social Control* sowie auf Gruppenebene der Globalfaktor *Culture of Honor* ermittelt. Der Faktor *Protection* spiegelt dabei Normen wider, die insbesondere mit dem Schutz und der Verteidigung der Familie bzw. der männlichen Ehre in Verbindung stehen, während *Social-Control*-Normen wiedergeben, die ein männliches Patriarchat und dessen Aufrechterhaltung mit Gewalt legitimiert.

Hinsichtlich der Zustimmung zu den beiden Individualdimensionen wurden höhere Zustimmungsraten für Jungen und für Jugendliche mit Migrationshintergrund gefunden. Weiterhin wurde festgestellt, dass der Gleichberechtigungsindex der Uno (*GDI*) zwar die Zustimmung zu *Social-Control*-Normen, nicht aber *Protection*-Normen vorhersagen konnte. Durch eine Analyse der Intraklassenkorrelationen (*ICC*) wurde deutlich, dass sowohl die Zustimmung zu *Social Control* (*ICC* = .16) als auch die Zustimmung zu *Protection* (*ICC* = .13) substantiell auf Unterschiede zwischen Schulklassen zurückgeführt werden kann. Somit werden Einstellungen in Bezug auf die Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen durch den sozialen Kontext beeinflusst. Um zu untersuchen, in welchem Ausmaß sich die individuellen Einstellungen zur GLMN (*Social Control* und *Protection*) vs. deren sozial geteilte Wahrnehmungen auf Klassenebene (*Culture of Honor*) auf das individuelle verbale und physische Aggressionsverhalten auswirken, wurden je zwei Mehrebenenanalysen berechnet: Als erstes Modell wurden die Individualprädiktoren um den Gruppenmittelwert zentriert und auf diese Weise Einflüsse der Individual- und Gruppenebene auf aggressives Verhalten voneinander unabhängig bestimmt. In dieser Analyse konnten sowohl verbale als auch physische Aggression auf Individuumsebene durch *Protection* und *Social Control* vorhergesagt werden. Auch wurde der auf Klassenebene aggregierte Faktor *Culture of Honor* bei der Vorhersage verbaler und physischer Aggression signifikant. Diese Analyse bestätigte somit die Annahme, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen nicht nur durch interindividuelle Einstellungen, sondern auch durch sozial geteilte Ansichten in der Schulklasse das Aggressionsverhalten von Schülerinnen und Schülern vorhersagen können (Bestätigung Annahme H4). Ein kontextueller Einfluss zeigt sich jedoch erst, indem der aggregierte Gruppenfaktor (hier: *Culture of Honor*) um interindividuelle Unterschiede kontrolliert wird. Dies wurde in dieser Studie durchgeführt, indem in zwei weiteren Modellen (eines für physische und eines für verbale Aggression) die Prädiktoren um den Gesamtmittelwert zentriert wurden. Diese Zentrierungsform hatte zur Folge, dass Varianzanteile simultan auf beide Ebenen eingehen konnten und somit der Globalfaktor *Culture of Honor* um die individuellen Zustimmungswerte kontrolliert wurde.

Die auf diese Weise erhaltenen Ergebnisse (d. h. durch eine Zentrierung um den Gesamtmittelwert) unterschieden sich in Abhängigkeit der Aggressionsform, die als Kriterium in das Modell aufgenommen wurde. In Bezug auf die Individuumsebene wurde nur der Prädiktor *Protection* bei der Vorhersage verbaler Aggression signifikant. *Social Control* und das Klassenaggregat *Culture of Honor* konnten dagegen verbale Aggression nicht vorhersagen. Anders verhielt es sich bei der Vorhersage physisch aggressiven Verhaltens. Hier blieben nicht nur die beiden Individuumsprädiktoren *Protection* und *Social Control* signifikant, sondern auch das Klassenaggregat *Culture of Honor*. Das heißt also, physisch aggressives Verhalten konnte selbst dann noch durch gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen vorhergesagt werden, wenn die Klassenwerte um die individuellen Schülerwerte kontrolliert wurden. Somit konnte in Bezug auf die Vorhersage physisch aggressives Verhalten ein Kontexteffekt für gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen nachgewiesen werden. Die Annahme, wonach die durchschnittliche Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen von Schulklassen das individuelle Aggressionsverhalten eines Schülers/einer Schülerin auch nach Kontrolle der interindividuellen Schülerwerte vorhersagen können, konnte somit nur für physische, nicht aber für verbale Aggression bestätigt werden (Bestätigung der Annahme H5 nur in Bezug auf physische Aggression).

6.8.2. Beurteilung der Ergebnisse

Normen und Einstellungen werden zu einem großen Anteil durch den sozialen Kontext bestimmt. Die Klassengemeinschaft kann für die Ausbildung sozialer Normen und Werte als besonders relevanter Bezugsrahmen betrachtet werden, da Schülerinnen und Schüler hier einen großen Teil ihrer Lebenszeit verbringen und viele ihrer Erfahrungen mit den Klassenkamerad/inn/enteilen. Zugleich begegnen sie hier Gleichaltrigen, an denen sie sich orientieren können und im sozialen Vergleich lernen, welche Einstellungen und Verhaltensweisen von ihnen erwartet und in der Gruppe als aner kennenswert betrachtet werden.

Tatsächlich wurde auch in dieser Studie gezeigt, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen zu einem substanziellen Anteil auf eine geteilte Gruppenkultur zurückzuführen sind. Dies wurde an den Intraklassenkorrelationen der GLMN-Items als auch den Ergebnissen der konfirmatorischen Mehrebenen-Faktorenanalyse (KMFA) deutlich, in der eine „Kultur der Ehre“ als latenter Faktor auf Gruppenebene bestimmt und durch eine gute Modellanpassung bestätigt wurde. Das heißt, es bestehen in Schulklassen kollektive Vorstellungen darüber, was als männlich gilt, wobei Männlichkeit in diesem spezifischen Fall als eine paternalistische Form der maskulinen Geschlechterrolle verstanden wurde. Der Nachweis eines Kontexteffekts bedeutet, dass innerhalb der Schulklassen ähnliche Einstellungen gegenüber der GLMN bestanden (was den *Homophily*-Effekt wiedergibt), die sich individuell auf das Aggressionsverhalten der Schülerinnen und Schüler ausgewirkt haben. Unter *Homophily* wird im Allgemeinen die Beobachtung verstanden, derzufolge einander ähnliche Personen wahrscheinlicher miteinander in Kontakt stehen als einander unähnliche Personen (vgl. McPherson et al., 2001) und sich aus diesem Grund die Einstellungen der Mitglieder einer Gruppe ähneln. Diese Ähnlichkeit der Einstellungen wird in der Literatur vornehmlich auf zwei Ursachen zurückgeführt: (1) Selektion und (2) wechselseitige Sozialisierung (Kandel, 1978; siehe auch Abschnitt 3.2.1).

In Bezug auf die vorliegende Studie kann davon ausgegangen werden, dass Sozialisierungsprozesse und somit eine wechselseitige soziale Beeinflussung der *Peers* innerhalb von Schulklassen zu einer deutlichen Ähnlichkeit von Einstellungen gegenüber gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen geführt haben, da Selektionsmechanismen aufgrund der formalen Zuweisung zu einer Schulklasse eher ausgeschlossen werden können. Hierfür sprechen zwei Aspekte: Zum einen konnten Monahan et al. (2009) zeigen, dass Selektions- und Beeinflussungseffekte entwicklungsbedingt variieren und während der späten Jugendzeit nur noch Sozialisationsprozesse entscheidend sind. Da die meisten der Befragten zum Zeitpunkt der Befragungen zwischen 15 und 16 Jahre alt waren und sich somit in einem Zeitabschnitt der späten Jugendzeit befanden, ist folglich davon auszugehen, dass in dieser Zeit die Bedeutung von Sozialisationsprozessen am stärksten war. Zum anderen können sich Jugendliche ihre *Peers* in der Klasse nicht selbst aussuchen, so dass eine Selektion durch die *Peers* kaum möglich erscheint.

Ein Aspekt, der möglicherweise Selektionseffekte nach sich gezogen haben könnte, ist dagegen die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler in bestimmten Einzugsgebieten. So besuchen Schülerinnen und Schüler mit geringen Eingangsleistungen, niedrigem sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund überproportional häufig Schulen, deren Schülerschaften eines oder mehrere dieser Merkmale teilen (vgl. Schofield, 2006, S. 81). Im Zusammenhang mit der GLMN wurde in mehreren Studien gezeigt werden, dass deren Zustimmung in hohem Maße von der sozialen Herkunft von Schüler/innen abhängig ist (u. a. Enzmann et al, 2002, 2003). Da die Berechnung eines Kontexteffekts mit der statistischen Kontrolle der Individualwerte der Schüler/innen einhergeht, sollte auf diese Weise die individuelle Herkunft der Schülerinnen und Schüler mitkontrolliert worden sein. Allerdings ist davon auszugehen, dass die soziale Herkunft nicht nur ein Individualmerkmal ist, sondern zugleich auch Unterschiede zwischen Klassen wiedergibt, worauf auch Schofield (2006; vgl. vorhergehender Abschnitt) verweist. Daraus folgt also, dass sich die soziale Beeinflussung von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre Einstellungen zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen und deren Auswirkungen auf das Aggressionsverhalten nicht von Effekten, die durch eine geringe (durchschnittliche) soziale Herkunft der Schulklasse hervorgerufen wurden, trennen lassen. Vielmehr erscheint es naheliegend, dass insbesondere sozial marginalisierte Schulklassen Kulturen ausbilden, die mit einer Unterstützung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen im Kontext der Kultur der Ehre einhergehen.

Die wichtige Rolle sozialer Beeinflussung von Einstellungen während der Jugendzeit konnte bereits in einer Reihe von Studien nachgewiesen werden (u. a. Poteat et al., 2007; Espelage et al., 2003). Beispielsweise wiesen Poteat et al. (2007) einen kontextuellen Effekt für homophobische Einstellungen nach, indem Gruppeneinflüsse auch nach Kontrolle der *Baselinewerte* acht Monate später noch homophobische Einstellungen und Verhaltensweisen bei Jugendlichen vorhersagen konnten. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind somit eine weitere Bestätigung dafür, dass Einstellungen, die in Verbindung mit der männlichen Geschlechterrolle stehen, in substantieller Weise durch die *Peergruppe* beeinflusst werden.

Interessanterweise konnte jedoch in der vorliegenden Studie nur ein kontextueller Effekt durch gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen in Bezug auf physisch aggressives Verhalten, nicht jedoch in Bezug auf verbal aggressives Verhalten gefunden werden. Zu einem ähnlichen Ergebnis

kamen Espelage et al. (2003), die in ihrer Studie einen kontextuellen Effekt für *Fighting* in Schulklassen finden konnten, jedoch keine bedeutsamen Kontexteinflüsse im Zusammenhang mit *Bullying*. Daraus schlossen die Autor/inn/en (ebd.), dass *Peereinflüsse* zwischen verschiedenen Aggressionsformen variieren. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie untermauern folglich diese Schlussfolgerung.

Dennoch muss der Nachweis einer sozialen Beeinflussung von gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen und deren Einfluss auf das individuelle physische Aggressionsverhalten von Schülerinnen und Schülern einer Klasse nicht bedeuten, dass jede/r Einzelne von ihnen von diesen Einstellungen tatsächlich überzeugt ist. Auch bei diesen Normen kann es sich um Effekte durch *plurastic ignorance* (Allport, 1924; vgl. auch Abschnitt 2.2.1 sowie Abschnitt 3.2.1) handeln, indem möglicherweise jede Schülerin/jeder Schüler jeweils vom anderen denkt, dass er/sie diesen Normen zustimmt, ohne dass diese tatsächlich den inneren Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Sowohl im Zusammenhang mit der US-amerikanischen Kultur der Ehre (Cohen et al., 1996, Studie 3; Cohen et al., 2001) als auch in Bezug auf homophobische Einstellungen (Bowen et al., 2001) konnten Einflüsse durch solche verzerrten Wahrnehmungen nachgewiesen werden. Nach Vandello und Cohen (2004) sind es insbesondere diese wechselseitigen Fehlwahrnehmungen, die zu einer Aufrechterhaltung eines solchen ehrbezogenen Normen- und Wertesystems in sozialen Gruppen führen. Aus diesem Grund wurde in Studie 4 (siehe Kapitel 8) der praktischen Bedeutung von gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen nachgegangen.

Auf Individualebene konnte eine Zweidimensionalität der GLMN-Skala empirisch nachgewiesen werden, indem die Skala durch zwei inhaltlich voneinander unterscheidbare Aspekte repräsentiert wird: Einerseits durch Normen, die Gewalt zur Verteidigung von Familie und Ehre rechtfertigen (*Protection*) und zum anderen durch Normen, welche die Dominanz der Männer und somit eine Unterlegenheit der Frauen fokussieren (*Social Control*). Die Ergebnisse offenbarten, dass von den Jugendlichen *Protection*-Normen weitaus höher zugestimmt wurde als *Social-Control*-Normen, für die sich tendenzielle Bodeneffekte ergaben. Die differenziellen Zustimmungsraten in Bezug auf das Geschlecht und die ethnische Herkunft bestätigten Ergebnisse aus eine Reihe vorheriger Studien in Deutschland (u. a. Baier, 2008; Baier et al., 2006; Enzmann et al., 2002), wonach die Zustimmung von Jungen gegenüber Mädchen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber deutschen Jugendlichen auch in dieser Studie erhöht waren. In Bezug auf den Einfluss des biologischen Geschlechts zeigte sich auch hier der in der Theorie der sozialen Dominanz nachgewiesene Geschlechtsunterschied, wonach Männer Einstellungen und Verhaltensweisen, die ihre eigene Überlegenheit untermauern, stärker unterstützen als Frauen dies tun (vgl. Abschnitt 2.3.1). Allerdings heißt dies nicht, dass Frauen per se Normen, die ihre eigene Unterlegenheit unterstützen, ablehnen. Die Frage, inwiefern sie zu einer Aufrechterhaltung einer Kultur der Ehre beitragen, wird in Studie 3 (Kapitel 7) genauer nachgegangen.

Interessant für die Bedeutung der Individualdimension *Social Control* ist sicherlich der Befund, wonach der Gleichberechtigungsindex (*GDI*) der UNO die Einstellungen zur sozialen Kontrolle von Männern über Frauen (*Social Control*) vorhersagen konnte. Dieses Ergebnis verweist darauf, dass sich möglicherweise hinter der Zustimmung zu diesen sehr konservativen Ansichten

durchaus kulturspezifische Muster verbergen können. Allerdings ist es wahrscheinlicher, dass diese Beziehung in erster Linie auf den Bildungsgrad der Eltern zurückzuführen ist, da in diesen Index die Alphabetisierungsrate von Frauen im Vergleich zu Männern eingeht. Im Sinne des hypothetischen Modells der kulturellen Transmission (Vandello et al., 2004, vgl. Abschnitt 2.2.1), welches die Vermittlung von Werten über die Generationen hinweg (d. h. einer vertikalen Transmission) als dynamischen Prozess versteht, würde dies bedeuten, dass diese Normen zwar möglicherweise nicht mehr adaptiv sind, aber dennoch zumindest partiell durch kulturelle Praktiken und Wertevermittlung der Eltern erhalten bleiben.

Auf Individuumsebene wurden außerdem unterschiedliche Ergebnisse für *Protection* und *Social Control* gefunden. Während durch *Protection*-Normen beide Formen aggressiven Verhaltens vorhergesagt werden konnten, war dies bei *Social-Control*-Normen nur in Bezug auf physisch aggressives Verhalten der Fall. Für letzteres Ergebnis ergab sich zudem eine vergleichsweise geringe Höhe des Regressionsgewichts und in den Einzelanalysen der verschiedenen Versionen konnte ebenfalls nur ein bedeutsamer Einfluss von *Social Control* ausgemacht werden, wenn die Schülerinnen und Schüler selbst zum Opfer der Provokation wurden und nicht deren hypothetische Begleitung. Insgesamt weist dieses Ergebnis also darauf hin, dass *Protection*-Normen einen deutlich stärkeren Einfluss auf aggressives Verhalten ausüben als Normen der sozialen Kontrolle von Männern über Frauen (*Social Control*). Allerdings scheinen Normen in Bezug auf die soziale Kontrolle von Männern über Frauen in einem höheren Maße als Normen zum Schutz und Verteidigung (*Protection*) durch die Klassenkultur beeinflusst zu werden. Dies zeigte sich sowohl an der Höhe der *ICCs* als auch daran, dass *Social Control* nach Kontrolle um Gruppeneinflüsse keinen signifikanten Beitrag bei der Vorhersage physisch aggressiven Verhaltens mehr leisteten.

Insgesamt verweisen also die Ergebnisse auf Individualebene darauf, dass Normen zum Schutz und Verteidigung weitaus relevanter bei der Vorhersage physisch aggressiven Verhaltens in Reaktion auf Provokationen sind als Normen der sozialen Kontrolle von Männern über Frauen. Die extrem patriarchalischen *Social-Control*-Normen werden zwar offenbar stärker durch den sozialen Kontext bestimmt, d. h. sowohl dem elterlichen Einfluss (worauf die Ergebnisse in Verbindung mit dem *GDI* verweisen) als auch durch die wechselseitige Beeinflussung innerhalb der Schulklasse (worauf die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse verweisen), dennoch sind dies nicht die Normen, die tatsächliche Relevanz in Bezug auf die Vorhersage reaktiv-aggressiven Verhaltens haben.¹⁶ Reaktiv-aggressives Verhalten wird stattdessen stärker mit *Protection*-Normen in Verbindung gebracht, die im Vergleich zu *Social-Control*-Normen eine wesentlich höhere Zustimmung bei Jugendlichen hervorrufen und offenbar allgemein als sozial erwünschter betrachtet werden. Der Grund dafür besteht vermutlich in der Wahrnehmung von Jugendlichen, sich innerhalb der *Peer*gruppe einen hohen Status erarbeiten zu müssen und die eigene Dominanz unter Beweis zu stellen (vgl. Björkqvist et al., 1992, vgl. Abschnitt 4.1). Dass eine aggressive Reaktion nach einer Provokation als Notwendigkeit von Männern betrachtet wird, um die eigene Männlichkeit unter Beweis zu stellen, konnte in mehreren experimentellen Studien von Vandello et al. (2008) gezeigt werden. Dieses Bedürfnis ist folglich kein exklusives Merkmal der Mitglieder von Ehrkulturen, sondern scheint allgemeiner mit der männlichen Geschlechterrolle

¹⁶Normen der sozialen Kontrolle von Männern über Frauen mögen einen Vorhersagewert für innerfamiliäre Gewalt haben, da dies aber nicht Gegenstand dieser Arbeit war, lässt sich darüber keine Aussage treffen.

in Verbindung zu stehen.

Bei der Interpretation der unterschiedlichen Bedeutung der beiden GLMN-Prädiktoren *Social Control* und *Protection* muss jedoch einschränkend darauf hingewiesen werden, dass diese auch dem Inhalt der Provokationssituationen zugeschrieben werden können. Die Vignetten fokussierten zwar auf eine Männlichkeitsbedrohung, gingen aber inhaltlich weniger mit einer Bedrohung durch die mit der weiblichen Geschlechterrolle verbundenen Einstellungen einher. Studien von Mosquera et al. (2002a, 2002b) und Vandello et al. (2003, 2009) zeigten in diesem Zusammenhang, dass Individuen, die der Kultur der Ehre als nahestehend betrachtet werden (z. B. Südstaatler der USA), vor allem empfindlich auf Provokationen reagieren, die mit einem ehrverletzenden Verhalten der Frau (z. B. durch Fremdgehen) verbunden sind. Insofern hätte eine inhaltliche Ausrichtung auf Bedrohungen der Männlichkeit durch Verhaltensweisen der Frau möglicherweise einen stärkeren Einfluss von *Social Control* auf die Aggressionswahrscheinlichkeit der Jugendlichen gehabt.

Eine Einschränkung dieser Studie ist weiterhin darin zu sehen, dass einige Ergebnisse, insbesondere die Kalkulation des Kontexteffekts für physische Aggression durch die GLMN-Skala, nicht in allen einzelnen Versionen (d. h. in Abhängigkeit der Variation des Ziels der Provokation und des Geschlechts der Begleitperson) nachgewiesen werden konnten. Ein Kontexteffekt in den separaten Berechnungen konnte nur in Verbindung mit Version 2 (Selbst provoziert, Begleitung weiblich) festgestellt werden, nicht jedoch in den anderen drei Versionen. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die geringe durchschnittliche Anzahl von Schülerinnen und Schülern in den Klassen (Level-1-Einheiten) zu einer massiven Einschränkung der Teststärke geführt haben, so dass Effekte aus diesem Grund nicht signifikant wurden bzw. die Ergebnisse der Einzelversionen nicht wirklich belastbar und somit nur eingeschränkt interpretierbar sind. Dies sprach auch dafür, die gesamte Stichprobe für die Berechnungen des kontextuellen Einflusses durch die GLMN-Skala auf aggressives Verhalten zu nutzen, zumal keine theoretischen Annahmen darüber bestanden, dass die Variationen die Beziehungskonstellation der Variablen unterschiedlich beeinflussen würden.

6.8.3. Ausblick

Die Ergebnisse dieser Studie haben den wichtigen Nachweis erbracht, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen und deren Einfluss auf physisch aggressives Verhalten nicht nur individuell bedingt, sondern zu einem – relativ betrachtet – stärkeren Anteil auf den sozialen Kontext, d. h. die Klassenkultur, zurückzuführen sind. Daraus ergeben sich eine Reihe von Forschungsfragen, deren Weiterverfolgung im Zusammenhang mit der Entstehung aggressiven Verhaltens aufgrund von Männlichkeitsnormen als weiterführend betrachtet werden können. Beispielsweise wurde in dieser Arbeit gezeigt, dass die Schulklasse einen gravierenden Einfluss auf die Ausformung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen und deren Einfluss auf aggressives Verhalten hat. Häufig entstehen aber Provokationssituationen nicht nur im Schulkontext, sondern werden mit Freund/inn/en einer gemeinsamen Clique erlebt. In diesem Fall ist davon auszugehen, dass sowohl Selektions- als auch Sozialisationsprozesse aufeinander wirken und auf diese Weise möglicherweise die Ausformung eines extremen Geschlechterrollenverständnisses noch stärker

begünstigt werden. Insofern wäre es sinnvoll, Mechanismen der sozialen Beeinflussung im Kontext von gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen in *Peergruppen* auch außerhalb der Schule zu untersuchen.

Die Ergebnisse dieser Studie knüpfen an die Befunde der Studie von Espelage et al. (2003) an, die ein unterschiedliches Ausmaß sozialer Einflüsse in Abhängigkeit der Aggressionsform in ihren Studien fanden. Dies war auch hier der Fall, indem gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen zwar in Bezug auf physisch aggressives Verhalten durch die *Peers* in der Klasse beeinflusst wurden, jedoch kaum in Bezug auf verbale Aggression. Diese differenziellen Ergebnisse sprechen dafür, in der Aggressionsforschung verschiedene Arten von Aggression zu unterscheiden und ihre Entstehung nicht als universell zu begreifen. Vielmehr variiert das Ausmaß sozialer Beeinflussung zwischen den Aggressionsformen; dies bietet ein interessantes Forschungsfeld, denn dies führt zu der Frage, warum einige Aggressionsformen stärker durch den sozialen Kontext beeinflussbar sind als andere. Aus welchem Grund wird, wie in dieser Studie gezeigt, physisch aggressives Verhalten im Kontext von Männlichkeitsvorstellungen stärker durch die *Peers* in der Klasse beeinflusst als verbale Aggression? Ist möglicherweise physisch aggressives Verhalten auffälliger und wird deshalb eher nachgeahmt? Sind verbale Aggressionen, wie zum Beispiel Beleidigungen, zu „normal“ und wenig auffällig im Lebensalltag von Schülerinnen und Schülern, so dass dieses Verhalten keine zusätzliche Anerkennung erbringt? Diese Fragen zeigen, wie gering die Erkenntnisse über das Zusammenspiel von der Ausübung spezifischer Aggressionsformen und Prozesse der sozialen Beeinflussung in *Peergruppen* noch sind.

6.8.4. Praktische Implikationen

Welchen praktischen Implikationen ergeben sich aus den Befunden dieser Studie? Zunächst einmal sprechen die Ergebnisse dafür, Prozesse der sozialen Beeinflussung in Schulklassen im Zusammenhang mit Männlichkeitsnormen und der Akzeptanz aggressiven Verhaltens ernst zu nehmen und dieses in Prävention und Intervention konzeptuell zu integrieren. Noch immer besteht ein deutlicher Fokus in der Aggressionsforschung auf Individualmaßnahmen. Insbesondere im Umgang mit straffälligen Jugendlichen werden immer wieder Maßnahmen in den Medien diskutiert, die dazu führen, dass Jugendliche aus ihrem gewohnten sozialen Kontext gerissen werden und in speziellen Jugendeinrichtungen von dem Rest der Gesellschaft getrennt „verwahrt“ bzw. therapiert werden. Bedenkt man, dass durch diese Form der institutionalisierten Homogenisierung auffälliger Jugendlicher nicht nur Sozialisationsprozesse in Gang gesetzt werden, die möglicherweise zu noch extremeren Einstellungen führen, sondern auch eine Selektion stattfindet, die es den Jugendlichen erleichtert, Kontakt zu Gleichaltrigen zu bekommen, die beispielsweise über ähnliche gewalt- oder delinquenzbefürwortende Einstellungen verfügen wie sie selbst, ist dies als höchst problematisch zu betrachten.

Stattdessen lässt sich aus den Befunden ableiten, dass es geeigneter wäre, die Jugendlichen in dem für sie relevanten sozialen Kontext zu erreichen. Wie diese Studie zeigen konnte, finden in der Schulklasse relevante Sozialisationsprozesse statt, die dazu führen können, dass Jugendliche extremer in Provokationssituationen reagieren, da ihnen diese die Gelegenheit bieten, ihre Männlichkeit vor den Augen ihrer Klassenkamerad/inn/en unter Beweis zu stellen. Schulklassen

bieten insbesondere für die Prävention solcher Mechanismen einen günstigen Kontext. Allerdings bedingt dies auch, dass der Einfluss von Männlichkeitsnormen auf aggressives Verhalten in Präventions- und Interventionsmaßnahmen an Schulen miteinbezogen werden muss. Dieser Aspekt findet bislang jedoch vergleichsweise wenig explizite Beachtung in der pädagogischen Arbeit. Häufig wird der Einfluss von *gender* in der praktischen Arbeit vermeintlich dadurch berücksichtigt, indem ausdrücklich nur mit Jungen oder Männern gearbeitet wird. Doch wird dabei ignoriert, dass die Eigenschaften, welche mit der männlichen Geschlechterrolle in der Gesellschaft assoziiert werden (*gender*) und nicht das biologische Geschlecht als solches (*sex*) zu sozial auffälligen Einstellungen und problematischen Verhaltensweisen führen. Auf diese Verknüpfung hatten bereits O'Neil und seine Forschergruppe in den 80er-Jahren die Aufmerksamkeit gelenkt (vgl. O'Neil, 1981a; O'Neil, 1981b; O'Neil, 1982) und auch in der aktuellen Aggressionsforschung findet wieder eine Art „Rückbesinnung“ statt, indem in der Aggressionsforschung statt der Betrachtung von Unterschieden zwischen den Geschlechtern zunehmend Geschlechterrollenvorstellungen und ihr Einfluss auf aggressives Verhalten in den Vordergrund gerückt werden (vgl. auch Richardson & Hammock, 2007).

Problematisch ist weiterhin, dass geschlechtshomogene Interventionsgruppen, z. B. nur Jungen, dem sozialen Kontext, in dem sich die Jugendlichen sonst befinden, nicht entsprechen. Dies könnte sich ungünstig auswirken, da – um bei diesem Beispiel zu bleiben – auch Mädchen ein Teil des sozialen Systems, z. B. der Schulklasse, sind und somit davon ausgegangen werden muss, dass auch sie extreme Männlichkeitseinstellungen unterstützen, sofern diese in der Klasse Anerkennung finden. Die Ergebnisse dieser Studie, in der Mädchen in der Stichprobe einbezogen wurden, haben diesen Effekt verdeutlicht. In Studie 3 (Kapitel 7) wird auf die Rolle von Einstellungen gegenüber der weiblichen Geschlechterrolle im Kontext von gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen eingegangen.

Die Bedeutung von Männlichkeit hängt häufig mit der von Männern gesellschaftlich wahrgenommenen Notwendigkeit zusammen, durch dominantes und aggressives Auftreten in der Umwelt möglichst wenig feminin zu wirken, um auf diese Weise sicherzustellen nicht für homosexuell gehalten zu werden (siehe auch O'Neil, 1981b; O'Neil, Helms, Gable, David & Wrightsman, 1986). Ein Bestandteil pädagogischer Arbeit sollte folglich die Reflexion dessen sein, welche Vorstellungen von den Jugendlichen mit Männlichkeit verbunden werden. Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass extreme Männlichkeitsorientierungen in Schulklassen zu einer höheren individuellen physischen Gewaltbereitschaft führen. In diesem Zusammenhang sollte auch die Furcht davor, als schwach oder zu feminin zu gelten, thematisiert werden (vgl. auch Vandello et al., 2008 bzw. Abschnitt 4.1). Studien haben in diesem Zusammenhang deutlich zeigen können, dass diesbezüglich die männliche Geschlechterrolle viel restriktiver ist als die weibliche. Beispielsweise zeigten Seise, Banse und Neyer (2002), dass zwar sowohl heterosexuelle Frauen als auch heterosexuelle Männer über negativere implizite und explizite Einstellungen zur Homosexualität verfügen als homosexuelle Frauen und Männer. Dennoch waren die impliziten Einstellungen heterosexueller Männer deutlich negativer als die der heterosexuellen Frauen. Auch wenn Homophobie in dieser Untersuchung kein direkter Bestandteil war, verweist doch die Literatur eindringlich auf den Zusammenhang von einer traditionell orientierten männlichen Geschlechterrolle und Anti-Feminität bzw. Homophobie (u. a. O'Neil et al., 1986; Parrott et al.,

2008; Poteat, 2007).

In der pädagogischen Praxis, insbesondere im Schulkontext, ist ein Aufgreifen einer solchen Thematik sicherlich nicht unumstritten. Dennoch zählen die Vermittlung von Werten (wie Toleranz) zu pädagogischen Aufgaben, denen die Schule als Institution gerecht werden muss. Eine aktive Auseinandersetzung mit dem Geschlechterrollenverständnis sollte folglich neben der Vermittlung von Fachwissen und dem allgemeinen sozialen Umgang der Schülerinnen und Schüler Bestandteil pädagogischer Arbeit an Schulen sein. Projekte wie *Peers in the City* des Bildungsteams Berlin-Brandenburg e. V.¹⁷, welche sich genau auf diesem Themenbereich im schulischen Kontext konzentrieren, können ein Beispiel bieten, wie diese Thematik mit externer Unterstützung behandelt werden kann.

¹⁷Informationen zum Projekt *Peers in the City* siehe auch http://www.bildungsteam.de/bbb_gender_migration.html

7. Studie 3: Die Kultur der Ehre und „weibliche“ Normen

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, die GLMN-Skala (Enzmann et al., 2002) und somit das deutsche – auf Individualeinstellungen bezogene – Konzept der Kultur der Ehre um Verhaltensstandards zu ergänzen, die mit der weiblichen Geschlechterrolle verbunden werden. Diese erweiterte Skala wird im Folgenden als Gewaltlegitimierende-*Gender*normen-Skala (GLGN) bezeichnet. In der Literatur wird zwar immer wieder auf die Bedeutung der Unterstützung einer Kultur der Ehre durch Mädchen und Frauen verwiesen (u. a. Cohen et al., 1998; Nisbett & Cohen, 1996; Vandello et al., 2009; vgl. auch Abschnitt 3.1.1), dennoch gibt es bisher wenig empirische Befunde dafür. Vandello et al. (2009) wiesen den Einfluss von Normen, die mit der weiblichen Geschlechterrolle einer Kultur der Ehre zusammenhängen, indirekt nach, indem sie zeigten, dass Lateinamerikanerinnen (als einer Ehrkultur nahestehend betrachtet) es stärker als Nordstaatlerinnen (als einer Ehrkultur ablehnend betrachtet) befürworteten, wenn Frauen, die in der Partnerschaft geschlagen werden, bei ihren Männern bleiben. Das Ziel der vorliegenden Studie war jedoch, Normen im Zusammenhang mit einer Kultur der Ehre in Bezug auf die weibliche Geschlechterrolle als direktes Einstellungsmaß zu entwickeln, um auf diesem Weg zu zeigen, dass eine Ehrkultur auf der Zustimmung zu beiden Geschlechterrollen basiert. Neben der interessanten inhaltlichen Bedeutung, die sich aus einem Nachweis der Existenz eines „weiblichen Parts“ der Kultur der Ehre ergibt, würde deren empirischer Nachweis auch eine plausible Erklärung bieten, weshalb gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen auch aggressives Verhalten von Mädchen vorhersagen (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.1).

Im Abschnitt 7.1 werden zunächst die Untersuchungshypothesen dargestellt. Unter Abschnitt 7.2 erfolgt eine Darstellung der *Item*entwicklung. Im Anschluss werden die Durchführung und die Ergebnisse eines Prätests unter Abschnitt 7.3 dargestellt. Unter Abschnitt 7.4 werden Stichprobe, Instrumente, statistische Prozeduren und schließlich die Ergebnisse der Hauptstudie vorgestellt. Das Kapitel endet mit dem Abschnitt 7.5, in dem die Ergebnisse der Studie zusammengefasst und diskutiert werden.

7.1. Untersuchungshypothesen Studie 3

In Bezug auf die vorliegende Studie sollten folgende Annahmen überprüft werden (siehe auch Abschnitt 4.5.3 auf Seite 116):

H6: Eine „Kultur der Ehre“ wird durch Normen, die sich sowohl auf die männliche (operationalisiert durch die GLMN-Skala) als auch auf die weibliche Geschlechterrolle

(eigene Erweiterung) beziehen, repräsentiert. Folglich laden beide Geschlechterrollen auf einer gemeinsamen Skala und bilden ein homogenes Konstrukt.

- H7: Die Zustimmung zu gewaltlegitimierenden *Gendernormen* sollte stärker mit situationsabhängigen Maßen in Bezug auf Aggression sowie ambivalenten Sexismus zusammenhängen (konvergente Validität) als mit stabilen auf Aggression und *genderbezogenen* Merkmalen (diskriminante Validität).
- H8: Die Zustimmung zu Normen der um weibliche Normen erweiterten GLMN-Skala sollte differenziell für spezifische Migrationsgruppen nach Kontrolle des Geschlechts, der kulturellen Ressourcen und des besuchten Schultyps vorhersagbar sein. Somit sollten die Ergebnisse von Enzmann und Wetzels (2002) auch mit der erweiterten Skala replizierbar sein (kriteriumsorientierte Validität).

7.2. Itemformulierung

Um die bestehende GLMN-Skala (Enzmann et al., 2002) zu ergänzen, wurde ein zusätzlicher *Pool* an *Items* formuliert, die im Gegensatz zur bisherigen Skala explizit die weibliche Geschlechterrolle in den Vordergrund stellen sollten. Dabei wurde sich bei der inhaltlichen Ausrichtung an den charakteristischen Merkmalen der US-amerikanischen Kultur der Ehre orientiert, deren zentrales Kennzeichen die unterlegene Stellung der Frau in Partnerschaft und Gesellschaft ist (siehe hierzu auch Abschnitt 3.1.1). Vandello und Cohen (2003) betrachten Moral und Treue der (Ehe)-Frau als besonders relevante Eigenschaften, die mit der weiblichen Geschlechterrolle in einer Ehrkultur einhergehen. Der Ruf des Mannes, dessen zentrale Rolle im Zusammenhang mit der Kultur der Ehre immer wieder betont wird, hängt folglich in hohem Maße von dem ehrbaren Verhalten der Frau ab. Eine eher passive, dem Mann gehorchende und tugendhafte Frau kennzeichnet folglich die weibliche Geschlechterrolle im Rahmen des Konzepts der Kultur der Ehre.

Diese Aspekte fanden schließlich Eingang in die Formulierung der *Items* der ersten Skala, die in doppelter Anzahl der *Originalitems* der GLMN-Skala generiert wurden, d. h., die acht bestehenden *Items* der Originalskala wurden in der Erstversion um 16 neue *Items* ergänzt. Diese lauteten in der Erstversion wie folgt:

1. Eine Frau, die sich ihrem Mann nicht unterordnet, sollte aus der Familie verstoßen werden.
2. Eine Frau sollte ihren Mann dafür bewundern, dass er bereit ist, eine Schlägerei anzufangen, um sie zu verteidigen.
3. Wenn eine Frau sich nicht an die familiären Regeln hält, braucht sie sich nicht wundern, wenn die Familie ihr den Rücken kehrt.
4. Eine richtige Frau ordnet sich ihrem Mann unter.
5. Eine Frau, die kurze Röcke trägt, braucht sich nicht wundern, wenn sie als Schlampe angesehen wird.
6. Eine Frau sollte sich nicht mit Männern abgeben, die nicht einmal in der Lage sind, sie zu beschützen, wenn es darauf ankommt.
7. Eine Frau, die man oft mit verschiedenen Männern sieht, ist selber daran schuld, wenn andere schlecht über sie reden.

8. Frauen sollten Verständnis dafür haben, dass ein Mann sie manchmal schlagen muss, um sie zur Vernunft zu bringen.
9. Es ist nicht verwunderlich, dass Frauen, die sich zu viele Freiheiten herausnehmen, in der Gesellschaft ausgegrenzt werden.
10. Eine Frau, die der Ehre einer Familie schadet, sollte dafür bestraft werden.
11. Eine Frau sollte sich einen Mann suchen, der sie beschützen kann.
12. Frauen sollten ihren Kindern beibringen, ihrem Vater zu gehorchen.
13. Eine Frau, die fremdgeht, sollte von allen Mitgliedern der Familie verachtet werden.
14. Wenn eine Frau einen schlechten Ruf hat, ist sie oft selber daran schuld.
15. Frauen sollten dafür bestraft werden, wenn sie die Ehre der Familie verletzen.
16. Frauen sollten ihre Männer dabei ermutigen, die Familie vor Gefahr zu schützen.

7.3. Prätest

Um die Erstversion der neuen Skala zu überprüfen und die *Items* mit der besten Eignung auszuwählen, wurde auf Basis einer *Online*befragung ein Prätest durchgeführt. Im nächsten Abschnitt wird zunächst die Stichprobe beschrieben (Abschnitt 7.3.1) und anschließend werden unter Abschnitt 7.3.3 die eingesetzten Instrumente vorgestellt. Im Anschluss erfolgt unter Abschnitt 7.3.4 eine Ergebnisdarstellung des Prätests, die schließlich zu der unter Abschnitt 7.3.5 beschriebenen Fragebogenrevision geführt hat.

7.3.1. Stichprobe

Die Stichprobe dieser *Online*befragung bestand aus 116 Jugendlichen und jungen Erwachsenen und ungefähr zu gleichen Anteilen aus Mädchen (50 %) und Jungen (47 %). Die meisten der Teilnehmer/innen waren deutscher Herkunft (rund 74 %); etwa ein Fünftel hatte einen Migrationshintergrund (rund 21 %). Von drei Schülerinnen und Schülern lagen keine Angaben zum Geschlecht vor und von sechs Schülerinnen und Schülern fehlten die Angaben zu ihrer ethnischen Herkunft. Die Schülerinnen und Schüler kamen überwiegend vom Gymnasium (72 %), 16 % besuchten eine Real- oder Mittelschule und nur eine Minderheit (9 %) eine Hauptschule. Die Altersspanne in dieser Stichprobe reichte von 11 bis 22 Jahren ($M = 16.7$, $SD = 2.0$).

7.3.2. Durchführung

Um Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme an der *Online*befragung zu gewinnen, wurden die Schulwebserver von Haupt- und Realschulen und Gymnasien (bzw. vergleichbaren Schulen in anderen Bundesländern wie Mittelschulen oder Duale Oberschulen) angeschrieben und darum gebeten, die Befragung auf ihrer Schulhomepage zu verlinken. Als Dankeschön wurden mehrere Amazon-Gutscheine unter den Teilnehmer/inne/n verlost. Die durchschnittliche Dauer der Bearbeitung des Fragebogens betrug fünf Minuten. Vermutlich war es der Kürze des Fragebogens geschuldet, dass keine fehlenden Werte auftraten (von einigen soziodemografischen Angaben abgesehen).

7.3.3. Instrumente

Die Schülerinnen und Schüler gaben ihre Zustimmung zu 24 Aussagen auf einem fünffach gestuften Antwortformat (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme sehr zu“). Acht Aussagen entsprachen dabei den *Originalitems* der GLMN-Skala (Enzmann et al., 2002), die anderen 16 *Items* waren die neu formulierten Aussagen zur Messung der weiblichen Geschlechterrolle im Zusammenhang mit der Kultur der Ehre. Die *Item*- und Skaleneigenschaften werden im nachfolgenden Ergebnisteil berichtet. Außerdem beantworteten die Schülerinnen und Schüler Fragen zu ihrer Person (Alter, Geschlecht und ethnische Herkunft).

7.3.4. Ergebnisse

7.3.4.1. Itemkennwerte

Erwartungsgemäß wiesen die meisten der selbst formulierten *Items* als auch der *Items* der GLMN-Originalskala eine linksschiefe Verteilung auf. Die *Items* der selbst entwickelten Skala in Bezug auf die weibliche Geschlechterrolle (siehe Tabelle B.13 auf Seite 351 im Anhang) lagen in einem Mittelwertbereich von 1.14 ($SD = 0.64$) für *Item* 8 bis 2.95 ($SD = 1.18$) für *Item* 12, wobei die Hälfte der *Items* unterhalb eines Mittelwerts von 2 ($M < 2$) lagen. In Bezug auf die original GLMN-Skala (siehe Tabelle B.13 Seite 352) war dies ähnlich, hier lagen sechs der acht *Items* in einem Mittelwertbereich von unter 2 ($M < 2$). Allerdings fiel *Item* 17 mit einer deutlichen Rechtsschiefe auf ($M = 3.73$, $SD = 1.09$). Wie in Tabelle 7.1 sichtbar, zeigte sich in über der Hälfte der *Items* eine höhere Akzeptanz seitens der Jungen, dies galt sowohl in Bezug auf Normen der weiblichen als auch der männlichen Geschlechterrolle. Die stärksten Unterschiede traten für das auf weibliche Normen bezogene *Item* 13 („Eine Frau, die fremdgeht, sollte von allen Mitgliedern der Familie verachtet werden.“) auf, welches Jungen ($M = 2.64$, $SD = 1.46$) stärker bestätigten als Mädchen ($M = 1.57$, $SD = 0.96$); $U = 932.5$, $p < .001$, $r = -.38$, sowie für das auf männliche Normen bezogene *Item* 21 („Ein Mann sollte bereit sein, Frau und Kinder mit Gewalt zu verteidigen.“), dem ebenfalls stärker durch Jungen ($M = 3.20$, $SD = 1.32$) als durch Mädchen ($M = 2.28$, $SD = 1.11$) zugestimmt wurde; $U = 943.0$, $p < .001$, $r = -.35$.

7.3.4.2. Exploratorische Faktorenanalyse

Die original GLMN-Skala (Enzmann et al., 2002) wurde als eindimensionales Konstrukt veröffentlicht. Aus diesem Grund wurde zum Zeitpunkt der Durchführung des Prätests noch von einem Faktor ausgegangen, auf dem sowohl die weiblichen als auch die männlichen Geschlechterrollen-Normen laden sollten (siehe hierzu auch Abschnitt 3.1.2 auf Seite 75). In einem ersten Schritt wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Festlegung von einem Faktor durchgeführt. Diese Analyse ergab einen Faktor mit einem Eigenwert von 7.35 (45.9% Varianzaufklärung) mit Faktorladungen aller *Items* von .54 bis .77. Im *Scree Plot* (siehe Abbildung 7.1 auf Seite 214) zeigte sich ebenfalls recht deutlich, dass die Aussagen sowohl der weiblichen als auch der männlichen Geschlechterrolle auf einer gemeinsamen Dimension luden. Dennoch wurde in einer weiteren Analyse eine zweidimensionale Struktur überprüft, indem eine weitere Hauptkomponentenanalyse mit zwei promax-rotierten Faktoren angefordert wurde. Da diese aber weder

Tabelle 7.1.: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gewaltlegitimierende-Gendernormen-Skala (GLGN) bei Mädchen und Jungen, Studie 3 (Prätest)

	Jungen		Mädchen		Diff.		
	N=58		N=55		Mann-Whitney		
	M	SD	M	SD	U	p	r
Weibliche Normen							
Item 1	1.33	0.77	1.14	0.63	1368.5	<.05	-0.21
Item 2	2.29	1.26	2.14	1.12	1507.5	n.s.	-0.05
Item 3	2.24	1.05	1.93	1.24	1268.5	<.05	-0.19
Item 4	1.53	1.02	1.31	0.78	1448.0	n.s.	-0.11
Item 5	2.06	1.04	1.81	1.05	1321.5	n.s.	-0.14
Item 6	1.87	1.20	1.91	1.11	1507.5	n.s.	-0.05
Item 7	2.65	1.21	2.57	1.17	1524.0	n.s.	-0.05
Item 8	1.15	0.63	1.09	0.54	1504.5	n.s.	-0.09
Item 9	1.78	0.96	1.79	1.09	1530.5	n.s.	-0.04
Item 10	1.69	0.94	1.45	0.86	1324.5	<.10	-0.17
Item 11	2.52	1.24	2.57	1.26	1529.0	n.s.	-0.02
Item 12	3.27	1.24	2.71	1.09	1152.0	<.01	-0.25
Item 13	2.64	1.46	1.57	0.96	932.5	<.001	-0.38
Item 14	2.71	1.15	2.47	1.19	1401.5	n.s.	-0.11
Item 15	1.64	1.04	1.43	0.82	1455.0	n.s.	0.09
Item 16	2.87	1.52	2.55	1.47	1405.5	n.s.	-0.11
Männliche Normen							
Item 17	3.95	1.01	3.47	1.17	1226.0	<.05	-0.21
Item 18	1.51	0.98	1.50	1.00	1590.0	n.s.	-0.03
Item 19	1.31	0.74	1.31	0.82	1556.5	n.s.	0.03
Item 20	1.25	0.67	1.09	0.54	1363.5	<.05	-0.23
Item 21	3.20	1.32	2.28	1.11	943.0	<.001	-0.35
Item 22	2.07	1.07	1.64	0.85	1231.0	<.05	-0.21
Item 23	2.05	1.22	1.88	1.20	1451.0	n.s.	-0.08
Item 24	2.00	1.41	1.43	0.77	1321.5	<.10	-0.17

Anmerkungen. Zum Wortlaut der Items siehe Tabelle B.13 auf Seite 351 im Anhang. Die rechte Spalte gibt die Höhe des Effekts (r) an. Fettgedruckte Effektstärken weisen auf bedeutsame Effekte (ab $r > .10$ = kleiner Effekt) hin.

männliche und weibliche Normen voneinander trennten, noch anderweitig inhaltlich sinnvolle Unterschiede deutlich wurden, wurde anhand dieses Prätests zunächst weiterhin von einer Einfachstruktur ausgegangen. Die *Items* mit den zwar guten, aber vergleichsweise geringsten Faktorladungen, waren *Item 2*, *Item 5*, *Item 6* bis *Item 8* und *Item 14*.

Die Faktorladungen aller *Items* sind im Anhang in Tabelle B.13 (Seite 351-352) aufgeführt.

7.3.4.3. Reliabilität

Eine Reliabilitätsanalyse mit allen 24 *Items* ergab eine Reliabilität von Cronbach's $\alpha = .94$. Alle Trennschärfen lagen über .50 ($R_{i(t-i)} < .50$) und auch die in SPSS angeforderten Reliabilitätswerte, wenn das entsprechende *Item* gelöscht werden würde, begründeten keine Entfernung

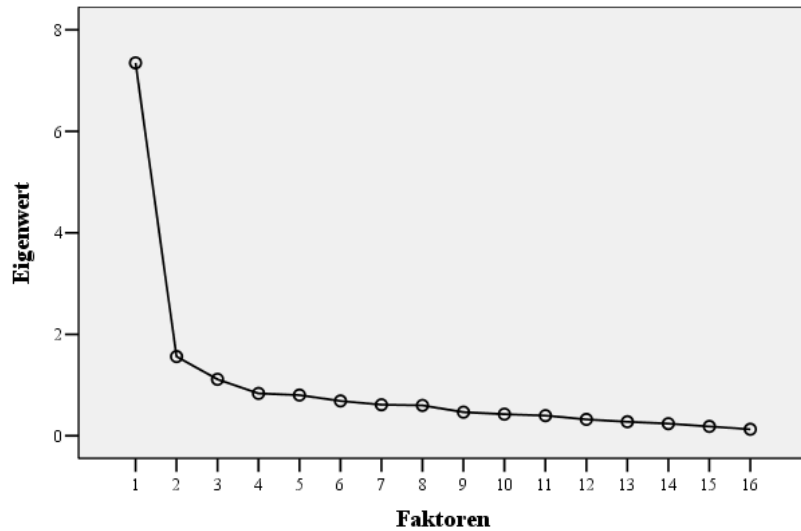


Abbildung 7.1.: Screeplot der Hauptkomponentenanalyse der GLGN-Skala bei Festlegung eines Faktors, Studie 3 (Prätest). Der Eigenwert des Faktors betrug 7.35 bei einer Varianzaufklärung von 45.9 Prozent. Zur Höhe der Faktorladungen siehe auch Tabelle B.13 im Anhang.

eines oder mehrerer *Items*. Die *Items* mit den geringsten, wenn auch noch immer zufriedenstellenden Trennschärfen waren *Item 2*, *Item 5*, *Item 7*, *Item 8* und *Item 14* (die *Items* der Originalskala sollten alle beibehalten werden).

7.3.4.4. Fazit

Insgesamt zeigten alle der 16 selbst formulierten Aussagen zur Erweiterung der GLMN-Skala unter test-theoretischen Aspekten zufriedenstellende Eigenschaften. Die meisten *Items* wiesen eine deutliche Linksschiefe auf, aber dieses Merkmal konnte bei der *Item*selektion kein Auswahlkriterium sein, da gewaltlegitimierende *Gender*normen (GLGN) extreme Einstellungen widerspiegeln, die wie aggressives Verhalten auch, im Regelfall nicht normalverteilt sind. Ähnlich wie für die *Items* der original GLMN-Skala wurde auch den neu formulierten Aussagen größtenteils eher von Jungen als von Mädchen zugestimmt, was aus theoretischer Perspektive erwartbar war. Die Faktorladungen in einer Hauptkomponentenanalyse ergaben für alle *Items* vergleichsweise hohe Ladungen und auch die Trennschärfen waren für alle *Items* ausgesprochen gut.

7.3.5. Revision

Um dennoch zu einer Auswahl zu gelangen, wurden die *Items* mit den niedrigsten Ladungen in der Faktorenanalyse und den niedrigsten Trennschärfen in der Reliabilitätsanalyse aussortiert. Dies waren *Item 5* bis einschließlich *Item 8* und *Item 14*. *Item 2* als Aussage, die eine Akzeptanz männlicher Gewalt in Verbindung mit der weiblichen Geschlechterrolle widerspiegelt, sollte aus inhaltlichen Gründen beibehalten werden. *Item 10*, *Item 11* und *Item 16* wurden als äquivalent

zu den bisher ausgewählten *Items* betrachtet, so dass durch deren Beibehaltung kein weiterer Nutzen erwartet wurde. Mit den verbleibenden 14 der 24 *Items* war die Reliabilität mit $\alpha = .91$ noch immer sehr gut. Dies galt ebenfalls, wenn nur die acht *Items* der weiblichen Normen ($\alpha = .84$) bzw. die acht *Items* der original GLMN-Skala ($\alpha = .84$) betrachtet wurden.

Zwei *Items* wurden jedoch noch etwas umformuliert, um den präskriptiven Charakter der Aussagen stärker hervorzuheben. Folgende Änderungen wurden vorgenommen (in eckigen Klammern: Textzeilen, die entfernt wurden; unterstrichen: Textzeilen, die neu eingefügt wurden):

- *Item* 10: [Es ist nicht verwunderlich, dass...] Frauen, die sich zu viele Freiheiten herausnehmen, sollten in der Gesellschaft ausgegrenzt werden.
- Statt *Item* 14 [Wenn eine Frau einen schlechten Ruf hat, ist sie oft selber daran schuld.]: Eine Frau sollte darauf achten, anderen keinen Grund dafür zu geben, schlecht über sie zu reden.

In der Hauptstudie wurden schließlich eine auf 16 *Items* basierende Skala eingesetzt, die in dieser Arbeit als Gewaltlegitimierende-*Gendernormen*-Skala (GLGN) bezeichnet wird.

7.4. Hauptstudie

Die GLGN-Skala wurde im Rahmen dieser Hauptstudie auf ihre Eignung hin überprüft. Nach der Beschreibung der Stichprobe (Abschnitt 7.4.1) und der Instrumente (Abschnitt 7.4.3) wird kurz auf statistische Besonderheiten dieser Studie eingegangen (Abschnitt 7.4.4). Unter Punkt 7.4.5 werden Erkenntnisse aus Studie 1 und deren Bedeutung für die vorliegende Studie beschrieben, die eine Anpassung des zu testenden Modells zur Folge hatte. Die Ergebnisse werden im Abschnitt 7.4.6 vorgestellt, wobei zunächst die Ergebnisse einer exploratorischen Faktorenanalyse (Abschnitt 7.4.6.1) und anschließend einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (Abschnitt 7.4.6.2) dargestellt werden. Neben der Reliabilität (Abschnitt 7.4.6.3) wurde die inhaltliche Gültigkeit der Skala (Abschnitt 7.4.7) analysiert, indem ihre konvergente, diskriminante und kriteriumsgeleitete Validität bestimmt wurde.

7.4.1. Stichprobe

Basis der vorliegenden Studie bildete die bereits unter Abschnitt 6.3.3 beschriebene Stichprobe. Diese bestand aus 1109 Schülerinnen und Schüler in einem Alter von 14 bis 19 Jahren ($M = 16.6$, $SD = 0.9$) aus 53 Schulklassen (M des neunten Schuljahrgangs) aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und dem Saarland. Rund 55 % in der Stichprobe waren Mädchen (45 % Jungen) und die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (50 %) besuchten zum Zeitpunkt der Befragung ein Gymnasium, 31 % die Realschule und 19 % die Hauptschule. Das heißt, Gymnasiast/inn/en waren in dieser Studie überrepräsentiert.

Ethnische Herkunft Ein Großteil der Jugendlichen (59 %) waren deutschstämmig, mit rund 41 % hatte aber ein relativ großer Anteil der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. Zur Bestimmung des Migrationshintergrunds der Jugendlichen wurden die Geburtsländer der Schülerinnen und Schüler selbst, ihrer Eltern und ihrer Großeltern erfragt. Die Großelterngeneration wurde allerdings bei der Einteilung ausgeklammert, da zum einen nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe angehörten und zum anderen, da meist nur ein Großelternanteil eine nicht-deutsche Herkunft hatte, so dass der praktisch relevante kulturelle Einfluss durch den Migrationshintergrund auf die Schülerinnen und Schüler als sehr gering eingeschätzt wurde. Aus diesem Grund wurde das PISA-Kriterium angewendet, wonach Schülerinnen und Schüler in die Gruppe der Migrationsjugendlichen eingeteilt wurden, wenn der Schüler bzw. die Schülerin selbst oder mindestens einer der beiden Elternteile in einem anderen Land als Deutschland geboren wurde.

Rund 6 % der Jugendlichen (d. 69 Schülerinnen und Schüler), die zwar einen Migrationshintergrund angegeben hatten, haben es versäumt, diesen zu präzisieren. Allerdings konnte von 3 % der Jugendlichen (32 Schülerinnen und Schüler) die ethnische Herkunft über andere Variablen, wie beispielsweise die Angaben der Muttersprache, abgeleitet werden. Das heißt, nur von den verbleibenden 3 % (37 Schülerinnen und Schüler) blieb die genaue ethnische Herkunft unbekannt.

Die Einteilung in ethnische Gruppen erfolgte in Abhängigkeit der Gruppengröße, die mindestens 30 Schülerinnen und Schüler umfassen sollte. Da die Schülerinnen und Schüler aus einer Reihe unterschiedlicher Länder stammten, mussten teilweise Herkunftskategorien gebildet werden, die mehrere Ländergruppen zusammenfassten, um eine ausreichend große Gruppe zu erhalten. Auch gaben manche Schülerinnen und Schüler nicht ihre Herkunftsländer, sondern ihre Volksgruppe an (beispielsweise „Araber“ oder „Kurde“). In diesem Fall wurden sie der Landeskategorie zugeordnet, der sie der Wahrscheinlichkeit nach am ehesten entsprachen. Folgende Gruppen wurden zu größeren Kategorien zusammengefasst (es werden nur die Länder genannt, die in dieser Stichprobe vorkamen):

- „Ehemalige UDSSR“: Nennung „Kasachstan“, „Kirgisistan“, „Litauen“, „Russland“, „Ukraine“, „Tadschikistan“, „Usbekistan“ oder „Weißrussland“ oder „Aussiedler“;
- „Ehemaliges Jugoslawien“: Nennung „Bosnien-Herzegowina“, „Kosovo“, „Kroatien“, „Mazedonien“, „Montenegro“, „Serbien“ oder „Slowenien“ oder einfach „Jugoslawien“ oder „ehemaliges Jugoslawien“;
- „Naher Osten“: Nennung „Libanon“ (mit 16 Jugendlichen die größte Gruppe), „Iran“, „Irak“, „Palästinensische Autonomiegebiete“, „Jordanien“, „Pakistan“ und „Syrien“ oder einfach „Araber/in“, „Palästinenser/in“;
- „Türkei“: Nennung „Türkei“ oder „Kurde/Kurdin“;
- „Sonstige EU“ (neben Polen): „Italien“ (mit 16 Jugendlichen die größte Gruppe), „England“, „Frankreich“, „Griechenland“, „Rumänien“ und „Spanien“;

- „Sonstige“: Nennung sonstiger Länder, die nicht in die vorgehenden Ländergruppen passen und/oder Schülerinnen und Schüler aus Familien zweier nicht-deutscher Herkunftskulturen (z. B. Vater aus den USA, Mutter aus Thailand). Die größten Gruppen (12 Schülerinnen und Schüler) stammten hierbei aus Afrika (Äthiopien, Eritrea, Ghana, Swasiland und Tunesien), aus Asien (14 Schülerinnen und Schüler, vor allem China, Vietnam, Japan, Kambodscha, Nord- und Südkorea, Sri Lanka) und Südamerika (6 Schülerinnen und Schüler aus Bolivien, Brasilien und Venezuela).

Status und Schultypverteilung In Tabelle 7.2 ist die Verteilung der Migrationsgruppen in Abhängigkeit des Generationsstatus (linke Spalte) und der Schulform (rechte Spalte) dargestellt. In Bezug auf den Status ist zu erkennen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler (68 %) dieser Stichprobe der zweiten Generation angehörten, d. h. dass sie selbst in Deutschland geboren wurden. Nur die Jugendlichen aus der ehemaligen UDSSR gehörten überwiegend der ersten Generation an und sind folglich selbst nach Deutschland eingewandert. Es kann vermutet werden, dass viele dieser Gruppe angehörigen Schülerinnen und Schüler Aussiedler sind.¹

In Bezug auf die Verteilung der Migrationsgruppen über die Schulformen wird deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen in dieser Stichprobe stärker an Haupt- und Realschulen vertreten waren. Mit fast 75 % waren einheimische Jugendliche am Gymnasium deutlich häufiger vertreten als Jugendliche mit Migrationshintergrund (49 %).

Tabelle 7.2.: Stichprobenverteilung nach Generation, Migrationshintergrund (Migh) und besuchte Schulform, Studie 3 (Angaben in Prozent)

N=1072 Herkunftsland	Generation			Schulform			
	1.	2.	total	HS	RS	Gym	total
Polen	3.3	9.9	13.2	1.2	2.8	9.2	13.2
Türkei	5.7	21.0	26.7	5.0	11.1	10.6	26.7
Ehemalige UDSSR	12.8	1.2	13.9	4.7	5.4	3.8	13.9
Naher Osten	2.1	7.3	9.5	1.9	4.0	3.5	9.4
Ehemaliges Jugoslawien	3.5	4.7	8.3	1.9	2.6	3.8	8.3
EU, Sonstige	1.7	9.0	10.6	1.4	3.5	5.7	10.6
Sonstige	3.3	14.4	17.7	3.3	2.6	11.8	17.7
mit Migh. (N=423)	32.4	67.6	100.0	19.4	32.0	48.6	100.0
ohne Migh. (N=649)				10.9	14.2	74.9	100.0

Anmerkungen. 1. Generation = Schüler/in selbst eingewandert. 2. Generation: Schüler/in in Deutschland geboren, mindestens ein Elternteil in einem anderen Land als Deutschland geboren. Die Schülergruppe unklarer Herkunftsgruppe (N=37) wurde ausgeklammert.

¹Im Fragebogen wurde explizit danach gefragt, ob die Schülerinnen und Schüler Aussiedler sind. Aber nur eine sehr geringe Anzahl hat dies explizit angegeben. Es wird jedoch angenommen, dass vielen Schülerinnen und Schüler dieser Begriff nicht bekannt ist und aus diesem Grund diese Gruppe von den meisten nicht genannt wurde.

7.4.2. Durchführung

Wie bereits im Kapitel 5 (Abschnitt 5.4.2) beschrieben, fanden die Befragungen im Rahmen des Projekts „Migration und Bildung“ statt. Die Befragungsdauer betrug insgesamt 3 Schulstunden.

7.4.3. Instrumente

Unter diesem Abschnitt werden nur diejenigen Skalen vorgestellt, welche für die vorliegende Studie relevant waren.

Gewaltlegitimierende Gendernormen (GLGN) Diese Skala bestand aus ursprünglich 16 *Items*, wobei acht der *Items* der original GLMN-Skala (Enzmann et al., 2002) entsprachen. Die anderen acht *Items* waren aus dem *Item*pool des unter Abschnitt 7.3 Prätests ausgewählt worden. Die Aussagen wurden von den Schülerinnen und Schülern auf Basis eines fünffach gestuften Antwortformats beantwortet (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme sehr zu“).

Die *Item*- und Skalenkennwerte der Finalversion sind in Tabelle 7.3 (Seite 223) angegeben. Zur Validierung der neuen Fragebogenskala wurden nachfolgende Instrumente eingesetzt:

Reaktiver Ärger und reaktive Aggression (Eigenentwicklung) Die Entwicklung dieser Skala wurde im Kapitel 5 bereits ausführlich beschrieben. Es handelt sich bei dieser Skala um ein vignettenbasiertes Verfahren, indem den Jugendlichen sechs hypothetische Provokations-Szenarien vorgelegt wurden und diese beantworteten, wie ärgerlich sie in Reaktion auf die Provokationen sein würden (reaktiver Ärger: Cronbach's $\alpha = .78$) und wie wahrscheinlich sie sich offen aggressiv verhalten würden (reaktive offene Aggression: Cronbach's $\alpha = .91$).²

Die *Item*- und Skalenkennwerte sind in Tabelle B.14 (Seite 353) angegeben.

Allgemeiner Ärger Zur Messung des allgemeinen Ärgers wurde die Subskala „Ärger“ des *Aggression-Questionnaires* (Buss & Perry, 1992, deutsche Übersetzung durch Kliewe & Bieneck, 2000) verwendet, die bereits für die Validierung der selbst entwickelten Skala zur Messung der reaktiven Aggression eingesetzt wurde (siehe auch Kapitel 5, Abschnitt 5.4.4.4). Diese aus sechs Aussagen bestehende Skala wurde auf einem fünffach gestuften Antwortformat bearbeitet (1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt sehr“). Mit Cronbach's $\alpha = .77$ wies die Skala eine zufriedenstellende Reliabilität auf.

Die *Item*- und Skalenkennwerte sind in Tabelle B.15 (Seite 354) angegeben.

Aggressionsbereitschaft Diese Skala wurde ebenfalls bereits im Kapitel 5 zur Validierung der Skala zur Messung der reaktiven Ärgerreaktion und der reaktiven Aggression“ (vgl. Abschnitt 5.4.4.4) eingesetzt. Dabei handelt es sich um die Skala „Aggressionsbereitschaft“ des „Fragebogens zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten“ (FEPAA) von Lukesch (2006). Die Skala besteht aus 14 Aussagen, anhand derer

²In dieser Studie wurden verbale und physische Aggression als einheitliches Konstrukt behandelt, d. h. das Skalenaggregat basierte auf 12 *Items*.

verschiedene aggressive Verhaltensweisen abgefragt werden und wird durch ein dichotomes Antwortformat erfasst (0 = stimmt nicht vs. 1 = stimmt). In dieser wesentlich größeren Stichprobe waren Schiefe und Kurtosis deutlich gemäßiger ausgeprägt als dies im Prätest der Studie 1 der Fall war. Auch die Reliabilität war mit $\alpha = .87$ sehr gut.

Die *Item*- und Skalenkennwerte in Bezug auf die vorliegende Studie sind in Tabelle B.16 (Seite 355) angegeben.

Ambivalenter Sexismus Als Sexismus-Maß wurde das Ambivalente-Sexismus-Inventar für Jugendliche (Rau, 2011) verwendet, das in Anlehnung an Glick und Fiske (1996) konstruiert worden ist. Die Skala besteht aus zwei Subdimensionen: (a) benevolenter Sexismus mit 13 *Items* ($\alpha = .77$), welches eine eher subtile Form des Sexismus widerspiegelt und (b) hostiler Sexismus mit 12 *Items* ($\alpha = .86$), der als deutlich feindseliger Sexismus zu interpretieren ist. Beide Skalen wurden auf einem fünffach gestuften Antwortformat von den Jugendlichen eingeschätzt (1 = „stimme nicht zu“ bis 5 = „stimme sehr zu“).

Die *Item*- und Skalenkennwerte sind in Tabelle B.17 (Seite 356-357) angegeben.

Geschlechterrollen Selbstkonzept Das Geschlechterrollen-Selbstkonzept-Inventar für Jugendliche (Krahé, Berger & Möller, 2007) differenziert zwischen positiv und negativ konnotierten Eigenschaften, die mit dem Geschlechterrollen-Selbstkonzept verbunden werden. Aus diesem Grund wurde es als besonders geeignet eingeschätzt, um die GLGN-Skala zu validieren. Vier Dimensionen werden durch diese Skala erfasst: (a) positive maskuline Eigenschaften, z. B. stark sein ($\alpha = .58$), (b) negative maskuline Eigenschaften, z. B. aggressiv sein ($\alpha = .60$), (c) positive feminine Eigenschaften, z. B. einfühlsam sein ($\alpha = .67$) und (d) negative feminine Eigenschaften, z. B. zickig sein ($\alpha = .50$). In einer Fokusgruppe zur Vortestung des Gesamtfragebogens im Rahmen des VW-Projekts wurde deutlich, dass die in dieser Skala verwendeten Eigenschaftswörter „eitel“ und „nachtragend“ von vielen Jugendlichen nicht verstanden wurden. Aus diesem Grund wurden die beiden Begriffe paraphrasiert (eitel: „Lege viel Wert auf gutes Aussehen und bilde mir was auf mein Aussehen ein.“; nachtragend: „Kann nur schwer verzeihen und nehme Dinge lange übel.“). Dennoch waren die Reliabilitäten der Skalen nicht befriedigend und konnten auch durch Eliminierung besonders kritischer *Items* nicht verbessert werden. Aus theoretischem Interesse wurden die Skalen aber dennoch zur Validierung herangezogen.

Die *Item*- und Skalenkennwerte sind in Tabelle B.18 (Seite 358) angegeben.

Kulturelle Ressourcen In Anlehnung an die in PISA häufig verwendete Prozedur zur Messung des kulturellen Kapitals der Herkunftsfamilien der Schülerinnen und Schüler wurde nach der ungefähren Anzahl von Büchern zu Hause gefragt (vgl. Stanat & Christensen, 2006). Die Schülerinnen und Schüler beantworteten diese Frage auf Basis eines siebenfach gestuften Antwortformats, wobei ein hoher Wert einer größeren Menge an Büchern entsprach (1 = „keine“ bis 7 = „500 Bücher und mehr“).

Die *Item*kennwerte sind in Tabelle B.15 (Seite 354) angegeben.

7.4.4. Statistische Prozeduren

Wie bereits im Kapitel 6 (Abschnitt 6.6.1 auf Seite 175) ausführlich dargestellt, lagen auch in dieser Studie ineinander verschachtelte Daten und damit voneinander abhängige Beobachtungen vor. Aus diesem Grund wurden nachfolgende Analysen unter Mehrebenenberücksichtigung (*type = twolevel*) bzw. der Korrektur des Standardfehlers (*type = complex*) in Mplus 5.1 (Muthén et al., 1998-2008) durchgeführt.

Der Prozentsatz fehlender Werte pro *Item* lag auf allen in dem vorhergehenden Abschnitt aufgeführten Skalen zwischen 1.7 % bis 6.4 %. Eine Ausnahme jedoch bildete die Skala „Aggressionsbereitschaft“ (Lukesch, 2006), die mit einem Anteil fehlender Werte je *Item* zwischen 9.4 % bis 11.3 % deutlich von den anderen Skalen abwich. Dies kann als Hinweis gedeutet werden, dass das Entstehen fehlender Werte in diesem Fall nicht unabhängig von dem Kriterium selbst war, denn die höhere Rate an fehlenden Werten spricht dafür, dass die Schülerinnen und Schüler Angst hatten, die von ihnen begangenen aggressiven Verhaltensweisen in dem Fragebogen offen zuzugeben. Fehlende Werte wurden dennoch für alle Variablen, einschließlich der Skala „Aggressionsbereitschaft“, durch *m*-plausible Werte mit dem Programm Norm (Schafer, 2000) imputiert (zur ausführlichen Beschreibung dieses Verfahrens siehe Abschnitt 6.6.3 auf Seite 181). Da multiple Imputation selbst bei einer Verletzung der MAR-Annahme noch immer zu den präzisesten Parameterschätzungen gelangt, wurde dieses Vorgehen als beste Lösung betrachtet. Alle Analysen der vorliegenden Studie wurden folglich mit fünf imputierten Datensätzen berechnet.

7.4.5. Erkenntnisse aus Studie 2

Die Exploration der Faktorstruktur der GLMN-Skala (siehe Kapitel 6, Abschnitt 6.7.2 und 6.7.3 auf Seite 186 ff.) hatte ergeben, dass eine zweidimensionale Struktur mit den Faktoren *Social Control* und *Protection* zu einer deutlich besseren Modellanpassung als eine eindimensionale Struktur führte. Dies war zum Zeitpunkt der Umsetzung der empirischen Studien der vorliegenden Arbeit unerwartet, da die Skala ursprünglich als eindimensional veröffentlicht wurde (Enzmann et al, 2002; siehe auch Abschnitt 3.1.2). Der Forschungsbericht des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (vgl. Baier, 2006), in dem die GLMN-Skala ebenfalls als zweidimensional berichtet wurde, war der Autorin zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt.

Aus diesem Grund wurden die *Items* der GLGN-Skala ohne dieses Wissen, d. h. dem Vorliegen einer zweidimensionalen Struktur der GLMN-Skala, generiert. Da die beiden Dimensionen der GLMN-Skala (1. Normen zum Schutz und Verteidigung, in dieser Arbeit als *Protection* bezeichnet, und 2. Normen zur innerfamiliären Gewalt, in dieser Arbeit auch als *Social Control* bezeichnet; vgl. auch Baier, 2006) aber den inhaltlichen Kernaussagen der US-amerikanischen Kultur der Ehre entsprechen, die von der Autorin zur Orientierung bei der *Item*generierung der GLGN-Skala herangezogen wurden, decken die neu formulierten *Items* dennoch inhaltlich die beiden Dimensionen recht gut ab; allerdings nicht in einem gleichen Zahlenverhältnis. Von den acht neu generierten *Items* sind sieben *Items* inhaltlich eher dem Faktor *Social Control* zuzuordnen, jedoch nur ein *Item* dem Faktor *Protection* („Eine Frau sollte ihren Mann dafür bewundern, dass er bereit ist, eine Schlägerei anzufangen, um sie zu verteidigen.“). Trotz

dieser etwas ungünstigen Situation erschien es für das weitere Vorgehen sinnvoller, von einer zweidimensionalen Struktur der GLGN-Skala auszugehen.

7.4.6. Ergebnisse I: Item- und Skalengüte

Die Möglichkeit einer von dem Prätest abweichenden Skalenstruktur machte eine neue exploratorische Erkundung der Dimensionen der GLGN-Skala notwendig, die im Abschnitt 7.4.6.1 beschrieben wird. Unter Abschnitt 7.4.6.2 werden die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse gezeigt und schließlich die Reliabilität (Abschnitt 7.4.6.3) und Validität (Abschnitt 7.4.7) dargestellt. In einer abschließenden Beurteilung (Abschnitt 7.5) werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen und des aktuellen Forschungsstandes diskutiert.

7.4.6.1. EFA und deskriptive Ergebnisse

Da in der vorliegenden Studie die GLGN-Skala ausschließlich als Individuumsmaß interessierte und keine spezifischen Annahmen über Gruppeneinflüsse bestand, wurde in den faktorenanalytischen Verfahren (EFA und CFA) kein vollständiges Mehrebenenmodell spezifiziert, sondern es wurden nur Modelle auf Individuumsebene mit korrigierten Standardfehlern berechnet.

Zunächst wurde eine exploratorische Faktorenanalyse (EFA) in Mplus 5.1 (Muthén et al., 1998-2008) mit MLR als Schätzer berechnet, indem durch die *Items* der „weiblichen“ Normen (1, 3, 4, 9, 12, 14 und 15) und der „männlichen“ Normen (19, 20 und 21) der Faktor *Social Control* und durch *Item* 2 der „weiblichen Normen“ und die *Items* der „männlichen“ Normen (17, 18, 21, 23 und 24) der Faktor *Protection* bestimmt wurden (zum *Item*wortlaut siehe auch Tabelle B.13 auf Seite 351 ff., wobei die unter Abschnitt 7.3.5 beschriebenen Anpassungen zu berücksichtigen sind). Als Rotationsmethode wurde die *Default*-Einstellung „Geomin“ belassen. Da in dieser Analyse die „weiblichen Normen“ den Faktor *Social Control* sehr stark dominierten, wurden zwei *Items* mit den geringsten Ladungen (*Item* 12 und 14) eliminiert. Dieses Vorgehen erschien auch deshalb vertretbar, da von diesen *Items* kein zusätzlicher relevanter inhaltlicher Beitrag erwartet wurde.³

Das finale zweidimensionale Modell der exploratorischen Faktorenanalyse mit den in Tabelle 7.3 aufgeführten *Items* konnte mit Ladungen zwischen 0.52 bis 0.79 für den Faktor *Protection* (Eigenwert 6.03) und Ladungen zwischen 0.62 bis 0.80 für den Faktor *Social Control* (Eigenwert 1.50) gut repräsentiert werden. Wie angenommen, luden Normen in Bezug auf die weibliche Geschlechterrolle und Normen in Bezug auf die männliche Geschlechterrolle auf denselben Dimensionen. Zur Bewertung der Faktorqualität empfehlen Muthén und Muthén (2008a) auch die Berücksichtigung des Faktordeterminanten (*fd*), der durch die Korrelation zwischen dem geschätzten Parameterwert und dem wahren Wert definiert ist. Eine hohe Korrelation, d. h. nahe Eins, spricht dabei dafür, dass ein Faktor durch die ihm zugrunde liegenden *Items* gut repräsentiert wird. Mit einem Faktordeterminanten von $fd = .91$ für *Protection* und $fd = .95$ für *Social Control* waren folglich die *Items* gut geeignet, um beide Faktoren zu determinieren. Auch die Maße zur Beurteilung der Güte der durch die EFA bestimmten Faktoren waren sehr zu-

³Aus Gründen der Übersicht werden nur die Ergebnisse des finalen EFA-Modells ausführlich dargestellt.

friedenstellend ($\chi^2/df = 4.00, p < .001, RMSEA = 0.05, RMSR = 0.03$).⁴ Faktorladungen und Standardfehler der EFA sind im Anhang in Tabelle B.19 (Seite 359) aufgeführt.

In Tabelle 7.3 (Seite 223) sind die *Item*- und Skalenkennwerte der GLGN-Skala sowie deren *ICCs* dargestellt. Im Vergleich zu *Protection* ($M = 2.78, SD = 0.89$) wird offensichtlich, dass die Zustimmung zu *Social Control* ($M = 1.80, SD = 0.83$) deutlich geringer ausfiel. Die Skala *Social Control* zeigte eine linksschiefe Verteilung, wobei Schiefe und Exzess mit Ausnahme von *Item 2* innerhalb der von West et al. (1995) postulierten Grenzen von einer Schiefe kleiner als zwei und einem Exzess kleiner als sieben lagen. Dies traf auch auf die *Items* des Faktors *Protection* zu.⁵ Da ohnehin der gegenüber Verletzungen der Normalverteilung robuste Schätzer *MLR* in den Analysen eingesetzt wurde, wurde die Abweichung des *Items 2* der *Social-Control*-Skala nicht als problematisch beurteilt.

Die Intraklassenkorrelationen (siehe Tabelle 7.3, rechte Spalte) legten nahe, dass die Zustimmung zu den *Items* der GLGN-Skala substanziell durch die Gruppenzugehörigkeit beeinflusst werden. Mit einer Intraklassenkorrelation von .23 in Bezug auf die Gesamtskala waren klassenspezifische Einflüsse insbesondere für den Faktor *Social Control* ausgesprochen hoch.

7.4.6.2. Konfirmatorische Faktorenanalyse

Um die im vorhergehenden Abschnitt beschriebene zweidimensionale Faktorstruktur der GLGN-Skala auf die Passung zu den Daten zu überprüfen, wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit den zwei Faktoren *Protection* und *Social Control* mit korrigierten Standardfehlern (*type = twolevel*) bestimmt. Erneut wurde als Schätzer *MLR* eingesetzt und die *Default*-Einstellung, wonach beide Faktoren miteinander korrelieren dürfen, belassen. Zur Bestimmung der Metrik wurde das jeweils höchst ladende *Item* auf Eins fixiert. Auch hier zeigte sich, unter Berücksichtigung der großen Stichprobe, eine gute Modellanpassung ($\chi^2/df = 4.16, p < .001, CFI = 0.96, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.04$). Das Modell mit Faktorladungen und Varianzen (standardisierte Parameter) ist in Abbildung 7.2 (Seite 224) und in Tabelle B.19 (Seite 359) einschließlich der unstandardisierten Parameter dargestellt.

7.4.6.3. Reliabilität

Die Reliabilitäten beider Dimensionen der GLGN-Skala waren mit $\alpha = .80$ für *Protection* und $\alpha = .89$ für *Social Control* sehr gut. Wie in Abbildung 7.2 deutlich wird, hingen beide Dimensionen mit $r = .68$ vergleichsweise hoch zusammen.

7.4.7. Ergebnisse II: Validität

Um die GLGN-Skala auf ihre inhaltliche Gültigkeit zu überprüfen, wurde diese mit inhaltlich nahestehenden Variablen (konvergente Validität) bzw. weniger nahestehenden Variablen (dis-

⁴RMSEA = *Root Mean Square of Approximation*, RMSR = Durchschnittlicher Wert aller Residualwerte der Korrelationsmatrix. Zur Interpretation dieser Gütekriterien siehe auch Kapitel 6, Seite 186 ff.

⁵In Bezug auf den Faktor *Protection* zeigt sich, dass die Schiefe der *Items* nicht einheitlich war. Während nahezu alle *Items* eher ein leichte Linksschiefe aufwiesen, zeigten sich für *Item 1* und *3* (diese allerdings sehr gering) rechtsschiefe Verteilungen. Dies wurde zwar als nicht optimal eingeschätzt, aber da es sich hierbei um die Original*items* der GLMN-Skala (Enzmann et al., 2002) handelte, wurden diese dennoch beibehalten.

Tabelle 7.3.: Deskriptive Statistiken der Gewaltlegitimierende-Gendernormen-Skala (GLGN) mit den zwei Dimensionen Protection und Social Control, Studie 3 (Finalversion)

Skala: Protection		M	SD	Schiefe	Exzess	ICC
P1	Ein richtiger Mann ist stark und beschützt seine Familie. (m)	4.14	0.96	-1.26	1.47	.09
P2	Ein Mann, der nicht bereit ist, sich gegen Beleidigungen mit Gewalt zu wehren, ist ein Schwächling. (m)	1.91	1.22	1.22	0.40	.12
P3	Ein Mann sollte bereit sein, Frau und Kinder mit Gewalt zu verteidigen. (m)	3.07	1.37	-0.09	-1.22	.05
P4	Ein richtiger Mann ist bereit, sich mit körperlicher Gewalt gegen jemanden durchzusetzen, der schlecht über die Familie redet. (m)	2.61	1.30	0.32	-1.04	.12
P5	Männern sollte es erlaubt sein, Schusswaffen zu besitzen, um Familie oder Eigentum zu beschützen. (m)	2.24	1.39	0.81	-0.67	.07
P6	Eine Frau sollte ihren Mann dafür bewundern, dass er bereit ist, eine Schlägerei anzufangen, um sie zu verteidigen. (w)	2.70	1.36	0.22	-1.17	.09
Skalenkennwert		2.78	0.89	0.40	-0.39	.14
Skala: Social Control		M	SD	Schiefe	Exzess	ICC
S1	Als Vater ist der Mann das Oberhaupt der Familie und darf sich notfalls auch mit Gewalt durchsetzen. (m)	1.60	1.07	1.81	2.36	.14
S2	Wenn eine Frau ihren Mann betrügt, darf er sie schlagen. (m)	1.43	0.94	2.38	5.04	.13
S3	Einem Mann als Familienvater müssen Frau und Kinder gehorchen. (m)	2.20	1.21	0.67	-0.57	.11
S4	Eine Frau, die sich ihrem Mann nicht unterordnet, sollte aus der Familie verstoßen werden. (w)	1.55	0.99	1.86	2.77	.16
S5	Wenn eine Frau sich nicht an die familiären Regeln hält, braucht sie sich nicht wundern, wenn die Familie ihr den Rücken kehrt. (w)	2.20	1.28	0.70	-0.67	.16
S6	Frauen, die sich zu viele Freiheiten herausnehmen, sollten von der Gesellschaft ausgegrenzt werden. (w)	1.65	0.96	1.48	1.64	.12
S7	Eine richtige Frau ordnet sich ihrem Mann unter. (w)	1.88	1.26	1.21	0.21	.25
S8	Frauen sollten dafür bestraft werden, wenn sie die Ehre der Familie verletzen. (w)	1.90	1.16	1.16	0.30	.18
Skalenkennwert		1.80	0.83	1.30	1.48	.23

Anmerkungen. N=1109. w=weibliche Geschlechterrollennormen, m=männliche Geschlechterrollennormen (original GLMN-Items); ICC = Intraklassenkorrelation; Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu bis 5=stimme sehr zu

kriminante Validität) korreliert. Die Annahme war, dass beide Dimensionen stärker mit situationsabhängigen Ärger- und Aggressionsmaßen und ambivalenten Sexismus zusammenhängen als mit stabilen ärger-, aggressions- und *gender*bezogenen Persönlichkeitseigenschaften. Darüber hinaus wurde im Kontext der Studien mit der original GLMN-Skala (Enzmann et al., 2002) gezeigt, dass die Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen in hohem Maße geschlechts- und herkunftsbedingt waren, wobei sich Herkunft hierbei sowohl auf die soziale

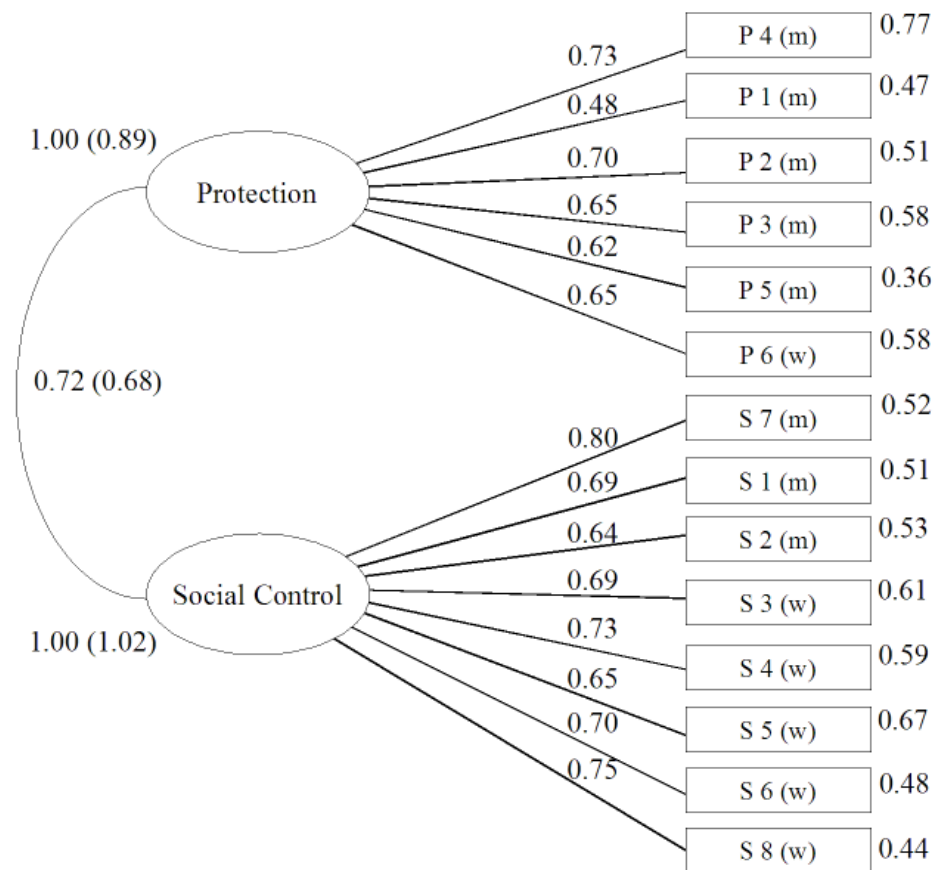


Abbildung 7.2.: Ergebnisse der CFA für das finale zweidimensionale Modell der GLGN-Skala. Dargestellt sind die standardisierten Parameter. Die Werte rechts oberhalb der Items entsprechen den standardisierten Residualvarianzen. Die Faktorvarianzen und Kovarianz entsprechen den standardisierten Parametern (in Klammern: unstandardisierte Parameter).

als auch auf die ethnische Herkunft bezog. Aus diesem Grund wurde angenommen, dass auch die um weibliche Normen erweiterte Skala (GLGN) geeignet sein würde, um eine differenzielle Zustimmung spezifischer Migrationsgruppen unter Berücksichtigung des Geschlechts, der kulturellen Ressourcen und des besuchten Schultyps der Schülerinnen und Schüler vorherzusagen (Kriteriumsvalidität). Folglich wurde die Analyse von Enzmann und Wetzels (2002) repliziert, allerdings inhaltlich erweitert, indem weibliche Normen explizit miteinbezogen wurden und indem die Mehrebenenstruktur der Daten Berücksichtigung fand.

7.4.7.1. Konvergente Validität

In Tabelle 7.4 (siehe Seite 225, oberer Abschnitt) sind die Korrelationen zwischen den beiden Dimensionen *Protection* und *Social Control* und den situationsabhängigen Maßen (*state*) abgebildet, die in Mplus mit korrigierten Standardfehlern berechnet wurden. Die Ergebnisse zeigen signifikante Korrelationen zwischen *Protection* und reaktiver Aggression (Eigenentwicklung, siehe Kapitel 5) sowie zwischen *Protection* und den beiden Dimensionen der Sexismus-Skala (vgl. Rau, 2011). Besonders hoch korrelierte hostiler Sexismus mit *Protection* ($r = .53, p < .001$) und *Social Control* ($r = .56, p < .001$). Zusammenhänge mit der Skala zur Messung des reaktiven

Ärgers (Eigenentwicklung, siehe Kapitel 5) waren dagegen eher schwach; *Protection*: $r = .24$, $p < .01$ bzw. *Social Control*: $r = .16$, $p < .05$.

Werden die Korrelationen geschlechtsspezifisch betrachtet (Tabelle 7.4), so fällt auf, dass die Zusammenhänge in Bezug auf die beiden Sexismus-Dimensionen und *Protection* gegenläufige Tendenzen aufwiesen: Während der Zusammenhang zwischen *Protection* und hostilem Sexismus bei Jungen ($r = .52$, $p < .001$) ausgeprägter war als bei Mädchen ($r = .40$, $p < .001$), war der Zusammenhang zwischen *Protection* und benevolentem Sexismus bei Mädchen ($r = .42$, $p < .001$) etwas ausgeprägter als bei Jungen ($r = .36$, $p < .001$). Bei Jungen war darüber hinaus der Zusammenhang zwischen *Protection* und reaktivem Ärger zwar gering, jedoch signifikant; $r = .25$, $p < .01$. Bei Mädchen hingegen gab es keinen bedeutsamen Zusammenhang; $r = .16$, n.s.

Tabelle 7.4.: Korrelationen der GLGN-Skala mit Trait vs. State-Maßen in Bezug auf Ärger, Aggression und Gender, Studie 3

	(1) Protection			(2) Social Control		
	Alle	Jungen	Mädchen	Alle	Jungen	Mädchen
State-Maße						
1. Reaktive Aggression	.47	.43	.40	.36	.31	.26
2. Reaktiver Ärger	.24	.25	.16	.16	.13	.11
3. Hostiler Sexismus	.53	.52	.40	.56	.52	.47
4. Benevolenter Sexismus	.41	.36	.42	.22	.20	.18
Trait-Maße						
1. Aggressionsbereitschaft	.23	.17	.24	.22	.17	.23
2. Ärger	.23	.33	.23	.18	.36	.07
3. GSK: maskulin +	.26	.35	.07	.14	.13	.04
4. GSK: maskulin -	.24	.21	.16	.13	.10	.04
5. GSK: feminin +	-.07	-.04	-.04	-.15	-.01	-.14
6. GSK: feminin -	.15	.18	.19	.05	.14	.01

Anmerkungen. $N_{\text{alle}} = 1109$, $N_{\text{Jungen}} = 505$, $N_{\text{Mädchen}} = 604$. Die Korrelationen wurden in Mplus mit korrigierten Standardfehlern berechnet. Fettgedruckte Werte stehen für statistische Signifikanz ($p < .05$).

7.4.7.2. Diskriminante Validität

Zur Bestimmung der diskriminanten Validität wurden Korrelationen zwischen den GLNG-Dimensionen und *trait*-abhängigen Maßen, und zwar allgemeine Aggression (Skala Aggressionsbereitschaft; Lukesch, 2006), Ärger (Subskala des *Aggression Questionnaires*; Buss et al., 1992 in Übersetzung von Kliewe et al., 2000) und das Geschlechterrollen-Selbstkonzept (Krahe et al., 2007), berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 7.4 (unterer Abschnitt) dargestellt.

Mit einer Spannweite der Korrelationen von $r = .15$ bis $r = .26$ für *Protection* und $r = .13$ bis $r = .18$ für *Social Control* (bezogen auf die Gesamtstichprobe) waren die signifikanten Zusammenhänge zu *trait*-abhängigen Maßen erwartungsgemäß gering. Allerdings wurden einige

geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich: Während bei Jungen positive maskuline Eigenschaften mit *Protection* ($r = .35, p < .01$) und Ärger mit *Social Control* ($r = .36, p < .01$) moderat zusammenhängen, waren diese Zusammenhänge bei Mädchen nicht bedeutsam (positiv maskulin/*Protection*: $r = .07$, n.s.; Ärger/*Social Control*: $r = .07$, n.s.). Insbesondere Korrelationen zwischen den beiden Dimensionen der GLGN-Skala und femininen Attributen waren schwach und überwiegend nicht signifikant (vgl. Tabelle 7.4, letzte Zeile).

7.4.7.3. Kriteriumsbezogene Validität

Studien von Enzmann et al. (2002, 2004) haben gezeigt, dass die Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen bei Jungen, bei Jugendlichen geringerer Schulbildung und bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, insbesondere Jugendliche türkischer Herkunft ohne deutsche Staatsbürgerschaft, besonders ausgeprägt ist. Diese Analyse sollte mit der neuen, um weibliche Normen erweiterten Skala (GLGN) repliziert werden, indem auch die Mehrebenenstruktur der Daten berücksichtigt werden sollte.⁶

Für diese Untersuchung wurden je zwei (jeweils zweischrittige) Mehrebenenanalysen mit variierenden Achsenabschnitten und fixierten Steigungsparametern (*Random-Intercept*-Modelle) berechnet, indem die Variablen *Protection* und *Social Control* separat das Kriterium bildeten. Das Vorgehen in beiden Analyseeinheiten (*Protection* vs. *Social Control* als Kriterium) war jeweils gleich: In einem ersten Schritt (Modell 1) wurden das Geschlecht und die kulturellen Ressourcen als *Level-1*-Prädiktoren und der besuchte Schultyp als *Level-2*-Prädiktor eingefügt. Geschlecht und Schultyp waren *dummy*kodiert: In Bezug auf das Geschlecht bildete die Ausprägung „männlich“ (Wert = 0) die Referenzkategorie, die mit der Gruppe „weiblich“ (Wert = 1) verglichen wurde. Der Schultyp wurde in zwei Prädiktoren unterteilt. Dabei wurde (1) die Hauptschule (Wert = 1) mit dem Gymnasium (Wert = 0) und (2) die Realschule (Wert = 1) mit dem Gymnasium (Wert = 0) verglichen. In einem zweiten Schritt (Modell 2) wurden die Migrationsgruppen als *Level-1*-Prädiktoren ergänzt, wobei „Deutsch“, d. h. einheimische Jugendliche (Wert = 0), die Referenzkategorie bildete, mit der die jeweiligen Gruppen (Wert = 1 pro Gruppe) kontrastiert wurden. Alle *Level-1*-Prädiktoren, einschließlich der *dummy*kodierten Prädiktoren, wurden um den Gesamtmittelwert zentriert (*grand mean centered*).

Die Zentrierung einer *dummy*kodierten Variablen um den Gesamtmittelwert verändert die Interpretation des Regressionsgewichts in gleicher Weise wie für kontinuierliche Variablen: Der auf diese Weise erhaltene Mittelwert wird um die Mittelwertsunterschiede der Prädiktoren innerhalb der Gruppen bereinigt (Enders & Tofghi, 2007, S. 2007 ff.). Der Mittelwert einer *dummy*kodierten Variablen entspricht folglich dem Anteil an Fällen in der Referenzkategorie, indem die Regressionsgewichte um die proportionalen Unterschiede in Bezug auf die Referenzkategorie innerhalb der Gruppen korrigiert werden. Beispielsweise bedeutet dies für die *dummy*kodierten Migrationsgruppen, dass das auf diese Weise erhaltene Regressionsgewicht dem Klassenmittelwert entspricht, der resultieren würde, wenn der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshinter-

⁶Die Höhe der in dieser Studie gefundenen Intraklassenkorrelationen in Bezug auf die *Items* der GLGN-Skala verwiesen auf substantielle Gruppeneinflüsse, so dass eine Berücksichtigung der Verschachtelung der Daten angebracht erschien.

grund (z. B. türkisch) in allen Klassen identisch gewesen wäre. Die *dummy*kodierten *Level-2*-Prädiktoren wurden als Rohwerte belassen (d. h. ohne Zentrierung).

In Bezug auf die Vorhersage von *Protection* (siehe Tabelle 7.5 auf Seite 228, Modell 1 für *Protection*) zeigte sich, dass Mädchen diesen Normen weniger zustimmten als Jungen ($\beta = -0.51$, $p < .001$). Je weniger Bücher in den Elternhäusern der Jugendlichen vorhanden waren, desto stärker war ihre Zustimmung zu *Protection*-Normen ($\beta = -0.08$, $p < .001$). Auch der besuchte Schultyp der Schülerinnen und Schüler beeinflusste ihre Zustimmung zu den *Protection*-Normen: Hauptschülerinnen und -schüler ($\beta = 0.37$, $p < .001$) und Realschülerinnen und -schüler ($\beta = 0.39$, $p < .001$) befürworteten die Aussagen der *Protection*-Skala in einem deutlich höheren Ausmaß als Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums.

Nach Ergänzung der *dummy*kodierten Migrationsgruppen (siehe Tabelle 7.5, Modell 2 für *Protection*) sank der Einfluss der kulturellen Ressourcen leicht ($\beta = -0.06$, $p < .01$), was darauf verwies, dass geringere kulturelle Ressourcen mit dem Migrationsstatus assoziiert sind. Die Höhe der Regressionsgewichte zeigte, dass Schülerinnen und Schüler polnischer Herkunft und Schülerinnen und Schüler aus anderen EU-Ländern sich nach Kontrolle des Geschlechts, der kulturellen Ressourcen und des Schultyps nicht von einheimischen Schülerinnen und Schülern in ihrer Zustimmung zu *Protection*-Normen unterschieden. Dasselbe galt für Schülerinnen und Schüler aus dem Nahen Osten und der Gruppe „Sonstige“. Im Gegensatz dazu wurde eine höhere Zustimmung zu *Protection*-Normen bei Jugendlichen aus der ehemaligen UDSSR ($\beta = 0.35$, $p < .01$), dem ehemaligen Jugoslawien ($\beta = 0.25$, $p < .05$) und bei Jugendlichen türkischer Herkunft (mit deutscher Staatsangehörigkeit: $\beta = 0.39$, $p < .001$; ohne deutsche Staatsangehörigkeit: $\beta = 0.37$, $p < .001$) gefunden, die nicht durch die Kovariaten (Geschlecht, kulturelle Ressourcen und Schultyp) erklärt werden konnten. Aufgrund der Gruppengröße wurde nur bei Jugendlichen türkischer Herkunft die Staatsbürgerschaft unterschieden, jedoch war die Zustimmung zu *Protection*-Normen sowohl in der Gruppe mit deutscher Staatsangehörigkeit ($\beta = 0.39$, $p < .001$) als auch ohne dieser ($\beta = 0.37$, $p < .001$) im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen deutlich erhöht.

In Modell 1 für die Vorhersage von *Protection* blieben 88 % der Varianz auf Individuumsebene und 39 % auf Gruppenebene unaufgeklärt (siehe standardisierte Parameter für die Residualvarianzen in Tabelle 7.5). Dieser Anteil sank in Modell 2 auf 85 % für die Individuumsebene und stieg auf 45 % auf Gruppenebene.

Die Vorhersage der Zustimmung zu „Normen der sozialen Kontrolle von Männern über Frauen“ (*Social Control*) wurde nach demselben Muster berechnet, indem in einem ersten Schritt die Kovariaten (Geschlecht, kulturelle Ressourcen und Schultyp) als Prädiktoren eingeführt und diese in einem zweiten Schritt durch die einzelnen Migrationsgruppen ergänzt wurden. Wie in Tabelle 7.6 (siehe Seite 229, Modell 1 für *Social Control*) deutlich wird, war die Befürwortung der „Normen zur sozialen Kontrolle von Männern über Frauen“ (*Social Control*) bei Jungen höher als bei Mädchen ($\beta = -0.45$, $p < .001$). Weiterhin war sie um so ausgeprägter, je geringer die kulturellen Ressourcen der Familien waren ($\beta = -0.07$, $p < .001$). Auch zeigten Schülerinnen und Schüler der Hauptschule ($\beta = 0.71$, $p < .001$) und Schülerinnen und Schüler der Realschule ($\beta = 0.63$, $p < .001$) deutlich höhere Zustimmungswerte als Gymnasiastinnen und

Tabelle 7.5.: Ergebnisse der Mehrebenenanalyse zur Vorhersage von Normen zum Schutz und Verteidigung (Protection) durch Geschlecht, kulturelle Ressourcen (CRS), Schultyp und Migrationshintergrund

a.V. Protection	Modell 1	Modell 2
Feste Effekte: Level 1		
Referenz: männlich		
Geschlecht	-0.51 (-0.60)***	-0.52 (-0.61)***
CRS (zentriert)	-0.08 (-0.14)***	-0.06 (-0.11)***
Referenz: Deutsch		
1. Polen		0.14 (0.17)
2. Türkei ¹		0.39 (0.46)***
3. Türkei ²		0.37 (0.43)***
4. Ehemalige UDSSR		0.35 (0.42)**
5. Naher Osten		0.27 (0.32)
6. Ehemaliges Jugoslawien		0.25 (0.29)*
7. Sonstige EU		0.01 (0.01)
8. Sonstige		0.13 (0.15)
Feste Effekte: Level 2		
Referenz: Gym.		
Hauptschule	0.37 (1.55)***	0.32 (1.50)***
Realschule	0.39 (1.63)***	0.32 (1.52)***
Zufällige Effekte		
Level 1	0.63 (0.88)***	0.62 (0.85)***
Level 2	0.02 (0.39)***	0.02 (0.45)**

Anmerkungen. $N_{Level1} = 1072$, $N_{Level2} = 53$; $N_1 = 52$, $N_2 = 58$, $N_3 = 55$, $N_4 = 52$, $N_5 = 37$, $N_6 = 47$, $N_7 = 31$, $N_8 = 91$; Klassengrößendurchschnitt = 21.2. Angegeben sind die unstandardisierten Parameter (in Klammern: standardisierte Parameter). ¹ eingebürgert, ² nicht eingebürgert.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$.

Gymnasiasten. Ähnlich wie in Bezug auf die Vorhersage der *Protection*-Normen schwächte sich nach Ergänzung der einzelnen Migrantengruppen der Einfluss der kulturellen Ressourcen ab, war aber noch immer signifikant ($\beta = -0.04$, $p < .001$).

Wie in Modell 2 für *Social Control* deutlich wird (siehe Tabelle 7.6), wiesen Schülerinnen und Schüler polnischer Herkunft ($\beta = 0.08$, n.s.) und der sonstigen EU-Länder ($\beta = -0.04$, n.s.) auch in dieser Analyse nach Kontrolle der Kovariaten keine höher ausgeprägten Zustimmungswerte als einheimische Schülerinnen und Schüler auf. Dagegen zeigten Jugendliche türkischer Herkunft sowohl mit deutscher Staatsbürgerschaft ($\beta = 0.69$, $p < .001$) als auch ohne ($\beta = 0.75$, $p < .001$) sowie Jugendliche der ehemaligen UDSSR ($\beta = 0.35$, $p < .001$) stärkere Zustimmung gegenüber *Social-Control*-Normen als einheimische Jugendliche; diese Ergebnisse waren somit mit denen für *Protection* vergleichbar. Während sich Jugendliche aus dem Nahen Osten in ihrer Zustimmung zu *Protection*-Normen nicht von einheimischen Jugendlichen unterschieden hatten, zeigten sie bei der Zustimmung zu Normen der sozialen Kontrolle (*Social Control*) deutlich höhere Werte ($\beta = 0.51$, $p < .01$). Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien zeigten dagegen eine deutlich geringere Zustimmung zu *Social-Control*-Normen ($\beta = 0.28$, $p < .10$) als

sie diese gegenüber *Protection*-Normen gezeigt hatten. Darüber hinaus wurde in Bezug auf die Zustimmung zu *Social-Control*-Normen ein signifikanter Effekt für die Schülerinnen und Schüler, die in der „Sonstige“-Gruppe zusammengefasst wurden, im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen gefunden ($\beta = 0.23$, $p < .05$).

Tabelle 7.6.: Ergebnisse der Mehrebenenanalyse zur Vorhersage der Normen zur sozialen Kontrolle von Männern über Frauen (Social Control) durch Geschlecht, kulturelle Ressourcen (CRS), Schultyp und Migrationshintergrund

a.V. Social Control	Modell 1	Modell 2
Feste Effekte: Level 1		
<i>Referenz: männlich</i>		
Geschlecht	-0.45 (-0.61)***	-0.46 (-0.62)***
CRS (zentriert)	-0.07 (-0.15)***	-0.04 (-0.09)**
<i>Referenz: Deutsch</i>		
1. Polen		0.08 (0.11)
2. Türkei ¹		0.69 (0.93)***
3. Türkei ²		0.75 (1.01)***
4. Ehem. UDSSR		0.35 (0.46)***
5. Naher Osten		0.51 (0.69)**
6. Ehemaliges Jugoslawien		0.28 (0.37)†
7. Sonstige EU		-0.04 (-0.06)
8. Sonstige		0.23 (0.31)*
Feste Effekte: Level 2		
<i>Referenz: Gym.</i>		
Hauptschule	0.71 (1.69)***	0.50 (1.83)***
Realschule	0.63 (1.61)***	0.41 (1.51)***
Zufällige Effekte		
Level 1	0.48 (0.88)***	0.43 (0.78)***
Level 2	0.04 (0.34)**	0.02 (0.30)**

Anmerkungen. $N_{Level1} = 1072$, $N_{Level2} = 53$; $N_1 = 52$, $N_2 = 58$, $N_3 = 55$, $N_4 = 52$, $N_5 = 37$, $N_6 = 47$, $N_7 = 31$, $N_8 = 91$; Klassengrößendurchschnitt = 21.2, Angegeben sind die unstandardisierten Parameter (in Klammern: standardisierte Parameter). ¹eingebürgert, ²nicht eingebürgert.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$.

In Modell 1 für die Vorhersage von *Social Control* bestand ein Anteil unerklärter Varianz von 88 % auf Individuumsebene und 34 % auf Gruppenebene (siehe standardisierte Parameter für die Residualvarianzen in Tabelle 7.6). Dieser Anteil sank in Modell 2 auf 78 % für die Individuumsebene und 39 % auf Gruppenebene.

7.5. Diskussion Studie 3

7.5.1. Zusammenfassung

Das Ziel der dritten Studie war es, einen Nachweis dafür zu erbringen, dass die Kultur der Ehre, bisher in Deutschland durch die Gewaltlegitimierende-Männlichkeitsnormen Skala (GLMN) operationalisiert, nicht nur durch männliche Geschlechterrollennormen repräsentiert wird, son-

dern auch durch Normen in Bezug auf die weibliche Geschlechterrolle. Um dies zu untersuchen, wurde in Anlehnung an theoretisch bedeutsame Charakteristika, die mit der Frauenrolle in der US-amerikanischen Kultur der Ehre in Verbindung gebracht werden, ein *Itempool* generiert. Dieser wurde im Rahmen einer *Online*befragung vorgetestet, so dass eine finale Auswahl der geeignetsten *Items* schließlich einer aus 1109 Schülerinnen und Schüler bestehenden Stichprobe vorgelegt wurde.

In Abweichung zur Veröffentlichung der original GLMN-Skala (Enzmann et al., 2002), jedoch in Übereinstimmung mit den Resultaten der Studie 2, wurde eine zweidimensionale Struktur der Gewaltlegitimierende-*Gendernormen*-Skala (GLGN) durch eine exploratorische Faktorenanalyse gefunden, die in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt wurde und eine gute Modellanpassung zeigte.⁷ Auf diese Weise bestätigte sich, dass (wie angenommen) weibliche und männliche Normen auf denselben Faktoren laden und somit dasselbe Phänomen abbilden (Bestätigung Annahme H6). Die interne Konsistenz der beiden Dimensionen "Normen zum Schutz und zur Verteidigung" (*Protection*) und "Soziale Kontrolle von Männern über Frauen" (*Social Control*) war in beiden Fällen gut.

Ähnlich wie in Studie 2 für die GLMN-Skala gezeigt, wurde auch hier eine höhere Zustimmung der Jugendlichen gegenüber *Protection*-Normen als gegenüber *Social-Control*-Normen gefunden. Die Intraklassenkorrelationen wiesen darüber hinaus auf substanzielle Einflüsse hin, die durch Unterschiede zwischen Klassen zustande gekommen waren. Aus diesem Grund wurden entsprechende statistische Verfahren (Korrektur des Standardfehlers bzw. Spezifikation von Mehrebenenmodellen) verwendet, um die Validität der GLGN-Skala angemessen zu überprüfen. Wie angenommen hingen beide GLGN-Dimensionen stärker mit reaktiver Aggression und ambivalenten Sexismus zusammen als mit allgemeiner Aggression und allgemeinen Aspekten des Geschlechterrollen-Selbstkonzepts (Bestätigung Annahme H7). Darüber hinaus wurde in Analogie zu den Studien von Enzmann et al. (2002, 2004) gezeigt, dass die Zustimmung zu beiden GLGN-Dimensionen bei spezifischen Migrationsgruppen, insbesondere bei Jugendlichen türkischer Herkunft und aus der ehemaligen UDSSR, gegenüber einheimischen Jugendlichen deutlich erhöht war, selbst wenn das Geschlecht, die kulturelle Ressourcen und der Schultyp kontrolliert wurden (Bestätigung Annahme H8).

7.5.2. Beurteilung der Ergebnisse

Obwohl die weibliche Geschlechterrolle im Kontext der Kultur der Ehre häufig Gegenstand der Diskussion war, vor allem in der US-amerikanischen Literatur (vgl. Cohen et al., 1998; Vandello & Cohen, 2003; Vandello et al., 2009), fehlte bisher ein empirischer Nachweis dafür, dass die auf dieses Wertesystem bezogene männliche und weibliche Geschlechterrolle einander bedingen. Anders formuliert: Durch die einseitige Betrachtungsweise von Normen, die mit der männlichen Geschlechterrolle einhergehen, wurde die „zweite Seite der Medaille“, nämlich die auf die weibliche Geschlechterrolle bezogenen Normen, bisher ignoriert.

Aus test-theoretischer Sicht mag eine Erweiterung der bisher nur auf männliche Normen fo-

⁷Diese zweidimensionale Struktur der GLMN-Skala wurde auch in einer Untersuchung von Baier (2006) berichtet, die aber zum Zeitpunkt der Durchführung der hier dargestellten Studie noch nicht bekannt war.

kussierten GLMN-Skala (Enzmann et al., 2002) sinnlos erscheinen. Wenn weibliche und männliche Geschlechterrollenorientierungen beide auf denselben Dimensionen laden, warum sollte es dann nicht ausreichend sein, nur die männliche Geschlechterrolle zu erheben? Die Antwort liegt in der Bedeutung, die durch die Ergänzung weiblicher Normen in den Vordergrund rückt: Eine Kultur, die mit der Unterstützung sozialer Hierarchien und Vorstellungen von Ehre verbunden ist, ist kein rein männliches Phänomen. Der einzige Unterschied zwischen den beiden auf diesem Wertesystem basierenden Geschlechterrollen besteht darin, dass der in der Gesellschaft verankerte Machtanspruch des Mannes mit einem beobachtbaren Dominanzverhalten und offener Gewalt einhergeht, was gemessen am Grad sozialer Auffälligkeit salienter erscheint als eine durch Passivität und Unterordnung geprägte Rolle der Frau. Der Theorie der sozialen Dominanz (Sidanius et al., 1999) folgend werden solche gruppenbasierten sozialen Hierarchien unter anderem durch Verhaltensasymmetrien unterstützt. Diese Verhaltensasymmetrien bieten Mitgliedern dominanter Gruppen einen größeren Verhaltensspielraum, indem Verhaltensweisen, die im Allgemeinen einem Normverstoß entsprechen (wie aggressives Verhalten und Delinquenz), geringer oder gar nicht sanktioniert werden. Auch zeichnen sich Verhaltensasymmetrien dadurch aus, dass sie sowohl von der dominanten als auch von der unterlegenen Gruppe akzeptiert werden. Dies verdeutlicht, dass auch eine mit der Passivität der Frau verbundene Geschlechterrolle zu einer Systemunterstützung beiträgt.

Ähnlich wie in Bezug auf die GLMN-Skala wurde auch für die GLGN-Skala ein Geschlechtsunterschied deutlich, demzufolge männliche Jugendliche diesen Normen deutlich stärker zustimmten als weibliche Jugendliche. Dieser Effekt war erwartbar, da Jungen als Mitglieder der durch diese Normen privilegierten sozialen Gruppe („der Männer“) entsprechend stärker profitieren. Diese stärkere Zustimmung geht auch mit der Beobachtung einher, dass Männer eine ausgeprägtere soziale Dominanzorientierung zeigen als Frauen und damit einer sozialen Hierarchisierung in der Gesellschaft grundsätzlich stärker zustimmen. Diese aus der Theorie der sozialen Dominanz als Invarianzhypothese bekannt gewordene Annahme, wonach Männer über die Nationen hinweg eine höhere soziale Dominanzorientierung zeigen, konnte in zahlreichen Studien belegt werden (siehe u. a. Sidanius et al., 2000, 1995; Sidanius, Pratto & Bobo, 1994; Sidanius, Pratto & Rabinowitz, 1994). Die Ergebnisse dieser Studie zeigten jedoch deutliche Niveauunterschiede in Abhängigkeit der zugrunde liegenden GLGN-Dimension: So stimmten Mädchen relativ betrachtet *Protection*-Normen deutlich stärker zu als *Social-Control*-Normen.

Diese Beobachtung lässt sich gut mit den Annahmen der Systemunterstützungstheorie in Verbindung bringen, denn offenbar werden mit der Zustimmung zu diesen beiden Dimensionen unterschiedliche Motive verknüpft. Jost et al. (1994) gehen davon aus, dass Mitglieder unterlegener Gruppen die Dominanz anderer sozialer Gruppen aufgrund von drei Motiven unterstützen: Dem Bedürfnis nach einem positiven Selbstbild, dem Bedürfnis nach einem positiven Selbstbild der eigenen sozialen Gruppe und dem Bedürfnis, den bestehenden *Status Quo* als gerecht zu betrachten (siehe hierzu auch Abschnitt 2.3.2). Während *Social-Control*-Normen deutlich feindselig gegenüber Frauen konnotiert sind, was einem positiven Selbstbild als auch einer positiven Bewertung der eigenen sozialen Gruppe (d. h. die Gruppe der Frauen) entgegensteht, bieten *Protection*-Normen eine Interpretation, die es ihnen ermöglicht, alle drei Bedürfnisse zu erfüllen. Da *Protection*-Normen Frauen als schutzbedürftig ausweisen, werden sie möglicherweise von

jugendlichen Mädchen als positiv wahrgenommen, da sie den subjektiven Eindruck erhalten, dass Männer – ihrer „Beschützerrolle“ entsprechend – ihre Dominanz zum Vorteil der Frauen nutzen (vgl. auch Glick, 2001).

Mädchen bzw. Frauen wird es somit möglich gemacht, die Dominanz des Mannes und somit den bestehenden *Status Quo* als gerechtfertigt zu erachten, ohne sich selbst oder die Gruppe der Frauen negativ bewerten zu müssen (es sei denn, Schutzbedürftigkeit wird von ihnen selbst als negativ eingeschätzt). Das mag der Grund sein, warum Mädchen *Protection*-Normen nicht in gleichem Ausmaß ablehnen wie *Social-Control*-Normen. Diese Annahme ist vergleichbar mit der Beobachtung, dass Mitglieder unterlegener Gruppen häufig über die gleichen verzerrten (und zu ihrer Benachteiligung führenden) Vorstellungen verfügen wie Mitglieder überlegener Gruppen (vgl. Jost, 1995) bzw. Frauen die gleichen verzerrten Geschlechterrollenstereotypen bedienen wie Männer (vgl. Bem, 1974). Die vermeintliche Schutzbedürftigkeit von Frauen, die im Rahmen der *Protection*-Normen formuliert wird, erfüllt entsprechend die gleiche Funktion, wie dies aus der Forschung zu komplementären Geschlechterrollenstereotypen bekannt ist: Das „Schlüssel-Schloß“-Prinzip greift, indem (aus sexistischer Sicht) Männer die „Beschützer“ und Frauen zum „beschützenswerten“ Objekt werden. Kay et al. (2003) zufolge führt dieses Prinzip zu einer andauernden Stabilität des bestehenden sozialen Systems, in diesem Fall der Ungleichheit der Geschlechter.

Wie an den vorhergehenden Ausführungen deutlich wird, bestehen zwischen dem Konzept der Kultur der Ehre (vgl. Nisbett, 1993, Nisbett et al., 1996) und der Theorie des ambivalenten Sexismus (vgl. Glick et al., 1996) deutliche inhaltliche Überschneidungen. Nicht ohne Grund zeigten sich in dieser Studie erwartungsgemäß hohe Korrelationen zwischen *Protection* und *Social Control* mit den beiden Dimensionen benevolenter und hostiler Sexismus. Die separate Betrachtung der beiden Dimensionen *Social Control* und *Protection*, die in den Studien von Enzmann und Kolleg/inn/en (2002, 2003) noch nicht voneinander unterschieden wurden, eröffnen dementsprechend die Möglichkeit, ein besseres Verständnis für das theoretische Konzept der Kultur der Ehre und dessen differenzielle Bedeutung für unterschiedliche soziale Gruppen in Deutschland zu erhalten.

Während beispielsweise Normen der sozialen Kontrolle (*Social Control*) nur vergleichsweise schwach mit benevolentem Sexismus korreliert waren, war der Zusammenhang mit *Protection*-Normen ausgesprochen hoch (insbesondere bei Mädchen). Außerdem zeigte sich ein Zusammenhang zwischen positiv männlichen Eigenschaften und *Protection*-Normen (insbesondere für Jungen), jedoch keiner in Bezug auf *Social Control*. Diese Unterschiede weisen darauf hin, dass ein durch die GLGN-Skala operationalisiertes Ehrkultur-Konzept zwei Bedeutungen widerspiegelt: Zum einen enthält es eine vermeintlich „gut gemeinte“ Seite, die von einer relativ hohen Anzahl von Schülerinnen und Schülern Zuspruch erhielt und den Faktor *Protection* repräsentiert. Zum anderen besteht sie aber auch aus einem deutlich feindlichen Part, der nur von einer kleinen Minderheit unterstützt wird, repräsentiert durch den Faktor *Social Control*. In dieser Hinsicht ähnelt das Konzept sehr stark der Idee des ambivalenten Sexismus, denn ähnlich wie die Zustimmung zu Normen, die mit dem Schutz und der Verteidigung von Mädchen und Frauen einhergehen, wird auch benevolenter Sexismus deutlich stärker akzeptiert als hostiler Sexismus,

da dieser mit vermeintlich wohlwollenden Verhaltensweisen assoziiert wird.

Diese (aus sexistischer Sicht) wohlwollenden Verhaltensweisen, tragen jedoch zu einer Ungleichheit der Geschlechter bei, wie im Zusammenhang mit der Zustimmung zu benevolentem Sexismus gezeigt werden konnte (Glick et al., 2001). Da sich beide Konzepte, d. h. benevolenter Sexismus und *Protection*, sehr ähneln, kann davon ausgegangen werden, dass auch eine hohe Zustimmung zu *Protection*-Normen zu einer Benachteiligung der Frauen in der Gesellschaft führt. Darüber hinaus geht die Befürwortung von *Protection*-Normen mit einer höheren Aggressionsbereitschaft nach Provokationen einher (wie in Studie 1 gezeigt).

Enzmann et al. (2002) zeigten sich in ihren Studien darüber irritiert, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen Delinquenzverhalten bei Mädchen vorhersagen können, was in ähnlicher Weise auch in der zweiten Studie dieser Arbeit gezeigt werden konnte. Die Autor/inn/en (ebd.) mutmaßten, dass es plausibler sei Einflüsse anzunehmen,

„...die sowohl die Befürwortung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen als auch delinquentes Verhalten (bei weiblichen wie bei männlichen Jugendlichen) erklären können.“ (Enzmann et al., 2002, S. 16)

Durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie wird die Existenz weiterer Merkmale, die männliches und weibliches Delinquenzverhalten im Kontext der Kultur der Ehre vorhersagen, nicht negiert. Dennoch unterstreichen die Befunde, dass Männlichkeitsnormen prädiktiv für weibliches Delinquenz- bzw. Aggressionsverhalten sind, da sie zugleich Normen in Bezug auf die weibliche Geschlechterrolle implizieren.

Die Frage liegt nahe, ob die passive Frauenrolle im Ehrkulturkontext nicht im Widerspruch zu der Legitimität offen aggressiven Verhaltens (oder Delinquenz) bei Frauen steht. Dies muss nicht unbedingt der Fall zu sein, da die höhere Akzeptanz männlichen Gewaltverhaltens auch als Ausdruck einer generell höheren Gewaltakzeptanz, unabhängig vom Geschlecht, betrachtet werden kann. Im Kontext der Kultur der Ehre wird die Rolle der Frau zwar als sehr feminin betrachtet, aber zugleich entspricht diese traditionell

„[...] a superficially soft and melting woman who was quite capable of toughness and the wielding of power.“ (Nisbett et al., 1996, S. 87).

Nisbett et al. (ebd.) sind Frauen folglich gar nicht so passiv im Kontext der Kultur der Ehre, da sie selbst Gewalt bei Provokationen und innerhalb der Familie (und somit sogar gegen sich selbst), wenn diese mit der Ehre des Mannes im Zusammenhang stehen, als gerechtfertigt erachten und durch ihre Erziehungsaufgaben entsprechende Werte an die nächsten Generationen weitervermitteln. Dass Erziehungsaufgaben im Ehrkultur-Kontext ausschließlich der Frau zugesprochen werden, unterstreicht das patriarchalische Geschlechterrollenverständnis, das mit diesem Wertesystem in Verbindung gebracht wird.

In Übereinstimmung mit den Studien von Enzmann und Kolleg/inn/en (2002, 2003) wurde in dieser Studie eine höhere Zustimmung zu gewaltlegitimierenden *Gendernormen* bei Jugendlichen türkischer Herkunft und Jugendlichen der ehemaligen UDSSR im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen gezeigt (sowie gruppenspezifische Unterschiede in Abhängigkeit des Kriteriums *Protection* vs. *Social Control*), die nicht durch das Geschlecht, die kulturellen Ressourcen

und den besuchten Schultyp erklärt werden konnten. Im Gegensatz zu den Studien von Enzmann et al. (2002), die eine höhere Zustimmung nach Kontrolle der benannten Faktoren nur für türkische nicht-eingebürgerte Jugendliche fanden, wurden in der vorliegenden Studie keine Unterschiede in Abhängigkeit der Staatsbürgerschaft der Jugendlichen türkischer Herkunft gefunden. Da Henry (2009) die Unterstützung eines Wertesystems wie dem der Kultur der Ehre im Zusammenhang mit einer marginalisierten Stellung in der Gesellschaft betrachtet, wäre es auch aus theoretischer Perspektive erwartbar gewesen, dass sich Unterschiede in Abhängigkeit der Staatsbürgerschaft bei Migrationsjugendlichen zeigen, da eine deutsche Staatsbürgerschaft im Regelfall mit einer stärkeren Integration einhergeht.

Es ist unklar, weshalb diese Unterschiede hier nicht gefunden wurden. Allerdings unterscheiden sich die Analysen in einer Reihe von Punkten: Zum einen wurden in dieser Studie andere statistische Verfahren gewählt, indem in der vorliegenden Studie die Verschachtelung der Daten Berücksichtigung fanden und die fehlenden Werte durch multiple Imputationen ersetzt wurden. Zum anderen waren die Skalen unterschiedlich aggregiert worden: Enzmann et al. (ebd.) waren von einer eindimensionalen Skala ausgegangen, in der vorliegenden Studie wurden *Protection* und *Social Control* getrennt voneinander analysiert. Außerdem wurden die Skalenaggregate in der vorliegenden Studie einschließlich weiblicher Normen gebildet, auch dies war selbstverständlich ein Unterschied zu den Studien von Enzmann und Kolleg/inn/en (ebd.). Kritisch muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Stichprobengrößen innerhalb der Migrationsgruppen in der vorliegenden Studie vergleichsweise gering waren. Aus diesem Grund sollten die fehlenden Unterschiede zwischen eingebürgerten und nicht-eingebürgerten türkischen Jugendlichen in dieser Studie unter Vorbehalt betrachtet werden.

Generell sollte mit der Bewertung der unterschiedlichen Bedeutung der GLGN-Skala für verschiedene ethnische Gruppen vorsichtig umgegangen werden. Die differenzielle Zustimmung zu *Protection* und *Social Control* bei Jugendlichen aus dem Nahen Osten und dem ehemaligen Jugoslawien kann zwar als Hinweis auf kulturell bedingte Unterschiede betrachtet werden, dennoch ist das Zusammenspiel von Werteorientierungen im Kontext von Migrationserfahrungen, sozialer Deprivation und ethnischer Tradition zu komplex, um davon auszugehen, dass im Rahmen dieser Studie diese Aspekte in ausreichender Form berücksichtigt wurden. Hinzu kommt, dass diese gruppenspezifischen Unterschiede erwartbar waren, bedenkt man im Kontext der Kultur der Ehre die Rolle eines unterlegenen Status und die Notwendigkeit von Mitgliedern statusunterlegener Gruppen, ihren bedrohten Selbstwert unter allen Umständen zu schützen (vgl. Henry, 2008, 2009). Insofern sind die gruppenspezifischen Ergebnisse dieser Studie, wie eingangs in der Problemstellung geschildert (vgl. Abschnitt 1.1), als Ausdruck der marginalisierten Stellung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Gesellschaft zu verstehen.⁸

Ferner verweisen auch die Zustimmungsquoten der Mädchen mit Migrationshintergrund, welche ausgeprägter als die der Mädchen deutscher Herkunft waren, darauf, dass systemunterstützende Einstellungen und Verhaltensweisen in Abhängigkeit dispositionaler Eigenschaften und

⁸An dieser Stelle sei daran erinnert, dass in der Analyse zur Vorhersage der GLMN zwar die kulturellen Ressourcen kontrolliert wurden, die in der Forschung als besonders starker Prädiktor für die sozioökonomische Herkunft gelten. Der Begriff Marginalisierung bezieht sich jedoch nicht nur auf eine sozioökonomische Benachteiligung in der Gesellschaft, sondern auch auf den Grad der Stigmatisierung, welche die betreffenden Migrationsgruppen in der Gesellschaft erfahren. Dies wurde in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt.

situativer Kontextbedingungen variieren (vgl. Jost et al., 2005). Beispielsweise kann die marginalisierte Stellung in der Gesellschaft bei Mädchen mit Migrationshintergrund dazu geführt haben, dass deren systemunterstützendes Verhalten im Besonderen durch das Bedürfnis, den bestehenden *Status Quo* aufrechtzuerhalten motiviert ist, da diskonforme Verhaltensweisen eine zusätzliche Verunsicherung bedeuten würden. Folglich sollten die gruppenspezifischen Befunde dieser Studie eher als diagnostisches Mittel betrachtet werden, um die Situation sozialer Gruppen, die in der Gesellschaft besonders gefährdet sind, zu verdeutlichen und weniger, um diesen einen eigenen erklärenden Wert beizumessen.

7.5.3. Ausblick

Während in Studie 2 das Verstärkungsverhalten von Jugendlichen in Schulklassen im Kontext der Kultur der Ehre im Vordergrund stand, ging es in Studie 3 vornehmlich darum, die Existenz „männlicher“ und „weiblicher“ Normen, die diese Form der Kultur unterstützen, nachzuweisen. Dies geschah vordergründig, indem die bestehende GLMN-Skala um auf die weibliche Geschlechterrolle bezogene Einstellungs*sitems* ergänzt wurde und gezeigt werden konnte, dass Normen in Bezug auf die männliche und weibliche Geschlechterrolle die gleichen Dimensionen der Kultur der Ehre (*Protection* und *Social Control*) abbilden. Im Rahmen der Kultur-der-Ehre-Literatur wird jedoch immer wieder darauf verwiesen, dass Frauen nicht nur diese gewaltfördernden Einstellungen teilen, sondern auch, dass sie für deren Weitervermittlung über die Generationen hinweg verantwortlich sind (Nisbett et al., 1996; Vandello et al., 2004). Allerdings wurde diese These bis heute nicht bewiesen. Die transgenerationale Weitervermittlung von Normen und Werten der Kultur der Ehre (z. B. gemäß dem hypothetischen Modell von Vandello et al., 2004) wäre folglich ein wichtiger Forschungsgegenstand, der zu einem besseren Verständnis von Prozessen, die (neben gruppenspezifischen Prozessen) zu deren Aufrechterhaltung führen, beitragen würde.

Auch wenn diese Studie ausgeprägtere Zustimmungsraten gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen für bestimmte Migrationsgruppen gezeigt hat, wurde zugleich deutlich, dass Geschlechterungleichheit kein exklusives Problem einer bestimmten Ethnie ist. Dies zeigten Glick et al. (2004) sehr eindrücklich in einem Vergleich von 16 Nationen, in dem die Befragten aus Deutschland im Vergleich zu denen anderer Länder, wie England, den USA und den Niederlanden, deutlich höhere Sexismus-Werte aufwiesen. Die Diskussionen um Unterschiede in der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen bei verschiedenen Migrationsgruppen haben in der Öffentlichkeit in Deutschland hohe Wellen geschlagen (siehe hierzu auch Abschnitt 1.1). Auch wenn in dieser Studie erwartungskonform differenzielle Zustimmungen zu gewaltlegitimierenden *Gendernormen* bei bestimmten Migrationsgruppen (z. B. die der türkischen Jugendlichen) deutlich wurden, muss bedacht werden, dass kulturelle Einflüsse aufgrund unterschiedlicher ethnischer Herkunftsgruppen nicht im Vordergrund dieser Studie standen. Die in der vorliegenden Studie erhaltenen Befunde konnten folglich nicht die Funktion erfüllen, Erklärungen für diese Unterschiede zu liefern, dafür wäre ein komplexeres Untersuchungsdesign vonnöten gewesen. Insbesondere hätten auch andere Aspekte, wie beispielsweise der Grad der Stigmatisierung bestimmter Migrationsgruppen in Deutschland berücksichtigt werden müssen. Allerdings wäre es sicherlich insbesondere im deutschen Raum besonders wichtig, sich diesem

Thema stärker zu widmen, insbesondere um einer weiteren Stigmatisierung von bestimmten Migrationsgruppen entgegenzuwirken. Um dem Anspruch, kulturelle Einflüsse aufgrund der ethnischen Herkunft auf aggressives Verhalten zu untersuchen, gerecht zu werden, bedarf es eines angemessenen Untersuchungsdesigns. Dieses sollte die Wechselwirkung von herkunftsbedingten kulturellen Einflüssen (wie Normen und Werte der Herkunftskultur sowie deren Transmission), sozialen Prozessen in der Aufnahmegesellschaft und den Status in der Gesellschaft (wie Akkulturation, Marginalisierung und Stigmatisierung) ebenso berücksichtigen wie psychologische Variablen (wie Selbstwert, Deprivation, kulturelle Identität). Noch immer gibt es kaum Studien, die sich an die Komplexität dieses Themenbereichs heranwagen; zugleich besteht aber die Notwendigkeit, eben dies zu tun.

7.5.4. Praktische Implikationen

Die Ergebnisse dieser Studie erweitern die Perspektive des Geschlechterrollenverständnisses im Kontext der Kultur der Ehre. Bisher wurden Einstellungen und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit Männlichkeit und Ehre vorwiegend als ein rein „männliches Thema“ betrachtet. Wie die Ergebnisse dieser Arbeit jedoch zeigen, handelt es sich um eine Problematik, die beide Geschlechter angeht: Zum einen, da Vorstellungen über Männlichkeit in Schulklassen, als auch in der Gesellschaft allgemein, durch beide Geschlechter geteilt werden, wie in der zweiten Studie dieser Arbeit demonstriert werden konnte. Zum anderen, da die Verhaltensstandards der männlichen Geschlechterrolle zugleich Standards in Bezug auf die weibliche Geschlechterrolle vorgeben, wie dies in der vorliegenden Studie gezeigt werden konnte.

In Übereinstimmung mit einer Reihe weitere Studien, welche die männliche Dominanz in sozialen Gruppen belegen (u. a. Glick et al., 1996b, 1999, 2001; Sidanius et al., 2000, 1995; Sidanius, Pratto & Bobo, 1994; Sidanius, Pratto & Rabinowitz, 1994) wurde auch hier ein Geschlechtsunterschied deutlich, der mit einer höheren Zustimmung seitens der männlichen Jugendlichen einherging. Doch diese Unterschiede treten nur dann deutlich zutage, wenn sexistische oder patriarchalische Normen offensichtlich feindlicher Natur sind. Einstellungen, die dagegen (aus sexistischer Sicht) bestimmte Belohnungen für Frauen bereitstellen, aber dennoch die Ungleichheit der Geschlechter untermauern, wie beispielsweise, dass der Mann immer im Restaurant bezahlt (benevolenter Sexismus) oder der Mann der Beschützer der Frau ist (*Protection*), werden in deutlich höherem Ausmaß befürwortet. Aus pädagogischer Sicht bedeutet dies, dass eine Ungleichheit der Geschlechter so lange bestehen bleibt, wie beide Seiten an deren Aufrechterhaltung interessiert sind. Nicht grundlos bezeichneten Sidanius et al. (1999, S. 43) die Unterdrückung sozialer Gruppen als ein auf Kooperation basierendes „Spiel“.

In unserer Gesellschaft ist es allgemein akzeptiert, dass Frauen ihre Lebenszeit nicht am Wickeltisch und Herd verbringen. Das heißt, die eigentliche Problematik beruht nicht darauf, dass offen-feindselige Einstellungen gegenüber Frauen und deren Gleichstellung unterstützt werden. Vielmehr sind es vor allem subtilere sexistische Formen, die zu einer Benachteiligung der Frauen führen. Hierzu zählen Formen des benevolenten Sexismus, wozu auch die in dieser Studie behandelten *Protection*-Normen gerechnet werden können, ebenso wie komplementäre Geschlechterrollenstereotypen (siehe hierzu auch Abschnitt 2.3.3). So ist es immer noch unge-

wöhnlich für Frauen als Bauingenieurinnen tätig zu sein und für Männer als Kindergärtner zu arbeiten. Wie diese Studie (und auch Studien im Kontext des ambivalenten Sexismus) zeigen konnte, sind es insbesondere diese Formen des Sexismus, die auch von Frauen vergleichsweise stark unterstützt werden und somit als besonders problematisch betrachtet werden müssen. Jost et al. (1994) zufolge steht insbesondere der Wunsch, das Gesellschaftssystem als fair und angemessen zu betrachten, als Motiv hinter dem systemunterstützenden Verhalten. Den Autoren zufolge müsste der Wunsch danach, ein positives Selbstbild als auch ein positives Bild von der eigenen sozialen Gruppe zu haben, größer sein als das Bedürfnis den *Status Quo* zu rechtfertigen, damit eine Änderung des Systems vollzogen werden kann. Entsprechend fand auch Becker (2010), dass Frauen, die sich mit nicht-traditionellen Frauentypen am stärksten identifizieren konnten, über die geringsten sexistischen Einstellungen verfügten. Daraus ergibt sich, dass es insbesondere für Kinder und Jugendliche von Vorteil ist, wenn sie Personen als Vorbilder haben, die nicht-traditionellen Geschlechterrollen entsprechen.

Die Schule bietet einen wichtigen sozialen Raum, in dem Geschlechterrollenvorstellungen, wie bereits in Studie 2 gezeigt, in vergleichsweise hohem Maße durch andere Schülerinnen und Schüler beeinflusst werden. Auch das Schulpersonal kann entscheidend Einfluss an der Ausgestaltung der Geschlechterrolle ihrer Schülerinnen und Schüler nehmen. Im Mittelpunkt sollte dabei die Intention stehen, Schülerinnen und Schüler möglichst unabhängig von ihrem Geschlecht und ihrer sozialen und ethnischen Herkunft in ihren Fähigkeiten und Begabungen zu fördern und ihnen Selbstwirksamkeitserfahrungen zu vermitteln. Wie im vorhergehenden Abschnitt dargestellt, ist es positiv für Kinder und Jugendliche, wenn Sie Vorbilder haben, die nicht der traditionellen Geschlechterrolle entsprechen. Schulprojekte, wie der *Girls Day*, bei denen Mädchen typische Männerberufe nahegebracht werden (insbesondere technische, naturwissenschaftliche, handwerkliche und IT-Berufe) und Initiativen wie „Neue Wege für Jungs“⁹, in denen Jungen typische Frauenberufe kennenlernen (vor allem im Gesundheits-, Erziehungs- oder Sozialbereich), sind vor diesem Hintergrund als wichtige und unterstützungswürdige Interventionsmaßnahmen an deutschen Schulen zu betrachten.

⁹Informationen zum Projekt siehe: <http://www.neue-wege-fuer-jungs.de/>

8. Studie 4: Der Einfluss des Geschlechts der Begleitung und geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen

Das Ziel dieser Studie bestand darin, zu untersuchen, inwiefern gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen tatsächlich inneren Überzeugungen bei Jugendlichen entsprechen und welche praktische Bedeutsamkeit diese Normen für Jugendliche haben. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie in einem *Between-Design* das Ziel der Provokation (Begleitung vs. Schüler/in selbst) und das Geschlecht der Begleitung (männlich vs. weiblich) manipuliert (siehe auch Kapitel 6, Abschnitt 6.4). Dieses Vorgehen diente der Überprüfung, ob Jungen, deren weibliche Begleitung provoziert wird – in Abhängigkeit ihrer Zustimmung zu *Protection*-Normen – ärgerlicher und aggressiver reagieren würden, als wenn das Ziel der Provokation eine männliche Begleitung ist. Dies wurde angenommen, da die Belästigung einer weiblichen Begleitung im Kontext der Kultur der Ehre als besondere Verletzung der männlichen Ehre gilt und zugleich die Verhaltensstandards vorgeben, Frauen als das „schwache Geschlecht“ verteidigen zu müssen. Dagegen würde den Verhaltensstandards der Kultur der Ehre entsprechend von einem Jungen in Begleitung, der provoziert wird, eher erwartet werden, dass er sich selbst verteidigen kann und somit der Jugendliche selbst sich zurückhalten sollte.

Dies führt zu der nächsten Annahme dieser Studie. Es wurde erwartet, dass Jugendliche, deren Begleitung provoziert wird, geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen zeigen: Von einem Jungen in Begleitung sollte deutlich eher erwartet werden, dass dieser sich in Reaktion auf die Provokation aggressiv verhält als von einem Mädchen in Begleitung. Dabei wurde angenommen, dass die Zustimmung zu *Social-Control*-Normen diese geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen verstärken, da diesen Normen entsprechend von Jungen ein sehr dominantes, von Mädchen dagegen ein eher passives Auftreten erwartet wird.

Im Abschnitt 8.1 werden die Untersuchungshypothesen aufgeführt. Im Anschluss daran werden die Stichprobe (Abschnitt 8.2), die Durchführung (Abschnitt 8.3) und die Instrumente (Abschnitt 8.4) beschrieben. Unter Abschnitt 8.5 erfolgt eine Erläuterung der statistischen Prozeduren in Bezug auf die vorliegende Studie. Schließlich werden unter Abschnitt 8.6 die Ergebnisse dargestellt, die unter Abschnitt 8.7 zusammengefasst und diskutiert werden.

8.1. Untersuchungshypothesen Studie 4

- H9: Ein männlicher Jugendlicher sollte – in Abhängigkeit seiner Zustimmung zu gewaltlegitimierenden *Gender*normen (Subskala: *Protection*) – eine höhere Ärger- und Aggressionsreaktion zeigen, wenn das Ziel der Provokation ein ihn begleitendes Mädchen und nicht ein ihn begleitenden Jungen trifft.
- H10: Die Verhaltenserwartungen von männlichen und weiblichen Jugendlichen sollten – in Abhängigkeit ihrer Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen (Subskala: *Social Control*) – geschlechtsspezifisch sein: Von einem Jungen in Begleitung, der provoziert wird, sollte wahrscheinlicher eine aggressive Reaktion erwartet werden als von einem Mädchen in Begleitung, das provoziert wird; und zwar insbesondere dann, wenn *Social-Control*-Normen stark zugestimmt wird.

8.2. Stichprobe

Basis der vierten und letzten Studie der vorliegenden Arbeit bildeten jeweils Teilstichproben des unter Studie 2 und 3 beschriebenen *Samples*. Für die Analyse der Studie 4a zur Testung der Hypothese H9 wurden nur männliche Schüler einbezogen, die Version 3 und 4 des Fragebogens zum reaktiven Ärger und reaktiver Aggression (d. h. die Versionen „Begleitung provoziert“) bearbeitet hatten (für eine genauere Beschreibung des Instruments siehe auch Abschnitt 5.5.3, Seite 157). Für die Analyse der Studie 4b zur Testung der Hypothese H10 wurden männliche und weibliche Schülerinnen und Schüler, die Version 3 und 4 des Fragebogens zum reaktiven Ärger und reaktiver Aggression bearbeitet hatten, einbezogen.

Für die Studie 4a (Ergebnisse Abschnitt 8.6.1) lagen die Daten von 248 männlichen Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren ($M = 15.7$, $SD = 0.9$) aus sieben verschiedenen Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und das Saarland) vor. Rund 38 % der Schülerinnen und Schüler hatten einen Migrationshintergrund, während mit 58 % die Mehrheit aus einheimischen Jugendlichen bestand. Von 4 % der Schüler war die ethnische Herkunft unbekannt. Ein Großteil der Schüler (57 %) besuchte das Gymnasium, 22 % die Realschule (oder einen vergleichbaren Schulzweig) und 21 % eine Hauptschule.

Die Stichprobe der Studie 4b (Ergebnisse Abschnitt 8.6.2) bestand aus 558 Schülerinnen und Schüler in einem Alter von 14 bis 18 Jahren ($M = 15.6$, $SD = 0.9$) aus den bereits genannten Bundesländern. Der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund entsprach dem der Jungengruppe aus Studie 4a: Mit 58 % bildeten einheimische Schülerinnen und Schüler die Mehrheit, 38 % gaben einen Migrationshintergrund an und von 4 % der Schülerinnen und Schüler fehlten die Angaben zu ihrer ethnischen Herkunft. Auch hier besuchte der größte Teil das Gymnasium (63 %), 21 % die Realschule und 16 % eine Hauptschule.¹

¹Wie bereits in Studie 1 erwähnt, wurden im Falle der Integrierten Haupt- und Realschulen die Schülerinnen und Schüler entsprechend des besuchten Schulzweigs eingeteilt, in dem sie sich zum Zeitpunkt der Befragung befanden (d. h. Haupt- oder Realschulzweig). Außerdem wurden 30 Schülerinnen und Schüler, die eine Mittelschule besuchten, den Realschülerinnen und -schülern zugeteilt, da diese Schultypen einander entsprechen.

8.3. Durchführung

Die insgesamt dreistündigen Befragungen fanden im Rahmen des Projekts „Migration und Bildung“ der VW-Stiftung während der Unterrichtszeit statt (weitere Informationen zum VW-Projekt siehe auch Kapitel 5, Abschnitt 5.4.2 auf Seite 135).

8.4. Instrumente

In diesem Abschnitt werden nur die Skalen vorgestellt, welche für die vorliegende Studie von Bedeutung waren.

Gewaltlegitimierende Gendernormen (GLGN), Subskala *Protection* Da männliche und weibliche Normen auf einer Dimension luden, wurde die *Protection*-Skala inklusive weiblicher Normen eingesetzt. Diese verfügte mit Cronbach's $\alpha_{(N=248)} = .78$ über eine zufriedenstellende interne Konsistenz.² Die Aussagen wurden von den Schülern auf Basis eines fünffach gestuften Antwortformats beantwortet (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme sehr zu“).

Die *Item*- und Skalenstatistiken sind im Anhang in Tabelle B.20 auf Seite 360 dargestellt.

Gewaltlegitimierende Gendernormen (GLGN), Subskala *Social Control* Auch hier wurde die insgesamt acht *Items* umfassende Skala einschließlich der weiblichen Geschlechterrollennormen eingesetzt. Das Antwortformat war fünffach gestuft (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme sehr zu“). Mit Cronbach's $\alpha_{(N=558)} = .90$ zeigte diese eine sehr gute interne Konsistenz.³

Die *Item*- und Skalenstatistiken sind im Anhang in Tabelle B.21 auf Seite 361 dargestellt.

Reaktiver Ärger und reaktive Aggression (Eigenentwicklung) Die Entwicklung dieser Skala wurde im Kapitel 5 bereits ausführlich beschrieben. Es handelt sich dabei um ein vignettenbasiertes Verfahren, indem den Jugendlichen sechs hypothetische Provokationsszenarien vorgelegt wurden und anhand eines fünffach abgestuften Antwortformats (1 = „gar nicht“ bis 5 = „sehr“) beantworteten, wie wahrscheinlich sie sich verbal oder physisch aggressiv in Reaktion auf die jeweiligen Provokationen verhalten würden. Wie bereits in Kapitel 5 (Abschnitt 5.4.3) beschrieben, wurde das Geschlecht der Begleitperson in einem *Between-Design* variiert. Für die vorliegende Studie (4a und 4b) wurden nur diejenigen Schülerinnen und Schüler in die Analysen einbezogen, deren Fragebogenversion die Provokation der Begleitperson vorsah (Version 3 und 4). Die Reliabilitäten für die Skalen reaktiver Ärger (Cronbach's $\alpha_{(N=248)} = .88$ bzw. $\alpha_{(N=558)} = .84$), verbale Aggression (Cronbach's $\alpha_{(N=248)} = .86$ bzw. $\alpha_{(N=558)} = .87$) und physische Aggression (Cronbach's $\alpha_{(N=248)} = .91$ bzw. $\alpha_{(N=558)} = .92$) waren sehr gut.

Die *Item*- und Skalenkennwerte sind im Anhang in Tabelle B.22 (Seite 362) angegeben.

²Die Skalenangaben beziehen sich nur auf die Jungengruppe, da die Skala *Protection* nur in Bezug auf diese Stichprobe eingesetzt wurde.

³Die Skalenangaben beziehen sich hier nur auf die Gesamtstichprobe einschließlich der Mädchen, da diese nur in dieser Stichprobe eingesetzt wurde. Dies gilt auch für die Skalen der erwarteten reaktiven Aggression der Begleitperson.

Erwartete reaktive Aggression einer Begleitperson (Eigenentwicklung) Nach Angabe ihrer eigenen Ärger- und Aggressionswahrscheinlichkeit in Reaktion auf die Provokationen beantworteten die Schülerinnen und Schüler, für wie wahrscheinlich sie eine verbale bzw. physisch aggressive Reaktion ihrer Begleitung halten würden. Auch diese Skala war fünffach gestuft (1 = „gar nicht“ bis 5 = „sehr“). Die Reliabilitäten waren für die beiden Dimensionen erwartete verbale Aggression (Cronbach's $\alpha_{(N=558)} = .91$) und erwartete physische Aggression (Cronbach's $\alpha_{(N=558)} = .92$) sehr gut.

Die *Item*- und Skalenkennwerte sind in Tabelle B.23 (Seite 363) aufgeführt.

8.5. Statistische Prozeduren

8.5.1. Verschachtelung der Daten

Auch der in dieser Studie verwendete Datensatz bestand aufgrund der Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Schulklassen aus voneinander abhängigen Beobachtungen. Allerdings wiesen die Ausprägungen der Intraklassenkorrelationen der abhängigen Variablen in dieser Studie darauf hin, dass Unterschiede zwischen den Klassen von geringer Bedeutung waren: Mit einer Intraklassenkorrelation von .09 war der Gruppeneinfluss für verbale Aggression am höchsten, während die Intraklassenkorrelationen mit .03 für die reaktive Ärgerreaktion und .06 für physische Aggression deutlich darunter lagen. Für die erwartete Aggressionsreaktion der Begleitperson ergaben sich Intraklassenkorrelationen von Null, d. h. es lagen keine Gruppeneinflüsse vor, die eine Mehrebenenspezifikation oder eine Korrektur von Standardfehlern notwendig gemacht hätten (siehe auch Tabelle B.20, Tabelle B.22 und Tabelle B.23 auf Seite 360 ff.).

Durch die Selektion von nur männlichen Schülern in Studie 4a, die ausschließlich Version 3 oder Version 4 des Fragebogens bearbeitet haben, war die durchschnittliche Anzahl von Einheiten innerhalb der *Cluster* relativ gering (zwischen 4.5 bis 5). Da die durchschnittliche *Cluster*größe in die Kalkulation des *Design*-Effekts eingeht (zur Berechnung des *Design*-Effekts siehe auch Abschnitt 6.6.1), waren Gruppeneinflüsse für verbale Aggression entsprechend einem *Design*-Effekt von 1.3 trotz eines *ICCs* von .09 ausgesprochen gering. Gleiches galt für physische Aggression ($DE = 1.2$) und die reaktive Ärgerreaktion ($DE = 1.1$). Wie bereits im Kapitel 6, Abschnitt 6.6.1) dargestellt, wird in der Literatur auf einen *Design*-Effekt von größer 2 verwiesen, um auf substantielle Gruppeneinflüsse schließen zu können, die eine Modellierung von Mehrebenenmodellen bzw. eine Korrektur des Standardfehlers erforderlich machen (siehe Muthén & Satorra, 1995; Muthén, 1999).⁴ Um dennoch die Möglichkeit verzerrter Standardfehler auszuschließen, wurden die Analysen mit korrigierten Standardfehlern berechnet (*type = complex* Prozedur). Eine Mehrebenenspezifikation erschien hingegen nicht sinnvoll.

8.5.2. Fehlende Werte

Wie im Kapitel 6 (Abschnitt 6.6.2) beschrieben, können gängige Prozeduren im Umgang mit fehlenden Werten, wie beispielsweise *missing listwise* oder *missing casewise* in SPSS, zu gravierenden Verzerrungen der Stichprobe und infolgedessen zu fehlerbehafteten Ergebnissen in

⁴Zur Bestimmung des *Design*-Effekts siehe auch Abschnitt 6.6.1 auf Seite 175.

statistischen Analysen führen. Wie bereits in den vorhergehenden zwei Studien praktiziert, wurde zunächst eine Bestimmung des Anteils an fehlenden Werten auf den in dieser Studie interessierenden Variablen vorgenommen. Fehlende Werte traten in dieser Stichprobe auf den relevanten Variablen in folgendem Umfang auf:

- *Items* der Skala *Protection*: zwischen 2.7 % bis 3.7 %
- *Items* der Skala *Social Control*: zwischen 3.0 % bis 4.1 %
- *Items* der Skala zur Messung des reaktiven Ärgers: zwischen 4.1 % bis 7.3 %
- *Items* der Skala zur Messung der reaktiven physischen Aggression“: zwischen 3.7 % bis 6.5 %
- *Items* der Skala zur Messung der reaktiven verbalen Aggression“: zwischen 4.1 % bis 6.4 %
- *Items* der Skala zur Messung der erwarteten physischen Aggression der Begleitperson“: zwischen 4.2 % bis 6.7 %
- *Items* der Skala zur Messung der erwarteten verbalen Aggression der Begleitperson“: zwischen 4.4 % bis 6.5 %
- Geschlecht: 8.3 %

Wie im Kapitel 6 unter Abschnitt 6.6.2 beschrieben wurde, wurden fehlende Werte der Schülerinnen und Schüler in der vorliegenden Arbeit durch multiple Imputationen ersetzt. Als Kovariate wurden dabei die im Abschnitt 6.6.3 (Seite 181) beschriebenen Variablen aufgenommen, um die Qualität der Schätzungen zu optimieren und gegen Verletzungen der *MAR*-Annahme abzusichern. Die statistischen Analysen der vorliegenden Studie wurden in Mplus 5.1 (Muthén & Muthén, 2008b) auf Basis von fünf imputierten Datensätze berechnet.

8.5.3. Interaktionen in multipler Regression

Unter einer Interaktion wird eine Wechselwirkung zwischen Prädiktorvariablen verstanden, die eine abhängige Variable derartig beeinflussen, dass diese sich von der Summe des Einflusses der einzelnen Prädiktoren (der Summe der Haupteffekte) unterscheidet (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003b, S. 255). Das heißt, wenn der Effekt des einen Prädiktors von dem Effekt eines anderen Prädiktors abhängig ist, spricht man von einem Interaktionseffekt.

Kontinuierliche Prädiktoren, die miteinander interagieren, können sich in unterschiedlicher Weise auf die abhängige Variable *Y* auswirken: Sie können in gleiche Richtung wirken (*Synergistic Interaction*), einen Effekt in entgegengesetzte Richtung haben (*Antagonistic Interaction*) oder sich wechselseitig kompensieren (*Compensatory Interaction*). In der Forschung war es lange Zeit üblich, kontinuierliche Variablen zu dichotomisieren, um Interaktionseffekte darzustellen. Dieses Vorgehen ist jedoch problematisch, da auf diese Weise Ergebnisse verzerrt werden können und an Teststärke eingebüßt wird (siehe Cohen et al., 2003b, S. 256). Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Studie kontinuierliche Variablen in ihrer Form beibehalten und keine künstliche Dichotomisierung durchgeführt. Dabei wurde jeweils einer der Prädiktoren als Moderator

(hier: *Protection* oder *Social Control*) betrachtet, indem dieser die Beziehung zwischen einem anderen Prädiktor (hier: das Geschlecht der Begleitperson) und dem Kriterium (hier: Ärger, verbale oder physische Aggression) in der Stärke der Beziehung beeinflussen sollte (vgl. Baron & Kenny, 1986). Um die Moderatorfunktion eines Prädiktors zu testen, wird die Interaktion des Prädiktors und des Moderators bestimmt, indem das Produkt der beiden Variablen gebildet wird.

Werden in der multiplen Regression Interaktionen berechnet, so empfehlen Cohen, Cohen, West und Aiken (2003d) Prädiktoren am Mittelwert der Stichprobe zu zentrieren, insbesondere wenn der Skalenbereich keinen sinnvoll interpretierbaren Nullwert beinhaltet. Eine Zentrierung am Gesamtmittelwert ($X_i - \bar{X}$) bringt folgende Vorteile mit sich: Zum einen führt die Verwendung zentrierter Prädiktoren zu einer Verringerung der Multikollinearität von Haupteffekten und Interaktionstermen. Zum anderen werden die unstandardisierten Werte in dem Regressionsmodell inhaltlich interpretierbar. Im vorliegenden Fall, d. h. bei dem Vorliegen eines kategorialen (Geschlecht der Begleitperson) und kontinuierlichen Prädiktors (der Zustimmung zu *Protection* bzw. *Social Control*), lässt sich der Beta-Koeffizient B_1 als Effekt (bzw. Veränderung) des kategorialen Prädiktors bei einer mittleren Ausprägung der Zustimmung zu *Protection* bzw. *Social Control* interpretieren.

Die Regressionsgleichung mit einem Interaktionsterm sieht dabei wie folgt aus:

$$\hat{Y} = B_1X + B_2Z + B_3XZ + B_0, \quad (8.1)$$

wobei B_1X das Regressionsgewicht des Prädiktors X (Geschlecht der Begleitperson), B_2Z das Regressionsgewicht des Prädiktors Z (*Protection*), B_3XZ dem Produkt aus B_1X und B_2Z und B_0 dem Achsenabschnitt (*Intercept*) der *Outcomevariablen* \hat{Y} entsprechen.

Durch die Einbeziehung des Interaktionseffekts werden die Effekte der beiden Prädiktorvariablen in einen Anteil, der unabhängig von der Ausprägung des anderen Prädiktors ist, und einen Anteil, der mit der Ausprägung des anderen Prädiktors variiert, unterteilt. Ersteres entspricht dabei den Haupteffekten und Letzteres dem Interaktionseffekt bei der Vorhersage von \hat{Y} . Dabei ist es wichtig, dass neben dem Interaktionsterm auch die einzelnen Prädiktoren im Modell berücksichtigt werden, da der Interaktionsterm ansonsten ein nicht interpretierbares Gemisch aus Haupt- und Interaktionseffekten widerspiegelt (Cohen et al., 2003d).

Auch die Form, in der die kategoriale Prädiktorvariable kodiert wird, hat einen entscheidenden Einfluss auf die Schätzung aller im Modell enthaltenen Parameter. Bei Interaktionen kontinuierlicher und kategorialer Prädiktoren, wie sie in der vorliegenden Studie vorlagen, sind die wichtigsten Arten der Kodierung die (1) *Dummy*-Kodierung und (2) die Kontrast-Kodierung. Bei dichotomen Merkmalen wird bei der *Dummy*-Kodierung der einen Gruppe der Wert 0 und der anderen Gruppe der Wert 1 zugewiesen (wie dies auch bereits in Studien 1 und 2 getan wurde). Die Gruppe mit dem Wert 0 bildet dabei die Referenzgruppe, dies kann beispielsweise die Kontrollgruppe oder eine andere relevante Vergleichskategorie sein. Der Achsenabschnitt entspricht dabei dem Gesamtmittelwert der Referenzgruppe und das unstandardisierte Regressionsgewicht der Abweichung zu dem Mittelwert der Vergleichsgruppe (siehe auch Cohen et al.,

2003d, S. 253). Enthält das zu schätzende Regressionsmodell einen Interaktionsterm muss beachtet werden, dass eine *Dummy*-Kodierung dazu führt, dass B_1Z (siehe Gleichung 8.1) den Regressionskoeffizienten für den kontinuierlichen Prädiktor in der mit Null kodierten Gruppe repräsentiert.⁵

Bei der Kontrast-Kodierung (beispielsweise erhält eine Gruppe den Wert -0.5 und die andere Gruppe den Wert 0.5) entspricht der Achsenabschnitt dem ungewichteten Gesamtmittelwert und das Regressionsgewicht der Abweichung der mit dem positiven Wert kodierten Gruppe vom Gesamtmittelwert. West et al. (2003c) empfehlen diese Form der Kodierung, wenn ganz spezifische Hypothesen hinsichtlich der Mittelwertunterschiede bestimmter Gruppen oder Kombinationen von Gruppen vorliegen.

Aufgrund der multiplen Imputationen wurden die Zentrierungen der in dieser Studie eingehenden Prädiktoren separat für jedes Datenset vorgenommen.⁶ Da viele Softwareprogramme (einschließlich Mplus) die Zentrierung von Variablen erst nach dem Definieren von Variablen vornehmen, wie es beispielsweise für Interaktionen (als Produkt von X und Z) notwendig gewesen wäre, wurden die Prädiktoren vorab in SPSS zentriert und im Anschluss daran in Mplus die entsprechenden Interaktionsterme gebildet.

8.6. Ergebnisse

In dieser Studie sollten zwei Annahmen überprüft werden: Erstens wurde angenommen, dass sich männliche Jugendliche mit steigender Zustimmung zu *Protection*-Normen stärker ärgern und wahrscheinlicher aggressiv reagieren sollten, wenn ein sie begleitendes Mädchen – und nicht ein sie begleitender Junge – provoziert wird. Zweitens wurde erwartet, dass männliche und weibliche Jugendliche stärker von einem begleitenden Jungen, der provoziert wird, erwarten, dass er aggressiv reagiert als von einem begleitenden Mädchen, das provoziert wird; und zwar insbesondere, wenn die Jugendlichen *Social-Control*-Normen stark zustimmen. Die Darstellung der Ergebnisse zur Überprüfung der ersten Hypothese (H9) erfolgt unter dem nachfolgenden Abschnitt 8.6.1, die zur Testung der Hypothese (H10) erfolgt unter Abschnitt 8.6.2.

8.6.1. Studie 4a: *Protection* und aggressives Verhalten in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitung

Wie in Abbildung 8.1 zu sehen ist, war die Ärgerreaktion der Jugendlichen etwas höher, wenn ein Mädchen ($M = 3.97$, $SD = 0.84$) und nicht ein Junge ($M = 3.81$, $SD = 0.91$) in deren Begleitung provoziert wurde. Allerdings war dieser Unterschied nicht bedeutsam; $U = 7100.7$, $p > .10$, $r = -0.09$.⁷ Gleiches galt für die reaktive verbale Aggressionsbereitschaft, die mit einem

⁵Eine ausführliche Darstellung verschiedener Kodierungsarten und deren Auswirkungen auf die Interpretation der Parameter sind in Cohen et al. (2003c, Kapitel 8) zu finden.

⁶Dies war notwendig, da die Mittelwerte sich durch die Varianz in den geschätzten Parametern leicht voneinander unterscheiden.

⁷Da die Daten nicht normalverteilt waren, wurde der Mann-Whitney-Test für Mittelwertvergleiche herangezogen. Die Abweichungen von der Normalverteilung waren wie folgt: Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.14, $df = 248$, $p < .001$ für die Reaktive-Ärger-Skala, Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.12, $df = 248$, $p < .001$ für die Skala zur Messung der reaktiven verbalen Aggressions, Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.08, $df = 248$, $p < .001$ für die Skala

Mittelwert von 3.41 ($SD = 1.03$) bei einer weiblichen Begleitung zwar etwas höher lag, als wenn die Provokation einen Jungen traf ($M = 3.24$, $SD = 1.16$), aber dennoch nicht signifikant war bzw. auch keine praktische Bedeutsamkeit aufwies; $U = 7134.9$, $p > .10$, $r = -0.09$. In Bezug auf die physische Aggression des Schülers selbst zeigte sich analog, dass in weiblicher Begleitung ($M = 2.97$, $SD = 1.16$) die Aggressionsbereitschaft etwas höher schien als in männlicher Begleitung ($M = 2.85$, $SD = 1.16$), dennoch wurde auch dieser Unterschied nicht signifikant; $U = 7476.6$, $p > .10$, $r = -0.05$. Schließlich wurde auch die Differenz zwischen der Situation, in der ein begleitendes Mädchen ($M = 3.19$, $SD = 1.00$) und nicht ein begleitender Junge ($M = 3.04$, $SD = 1.03$) provoziert wurde, nicht bedeutsam; $U = 7282.6$, $p > .10$, $r = -0.07$.

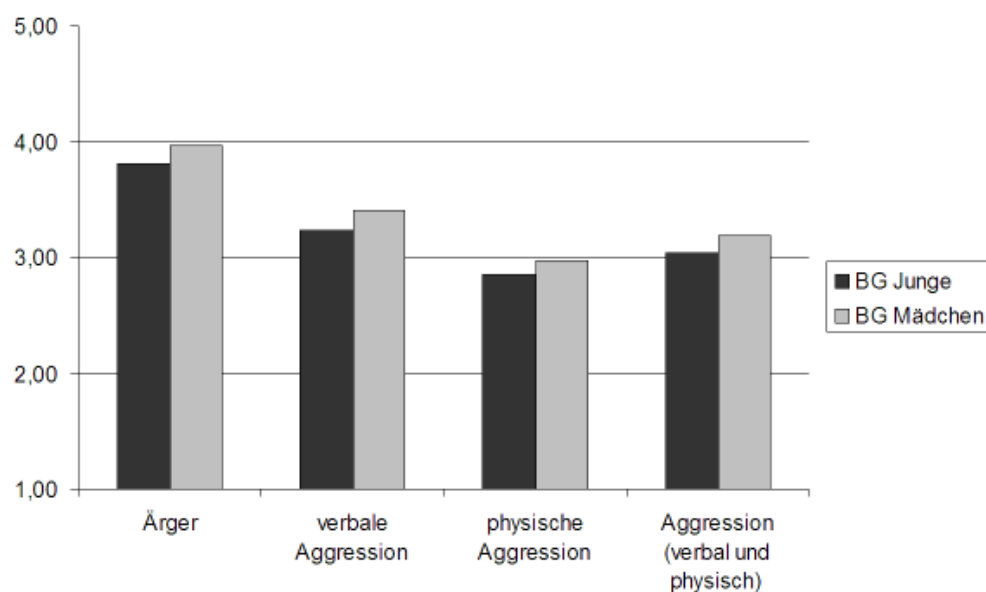


Abbildung 8.1.: Deskriptive Ergebnisse: Reaktiver Ärger und reaktive (verbale und physische) Aggression in Abhängigkeit des Geschlechts der provozierten Begleitperson. BG = Begleitung, Antwortformat 1-5 (1=gar nicht, 5=sehr), N (Begleitung Junge) = 116, N (Begleitung Mädchen) = 132.

Es wurde erwartet, dass Effekte in Bezug auf das Geschlecht der Begleitperson in Abhängigkeit von der Zustimmung zu *Protection*-Normen der männlichen Jugendlichen auftreten und diese Interaktion zu einer höheren Ärger- und Aggressionsreaktion führen sollte. In Bezug auf *Protection* ergab ein Mittelwertvergleich zunächst, dass sich die beiden Gruppen (Begleitung männlich: $M = 3.10$, $SD = 0.93$; Begleitung weiblich: $M = 3.14$, $SD = 0.86$) in ihrer Zustimmung zu *Protection*-Normen nicht signifikant voneinander unterschieden; $U = 7700.9$, $p > .10$, $r = -0.02$.⁸

Um die Interaktion des Geschlechts der Begleitperson und der Zustimmung zu *Protection*-

zur Messung der reaktiven physischen Aggression und Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.07, $df = 248$, $p < .001$ für die Gesamtskala zur Messung der reaktiven Aggression (einschließlich verbaler und physischer Aggression). Aufgrund der ausgesprochen geringen Einflüsse durch die Verschachtelung der Daten (siehe Abschnitt 8.5.1), wurden statistische Standardprozeduren, wie der hier verwendete Mann-Whitney-Test, trotz hierarchischer Daten als zuverlässig betrachtet.

⁸Aufgrund fehlender Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.08, $df = 248$, $p < .001$) wurde der Mann-Whitney-Test durchgeführt.

Normen zu analysieren, wurden in Mplus 5.1 multiple Regressionen mit jeweils drei Prädiktoren durchgeführt: „Geschlecht der Begleitperson“, „*Protection*“ als kontinuierliche und um den Gruppenmittelwert zentrierte Variable sowie dem Interaktionsterm „Geschlecht der Begleitperson x *Protection*“.

8.6.1.1. Reaktiver Ärger

Kontrastkodierter Kategorialprädiktor Die Kategorialvariable „Geschlecht der Begleitperson“ wurde kontrastkodiert, indem für „männlich“ der Wert -0.5 und für „weiblich“ der Wert 0.5 vergeben wurde. Als abhängige Variablen wurden (1) reaktiver Ärger, (2) reaktive verbale Aggression und (3) reaktive physische Aggression in voneinander unabhängigen Regressionsmodellen geschätzt. Die Ergebnisse der Regressionsgleichung mit kontrastkodierten Kategorialprädiktoren sind am Ende des Abschnitts 8.6.1 in Tabelle 8.1 (Seite 254, Zeile „Ärger“, linke Spalte) dargestellt. Für reaktiven Ärger als Kriterium ergab sich folgende Regressionsgleichung:

$$\hat{Y} = 1.54 \text{ sexbg} + .17 \text{ protection} + 2.02 \text{ prosexbg} + 3.89, \quad (8.2)$$

wobei *sexbg* den kontrastkodierten kategorialen Prädiktor „Geschlecht der Begleitperson“ B_2X bezeichnet, *protection* dem um den Gesamtmittelwert zentrierten kontinuierlichen Prädiktor B_1Z entspricht, *prosexBG* den Interaktionsterm B_3XZ repräsentiert und der letztgenannte Wert den Achsenabschnittsparameter B_0 darstellt.

Durch die Kontrastkodierung mit dem Wert $-.05$ für Jungen als Begleitperson und $+.05$ für Mädchen als Begleitperson stehen die Regressionsparameter für Folgendes:

B_2X : Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen (Junge als Begleitperson vs. Mädchen als Begleitperson) in den Achsenabschnitten (*Intercepts*) betrug 0.154 Einheiten. Da in der Kontrastkodierung die Gruppe, in der die weibliche Begleitung provoziert wurde, als Referenzkategorie galt (da mit dem positiven Wert assoziiert), war folglich das Ärgerniveau in dieser Situation höher als in der Situation, wenn ein Junge Opfer der Provokationen wurde, allerdings wurde dieser Effekt nicht signifikant; $\beta = 1.54, S.E. = 0.12, p = .18$.⁹

B_1Z : Die Ärgerreaktion stieg um durchschnittlich 0.17 Einheiten bei Personen, deren Mittelwert in der Zustimmung zu *Protection*-Normen dem Mittelwert der Gesamtstichprobe entsprach. Wie in Tabelle 8.1 zu sehen ist, war dieser Haupteffekt signifikant; $\beta = 0.17, S.E. = 0.07, p = .01$.

B_3XZ : Der Unterschied in den Steigungsparametern (*Slopes*) betrug 0.202 Einheiten. Das heißt, in der Gruppe mit weiblicher Begleitung war der Einfluss durch *Protection*-Normen höher, allerdings wurde dieser Interaktionseffekt ebenfalls nicht signifikant; $\beta = 2.02, S.E. = 0.14, p = .16$.

Mit einer Residualvarianz von 95% (siehe den entsprechenden standardisierten Parameter in Tabelle 8.1) wurden jedoch nur 5% der Unterschiedlichkeit in Bezug auf die Ärgerreaktion durch die drei Prädiktoren aufgeklärt. Der Anteil an Varianz, der durch die im Modell enthaltenen

⁹Da durch die Zentrierung die unstandardisierten Parameter sinnvoll interpretiert werden können, sind im Fließtext die unstandardisierten Parameter angegeben. In Tabelle 8.1 sind in Ergänzung die standardisierten Parameter aufgeführt.

Variablen aufgeklärt werden konnte, entsprach somit nur einem kleinen Effekt¹⁰. Die Höhe des p -Werts der Interaktion verwies allerdings darauf, dass zwar die Alternativhypothese verworfen werden musste, im Umkehrschluss jedoch die Nullhypothese, wonach die Wechselwirkung zwischen dem Geschlecht der Begleitperson und der Zustimmung zu *Protection* keine Rolle spielt, nicht als bewiesen gelten konnte, da in diesem Fall ein Minimalwert von $\alpha = 0.2$ anzusetzen gewesen wäre (siehe auch Bortz, 2005, S. 122).

Auch ergaben sich erhebliche Schwankungen zwischen den einzelnen imputierten Datensätzen, die in weiteren Analysen einzeln überprüft worden sind.¹¹ In einem der fünf Datensätze ergab sich mit einer Wahrscheinlichkeit von 7% ein marginal signifikanter Interaktionseffekt ($\beta = 2.41, S.E. = 1.44, p = 0.07$), in allen anderen Datensätzen lagen die p -Werte jedoch zwischen 0.10 bis 0.20.

Dummykodierter Kategorialprädiktor Um eine mögliche unterschiedliche Bedeutung der *Protection*-Normen in den beiden Bedingungssituationen (männliche Begleitung vs. weibliche Begleitung) besser abzubilden, wurde das zuvor beschriebene Regressionsmodell wiederholt, allerdings wurde dieses Mal der Kategorialprädiktor *dummy*kodiert. Das eigentliche Modell bzw. die Signifikanzprüfung ändert sich bei dieser Transformation nicht, doch wird das Regressionsgewicht des kontinuierlichen Parameters Z verändert, indem es die Beziehung des kontinuierlichen Prädiktors und der abhängigen Variablen nur für jeweils eine der beiden Gruppen (hier: weibliche vs. männliche Begleitung) abbildet. Auf diese Weise können separate Regressionsgeraden gebildet und miteinander verglichen werden.¹²

Für dieses Vorgehen wurde zunächst eine Regressionsanalyse mit dem Wert 0 für „männliche Begleitung“ und dem Wert 1 für „weibliche Begleitung“ durchgeführt, was dazu führt, dass der resultierende Steigungsparameter B_1Z (*Protection*) die Bedeutung dieses Prädiktors für Personen bemisst, deren Begleitung in den Provokationssituationen männlichen Geschlechts war (Referenz: „männliche Begleitung“). Im Anschluss daran wurde die Regressionsrechnung wiederholt, indem der Kategorialprädiktor in umgekehrter Konstellation kodiert wurde, d. h. der Wert 0 für „weibliche Begleitung“ und der Wert 1 für „männliche Begleitung“ (Referenz: „weibliche Begleitung“). Der hieraus hervorgehende kontinuierliche Prädiktor ist dann in Referenz zu der Situation, in der die Begleitung weiblich war, zu interpretieren.

Es ergaben sich folgende zwei Regressionsgleichungen in Abhängigkeit der Referenzgruppe (männliche vs. weibliche Begleitperson):

Begleitung weiblich:

$$\hat{Y} = -.15 \text{sexbg} + .28 \text{protection} - .20 \text{prosexbg} + 3.97 \quad (8.3)$$

¹⁰Ein kleiner Effekt ergibt sich ab einer Aufklärungsrate von 1% der totalen Varianz (siehe auch Field, 2005, S. 32).

¹¹Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde darauf verzichtet, die Ergebnisse der fünf einzelnen Datensätzen darzustellen.

¹²Dieses Vorgehen hat den weiteren Vorteil, dass zur Modellschätzung die ganze Stichprobe genutzt werden kann und keine Unterteilung der Gruppen (männliche Begleitperson vs. weibliche Begleitperson) stattfindet.

Begleitung männlich:

$$\hat{Y} = .15 \text{ sexbg} + .07 \text{ protection} + .20 \text{ prosexbg} + 3.81, \quad (8.4)$$

Mit $\beta = .28$ ($p < .01$) zeigte sich also, dass die Zustimmung zu *Protection* bei der Vorhersage reaktiven Ärgers bei den männlichen Schülern in der Bedingung „weibliche Begleitung“ bedeutsam waren, hingegen übte die Zustimmung zu *Protection* in der Bedingung „männliche Begleitung“ keinen signifikanten Einfluss aus; $\beta = .07$, $p > .10$. Die Ergebnisse sind auch in Tabelle 8.1 (Seite 254, Zeile „Ärger“, mittlere und rechte Spalte) dargestellt.

Für Abbildung 8.2 (Seite 250) bildeten entsprechend folgende zwei Regressionsgleichungen die Basis des Vergleichs:

$$\hat{Y}_{BG\text{weiblich}} = 0.28 \text{ protection} + 3.97$$

$$\hat{Y}_{BG\text{männlich}} = 0.07 \text{ protection} + 3.81$$

Um die Regressionsgeraden der beiden Gruppen „Begleitung weiblich“ vs. „Begleitung männlich“ zur Vorhersage von Ärger durch *Protection* abzubilden, wurden die gruppenbedingten unterschiedlichen Steigungsparameter eingesetzt (*simple slopes*), welche aus den beiden vorhergehenden *dummy*kodierten Analysen hervorgegangen waren. In Abbildung 8.2 ist der signifikante Haupteffekt durch *Protection* in der Version „Begleitung weiblich“ relativ deutlich zu erkennen. Die nicht signifikante Bedeutung durch *Protection* für „Begleitung männlich“ ist ebenfalls deutlich daran erkennbar, dass die Regressionsgerade nahezu parallel zur x-Achse verläuft und damit auf einen vergleichsweise geringen Einfluss von *Protection* auf die Ärgerreaktion verwies, wenn eine männliche Begleitperson provoziert wurde. Obwohl der Interaktionsterm nicht signifikant wurde, ist in Abbildung 8.2 zu sehen, dass beide Regressionsgeraden einander überschneiden. Bei gering ausgeprägter Zustimmung zu *Protection*-Normen unterschied sich die Ärgerreaktion zwischen den beiden Gruppen kaum, doch mit steigender Zustimmung wurde der Abstand in der Ärgerreaktion zwischen den beiden Gruppen immer größer. Dieser Effekt konnte vor allem darauf zurückgeführt werden, dass in der Gruppe mit der weiblichen Begleitung der Einfluss der *Protection*-Normen deutlich stärker ausgeprägt war als in der Gruppe mit der männlichen Begleitung; $\beta = 2.02$, $p = .14$.

Die Annahme also, wonach das Geschlecht der Begleitperson, die provoziert worden ist, sich in Abhängigkeit von der Zustimmung zu *Protection*-Normen auf die Ärgerreaktion auswirkt, konnte folglich nur teilweise bestätigt werden: Ein signifikanter Haupteffekt von *Protection* für die Version „Begleitung weiblich“ zeigte, dass tatsächlich mit steigender Zustimmung die Ärgerreaktion stieg. Auch wurde deutlich, dass beide Bedingungsgruppen (wie angenommen) in unterschiedlichem Ausmaß durch die Zustimmung zu *Protection*-Normen beeinflusst wurden. Allerdings wurde dieser Interaktionseffekt nur in einem der fünf imputierten Datensätzen marginal signifikant; in der simultanen Berechnung aller imputierten Datensätze blieb die Wahrscheinlichkeit bei einem Wert von $p = 0.14$ auf nicht-signifikantem Niveau.

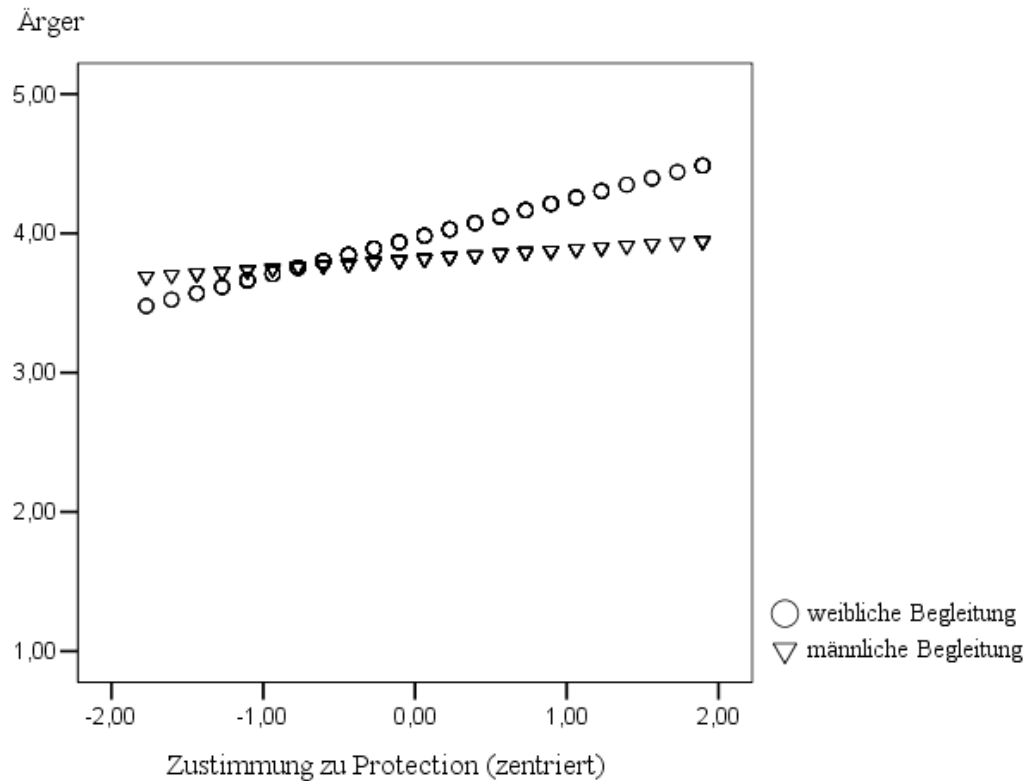


Abbildung 8.2.: Darstellung der Simple Slopes: Der Einfluss der Zustimmung zu Protection-Normen auf reaktiven Ärger in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson (N = 248).

8.6.1.2. Reaktive verbale Aggression

In gleicher Weise wie für die Ärgerreaktion wurde zunächst eine Regressionsanalyse mit dem kontrastkodiertem Prädiktor „Geschlecht der Begleitperson“, dem kontinuierlichem Prädiktor „*Protection*“ und dem Interaktionsterm „Geschlecht der Begleitperson x *Protection*“ durchgeführt. Wie in Tabelle 8.1 (Seite 254, Spalte „verbale Aggression“) deutlich wird, wurde nur der Prädiktor „*Protection*“ bei der Vorhersage von verbaler Aggression signifikant, $\beta = .39$ ($p < .001$). Das heißt, die verbale Aggressionswahrscheinlichkeit stieg um 0.39 Einheiten bei Personen, deren Mittelwert in der Zustimmung zu *Protection* dem Mittelwert der Gesamtstichprobe entsprach. Weder das „Geschlecht der Begleitperson“ ($\beta = 1.70$, $p > .10$) noch der Interaktionsterm „Geschlecht der Begleitperson x *Protection*“ ($\beta = -.26$, $p > .10$) waren bedeutsam.

Im Unterschied zur Ärgerreaktion zeigten sich in den Regressionsgleichungen mit *dummy*-kodiertem Kategorialprädiktor keine Unterschiede in Bezug auf den Einfluss der Zustimmung zu *Protection* zwischen den beiden Bedingungsgruppen („Begleitung weiblich“ vs. „Begleitung männlich“). Dies ist auch deutlich in Abbildung 8.3 zu sehen, aus der hervorgeht, dass unabhängig vom Geschlecht der Begleitperson mit steigender Zustimmung zu *Protection* die verbale Aggression gestiegen war. Dieser Haupteffekt war sowohl für die Gruppe „Begleitung weiblich“ ($\beta = .37$, $p = .001$) als auch für die Gruppe „Begleitung männlich“ ($\beta = .40$, $p < .001$) sehr

signifikant. Die Rohdaten verwiesen darauf, dass das verbale Aggressionsniveau insgesamt für die Version „Begleitung weiblich“ höher war, jedoch wurde der Haupteffekt für das Geschlecht der Begleitperson nicht signifikant; für die Gruppe „Begleitung weiblich“: $\beta = -0.17$, $p > .10$, für die Gruppe „Begleitung männlich“: $\beta = 0.17$, $p > .10$). An den nahezu perfekt parallel verlaufenden Regressionsgeraden ist zu erkennen, dass kein Interaktionseffekt vorlag.

Die Hypothese, wonach die verbale Aggressionsbereitschaft entsprechend des Grads an Zustimmung zu *Protection*-Normen in Abhängigkeit des Geschlechts entsteht, konnte folglich nicht bestätigt werden. Es zeigte sich nur ein signifikanter Haupteffekt, wonach mit steigender Zustimmung zu *Protection* die verbale Aggressionsbereitschaft – unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit – gestiegen war. Die berichteten Ergebnisse sind in Tabelle 8.1 (Seite 254, mittlerer Tabellenabschnitt) dargestellt.

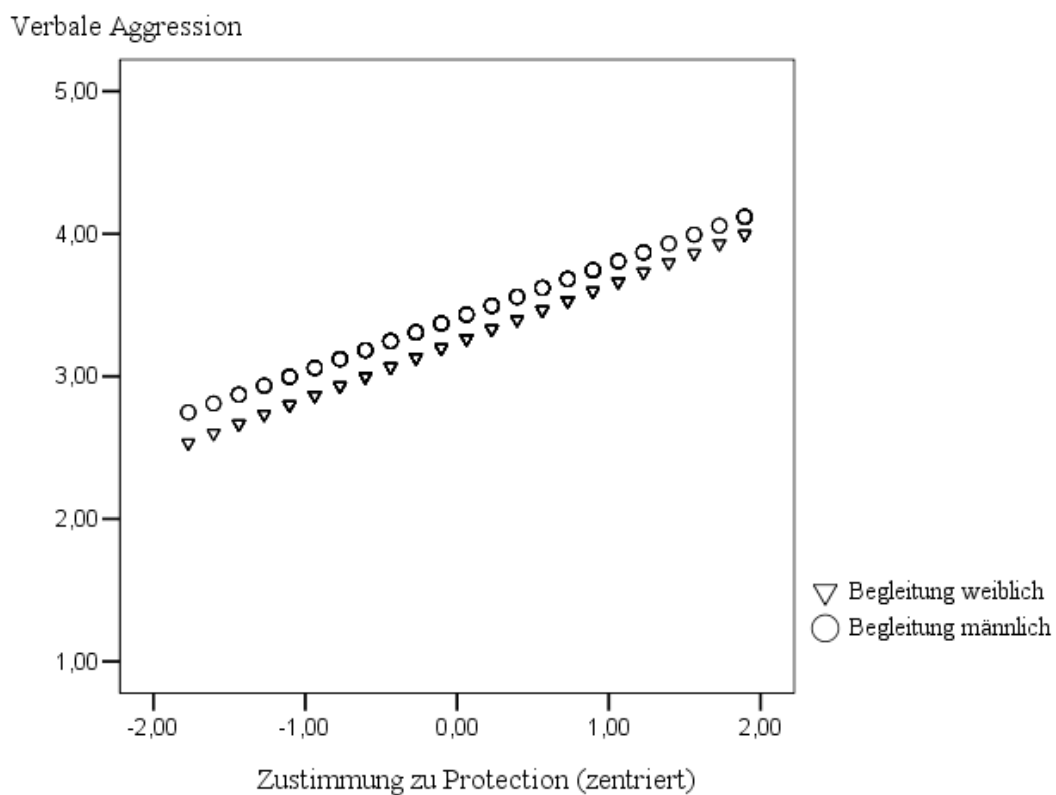


Abbildung 8.3.: Darstellung der Simple Slopes: Der Einfluss der Zustimmung zu Protection-Normen auf die reaktive verbale Aggressionswahrscheinlichkeit in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson (N = 248).

8.6.1.3. Reaktive physische Aggression

In der Regressionsanalyse mit dem kontrastkodierten Prädiktor „Geschlecht der Begleitperson“, dem kontinuierlichen Prädiktor „*Protection*“ und dem Produkt der beiden Prädiktoren zeigte sich im Vergleich zu den beiden vorhergehenden Analysen in Bezug auf Ärger und verbaler Aggression ein bereits bekanntes Muster (siehe auch Tabelle 8.1, unterste Zeile): Nur der Prädiktor „*Protection*“, der bei der Kontrastkodierung in Bezug auf die Gesamtstichprobe interpretiert

werden muss, wurde bei der Vorhersage reaktiv-physischer Aggression bedeutsam; $\beta = .48$, $p < .001$. Ferner wurden weder der Prädiktor „Geschlecht der Begleitperson“ ($\beta = 1.04$, $p > .10$) noch der Interaktionsterm aus dem Geschlecht der Begleitperson und *Protection* ($\beta = 0.55$, $p > .10$) signifikant.

Auch mit dem durch *Dummy*kodierung transformierten Prädiktor „Geschlecht der Begleitperson“ zeigte sich kein differenzieller Einfluss der Zustimmung zu *Protection*. Wie in Abbildung 8.4 (Seite 253) erkennbar ist, wurde auch hier (ähnlich wie in Bezug auf verbale Aggression) nur ein Haupteffekt für *Protection* bedeutsam, der für die Gruppe „Begleitung weiblich“ mit $\beta = 0.51$ ($p < .001$) tendenziell einen stärkeren Effekt anzeigte als mit $\beta = 0.45$ ($p < .001$) für die Gruppe „Begleitung männlich“. In Abbildung 8.4 ist diese Beziehung deutlich zu erkennen. Für beide Bedingungsgruppen zeigte sich ein linearer Trend, wonach mit steigender Zustimmung zu *Protection* die physische Aggressionsbereitschaft stieg. In Übereinstimmung mit den theoretischen Annahmen zeigte sich ein etwas stärkerer Zusammenhang in der Situation, in der das Mädchen provoziert wurde, allerdings wird in der Abbildung 8.4 deutlich, dass dieser Unterschied ausgesprochen gering war und folglich auch nicht zu einem signifikanten Interaktionseffekt führte. Ähnlich wie in Bezug auf verbale Aggression, waren die Regressionsgeraden für beide Gruppen fast deckungsgleich, d. h. im Unterschied zu verbaler Aggression zeigte sich nicht einmal ansatzweise, dass die physische Aggressionsreaktion durch das Geschlecht der Begleitung beeinflusst wurde; für die Gruppe „Begleitung weiblich“: $\beta = -0.06$, $p > .10$, für die Gruppe „Begleitung männlich“: $\beta = 0.06$, $p > .10$.

Daraus folgt, dass in Bezug auf die physische Aggressionsbereitschaft kein Einfluss durch das Geschlecht der Begleitperson nachweisbar war, auch nicht unter Berücksichtigung der Zustimmung der Jugendlichen zu *Protection*. Stattdessen zeigte sich erneut ausschließlich ein signifikanter Haupteffekt, wonach ein linearer Zusammenhang zwischen der Zustimmung zu *Protection* und der physischen Aggressionsbereitschaft bestand, der unabhängig von dem Geschlecht der Begleitperson war. Die Hypothese, wonach sich das Geschlecht der Begleitung in Abhängigkeit der Zustimmung zu *Protection* in unterschiedlichem Ausmaß auf die physische Aggressionsbereitschaft des männlichen Zielschülers auswirkt, musste folglich verworfen werden.

8.6.2. Studie 4b: *Social Control* und geschlechtsspezifische Erwartungen

8.6.2.1. Ohne Berücksichtigung von *Social Control*

In Abbildung 8.5 sind die durchschnittlichen Erwartungen von Jungen und Mädchen in Bezug auf verbal und physisch aggressives Verhalten in Abhängigkeit der Geschlechterkonstellation dargestellt. Gruppe 1 und Gruppe 3 bilden hier die geschlechtskongruenten Gruppen, in denen sowohl der Schüler selbst, im Folgenden als Zielperson (ZP) bezeichnet, als auch die Begleitperson (BG) männlich (Gruppe 1: Junge ZP, Junge BG) bzw. weiblich (Gruppe 3: Mädchen ZP, Mädchen BG) war. In Gruppe 2 und 4 sind die geschlechtsdiskongruenten Gruppen, in denen die Zielperson männlich und die Begleitperson weiblich (Gruppe 2: Junge ZP, Mädchen BG) bzw. umgekehrt, die Zielperson weiblich und die Begleitperson männlich (Gruppe 4: Mädchen ZP, Junge BG) war.

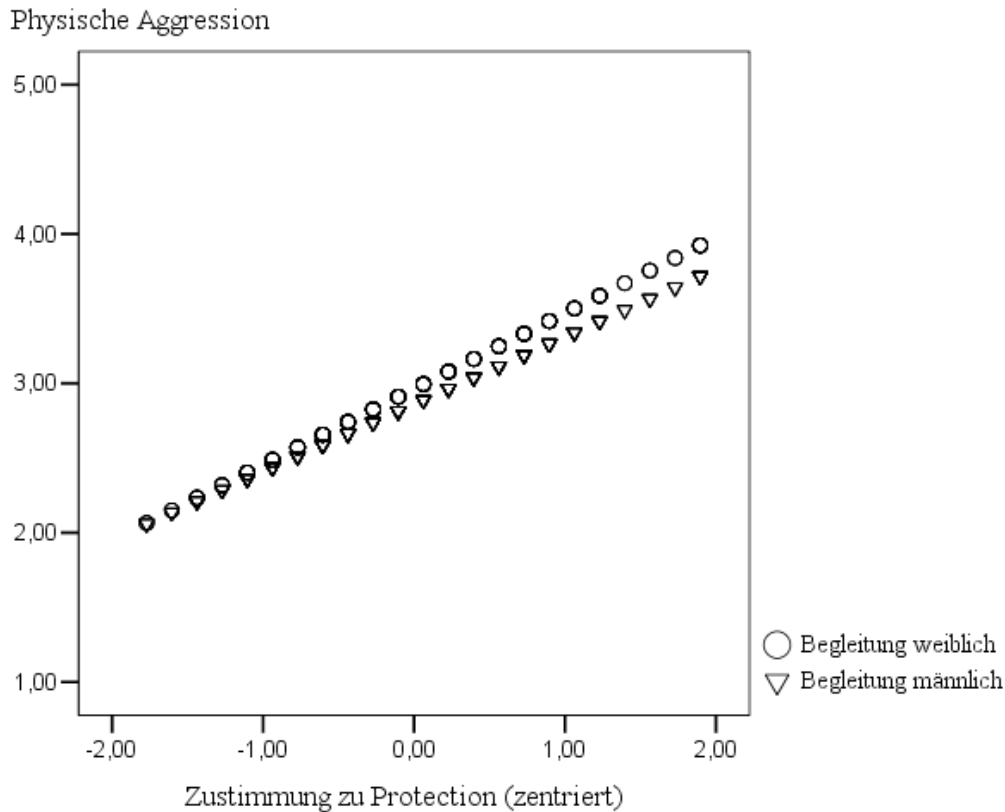


Abbildung 8.4.: Darstellung der Simple Slopes: Der Einfluss der Zustimmung zu Protection-Normen auf die reaktive physische Aggressionswahrscheinlichkeit in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson (N = 248).

Mit einem Mittelwert von 3.08 ($SD = 1.15$) für die Gruppe „Junge ZP-Junge BG“, einen Mittelwert von 2.94 ($SD = 1.14$) für die Gruppe „Junge ZP-Mädchen BG“, einem Mittelwert von 2.90 ($SD = 1.08$) für die Gruppe „Mädchen ZP-Mädchen BG“ und einem Mittelwert von 2.93 ($SD = 1.16$) für die Gruppe „Mädchen ZP-Junge BG“ unterschieden sich die vier verschiedenen Kombinationen in Bezug auf die erwartete verbale Aggression der Begleitung nicht voneinander; $H(4) = 2.12, p > .10$.¹³ In Bezug auf die erwartete physische Aggressionsreaktion zeichneten sich dagegen deutliche Unterschiede zwischen den vier Gruppen ab; $H(4) = 40.04, p > .10$.

Im Einzelvergleich zeigte sich, dass männliche Jugendliche von einem sie begleitenden Jungen, der provoziert wurde ($M = 2.76, SD = 1.14$) stärker erwarteten, sich physisch aggressiv zu verhalten als dies gegenüber einem Mädchen ($M = 2.28, SD = 1.04$) der Fall war; $U = 5687.0, p < .001, r = -.22$.¹⁴ Geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen spiegelten sich auch

¹³Da sowohl die erwartete verbale Aggression (Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.10, $df = 558, p < .001$) als auch die erwartete physische Aggression der Begleitung (Kolmogorov-Smirnov-Test = 0.13, $df = 558, p < .001$) nicht-normalverteilt waren, wurde anstelle einer einfaktoriellen Varianzanalyse der H-Test nach Kruskal und Wallis berechnet. Darüber hinaus waren beide Variablen durch Gruppeneinflüsse aufgrund der Klassenzugehörigkeit unbeeinflusst (siehe hierzu Abschnitt 8.5.1 auf Seite 242 ff.), so dass eine Korrektur des Standardfehlers nicht angemessen schien und statistische Standardprozeduren angewendet werden konnten.

¹⁴Da es für nichtparametrische Tests keine speziellen *Posthoc*-Verfahren gibt, wurden mehrere Einzelvergleiche mit dem U-Test durchgeführt. Um der damit verbundenen Bedrohung durch eine Alpha-Fehler-Kumulierung entgegenzuwirken (Bortz, 2005, S. 250), wurde eine Bonferroni-Korrektur angewendet. Das heißt, das Signifikanzniveau wurde adjustiert, indem der kritische Wert 0.05 (bei zweiseitigem Test) durch die Anzahl der

Tabelle 8.1.: Ergebnisse der multiplen Regression zur Vorhersage von reaktivem Ärger, verbaler und physischer Aggression in Abhängigkeit von „Protection“ und dem Geschlecht der Begleitung (BG), Studie 4a

Art der Kodierung	Kontrast		Dummy	
	Referenz BG weibl.		Referenz BG weibl.	Referenz BG männl.
	B (β)		B (β)	
a.V. Ärger				
Intercept	3.89 (4.44)		3.97 (4.53)	3.81 (4.35)
Protection (zentriert)	0.17 (0.18)		0.28 (0.28)	0.07 (0.07)
SexBG	1.54 (1.76)		-0.15 (-0.18)	0.15 (0.18)
Protection x SexBG	2.02 (2.30)		-0.20 (-0.23)	0.20 (0.23)
Residualvarianz (Var)	0.73 (0.95)		0.73 (0.95)	0.73 (0.95)
a.V. Verbale Aggression				
Intercept	3.33 (3.15)		3.41 (3.23)	3.24 (3.07)
Protection (zentriert)	0.39 (0.33)		0.37 (0.32)	0.40 (0.34)
SexBG	1.70 (1.61)		-0.17 (-0.16)	0.17 (0.16)
Protection x SexBG	-0.26 (-0.24)		0.03 (0.02)	-0.03 (-0.02)
Residualvarianz (Var)	0.99 (0.89)		0.99 (0.89)	0.99 (0.89)
a.V. Physische Aggression				
Intercept	2.91 (2.51)		2.96 (2.56)	2.86 (2.47)
Protection (zentriert)	0.48 (0.37)		0.51 (0.39)	0.45 (0.35)
SexBG	1.04 (0.90)		-0.10 (-0.09)	0.10 (0.09)
Protection x SexBG	0.55 (0.47)		-0.06 (-0.05)	0.06 (0.05)
Residualvarianz (Var)	1.16 (0.86)		1.16 (0.86)	1.16 (0.86)

Anmerkungen. N = 278. Angegeben sind die unstandardisierten Parameter (B), in Klammern die standardisierten Parameter (β). Fettgedruckte Parameter sind statistisch signifikant von Null verschieden ($p < .05$).

in den beiden geschlechtskongruenten Versionen wider: In der „Junge ZP-Junge BG“ Version ($M = 2.76$, $SD = 1.14$) war die Erwartung, dass die Begleitung sich physisch aggressiv verhält, deutlich höher als in der „Mädchen ZP-Mädchen BG“ Version ($M = 1.94$, $SD = 0.95$); $U = 5181.0$, $p < .001$, $r = -.38$. Darüber hinaus waren auch die Erwartungen in der „Junge (ZP)-Mädchen BG“ Version ($M = 2.28$, $SD = 1.04$) ausgeprägter als in der „Mädchen ZP-Mädchen BG“ Version ($M = 1.94$, $SD = 0.95$); $U = 8329.0$, $p = .005$, $r = -.18$. Schließlich zeigte sich im Vergleich zu der Version „Junge ZP-Junge BG“ vs. „Mädchen ZP-Junge BG“, dass die Erwartungen gegenüber einer männlichen Begleitperson, sich in Reaktion auf eine Provokation aggressiv zu verhalten, bei den befragten Jungen ($M = 2.76$, $SD = 1.14$) höher als bei den befragten Mädchen ($M = 2.15$, $SD = 1.03$) waren; $U = 6024.5$, $p < .001$, $r = -.29$.

durchgeführten Tests geteilt wurde. Damit ergab sich ein kritischer Signifikanzwert von $0.05/6 = 0.008$.

Erwartete Aggression

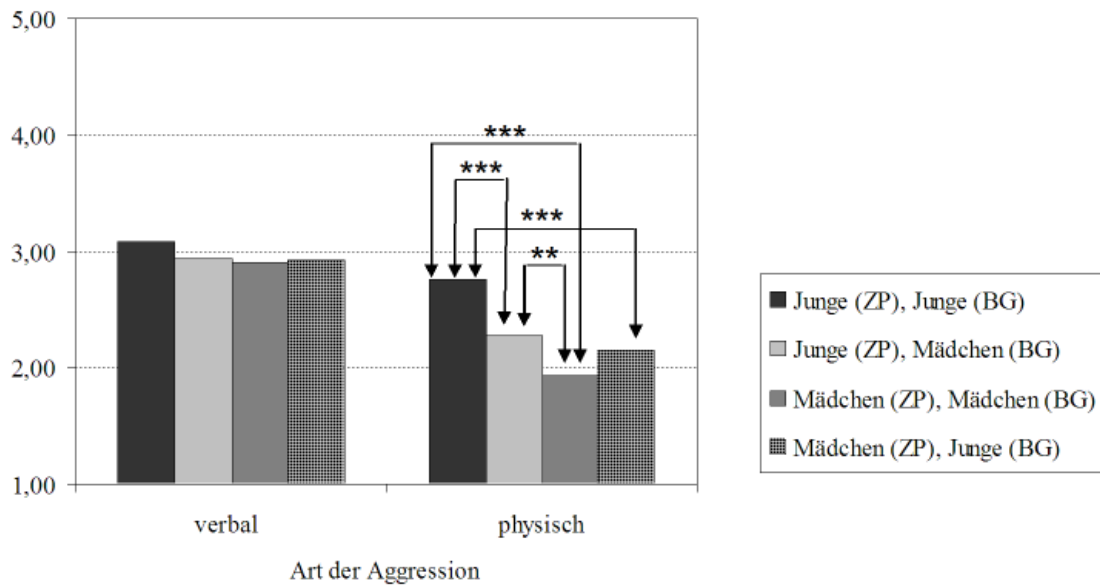


Abbildung 8.5.: Durchschnittliches erwartetes Aggressionsverhalten der Begleitperson in Abhängigkeit der Geschlechterkonstellation ($N_{\text{Junge-Junge}} = 116$, $N_{\text{Junge-Mädchen}} = 132$, $N_{\text{Mädchen-Mädchen}} = 156$, $N_{\text{Mädchen-Junge}} = 154$); *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

8.6.2.2. Mit Berücksichtigung von *Social Control*

Da angenommen wurde, dass die Zustimmung zu *Social-Control*-Normen geschlechtlichsspezifische Verhaltenserwartungen verstärken würden, wurde in ähnlicher Weise wie unter Abschnitt 8.6.1 dargestellt eine multiple Regression berechnet, indem in Mplus 5.1 (Muthén & Muthén, 2008b) jeweils zwei Modelle mit drei Prädiktoren bestimmt wurden: (1) der Kategorialprädiktor „Geschlecht der Begleitperson“ und (2) der kontinuierliche Prädiktor „*Social Control*“ als Moderator sowie deren Interaktionsterm, der die Überprüfung der Moderationsfunktion durch die Zustimmung zu *Social Control* ermöglichte. Entsprechend dem Vorgehen des ersten Abschnitts dieser Studie (Abschnitt 8.6.1) wurden die Ergebnisse jeweils mit kontrastkodierten und *dummy*kodierten Kategorialprädiktoren berechnet.

Erwartete verbale Aggression In der Regressionsanalyse mit einem kontrastkodierten Kategorialprädiktor (mit „Junge als Begleitung“ als Referenzkategorie) zeigte sich, dass sich das Niveau der erwarteten verbalen Aggressionsbereitschaft in Bezug auf beide Bedingungsgruppen (Erwartungen gegenüber weibliche vs. männliche Begleitperson) nicht voneinander unterschied; $\beta = 0.91$, $p > .10$. Ein signifikanter Haupteffekt wurde für *Social Control* gefunden; $\beta = 0.21$, $p < .001$. Auch der Interaktionseffekt „Geschlecht der Begleitperson x *Social Control*“ wurde signifikant; $\beta = 2.52$, $p < .01$.

Um den unterschiedlichen Einfluss der Zustimmung zur *Social-Control*-Normen in den beiden Bedingungsgruppen abzubilden, wurde die gleiche Analyse, jedoch dieses Mal mit *dummy*kodierten Prädiktoren, durchgeführt. Zur Vorhersage der erwarteten verbalen Aggression in

Reaktion auf Provokationen ergaben sich folgende Regressionsgleichungen in Abhängigkeit der Referenzgruppe (männliche vs. weibliche Begleitperson):

Begleitung weiblich:

$$\hat{Y} = 0.09\text{sexbg} + 0.09\text{social control} + 0.25\text{socosexbg} + 2.92, \quad (8.5)$$

Begleitung männlich:

$$\hat{Y} = -0.09\text{sexbg} + 0.34\text{social control} - 0.25\text{socosexbg} + 3.01, \quad (8.6)$$

wobei *sexbg* erneut den kontrastkodierte kategorialen Prädiktor „Geschlecht der Begleitperson“ B_2X bezeichnet, *social control* dem um den Gesamtmittelwert zentrierten kontinuierlichen Prädiktor B_1Z entspricht, *socosexBG* den Interaktionsterm B_3XZ repräsentiert und der letztgenannte Wert den Achsenabschnittsparameter B_0 darstellt.

Wie anhand der ohne Berücksichtigung von *Social Control* erhaltenen Ergebnisse (vgl. Abschnitt 8.6.2.1) erwartbar war, ergab sich kein signifikanter Haupteffekt des Geschlechts der Begleitperson auf die erwartete verbale physische Aggression; $\beta = -0.09$, $p > .10$ (Referenz: männliche Begleitung) bzw. $\beta = 0.09$, $p > .10$ (Referenz: weibliche Begleitung). Ein bedeutsamer Haupteffekt zeigte sich für *Social Control*, jedoch nur für die Gruppe „Begleitung männlich“; $\beta = 0.34$, $p < .001$. Für die Gruppe „Begleitung weiblich“ war dieser nicht bedeutsam; $\beta = 0.09$, $p > .10$. Schließlich wurde durch den signifikanten Interaktionseffekt deutlich, dass der Einfluss des Geschlechts der Begleitperson auf die erwartete verbale Aggressionsbereitschaft der Begleitperson durch die Zustimmung zu *Social Control* moderiert wurde; $\beta = -/+0.25$, $p < .001$. Die Ergebnisse sind auch in Tabelle 8.2 (Seite 259, oberer Tabellenabschnitt) dargestellt.

Die zuvor genannten Effekte sind in Abbildung 8.6 deutlich daran zu erkennen, dass bei geringer Ausprägung der Zustimmung zu *Social Control* kaum geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Verhaltenserwartungen gegenüber einem begleitenden *Peer* bestanden, die Diskrepanz aber mit steigender Zustimmung zu *Social Control* entsprechend zunahm. Bei sehr hoher Ausprägung der Zustimmung zu *Social Control* war die verbale Aggressionserwartung gegenüber Jungen deutlich höher als gegenüber Mädchen.

Erwartete physische Aggression In der Regressionsanalyse mit einem kontrastkodierte kategorialprädiktor, erneut mit männlicher Begleitung als Referenzkategorie, wurde der Unterschied der Achsenabschnitte beider Bedingungsgruppen sehr signifikant; $\beta = 3.40$, $p > .001$. Für *Social Control* wurde ebenfalls ein signifikanter Haupteffekt gefunden, d. h. mit steigender Zustimmung zu *Social-Control*-Normen stieg die Erwartung einer physisch aggressiven Reaktion der Begleitung; $\beta = 0.41$, $p < .001$. Außerdem wurde der Interaktionsterm „Geschlecht der Begleitung x *Social Control*“ signifikant; $\beta = 2.26$, $p < .05$).

Die Varianzaufklärung dieses Modells betrug 14 % (dieser Anteil ergibt sich im Umkehrschluss aus dem in Tabelle 8.2 auf Seite 259 angegebenen Anteil der Residualvarianz von 0.86) und

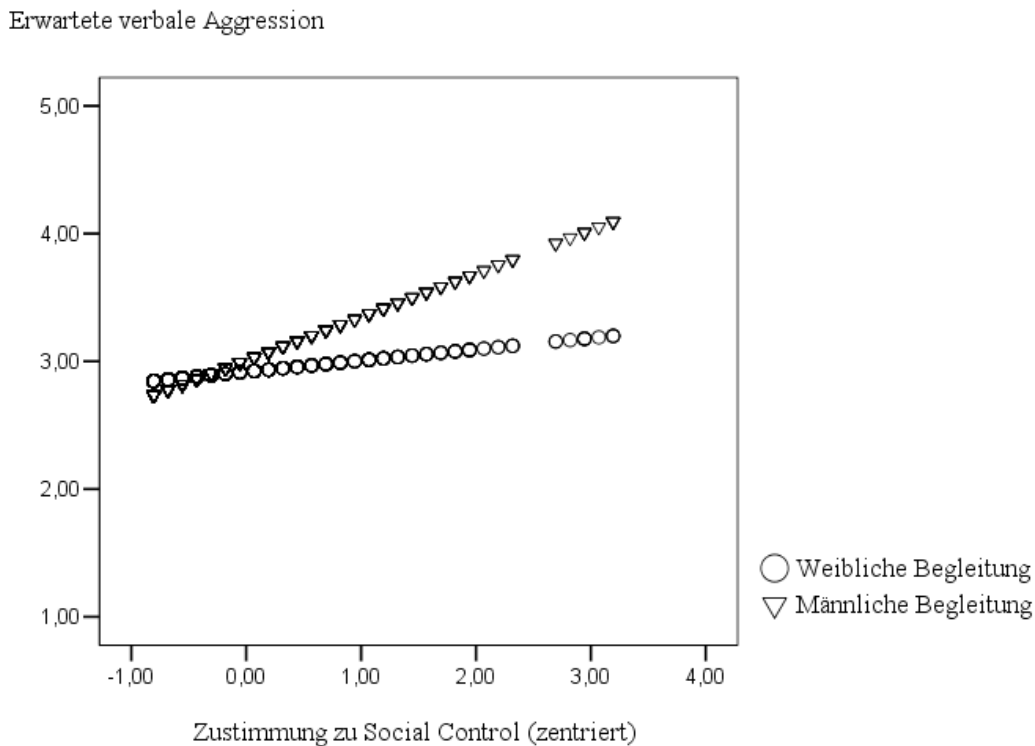


Abbildung 8.6.: Darstellung der Simple Slopes: Erwartete verbale Aggression gegenüber Jungen und Mädchen in Abhängigkeit der Zustimmung zu „Social Control“(N=558).

entsprach damit einem mittleren Effekt.¹⁵ In den beiden *dummy*kodierten Regressionsanalysen, d. h. zunächst mit „Begleitung weiblich“ als Referenz und anschließend mit „Begleitung männlich“ als Vergleichsgruppe, ergaben sich ausschließlich signifikante Effekte. Die Regressionsgleichungen ergaben:

Begleitung weiblich:

$$\hat{Y} = 0.34\text{sexbg} + 0.30\text{social control} + 0.23\text{socosexbg} + 2.09 \quad (8.7)$$

Begleitung männlich:

$$\hat{Y} = -0.34\text{sexbg} + 0.53\text{social control} - 0.23\text{socosexbg} + 2.43, \quad (8.8)$$

Das heißt, von einem Jungen in Begleitung ($\beta = 0.34$, $p < .001$) wurde stärker erwartet, sich physisch aggressiv zu verhalten als von einem Mädchen in Begleitung ($\beta = -0.34$, $p < .001$). Die Zustimmung zu *Social-Control*-Normen hatte in beiden Bedingungsgruppen einen positiven Effekt auf die Erwartung einer physisch-aggressiven Reaktion der Begleitperson. Allerdings war diese Beziehung bei einer männlichen Begleitung ($\beta = 0.53$, $p < .001$) ausgeprägter als bei einer weiblichen Begleitung ($\beta = 0.30$, $p < .001$). Auch ergab sich ein signifikanter Unterschied in

¹⁵Ein mittlerer Effekt ergibt sich ab einer Aufklärungsrate von 9% der totalen Varianz (siehe auch Field, 2005, S. 32).

den Steigungsparametern und folglich ein Interaktionseffekt des Geschlechts der Begleitperson in Abhängigkeit der Zustimmung zu *Social Control*; $\beta = +/ - 0.30$, $p < .05$. Die Ergebnisse zur erwarteten physischen Aggressionsreaktion der Begleitung sind in Tabelle 8.2 (Seite 259, unterer Tabellenabschnitt) aufgeführt.

Die Haupteffekte und der Interaktionseffekt sind in Abbildung 8.7 (Seite 258) deutlich erkennbar. Ähnlich wie in Bezug auf die verbale Aggressionserwartung bestanden kaum Unterschiede zwischen den Gruppen bei geringer Ausprägung der Einstellungen zu *Social Control*. Mit wachsender Zustimmung zu *Social-Control*-Normen stieg jedoch die Erwartung, dass die Begleitperson sich physisch aggressiv verhält, linear an. Obwohl dies für beide Gruppen galt, war dieser Zusammenhang besonders ausgeprägt, wenn ein Junge und nicht ein Mädchen das Opfer der Provokation wurde. Folglich wurde die physische Aggressionsbereitschaft in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitung durch die Zustimmung zu *Social Control* moderiert.

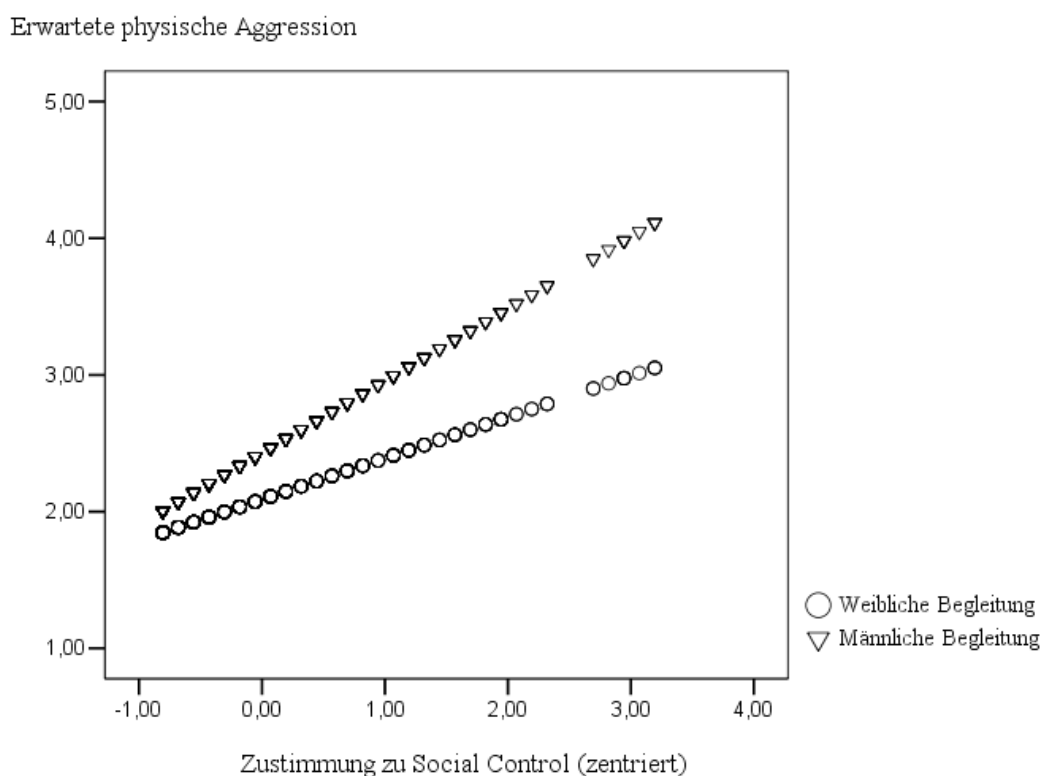


Abbildung 8.7.: Darstellung der Simple Slopes: Erwartete physische Aggression gegenüber Jungen und Mädchen in Abhängigkeit der Zustimmung zu „Social Control“ (N=558).

Diesen Ausführungen zufolge kann die Annahme, dass physisch aggressives Verhalten eher von Jungen als von Mädchen in einer Provokationssituation erwartet und diese Beziehung durch *Social-Control*-Normen verstärkt wird, bestätigt werden.

Tabelle 8.2.: Ergebnisse der multiplen Regression zur Vorhersage der erwarteten aggressiven Reaktion der Begleitperson in Abhängigkeit von „Social Control“ und dem Geschlecht der Begleitung (BG), Studie 4b

Art der Kodierung	Kontrast	Dummy	
	Referenz BG weibl.	Referenz BG weibl.	Referenz BG männl.
	B (β)	B (β)	B (β)
a.V. Verbale Aggression			
Intercept	2.96 (2.65)	2.92 (2.61)	3.01 (2.69)
Social Control (zentriert)	0.21 (0.19)	0.09 (0.07)	0.34 (0.26)
SexBG	0.91 (0.81)	0.09 (0.08)	-0.09 (-0.08)
Social Control x SexBG	2.52 (2.25)	0.25 (0.23)	-0.25 (-0.23)
Residualvarianz (Var)	1.21 (0.86)	1.21 (0.86)	1.21 (0.86)
a.V. Physische Aggression			
Intercept	2.26 (2.12)	2.09 (1.95)	2.43 (2.27)
Social Control (zentriert)	0.41 (0.33)	0.30 (0.24)	0.53 (0.42)
SexBG	3.40 (3.17)	0.34 (0.32)	-0.34 (-0.32)
Social Control x SexBG	2.26 (2.11)	0.23 (0.22)	-0.23 (-0.22)
Residualvarianz (Var)	0.99 (0.86)	0.99 (0.86)	0.99 (0.86)

Anmerkungen. N = 558. Angegeben sind die unstandardisierten Parameter (B), in Klammern die standardisierten Parameter (β). Fettgedruckte Parameter sind statistisch signifikant von Null verschieden ($p < .05$).

8.7. Diskussion Studie 4

8.7.1. Zusammenfassung

In der Kultur der Ehre wird die Notwendigkeit des Mannes Frauen, Kinder und den eigenen Besitz zu beschützen, als besonders relevant erachtet (u. a. Cohen, 1994; Nisbett et al., 1996). Darüber hinaus gilt die Belästigung der weiblichen Begleitung eines Mannes dem Konzept der Kultur der Ehre zufolge als eine besonders starke Kränkung. Aus diesem Grund wurde erwartet, dass Jungen, die den *Protection*-Normen in hohem Maße zustimmen, ärgerlicher und aggressiver reagieren würden, wenn ein Mädchen in ihrer Begleitung (und nicht ein Junge in ihrer Begleitung) provoziert wird (H9). Da mit dem Kultur-der-Ehre-Konzept sehr traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen verbunden sind, die mit der Dominanz des Mannes und der Passivität der Frau verbunden sind, sollte außerdem die Zustimmung *Social-Control*-Normen zu ausgeprägteren geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen führen. Jugendliche, die in hohem Maße *Social-Control*-Normen zustimmen, sollten folglich in deutlich stärkerem Ausmaß eine offene Aggressionsreaktion von Jungen in ihrer Begleitung erwarten als von einem Mädchen in ihrer Begleitung (H10). Aus diesen theoretischen Ableitungen wird deutlich, dass somit in der vierten Studie die praktische Bedeutsamkeit der gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen auf den Prüfstand gestellt wurde.

Um diese Annahmen zu überprüfen, wurden 248 männliche Jugendlichen (Überprüfung H9)

bzw. 558 männlichen und weiblichen Jugendlichen (Überprüfung H10) hypothetische Szenarien vorgelegt, in denen ein sie begleitender Klassenkamerad bzw. eine sie begleitende Klassenkameradin zum Ziel der Provokation wurde. In einem *Between-Design* wurde dabei das Geschlecht dieser Begleitperson variiert, indem ein Teil der Schüler/innen eine Fragebogenversion mit weiblicher Begleitung und der andere Teil eine Fragebogenversion mit männlicher Begleitung erhielt.

Tatsächlich verwiesen die Ergebnisse auf einen Trend, wonach sich männliche Schüler mit steigender Zustimmung zu *Protection*-Normen stärker ärgerten, wenn die Provokation ein sie begleitendes Mädchen und nicht einen Jungen traf. Allerdings wurde dieser Interaktionseffekt nur in einem der fünf imputierten Datensätze marginal signifikant; in Bezug auf die kombinierten Ergebnisse (d. h. über alle Datensätze hinweg) ergab sich eine Wahrscheinlichkeit von 14 %. Weiterhin wurde deutlich, dass Einstellungen zu *Protection* nur in der Situation, in der ein Mädchen das Opfer der Provokation war, aktiviert wurden. Dies zeigte sich an einem signifikanten Haupteffekt in einer *dummy*kodierten Regressionsanalyse, der nur für die Gruppe „Begleitung weiblich“ bedeutsam wurde. In Bezug auf die Aggressionsreaktion zeigte sich weder für verbale noch für physische Aggression ein bedeutsamer Einfluss durch das Geschlecht der Begleitperson, auch nicht in Abhängigkeit der Zustimmung zu *Protection*-Normen. Vielmehr wurde deutlich, dass die Zustimmung zu *Protection*-Normen verbale und physische Aggression – unabhängig vom Geschlecht der provozierten Begleitung – vorhersagen konnte (Annahme H9 nicht bestätigt).

Im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen zeigten sich in den Analysen ohne Berücksichtigung der Moderatorvariable *Social Control* keine bedeutsamen Unterschiede in Bezug auf die Erwartung verbaler Aggression bei der Begleitung, jedoch deutliche Unterschiede in Bezug auf die physische Aggressionserwartung: Erwartungsgemäß wurde bei Jungen wahrscheinlicher mit einer physischen Aggressionsreaktion gerechnet als bei Mädchen. Diese Verhaltenserwartung wurde sowohl von Mädchen als auch von Jungen geteilt, allerdings ergab sich in der Junge-Junge-Konstellation das höchste erwartete Aggressionsniveau. Entsprechend wurde eine physisch aggressive Reaktion bei Mädchen für weniger wahrscheinlich gehalten, wobei sich erneut das Niveau in Abhängigkeit der Geschlechterkonstellation unterschied: Jungen hielten eine physisch aggressive Reaktion bei Mädchen für wahrscheinlicher als Mädchen selbst dies taten.

Unter Berücksichtigung der moderierenden Wirkung von *Social Control* zeigte sich erwartungsgemäß ein signifikanter Interaktionseffekt, wonach mit steigender Ausprägung von *Social Control* die Verhaltenserwartungen der Jugendlichen deutlich geschlechtsspezifisch ausgeprägter wurden (Bestätigung Annahme H10). Die höchste verbale Aggressionsreaktion von Jungen erwarteten somit vor allem Schülerinnen und Schüler mit besonders hoher Zustimmung zu *Social-Control*-Normen. Im Gegensatz dazu zeigte sich in Bezug auf die Erwartung physischer Aggression, dass in beiden Gruppen (Mädchen vs. Junge als Begleitung) die Zustimmung zu *Social-Control*-Normen zu einer steigenden Aggressionserwartung führte (signifikante Haupteffekte in beiden *dummy*kodierten Analysen). Dennoch wurde auch hier der Interaktionseffekt signifikant, wonach eine physisch aggressive Reaktion mit steigender Zustimmung zu *Social Control* eher von Jungen als von Mädchen erwartet wurde.

Insgesamt betrachtet konnte also ein moderierender Einfluss durch *Protection* nur als Trend in Bezug auf die eigene Ärgerreaktion der männlichen Jugendlichen festgestellt werden, indem sich männliche Jugendliche bei hoher Zustimmung zu *Protection* stärker ärgerten, wenn eine weibliche Begleitung und nicht eine männliche Begleitung provoziert wurde. In Bezug auf die verbale und physische Aggressionsreaktion blieb ein moderierender Einfluss durch *Protection* entgegen den Erwartungen aus. Auch führte in beiden Fällen die unterschiedliche Geschlechterkonstellation zu keiner differenziellen Aggressionreaktion. Jedoch konnte die Annahme, wonach *Social Control* geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen in Bezug auf verbale und physische Aggression moderiert, bestätigt werden, indem mit steigender Zustimmung zu *Social Control* ein aggressives Verhalten umso wahrscheinlicher von einem Jungen (und nicht von einem Mädchen) in Begleitung erwartet wurde.

8.7.2. Beurteilung der Ergebnisse

Während die moderierende Funktion der *Social-Control*-Normen bei der Vorhersage von Verhaltenserwartungen gegenüber eines Klassenkameraden oder einer Klassenkameradin hypothesenkonform nachgewiesen werden konnten, werfen die Ergebnisse zur Moderatorfunktion von *Protection* in Bezug auf das eigene Ärger- und Aggressionsverhalten der männlichen Schüler Fragen auf.

***Protection* als Moderator zwischen dem Geschlecht der Begleitung und der Ärger- und Aggressionswahrscheinlichkeit** Die Ergebnisse verwiesen nur in der Tendenz darauf, dass sich männliche Jugendliche mit steigender Zustimmung zu *Protection*-Normen stärker ärgerten, wenn die Provokation ein sie begleitendes Mädchen und nicht einen sie begleitenden Jungen traf. Da dieser Effekt nicht signifikant wurde, kann eine praktische Bedeutung der *Protection*-Normen zwar einerseits nicht als gesichert, andererseits aber auch nicht als unbedeutend betrachtet werden, da die Wahrscheinlichkeit unter 20 % lag und in einem der imputierten Datensätze der Interaktionseffekt „*Protection* x Geschlecht der Begleitung“ marginal signifikant wurde. Wenn man darüber hinaus den signifikanten Haupteffekt für *Protection* in der *dummy*kodierten Regressionsanalyse bedenkt, der nur für die Gruppe mit weiblicher, nicht jedoch für die Gruppe mit männlicher Begleitung bedeutsam wurde, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass *Protection*-Normen tatsächlich durch die Provokation eines Mädchens in Begleitung aktiviert wurden.

Die automatische Aktivierung von Einstellungen durch äußere Reize konnte bereits mehrfach nachgewiesen werden (vgl. Fazio & Williams, 1986; Fazio, Sanbonmatsu et al., 1986). Auch im Aggressionskontext konnte belegt werden, dass spezifische Umweltreize (z. B. der Anblick einer Waffe) zu einer Aktivierung aller Konstrukte, die mit diesem Objekt in einem neuronalen Netzwerk verbunden sind (z. B. Einstellungen, Verhaltensweisen), führen können (u. a. Bartholow et al., 2005; Berkowitz, 1990, 1993; Carlson et al., 1990). In der vorliegenden Studie wurde der soziale Kontext durch eine unterschiedliche hypothetische Geschlechterkonstellation manipuliert. Da nur Jungen in der Studie zur Moderationsfunktion von *Protection* die Stichprobe bildeten, war die Anwesenheit eines Mädchens immer mit einer ungleichen Geschlechterkon-

stellation verbunden. Offenbar hatte die Anwesenheit eines Mädchens in einer Gruppe von männlichen Jugendlichen geschlechtsspezifisches Selbstwissen aktiviert, so dass nur in dieser Situation Einstellungen zu *Protection* aktiviert wurden (siehe auch Hannover, 1997; Markus & Wurf, 1987). Diese Aktivierung wurde vermutlich vor allem durch eine Betonung der Intrakategorienähnlichkeit (ein männlicher Jugendlicher steht zwei weiteren männlichen Jugendlichen gegenüber) bei gleichzeitig salienter Interkategorienunähnlichkeit (ein Mädchen in einer Gruppe von drei männlichen Jugendlichen) bzw. auch durch das selbstbezogene Ziel, die männliche Ehre verteidigen zu müssen, hervorgerufen. Erwartungsgemäß wirkte sich die Aktivierung von mit *Protection* verbundenen Einstellungen – zumindest in der Tendenz – differenziell auf die Ärgerreaktion aus, indem Jungen sich stärker ärgerten, wenn ein Mädchen und nicht ein Junge in ihrer Begleitung provoziert wurde. Allerdings zeigten sich nicht die erwarteten differenziellen Effekte in Bezug auf das Aggressionsverhalten der Schüler, so dass offenbar in diesem Fall eine negative Stimmung (d. h. der ausgelöste Ärger) nicht zu einer Aktivierung von Einstellungen führte, die in Verbindung mit einer Kultur der Ehre stehen sollten. Zwar wurde mit steigender Zustimmung zu *Protection* eine steigende Aggressionsbereitschaft deutlich, allerdings galt dies unabhängig vom Geschlecht der Begleitperson. Die aggressive Reaktion war entsprechend nicht stärker, wenn ein Mädchen (und nicht ein Junge) in Begleitung provoziert wurde.

Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass eine Provokation gegenüber einem Mädchen als besondere Normverletzung wahrgenommen wurde und aus diesem Grund der Ärger bei den Jugendlichen besonders hoch war. Bedenkt man die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, denen zufolge benevolenter Sexismus und *Protection* miteinander zusammenhängen (vgl. Studie 3, Abschnitt 7.4.7.1) und mit steigender Zustimmung zu *Protection* die Ärgerreaktion zunahm (vgl. Studie 4, Abschnitt 8.6.1), lässt sich schlussfolgern, dass vor allem männliche Jugendliche, die Mädchen für besonders schutzbedürftig und hilflos einschätzen und dementsprechend auch benevolent sexistisch sind, besonders hohen Ärger empfanden, wenn ein Mädchen in ihrer Gegenwart provoziert wurde. Da verschiedene Studien zeigen konnten, dass benevolenter Sexismus vor allem gegenüber sehr traditionellen Frauentypen gezeigt wird (Becker, 2010; Eckes, 2001), ist anzunehmen, dass sich die männlichen Jugendlichen bei der Beantwortung des Fragebogens vor allem Mädchen vorgestellt hatten, die dem traditionell weiblichen Stereotyp entsprechen. Allerdings bewirkte nicht nur die Provokation eines Mädchens in Abhängigkeit der Zustimmung zu *Protection* eine höhere Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens, sondern auch die eines Jungen. Dieses Ergebnis war nicht erwartungsgemäß, da im Zusammenhang mit der Kultur der Ehre nur die Notwendigkeit, das (dem Stereotyp entsprechend) „schwache“ weibliche Geschlecht zu verteidigen (u. a. Nisbett et al., 1996; Enzmann, 2002; Enzmann et al., 2002) hervorgehoben wird. Auch wird im Kontext der Kultur der Ehre die Belästigung eines Mädchens in Begleitung als besondere Verletzung der männlichen Ehre betrachtet, die eine Kompensation durch aggressives Verhalten notwendig macht (vgl. Cohen et al., 1994). Von einem Jungen sollte dagegen den Verhaltensstandards der Kultur der Ehre entsprechend erwartet werden, dass er sich selbst verteidigt und es nicht nötig hat, auf den Schutz eines anderen Jungen angewiesen zu sein. Da allerdings nur in der Bedingungskonstellation, in der ein Mädchen in Begleitung provoziert wurde, die Zustimmung zu *Protection* zu einer höheren Ärgerreaktion geführt hatte, müssen unterschiedliche psychologische Prozesse durch die Variation der Geschlechterkonstellation her-

vorgerufen worden sein.

Unterschiedliche psychologische Prozesse können beispielsweise darin bestanden haben, dass unterschiedliche Einstellungsaspekte in beiden Gruppen (Mädchen vs. Junge als Begleitung) aktiviert wurden, die sich zwar differenziell auf den Affekt (Ärger) auswirkten, aber dennoch in beiden Gruppen zu einer vergleichbaren Aggressionsbereitschaft geführt haben. Beispielsweise kann die Anwesenheit eines Mädchens das selbstbezogene Ziel, Mädchen beschützen zu müssen, aktiviert und ein erwartungsgemäß geschlechtskongruentes Verhalten (Aggression) nach sich gezogen haben. Zugleich kann aber auch durch die Konstellation, in der ein männlicher Jugendlicher mit männlicher Begleitung, die (von zwei Jungen) provoziert wurden (sprich die männlich-homogene Gruppenkonstellation), männliches Konkurrenzverhalten aktiviert worden sein. In diesem Zusammenhang konnten Griskevicius et al. (2009) zeigen, dass Mann vs. Mann Situationen das Bedürfnis auslösen, den Status zu klären und aus diesem Grund wahrscheinlicher zu aggressiven Verhaltensweisen führen. Dies erklärt zugleich, weshalb *Protection*-Normen auch in dieser Gruppe bedeutsam waren, da diese nicht nur auf den Schutz von Frau und Familie fokussiert sind, sondern zugleich die Notwendigkeit der Statusverteidigung nach einer Provokation betonen. Dass nicht der männliche Jugendliche selbst, sondern seine männliche Begleitung provoziert wurde, schien dabei keinen Unterschied zu machen. Möglicherweise führte das Bedürfnis nach Loyalität dazu, dass sich männliche Jugendliche dazu verpflichtet fühlten, eine männliche Begleitung, die provoziert wurde, ebenso mit aggressiven Mitteln zu verteidigen wie sie dies bei Provokation eines Mädchens getan hätten. Hinweise darauf, dass Loyalität bei der Entstehung aggressiven Verhaltens im Gruppenkontext eine Rolle spielt, ergaben sich in dieser Arbeit auch in Bezug auf Studie 1 (vgl. die Ergebnisdarstellung unter Abschnitt 5.3.4.3).

Dass die Provokation einer männlichen Begleitung zu einer ähnlichen Aggressionsreaktion führte wie die Provokation einer weiblichen Begleitung, ohne dass damit die gleiche Ärgerreaktion einherging, widerspricht den Annahmen des *Threatened-Egotism*-Modell (Baumeister et al., 1996). Diesem Modell zufolge führt eine Egoverletzung und die damit verbundene Bedrohung des Selbstwerts, zu einem Abwehrverhalten, indem Ärger ausgelöst wird, der zu einer aggressiven Reaktion führt. Ärger wird dem Modell zufolge eine Vermittlerrolle zwischen der Wahrnehmung einer negativen Bewertung und einer aggressiven Reaktion zugesprochen. Allerdings wird in diesem schematischen Modell als Ausgangspunkt eines aggressionsauslösenden Prozesses ein überhöhter, instabiler positiver Selbstwert angenommen. Der Selbstwert der Jugendlichen wurde jedoch in dieser Untersuchung nicht miteinbezogen. Auch mag die Art der Egoverletzung eine Rolle gespielt haben. Baumeister et al. (1996) gingen in ihrem Modell von einer negativen Bewertung der Zielperson aus. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Jugendlichen hingegen provoziert und die „Verletzung“ bestand eher in einer Kränkung der männlichen Ehre als in einer negativen Bewertung ihrer Person. Egoverletzungen können sehr variabel in ihrer Ausrichtung sein und somit auch in Abhängigkeit ihres inhaltlichen Fokus zu unterschiedlichen Prozessen führen. Das heißt, das *Threatened-Egotism*-Modell ist vermutlich nicht direkt auf die vorliegende Studie übertragbar, da im eigentlichen Sinne keine negative Bewertung erfolgt war, sondern eine Kränkung der männlichen Ehre. Diese Annahme unterstreicht, dass die Bedeutung von Aggressionsauslösern in Untersuchungen definitorisch stärker eingeeengt werden sollten, da offenbar ausgelöste Prozesse in Abhängigkeit des inhaltlich zugrunde liegenden Fokus variieren.

Eine definitorische Einengung des Konstrukts *Ego Threat* wurde folglich von Leary et al. (2009) zu Recht gefordert.

Eine Erklärung, weshalb in der männlich-homogenen Gruppenkonstellation mit steigender Zustimmung zu *Protection* eine höhere Aggressionsreaktion einherging, *ohne* dass diese einen entsprechenden Affekt nach sich zog, erscheint im Zusammenhang mit dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1986) nachvollziehbar. Dieser Theorie zufolge beruht der Prozessverlauf, der zu der Entstehung aggressiven Verhaltens führt, auf der Annahme, dass die einzelnen Schritte der Informationsverarbeitung in Situationen, die keine Generierung neuer Reaktionsweisen erfordern, auf verbewusster Ebene stattfinden und erlernte Prozeduren automatisch aktiviert und angewendet werden. Da in der Jugendzeit Jugendliche mehr Zeit mit gleichgeschlechtlichen *Peers* verbringen, ist folglich die Wahrscheinlichkeit größer, dass ähnliche Situationen, wie sie in den Vignetten vorgegeben wurden, bereits von ihnen mit anderen männlichen *Peers* erlebt wurden. Die Ergebnisse dieser Studie verweisen möglicherweise darauf, dass in der männlich-homogenen Gruppenkonstellation vorhandenes Skriptwissen aktiviert wurde, welches entsprechend zu einer automatisierten aggressiven Reaktion führte, ohne dass diese mit einer entsprechenden affektiven Reaktion einherging.

Berkowitz (2001, zitiert nach Anderson et al., 1998) zufolge bietet Ärger die Rechtfertigung einer aggressiven Vergeltungsmaßnahme und ist damit Bestandteil höherer kognitiver Verarbeitungsstrategien, in denen Aspekte moralischen Handelns und eigene Interessen einander abgewogen werden (siehe hierzu auch Abschnitt 4.3.1). In der Situation, in der ein Mädchen zum Ziel der Provokation wurde, wurde entsprechend Ärger ausgelöst. Die inhaltliche Rechtfertigung aggressiven Verhaltens boten *Protection*-Normen, indem diese vorgeben, dass Mädchen/Frauen (aus sexistischer Sicht) schutzbedürftig sind und von einem „richtigen“ Mann verteidigt werden sollten. Es ist folglich auch denkbar, dass das gleiche Aggressionsniveau (absolut gesehen) in beiden Bedingungskonstellationen (Begleitung weiblich vs. männlich) aufgrund kognitiver Verarbeitungsstrategien entstanden war, indem Nutzen-Kosten-Abwägungen zu Regulationsaktivitäten mit unterschiedlichem Ausgang geführt haben. Da beide Angreifer in den hypothetischen Situationen männlich waren, empfand sich die Gruppe derer, die ein Mädchen in Begleitung hatten, vermutlich als physisch schwächer und schätzten die Chancen, sich gegenüber ihren beiden männlichen Angreifer behaupten zu können, geringer ein, als wenn sie von einem weiteren Jungen begleitet wurden. Dies würde zu einer Hemmung aggressiven Verhaltens führen. In der rein männlichen Gruppenkonstellation dagegen dürften die Jugendlichen ihre Chancen weitaus positiver eingeschätzt haben, was möglicherweise zu einer Verstärkung aggressiven Verhaltens geführt haben könnte. Für einen Prozess, der in der Gruppe mit der weiblichen Begleitung trotz steigenden Ärgers in Abhängigkeit der Zustimmung zu *Protection* zu einer Hemmung der Aggressionsbereitschaft geführt haben könnte, spricht die Beobachtung, dass Männer und Frauen über unterschiedliche soziale Repräsentationen von Aggression verfügen (Campbell & Muncer, 1994; Campbell, Muncer & Coyle, 1992). Campbell und Kolleg/inn/en (ebd.) zufolge, betrachten Männer aggressives Verhalten eher als eine Strategie, um eine Situation zu kontrollieren bzw. die Kontrolle über andere zu haben. Für Frauen hingegen geht aggressives Verhalten mit einer Ärgerreaktion und dem Gefühl des Kontrollverlusts einher. Ärger ist somit bei der Entstehung von Aggression eher bei Frauen von Relevanz. Die Notwendigkeit, den Status zu erhalten und

somit immer „Herr der Lage“ zu sein und andere zu kontrollieren, deckt sich dagegen eher mit der männlichen Geschlechterrolle, vor allem auch mit der männlichen Geschlechterrolle im Rahmen des Konzepts der Kultur der Ehre (u. a. Nisbett, 1993; Nisbett & Cohen, 1996). Prozesse, die zu einer Hemmung aggressiven Verhaltens im Zusammenhang mit dem Konzept der Kultur der Ehre führen, wurden in Studien von Cohen et al. (1999) nachgewiesen, indem Südstaatler in ihren Studien erst ab einem bestimmten Ärgerniveau eine aggressive Reaktion zeigten, die dann allerdings in einer Art Wutausbruch endete. Bis zu diesem Schwellenniveau wurde das Aggressionsverhalten der Südstaatler zurückgehalten. Die Ursache für diese Hemmung aggressiven Verhaltens betrachten die Autoren (ebd.) in spezifischen Verhaltensstandards, in deren Mittelpunkt die Befolgung bestimmter Höflichkeitsregeln bei Südstaatlern stehen.

Die unerwarteten Ergebnisse in Bezug auf den moderierenden Einfluss von *Protection*-Normen in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson auf physisch aggressives Verhalten werden sich abschließend betrachtet nicht eindeutig erklären lassen. Die hier aufgeführten Erklärungen verdeutlichen, dass durch die Art der Studie mentale Prozesse nicht abgebildet wurden und somit ein großer Raum zur Spekulation verbleibt. Zugleich bieten diese Erklärungsansätze aber mögliche und interessante Ansätze für weitere Forschungsarbeiten in diesem Bereich.

***Social Control* als Moderator zwischen dem Geschlecht der Begleitung und der Ärger- und Aggressionserwartung** Die Annahme, wonach geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen in Bezug auf das Aggressionsverhalten einer provozierten Begleitperson durch Einstellungen zu *Social Control* moderiert werden, konnte sowohl in Bezug auf verbale als auch auf physische Aggression bestätigt werden. Dass Kinder und Jugendliche über ausgeprägte geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen verfügen, konnte bereits in einer Vielzahl von Studien nachgewiesen werden (u. a. Bigler et al., 1990; Carter et al., 1988; Cordua et al., 1979; Drabman et al., 1981; Hughes et al., 2003; Martin et al., 1983; Stangor et al., 1989; Susskind, 2003). Welche Verhaltensstandards als normativ gelten, wird dabei durch den sozialen Kontext bestimmt (Chang, 2004; Henry et al., 2000; Kumar et al., 2002; Stormshak et al., 1999), wodurch auch allgemein wenig akzeptiertes Verhalten normativ sein kann, wenn dieses in der betreffenden *Peer*gruppe unterstützt wird. Killeya-Jones et al. (2007) zeigten dies, indem in ihren Studien deutlich wurde, dass Jugendliche das Ausmaß ihres aggressiven Verhaltens in Relation zur Gruppennorm definieren. Auch in dieser Studie wurde deutlich, dass durch extreme Vorstellungen von Männlichkeit, wie sie durch *Social-Control*-Normen repräsentiert werden, die Norm innerhalb der *Peer*gruppe „verschoben“ wird. Eine solche „Norm-Verschiebung“ zeigte sich, indem ein allgemein geächtetes Verhalten, wie Aggression, von männlichen Jugendlichen, die provoziert wurden, umso wahrscheinlicher erwartet wurde (und somit als normativer galt), je stärker sie *Social-Control*-Normen zustimmten.

Allerdings zeichneten sich in diesem Zusammenhang unerwartete, jedoch interessante Unterschiede in Abhängigkeit der Aggressionsform ab: Während die Einstellungen zu *Social Control* in Bezug auf die Vorhersage verbaler Aggression nur in der Bedingungsgruppe „Begleitung männlich“ bedeutsam wurde, waren *Social-Control*-Normen im Zusammenhang mit physischer Aggression für beide Gruppen (Begleitung männlich und Begleitung weiblich) prädiktiv. Das heißt, mit steigender Zustimmung zu *Social-Control*-Normen wurde physisch aggressives Ver-

halten nicht nur wahrscheinlicher von Jungen, sondern auch wahrscheinlicher von Mädchen erwartet. Dieses Ergebnis knüpft an die Befunde von Enzmann (2002) bzw. Enzmann et al. (2002, 2004) an, die offenbarten, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen nicht nur männliches, sondern auch weibliches aggressives Verhalten bzw. Delinquenz vorhersagen. Wie bereits im Zusammenhang mit den Ergebnissen aus Studie 3 diskutiert, wurde somit auch hier deutlich, dass die vermeintlich passive Frauenrolle im Ehrkulturkontext nicht im Widerspruch zur Akzeptanz offen aggressiven Verhaltens bei Frauen steht (siehe hierzu auch Kapitel 6, Seite 233). Somit deckt sich dieses Ergebnis mit der Vorstellung einer zwar femininen, aber zugleich starken und gewaltakzeptierenden Frauenrolle in der Kultur-der-Ehre-Literatur (vgl. Nisbett et al., 1996, S. 87).

Weiterhin unterstützen die Ergebnisse dieser Studie auch die Befunde von Hammock et al. (1992) bzw. die Aufforderung von Richardson et al. (2007), dem sozialen Geschlecht in der Aggressionsforschung mehr Aufmerksamkeit zu schenken, indem gezeigt werden konnte, dass nicht das biologische Geschlecht, sondern vor allem die Attribute, die mit diesem Geschlecht verbunden werden, entscheidend dafür waren, ob und welche Form aggressiven Verhaltens von den Jugendlichen gezeigt bzw. erwartet wurde. Dieses Ergebnis wurde an dem signifikanten Einfluss der *Social-Control*-Normen deutlich, der dazu führte, dass unter Umständen (nämlich bei hoher Zustimmung) auch von Mädchen ein allgemein mit ihrer Geschlechterrolle inkompatibles Verhalten, wie physische Aggression, stärker erwartet wurde. Daraus folgt, dass geschlechtsspezifische Erwartungen durch spezifische kulturelle Werteorientierungen (wie *Social Control*) beeinflusst werden.

Wie wichtig die Berücksichtigung des Einflusses von Erwartungen in sozialen Interaktionen ist, zeigen insbesondere die umfangreichen Forschungsarbeiten im Zusammenhang der sich selbst erfüllenden Prophezeiung, die den Effekt beschreibt, dass Erwartungen einer Person gegenüber einer anderen Person einen Prozess in Gang setzen, welcher dazu führt, dass diese sich entsprechend der Erwartungen verhält (Merton, 1948). Auch wenn diese Prozesse kein direkter Bestandteil dieser Untersuchung waren, ist anzunehmen, dass beispielsweise die Erwartung von Mädchen, dass ihre männliche Begleitung sie mit aggressiven Mitteln verteidigt, die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich diese Person entsprechend verhält. In diesem Zusammenhang ist an Forschungsbefunde der Sozialpsychologie zu denken, denen zufolge insbesondere Stereotype starke sich selbst erfüllende Prophezeiungseffekte produzieren (Jussim et al. 1996; Madon et al., 1997). Bedenkt man die Stigmatisierung, die durch die Darstellungen der Medien über die hohe Gewaltbereitschaft von Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund der ihrer ethnischen Gruppe zugeschriebenen Männlichkeitseinstellungen droht (siehe hierzu auch Abschnitt 1.1 dieser Arbeit), ist davon auszugehen, dass auch diese Form stereotyper Zuschreibungen zu Effekten durch sich selbst erfüllende Prophezeiungen führen können; unter Umständen auch auf Seite der Betroffenen. In diesem Zusammenhang zeigten Bushman et al. (1999), dass auch eigene sich selbst erfüllende Überzeugungen das Verhalten in die entsprechende Richtung beeinflussen. Diese Aspekte sprechen dafür, insbesondere in den Medien Sensibilität zu zeigen, wenn es um die Entstehung aggressiven Verhaltens bei Migrationsjugendlichen geht.

Im Zusammenhang mit der Kultur-der-Ehre-Literatur verweisen sowohl Theorie als auch Em-

pirie darauf, dass die Zustimmung zu den entsprechenden Verhaltensstandards nicht unbedingt den inneren Überzeugungen der Mitglieder einer solchen kulturellen Gruppe entsprechen müssen (Cohen et al., 1996, Studie 3; Vandello, Cohen et al., 2008; Vandello et al., 2004). Vielmehr finden gewaltlegitimierende Normen und Verhaltensweisen häufig Unterstützung, da angenommen wird, dass diese innerhalb ihrer Gruppe sozial erwünscht und angemessen sind. Wechselseitige Fehlwahrnehmungen werden somit als Schlüsselmerkmal bei der Aufrechterhaltung von Normen und Verhaltensstandards im Rahmen der Kultur der Ehre betrachtet. Die in dieser Studie gefundenen Ergebnisse belegen, dass Verhaltenserwartungen durch *Social-Control*-Normen beeinflusst werden, indem eine hohe Akzeptanz dieser Normen zugleich zu stärkeren geschlechtsspezifischen Erwartungen führten, wenn auch bei steigender Zustimmung physisch aggressives Verhalten nicht nur wahrscheinlicher von Jungen, sondern auch von Mädchen erwartet wurde. Diese Verhaltenserwartungen können als Quelle der Aufrechterhaltung dieses Normensystems in Schulklassen betrachtet werden, selbst wenn diese nicht inneren Überzeugungen der betreffenden Schülerinnen und Schülern entsprechen. Auch wenn die Ergebnisse dieser Studie keinen Aufschluss darüber geben, ob eine wechselseitige Überschätzung des Aggressionsverhaltens im Zusammenhang mit der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen bei den Jugendlichen vorlag, wie dies beispielsweise im Kontext der Kultur der Ehre gezeigt werden konnte (vgl. Vandello, Cohen et al., 2008), geben sie doch einen ersten Hinweis auf soziale Beeinflussungsmechanismen, die unabhängig vom Individuum wirken.

8.7.3. Ausblick

Im Vordergrund der Studie 4 stand die Überprüfung, ob gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen tatsächliche Handlungsrelevanz besitzen. Im Zusammenhang mit der Dimension *Protection* wurde dies überprüft, indem untersucht wurde, ob sich die Provokation eines begleitenden Mädchens in Abhängigkeit zur Zustimmung zu *Protection*-Normen auf einen männlichen Jugendlichen anders auswirkt als die Provokation eines begleitenden Jungen. Auch wenn die Hypothese, wonach Jungen sich stärker aggressiv verhalten sollten, wenn ein Mädchen und nicht ein Junge in Begleitung provoziert wird (insbesondere bei hoher Zustimmung zu *Protection*-Normen), nicht bestätigt werden konnte, verwiesen doch insbesondere die Ergebnisse zur Ärgerreaktion darauf, dass *Protection*-Normen eine praktische Relevanz besitzen, da deutlich wurde, dass diese nur in der Situation, in der ein Mädchen anwesend war, bedeutsam bei der Vorhersage einer Ärgerreaktion waren. Auch die Ergebnisse dieser Studie, wonach geschlechtsspezifische Aggressionserwartungen gegenüber Klassenkamerad/inn/en durch *Social-Control*-Normen beeinflusst wurden, unterstreichen die praktische Relevanz dieser Einstellungen im Schulalltag der Jugendlichen.

Dennoch sind insbesondere durch die unerwarteten Ergebnisse in Bezug auf *Protection*-Normen eine Reihe von Fragen offen geblieben. Da *Protection* sich zwar tendenziell in angenommener Richtung auf die Ärgerreaktion bei Provokation einer (weiblichen vs. männlichen) Begleitung auswirkte, diese Effekte aber nicht in gleicher Weise für die Aggressionsreaktion nachgewiesen werden konnten, wäre es für die weitere Forschung wichtig, die Ursache dieser unterschiedlichen Wirkungsweise genauer bestimmen zu können. Eine stärkere Berücksichtigung mentaler Prozesse, die insbesondere die Entscheidungsprozesse bei der Generierung aggressiver

Handlungsstrategien beinhalten, könnten im Kontext der Forschung zur Kultur der Ehre interessant sein. Wie zuvor beschrieben, wäre es möglich, dass Kosten-Nutzen-Abwägungen dazu geführt haben, dass sich Jugendliche, die *Protection*-Normen stark zustimmten und sehr über die Provokation eines sie begleiteten Mädchens ärgerten, dennoch gering aggressiv verhielten, da ihnen die „Gewinnchance“ zu gering erschien. Im Allgemeinen wird reaktive Aggression immer als *hot-tempered aggression* bezeichnet, da diese mit einem starken Affekt (wie Ärger) einhergeht (vgl. Vitiello et al., 1997). Insbesondere im Kontext der Kultur der Ehre wurde aber gezeigt, dass aggressive Reaktionen von deren Mitgliedern zumindest bis zu einem bestimmten Schwellengrad durch einen bestimmten Verhaltenskodex (wie bestimmte Höflichkeitsformen) unterdrückt werden (vgl. Cohen et al., 1999), was dafür spricht, dass durchaus kognitive Prozesse in diesem Zusammenhang relevant sind. Insofern wäre es denkbar, dass im Kontext der Kultur der Ehre kognitive Prozesse zu einer Hemmung aggressiver Verhaltensweisen trotz hohen Ärgers führen. Weitere Forschung, die das Zusammenspiel von Ärger und Aggression im Kontext einer Kultur der Ehre unter Berücksichtigung kognitiver Prozesse fokussiert, würde entsprechend zu einem besseren Verständnis des Gegenstands beitragen.

Auch die Prozesse, die in der männlich-geschlechtshomogenen Gruppe mit steigender Zustimmung zu *Protection* zu einer höheren Aggressionswahrscheinlichkeit geführt haben, ohne dass eine entsprechende Ärgerreaktion ausgelöst wurde, sollten überprüft werden. Offenbar führten beide Bedingungen (männliche vs. weibliche Begleitung) bei den männlichen Jugendlichen zu kompensatorischen Handlungen (d. h. aggressives Verhalten). Unklar ist, aus welchem Grund sich die Jugendlichen bei der Provokation einer männlichen Begleitung zwar weniger ärgerten als bei einer Provokation eines Mädchens, sich aber dennoch genauso aggressiv verhielten. Wie unter dem vorhergehenden Abschnitt diskutiert, besteht eine Möglichkeit darin, dass in dieser Situation Skriptwissen aktiviert wurde und somit keine höheren kognitiven Prozesse eine Rolle spielten. Auch mag Loyalitätsverhalten eine Rolle gespielt haben, so dass die Jugendlichen aus Pflichtgefühl aggressiv reagierten. Aus diesen Vermutungen wird deutlich, dass soziale Motive, die mit der Verteidigung anderer *Peers* einhergehen, ein wichtiges Forschungsfeld sind. Ist ein Jugendlicher tatsächlich in Gefahr, kann ein solches Verteidigungsverhalten sicherlich als zivilcouragiert und somit wünschenswert erachtet werden. In der vorliegenden Studie wurde aber deutlich, dass aggressives Verhalten eher der Statusverteidigung diene und somit als Risikofaktor betrachtet werden muss.

Im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen, die in dieser Arbeit als „Motor“ der Aufrechterhaltung eines ehrkulturgeprägten Normen- und Wertesystems betrachtet werden, wäre insbesondere eine genauere Klärung der Rolle von möglichen Effekten durch Überschätzungen der Gewaltakzeptanz anderer *Peers* von weiterem Forschungsinteresse. Im Zusammenhang mit der US-amerikanischen Forschung konnten diese Selbst-Andere-Diskrepanzen, denen zufolge Südstaatler die Gewaltakzeptanz anderer Südstaatler deutlich überschätzen, sich selbst aber von gewaltbefürwortenden Einstellungen distanzieren, mehrfach belegt werden (u. a. Cohen et al., 1996; Vandello, Cohen et al., 2008). In der deutschen Forschung im Kontext der Kultur der Ehre wurde noch nicht überprüft, inwiefern möglicherweise eine Selbst-Andere-Diskrepanz zu einer Aufrechterhaltung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen in Jugendgruppen (z. B. Schulklassen) führt. In dieser Studie konnte gezeigt werden,

dass *Social-Control*-Normen die Auswirkungen geschlechtsspezifischer Verhaltenserwartungen im Aggressionskontext beeinflussen. Dieses Ergebnis kann als Indiz betrachtet werden, dass Verhaltenserwartungen im Kontext der Kultur der Ehre auch bei deutschen Jugendlichen eine Rolle spielen. Was diese Studie leider nicht leisten konnte, besteht darin, eine mögliche Diskrepanz zwischen den Verhaltenserwartungen der Jugendlichen auf der einen Seite und ihren inneren Überzeugungen auf der anderen Seite darzustellen.¹⁶ Eine Untersuchung mit diesem Fokus wäre folglich ein wichtiger Beitrag zum bestehenden Forschungsstand der Ehrkultur-Forschung, insbesondere im deutschen Raum.

8.7.4. Praktische Implikationen

Die Zustimmung zu *Protection*-Normen kann, wie bereits in Studien 2 und 3 gezeigt, als ernsthafter Risikofaktor bei der Entstehung aggressiven Verhaltens betrachtet werden. In der Gesellschaft wird es häufig als ehrenwert betrachtet, wenn Männer bereit sind, Frauen durch aggressives Verhalten zu beschützen. Doch genau dieses Verhalten führt häufig dazu, dass Situationen eskalieren. Im Dezember 2005 kam es beispielsweise in einem Berliner BVG-Bus zu einem entsprechenden Ereignis, bei dem ein 18-jähriger Schüler bei dem Versuch, seine Freundin in Schutz zu nehmen, erstochen wurde (siehe Buntrock, 2005). Zu dieser Eskalation kam es, indem der 18-Jährige den Angreifer zusätzlich herausforderte und provozierte. Wäre er mit seiner Freundin einfach an der nächsten Bushaltestelle ausgestiegen, ohne auf die Provokationen des Täters einzugehen, würde er vermutlich heute noch leben. Stattdessen provozierte er den Täter selbst dann noch, als dieser mit einem Messer vor ihm stand, indem er ihn aufforderte „doch zuzustechen, wenn er genug Mumm hätte“. Vermutlich wollte der 18-jährige durch seinen Mut seiner Freundin imponieren. Der Angreifer hingegen gab später an, aus Angst, vor seinen Freunden das Gesicht zu verlieren, zugestochen zu haben.

An diesem Beispiel wird deutlich, welchen Einfluss Vorstellungen von Männlichkeit und gruppendynamische Prozesse bei der Entstehung aggressiven Verhaltens haben können. Der 18-jährige Schüler fühlte sich für den Schutz und die Verteidigung seiner Freundin verantwortlich und hätte sich möglicherweise nicht „männlich gefühlt“, wenn er einfach mit seiner Freundin aus dem Bus gestiegen und die Provokationen ignoriert hätte. Auch ist davon auszugehen, dass die Belästigung seiner Freundin in seiner Gegenwart von ihm als Kränkung seiner männlichen Ehre betrachtet wurde. Der Täter hingegen wurde durch die Reaktion des 18-jährigen Schülers in seiner Männlichkeit bedroht, indem dieser versuchte, ihn vor den Augen seiner Freunde bloßzustellen. In beiden Fällen wird deutlich, dass die männliche Ehre wichtige Motivatoren waren, die zu einer vermeidbar gewesenen Gewalteskalation geführt haben. Deutlich wird an diesem praktischen Beispiel auch die Rolle des sozialen Kontexts, denn offenbar hat die Anwesenheit weiterer *Peers* (im Falle des Opfers das Mädchen, im Falle des Täters weitere *Peers*) die Situation entscheidend verschärft. Tatsächlich konnte in der Forschung mehrfach nachgewiesen werden, dass die Anwesenheit weiterer *Peers* zu einer höheren Risikobereitschaft führt (u. a. Cairns et al., 1988; Chassin et al., 2005; Simons-Morton et al., 2004) und insbesondere

¹⁶Tatsächlich war diese Studie im Rahmen dieses Dissertationsprojekts eingeplant, wurde aber im Verlauf dieser Arbeit aufgrund des hohen Aufwands, der bereits mit den anderen Studien einherging, wieder fallengelassen.

der Wunsch, andere *Peers* zu beeindrucken, ein wichtiger Motivator darstellt, sich aggressiv zu verhalten (Moffitt, 1993).

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche bereits frühzeitig lernen, mit Provokationen angemessen umzugehen und ein Verständnis für soziale Gruppenprozesse entwickeln. Insbesondere die Aufdeckung möglicher Diskrepanzen zwischen den eigenen und den antizipierten Einstellungen der anderen *Peers* kann helfen, den Kreislauf sozialer Beeinflussung, die zu einer Aufrechterhaltung eines Normen- und Wertesystems im Rahmen von Ehrkulturen führen, zu unterbrechen. Dennoch: So lange in der Gesellschaft kein Umdenken in Bezug auf normative Werte der maskulinen Geschlechterrolle stattfindet, werden auch Anti-Gewalt-Trainings und Präventionsmaßnahmen an Schulen wie der Tropfen auf dem heißen Stein wirken. Die Ergebnisse dieser Studie unterstreichen die Notwendigkeit, dass Kinder von früh auf lernen sollten, Männlichkeit stärker mit prosozialen Attributen zu verbinden und dass aggressives Verhalten weder für Jungen noch für Mädchen sozial akzeptables Verhalten ist. Folglich sollten die Folgen geschlechtsspezifischer Erwartungen viel stärker als bisher in die Erzieher- und Lehrerausbildung einbezogen werden, denn so lange Erzieher/innen und Lehrkräfte nicht selbst lernen, ihre eigenen geschlechtsspezifischen Erwartungen zu reflektieren und ein Verständnis für eine *gender*-spezifische Sozialisation erwerben, kann nicht erwartet werden, dass sie diese Erkenntnisse im Schulalltag umsetzen und an ihre Schülerinnen und Schüler vermitteln.

9. Gesamtdiskussion

9.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, den Einfluss von Merkmalen der Gruppenkonstellation auf die Entstehung und Aufrechterhaltung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen und das Aggressionsverhalten von Jugendlichen im Kontext der Kultur der Ehre zu untersuchen. Dabei standen vier Quellen der sozialen Beeinflussung im Vordergrund: (1) Der Einfluss durch sozial geteilte Männlichkeitseinstellungen in Schulklassen, die sich auf das individuelle Aggressionsverhalten von Schülerinnen und Schülern einer Klasse auswirken. (2) Der Einfluss durch gewaltlegitimierende *Gender*normen in Verbindung mit der weiblichen Geschlechterrolle im Kontext der Kultur der Ehre. (3) Der Einfluss des Geschlechts einer Begleitperson, die provoziert worden ist, auf die Ärger- und Aggressionsreaktion eines männlichen Jugendlichen in Abhängigkeit seiner Zustimmung zu gewaltlegitimierenden *Gender*normen (insbesondere solcher, die in Verbindung mit Normen zum Schutz und Verteidigungsverhalten durch Männer stehen). (4) Der Einfluss des Geschlechts einer Begleitperson unter Berücksichtigung gewaltlegitimierender *Gender*normen (insbesondere solcher, die mit der Dominanz des Mannes und der Passivität der Frau in Verbindung stehen) auf geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen. Als Rahmen dieser Arbeit wurde das US-amerikanische Konzept der Kultur der Ehre herangezogen, in welcher Männlichkeit insbesondere mit der Notwendigkeit des Mannes, auf Beleidigungen und Kränkungen mit Gewalt zu reagieren und in der Lage zu sein, Frau und Kinder sowie den eigenen Ruf zu verteidigen, verbunden wird. Als Maß dieser auf eine Kultur der Ehre bezogenen Männlichkeitsnormen wurde die von Enzmann und Wetzels (2002) entwickelte Gewaltlegitimierende-Männlichkeitsnormen-Skala (GLMN) verwendet.

Die **erste Studie** diente der Entwicklung eines Instruments, durch welches die Auswirkungen von männlichkeits- bzw. ehrverletzenden Provokationen auf die Ärgerreaktion und das Aggressionsverhalten von Schülerinnen und Schülern gemessen werden sollten. Hierfür wurde ein vignettenbasiertes Verfahren gewählt, indem verschiedene schulbezogene Situationen formuliert wurden, die zu einer Kränkung der männlichen Ehre führen sollten. Dabei wurden insbesondere Situationen ausgewählt, in denen sich über das Opfer lustig gemacht oder in dem dieses durch die körperliche Nähe der Täter bedrängt wurde. Da in der Kultur der Ehre eine Kränkung der männlichen Ehre insbesondere in einem öffentlichen Kontext als besonders gravierend betrachtet wird, wurde in den Vignetten eine hypothetische Öffentlichkeit generiert (siehe hierzu auch Abschnitt 3.2.2). Dies geschah, indem jeweils von zwei Opfern und zwei Tätern ausgegangen wurde, wobei eines der Opfer jeweils der Schüler/die Schülerin selbst war.

Die eigenentwickelte Skala wurde durch zwei Prätests vorgetestet. Der erste Prätest bestand in einer *online*basierten Befragung, in der die Fragen noch offen formuliert waren. Der zweite

Prätest wurde als schriftliche Befragung mit einem geschlossenen Antwortformat durchgeführt, da sich das offene Antwortformat in dem ersten Prätest als eher ungeeignet erwiesen hatte. Weitere Änderungen im Verlauf der Testentwicklung bestanden unter anderem darin, dass in einem *Between-Design* das Geschlecht der hypothetischen Begleitperson variiert wurde. Auch die hypothetischen Provokationssituationen wurden mehrmals revidiert, bis es gelang, die Situationen so zu formulieren, dass sie moderate Deckeneffekte in Bezug auf die Ärgerreaktion und moderate Bodeneffekte in Bezug auf verbale und physische Aggression – und somit jeweils ausreichend Varianz bei Beantwortung der Skala – erzeugten. Auf Basis einer dritten Stichprobe wurde die in den beiden Prätests durch exploratorische Faktorenanalysen gewonnene Faktorenstruktur der Skala durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse auf ihre Gültigkeit überprüft. Hier zeigte sowohl die eindimensionale Struktur der Ärgerskala als auch die zweidimensionale Struktur der Aggressionsskala (verbale und physische Aggression) eine sehr gute Modellanpassung, die auch über die verschiedenen Fragebogenversionen hinweg stabil waren.

Mit Reliabilitäten von $\alpha = .80$ für die Ärgerskala, $\alpha = .80$ für verbale Aggression und $\alpha = .93$ für physische Aggression konnten für die Subskalen sehr gute interne Konsistenzen nachgewiesen werden. Auch die Validität der Skala war sehr zufriedenstellend, indem in Übereinstimmung mit der Literatur, derzufolge physisch aggressives Verhalten in der Jugendzeit eher für Jungen als typisch gilt (vgl. Crick & Grotpeter, 1995), gezeigt werden konnte, dass (a) Jungen stärker physisch aggressiv reagierten als Mädchen, (b) Schülerinnen und Schüler sich eher physisch aggressiv verhielten, wenn ihre Begleitung männlich (und nicht weiblich) war und (c) physisch aggressives Verhalten eher von Jungen in Reaktion auf eine Provokation erwartet wurde als von Mädchen. Darüber hinaus zeigte die neu entwickelte Fragebogenskala die erwarteten moderaten Zusammenhänge zu den *Trait*merkmalen allgemeiner Ärger (operationalisiert durch die Ärgersubskala des *Aggression Questionnaires* nach Buss & Perry, 1992; in Übersetzung von Kliewe & Bieneck, 2000) und allgemeine Aggression (operationalisiert durch die Skala Aggressionsbereitschaft des FEPA von Lukesch, 2006). Somit lag für die nachfolgenden Studien ein reliables und valides Instrument zur Messung reaktiven Ärgers und reaktiver Aggression vor.

Das Ziel der **zweiten Studie** bestand darin, individuelle und kontextuelle Effekte von Männlichkeitsnormen, wie sie durch die GLMN-Skala repräsentiert werden, in ihrem Einfluss auf aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen. Angenommen wurde, dass das Aggressionsverhalten von Schülerinnen und Schülern sowohl durch ihre individuelle Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen als auch durch die durchschnittliche Zustimmung ihrer Schulklasse vorhergesagt werden kann. Darüber hinaus wurde erwartet, dass die durchschnittliche Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen auf Klassenebene das individuelle Aggressionsverhalten eines Schülers/einer Schülerin auch dann noch vorhersagen kann, nachdem diese um die individuellen Schülerwerte kontrolliert wurde (Kontexteffekt). Um das sich aus der Fragestellung ergebende Mehrebenendesign zu realisieren, wurde vorab die Skalenstruktur auf Individual- als auch auf Klassenebene bestimmt. Auf diese Weise wurden auf der Individualebene die Dimensionen *Protection* und *Social Control* sowie auf Gruppenebene der Globalfaktor *Culture of Honor* ermittelt. *Protection* spiegelt dabei Normen wider, die insbesondere mit dem Schutz und der Verteidigung der Familie bzw. der männlichen Ehre in Verbindung stehen, während *Social Control* Normen wiedergibt, die ein männliches Patriarchat

und dessen Aufrechterhaltung mit Gewalt legitimiert. Der Globalfaktor *Culture of Honor* steht dagegen für die sozial geteilten Ansichten in Bezug auf gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen innerhalb von Schulklassen.

Hinsichtlich der Zustimmung zu den beiden Individualdimensionen der GLMN wurden höhere Zustimmungsraten für Jungen und für Jugendliche mit Migrationshintergrund gefunden. Weiterhin wurde festgestellt, dass der Gleichberechtigungsindex der Uno (*GDI*) zwar die Zustimmung zu *Social-Control*-Normen, nicht aber zu *Protection*-Normen vorhersagen konnte. Die Hypothesenüberprüfung ergab Folgendes: Zunächst wurde durch die Intraklassenkorrelationen (*ICC*) deutlich, dass sowohl in Bezug auf *Social Control* mit einem *ICC* von .16 als auch in Bezug auf *Protection* mit einem *ICC* von .13 ein substantieller Anteil der Varianz auf Unterschiede zwischen Schulklassen zurückgeführt werden konnte. Aufgrund dieses Resultats erschien es gerechtfertigt, die individuellen Schülerwerte der GLMN klassenspezifisch zu aggregieren, so dass überprüft werden konnte, ob sich für verbale und/oder physische Aggression in Abhängigkeit gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen ein Kontexteffekt würde nachweisen lassen. Diese Analyse wurde jeweils durch ein zweischrittiges Vorgehen umgesetzt: Zunächst wurden die Individualprädiktoren um den Gruppenmittelwert zentriert, um auf diese Weise Einflüsse der Individual- und Gruppenebene auf aggressives Verhalten voneinander unabhängig zu bestimmen. Im Anschluss daran wurde dieselbe Analyse erneut durchgeführt, wobei dieses Mal die Individualprädiktoren um den Gesamtmittelwert zentriert wurden. Ein solches Vorgehen bewirkt, dass Varianzanteile simultan auf beide Ebenen eingehen und somit ein Kontexteffekt überprüft werden kann.

Die erste Analyse ergab, dass sowohl verbale als auch physische Aggression auf Individuumsebene durch *Protection* und *Social Control* vorhergesagt werden konnten. Auch der auf Klassenebene aggregierte Faktor *Culture of Honor* wurde bei der Vorhersage verbaler und physischer Aggression signifikant. Diese Analyse bestätigte somit die Annahme, dass aggressives Verhalten nicht nur durch die individuelle Zustimmung von Schülerinnen und Schülern zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen vorhergesagt werden kann, sondern auch durch die durchschnittliche Zustimmung ihrer Schulklasse (Studie 2, Hypothese H3). Ein kontextueller Einfluss zeigte sich jedoch erst, nachdem der aggregierte Gruppenfaktor (hier: *Culture of Honor*) um interindividuelle Unterschiede kontrolliert wurde, was erst durch die zweite Analyse erreicht werden konnte. Ein Kontexteffekt konnte nur bei der Vorhersage physisch aggressiven Verhaltens gefunden werden, war aber in Bezug auf verbale Aggression nicht nachweisbar. Somit konnte die Annahme (Studie 2, Hypothese H4), dass aggressives Verhalten bei Jugendlichen aufgrund sozial geteilter Männlichkeitseinstellungen auch nach Kontrolle der interindividuellen Schülerwerte vorhergesagt werden kann, nur in Bezug auf physische Aggression bestätigt werden.

In der **dritten Studie** stand die Frage im Mittelpunkt, ob gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen tatsächlich nur Verhaltensstandards in Bezug auf die männliche Geschlechterrolle vorgeben. Angenommen wurde, dass eine Kultur der Ehre (operationalisiert durch die GLMN-Skala) nicht nur durch Normen in Bezug auf die männliche, sondern auch durch Normen in Bezug auf die weibliche Geschlechterrolle repräsentiert werden kann. Es wurde erwartet, dass sowohl die männliche als auch die weibliche Geschlechterrolle im Zusammenhang mit der Kultur

der Ehre auf einer gemeinsamen Skala laden und somit ein homogenes Konstrukt bilden. Um diese Annahme zu untersuchen, wurde die bestehende GLMN-Skala um Aussagen erweitert, die sich auf die weibliche Geschlechterrolle im Kontext der Kultur der Ehre beziehen. Um die Validität dieser neu entwickelten Gewaltlegitimierende-*Gender*normen-Skala genannt (GLGN), nachzuweisen, wurde erwartet, dass die GLGN stärker mit situationsabhängigen Maßen in Bezug auf Aggression sowie ambivalenten Sexismus zusammenhängen würde (konvergente Validität) als mit stabilen auf Aggression und *Gender* bezogenen Merkmalen (diskriminante Validität). Außerdem wurde angenommen, dass die Zustimmung zu gewaltlegitimierenden *Gender*normen auch für die erweiterte Skala differenziell für spezifische Migrationsgruppen nach Kontrolle des Geschlechts, der kulturellen Ressourcen und des besuchten Schultyps vorhersagbar sein würde (kriteriumsorientierte Validität).

Zur Überprüfung der Annahmen wurde in Anlehnung an theoretisch bedeutsame Charakteristika, die mit der weiblichen Geschlechterrolle in der US-amerikanischen Kultur der Ehre in Verbindung gebracht werden, ein *Item*pool generiert, der im Rahmen einer *Online*befragung vorgetestet wurde. Im Anschluss daran wurde auf Basis einer Stichprobe von 1109 Schülerinnen und Schüler in Abweichung zur Veröffentlichung der original GLMN-Skala (Enzmann et al., 2002), jedoch in Übereinstimmung mit der in Studie 2 gefundenen Struktur der GLMN-Skala, eine zweidimensionale Struktur der GLGN-Skala durch eine exploratorische Faktorenanalyse gefunden, die in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt wurde und eine gute Modellanpassung zeigte. Auf diese Weise bestätigte sich die Annahme (Studie 3, H5), dass Normen in Bezug auf eine männliche und weibliche Geschlechterrolle im Kontext der Kultur der Ehre auf denselben Faktoren laden und somit dasselbe Phänomen abbilden. Die interne Konsistenz der beiden Dimensionen waren mit $\alpha = .80$ für Normen zum Schutz und zur Verteidigung (*Protection*) und mit $\alpha = .89$ in Bezug auf Normen zur sozialen Kontrolle von Männern über Frauen (*Social Control*) sehr zufriedenstellend.

Die deskriptiven Ergebnisse der GLGN-Skala verwiesen zunächst auf eine höhere Befürwortung der Jugendlichen gegenüber *Protection*-Normen als gegenüber *Social-Control*-Normen. Da die Intraklassenkorrelationen auf substanzielle Gruppeneinflüsse hindeuteten, wurden entsprechende statistische Verfahren (Korrektur des Standardfehlers bzw. Spezifikation von Mehrebenenmodellen) verwendet, um die Validität der GLGN-Skala angemessen überprüfen zu können. Die Ergebnisse zeigten hypothesenkonform, dass beide GLGN-Dimensionen stärker mit reaktiver Aggression und ambivalentem Sexismus zusammenhängen als mit allgemeiner Aggression und allgemeinen Aspekten des Geschlechterrollen-Selbstkonzepts (Studie 3, H6). Darüber hinaus wurde erwartungsgemäß gezeigt, dass die Zustimmung zu den beiden GLGN-Dimensionen bei spezifischen Migrationsgruppen, insbesondere bei Jugendlichen türkischer Herkunft und aus der ehemaligen UDSSR, gegenüber einheimischen Jugendlichen deutlich erhöht war, auch dann noch, wenn das Geschlecht, die kulturellen Ressourcen und der Schultyp kontrolliert wurden (Studie 3, H7).

Studie 4 diente schließlich der Untersuchung des Einflusses des Geschlechts einer Begleitperson in Provokationssituationen auf die Ärger- und Aggressionsreaktion eines männlichen Jugendlichen unter Berücksichtigung seiner Einstellungen gegenüber *Protection*-Normen. Au-

ßerdem sollte der Einfluss von *Social-Control*-Normen auf die Ausprägung geschlechtsspezifischer Verhaltenserwartungen gegenüber einem anderen *Peer* untersucht werden. Angenommen wurde, dass, wenn *Protection*-Normen tatsächlich praktische Bedeutsamkeit besitzen, männliche Jugendliche, deren weibliche Begleitung provoziert wird, mit steigender Zustimmung zu *Protection*-Normen eine höhere Ärger- und Aggressionsreaktion zeigen sollten, als wenn ein sie begleitender Junge provoziert wird. Außerdem wurde angenommen, dass sich diese Relation auch in den geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen widerspiegelt, indem von einem Jungen in Begleitung, der provoziert wird, stärker physisch aggressives Verhalten erwartet werden sollte als von einem Mädchen. Dabei wurde erwartet, dass diese geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen durch die Zustimmung zu *Social-Control*-Normen verstärkt werden.

Da Gruppeneinflüsse in Bezug auf Ärger, verbale und physische Aggression vergleichsweise gering waren (dies war an den *ICCs* und den *Design*-Effekten erkennbar; siehe hierzu auch Abschnitt 8.5.1), wurden keine Mehrebenenmodelle spezifiziert, sondern Regressionsanalysen mit Standardfehlerkorrektur berechnet. Die Ergebnisse im Zusammenhang mit *Protection* zeigten, dass sich männliche Jugendliche mit steigender Zustimmung stärker ärgerten, wenn die Provokation ein sie begleitendes Mädchen und nicht einen sie begleitenden Jungen betraf. Allerdings wurde dieser Interaktionseffekt nur in einem der fünf imputierten Datensätze marginal signifikant; in Bezug auf die kombinierten Ergebnisse (d. h. über alle Datensätze hinweg) ergab sich eine Wahrscheinlichkeit von 14%. Weiterhin wurde deutlich, dass die Einstellungen zu *Protection* nur aktiviert wurden, wenn ein Mädchen das Opfer der Provokation wurde. Dies war daran zu erkennen, dass sich in der Regressionsanalyse mit kontrastkodierten Prädiktoren nur für die Gruppe „Begleitung weiblich“ ein signifikanter Haupteffekt ergab, jedoch keiner für die Gruppe „Begleitung männlich“. In Bezug auf die Aggressionsreaktion zeigte sich weder für verbale noch für physische Aggression ein bedeutsamer Einfluss durch das Geschlecht der Begleitperson, auch nicht in Abhängigkeit der Zustimmung zu *Protection*. Vielmehr wurde deutlich, dass durch die Zustimmung zu *Protection*-Normen verbale und physische Aggression unabhängig vom Geschlecht der provozierten Begleitung vorhergesagt werden konnten. Somit konnte die Annahme, derzufolge männliche Jugendliche mit steigender Zustimmung zu *Protection*-Normen eine höhere Ärger- und Aggressionsreaktion zeigen, wenn ein Mädchen und nicht ein Junge in ihrer Begleitung provoziert wird, nur in Bezug (und nur in der Tendenz) auf die Ärgerreaktion bestätigt werden (Studie 4a, H8).

Im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen zeigten sich in den Analysen ohne Berücksichtigung der Moderatorvariable „*Social Control*“ zunächst keine bedeutsamen Unterschiede für verbale Aggression, jedoch deutliche Unterschiede für physische Aggression: Hypothesenkonform wurde bei Jungen wahrscheinlicher mit einer physischen Aggressionsreaktion gerechnet als bei Mädchen. Diese Erwartung wurde sowohl von Mädchen als auch von Jungen geteilt, allerdings ergab sich in der Junge-Junge-Konstellation (d. h. männlicher Jugendlicher mit männlicher Begleitung) das höchste erwartete Aggressionsniveau. Entsprechend wurde eine physisch aggressive Reaktion bei Mädchen für weniger wahrscheinlich gehalten, wobei sich erneut das Niveau in Abhängigkeit der Geschlechterkonstellation unterschied: Jungen hielten eine physisch aggressive Reaktion bei Mädchen für wahrscheinlicher als die Mädchen selbst.

Unter Berücksichtigung der moderierenden Wirkung von *Social Control* Normen zeigte sich erwartungsgemäß ein signifikanter Interaktionseffekt, wonach mit steigender Ausprägung von *Social Control* die Erwartungen deutlicher geschlechtsspezifisch wurden. Die höchste verbale Aggressionsreaktion eines Jungen erwarteten somit vor allem Schülerinnen und Schüler, die *Social-Control*-Normen besonders stark zustimmten. Im Gegensatz zu verbaler Aggression zeigte sich in Bezug auf physische Aggression, dass in beiden Gruppen (Mädchen vs. Junge als Begleitung) die Zustimmung zu *Social Control* zu einer steigenden Aggressionserwartung führte (signifikante Haupteffekte in beiden *dummy*kodierten Analysen). Dennoch wurde auch hier der Interaktionseffekt signifikant, wonach eine physisch aggressive Reaktion mit steigender Zustimmung zu *Social Control* eher von Jungen als von Mädchen erwartet wurde. Somit konnte die Annahme, derzufolge von einem Jungen in Begleitung, der provoziert wird, stärker physisch aggressives Verhalten erwartet wird als von einem Mädchen, das provoziert wird, und diese Relation durch die Zustimmung zu *Social-Control*-Normen verstärkt wird, bestätigt werden (Studie 4, H9).

9.2. Beurteilung der Ergebnisse

Wie in der Einführung dargestellt (vgl. Abschnitt 1.1) bestand die Intention dieser Arbeit darin, Jugendliche in ihrer alltagsrelevanten Umgebung zu untersuchen. Es wurde angenommen, dass der direkte soziale Kontext, in welchem sich die Jugendlichen befinden, entscheidend dazu beiträgt, welche Einstellungen sie im Zusammenhang mit ihrer Geschlechterrolle entwickeln und unter welchen Bedingungen sie aggressives Verhalten für angemessen halten. Im Gegensatz zu den bisherigen Studien, die in Deutschland mit der GLMN-Skala durchgeführt wurden, wurde in dieser Arbeit Kultur nicht vordergründig als ethnisches Element verstanden, sondern als sozial geteilte Ansichten über gewaltlegitimierende *Gendernormen*, die in der *Peer*gruppe entstehen und aufrechterhalten werden. Statt Jugendlichen folglich eine Kultur aufgrund ihrer ethnischen Herkunft zuzuschreiben, wurde ihre Kultur aus dem für sie unmittelbar relevanten sozialen Umfeld, nämlich ihrer Schulklasse, geschlossen. Damit bietet diese Arbeit eine wichtige und bisher neue Perspektive auf diesen in den Medien häufig doch eher vereinfacht dargestellten Gegenstand der Forschung.

Um den Einfluss durch Merkmale der Gruppenkonstellation in Abhängigkeit der Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeits- bzw. *Gendernormen* (zur Differenzierung dieser Begriffe siehe auch die Arbeitsdefinition unter Abschnitt 2.1.3) von Jugendlichen zu untersuchen, wurden vier Quellen sozialer Beeinflussung betrachtet: 1. Die Schulklasse und somit die Klassenkultur. 2. Mit der weiblichen Geschlechterrolle verbundene gewaltlegitimierende *Gender*normen. 3. Die Geschlechtskonstellation in Provokationssituationen, im Speziellen die Reaktion eines männlichen Jugendlichen, dessen weibliche Begleitung provoziert wird. 4. Geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen in Bezug auf die Reaktion auf Provokationen im *Peer*kontext.

Die Ergebnisse der in dieser Arbeit dargestellten Studien verdeutlichen, dass jede dieser genannten Quellen die Ausübung aggressiven Verhaltens, eine Einschätzung der Legitimation von Aggression und Vorstellungen von Männlichkeit (bzw. auch Weiblichkeit) im Kontext der Kultur der Ehre substanziell beeinflussen. Es wurde angenommen, dass Faktoren sozialer Be-

einflussung auf unterschiedlichen Ebenen verankert sind, indem die ganze Klasse ebenso als Beeinflussungsquelle betrachtet wurde wie eine direkte *Peer-zu-Peer*-Konstellation. Darüber hinaus wurde aber auch das Normensystem in einem ehrkulturbezogenen Kontext beleuchtet, indem aufgedeckt wurde, dass eine durch die GLMN-Skala repräsentierte Ehrkultur nicht nur auf die männliche Geschlechterrolle Bezug nimmt, sondern zugleich Verhaltensstandards für die weibliche Geschlechterrolle vorgibt.

9.2.1. Eine Kultur der Ehre als Klassenkultur

In Studie 2 konnte gezeigt werden, dass der Klassenraum maßgeblich die Ausprägung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen bei Jugendlichen beeinflusst und somit in Schulklassen kollektive Vorstellungen darüber bestehen, welche Verhaltensstandards mit der männlichen Geschlechterrolle verbunden sind. Deutlich wurde dieses Ergebnis an der Höhe der Intraklassenkorrelationen der GLMN-Subskalen als auch an den Ergebnissen der konfirmatorischen Mehrebenen-Faktorenanalyse (KMFA) und den Mehrebenenregressionen zur Vorhersage reaktiver Aggression. Tatsächlich konnten bereits in einer Vielzahl von Studien solche Effekte, auch als *Homophily* bekannt (McPherson et al., 2001), nachgewiesen werden; beispielsweise in Bezug auf soziodemografische Merkmale (u. a. Mark, 2003; Umphress et al., 2007; Shrum et al., 1988) oder Verhaltensweisen, wie Aggression (u. a. Cairns et al., 1988; Erickson et al., 1977; Giordano et al., 1986; Warr, 2002), dem Sprachgebrauch (Titzmann et al., 2007, 2009) oder auch Rauchen (vgl. Mercken et al., 2009). Auch die Ähnlichkeiten von Einstellungen in sozialen Gruppen konnten bereits mehrfach belegt werden, hierzu zählen unter anderem die Einstellungen gegenüber Alkohol und Essstörungen (Bourgeois et al., 2001; Bowen, 2001; Crandall, 1988), politische Einstellungen (u. a. Campbell, 1980; Huckfeldt et al., 1991), jobbezogene Einstellungen (Ibarra et al., 1993; Meyer, 1994; Pfefer, 1980; Rice et al., 1991) als auch Einstellungen im Zusammenhang mit Männlichkeit, wie z. B. homophobische Einstellungen (Poteat, 2007). Dass Gruppeneinflüsse im Zusammenhang mit Einstellungen zu Männlichkeit bedeutsam sind, konnte auch in dieser Arbeit durch die Ergebnisse der Studie 2 untermauert werden.

Darüber hinaus gelang der Nachweis, dass das individuelle physisch aggressive Verhalten bei Jugendlichen so stark durch die Klassenkultur in Bezug auf gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen geprägt wird, dass physische Aggression auch nach Kontrolle der interindividuellen Schülerwerte noch durch den Klassenfaktor vorhergesagt werden konnte. Dieser sogenannte Kontexteffekt konnte allerdings nicht in Bezug auf verbal aggressives Verhalten nachgewiesen werden. Die Ähnlichkeit von Einstellungen, wie hier im Zusammenhang mit gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen untersucht, wird vor allem auf zwei Ursachen zurückgeführt: Zum einen wenden sich Individuen vor allem denjenigen Personen zu, die ihnen selbst ähnlich sind, da sie sich mit ihnen wohler fühlen und den Umgang mit ihnen als befriedigender einschätzen (Wright, 2000). Darüber hinaus gleichen sich aber auch Individuen innerhalb bestehender Gruppen einander an, so dass Gruppen in ihren Einstellungen und Verhaltensweisen homogener werden (Carley 1991). Die in Gruppen resultierende Ähnlichkeit der Mitglieder ist folglich das Resultat selektiver Auswahl und wechselseitiger Sozialisierung (Kandel, 1978).

Da in der vorliegenden Arbeit vor allem Aspekte sozialer Beeinflussung im Vordergrund stan-

den, waren insbesondere Sozialisationsprozesse, von denen angenommen wurde, dass diese zu einem kollektiven Männlichkeitsverständnis auf Klassenebene führen, von Interesse. Obwohl Selektionsmechanismen in dieser Arbeit nicht völlig ausgeschlossen werden können, sprechen doch verschiedene Gründe dafür, dass tatsächlich eine wechselseitige Sozialisation der *Peers* vordergründig zu den Ähnlichkeiten in den Einstellungen gegenüber gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen und deren Auswirkung auf physisch aggressives Verhalten geführt haben. Zum einen konnten Monahan et al. (2009) zeigen, dass Selektions- und Beeinflussungseffekte entwicklungsbedingt variieren und während der späten Jugendzeit nur noch Sozialisationsprozesse entscheidend sind. Mit einem durchschnittlichen Alter von 15.5 Jahren befanden sich die Jugendlichen folglich in einem Alter, von dem angenommen wird, dass sie durch ihre soziale Umwelt am stärksten beeinflussbar sind. Zum anderen kann eine Selektion durch die Jugendlichen selbst nahezu ausgeschlossen werden, da sich Jugendliche ihre *Peers* in der Klasse nicht aussuchen können, sondern sie vielmehr Klassen zugewiesen werden. Somit dürfte es unmöglich gewesen sein, dass die Jugendlichen in ihren Schulklassen aufgrund ihrer ähnlichen Einstellungen zueinander gefunden haben.

Allerdings ist davon auszugehen, dass Selektionseffekte indirekt eine Rolle spielten: Da Schülerinnen und Schüler mit geringen Schulleistungen, niedrigem sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund überzufällig häufig Schulen bzw. Schulklassen besuchen, deren Schülerschaft diese Merkmale mit ihnen teilen (vgl. Schofield, 2006, S. 81), kann davon ausgegangen werden, dass es durch den Schulstandort und somit dem geografischen Einzugsgebiet zu einer Selektion in Abhängigkeit der sozialen Herkunft kam. In verschiedenen Studien, unter anderem auch in Studie 3 der vorliegenden Arbeit, konnte gezeigt werden, dass die Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund und geringer sozioökonomischer Herkunft höher ist als bei einheimischen Jugendlichen bzw. Jugendlichen mit einem hohen sozioökonomischen Status (u. a. Enzmann, 2002; Enzmann et al., 2004). Der Einfluss durch den individuellen Status (in Bezug auf den sozioökonomischen Status und der ethnischen Herkunft) war jedoch in Studie 2 vernachlässigbar, da durch die Form der Analyse (d. h. einer Zentrierung um den Gesamtmittelwert) die aggregierten Klassenwerte um die individuellen Schülerwerte bereinigt wurden. Auf diese Weise verblieben nur diejenigen Effekte, die aufgrund von sozialer Beeinflussung zustande gekommen sein müssen, denn selbst bei einer Konfundierung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler, wurde dieser Einfluss durch die Analyseform statistisch kontrolliert. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die soziale Herkunft nicht nur ein Individuums-, sondern zugleich ein Gruppenmerkmal ist. Darauf verweist auch der von Schofield (2006) zitierte Befund, demzufolge sich die Schülerschaft in Schulklassen häufig hinsichtlich der Schulleistungen und sozialer Merkmale, wie dem sozioökonomischen Status, ähnelt. Insofern muss davon ausgegangen werden, dass Schulklassen mit einer Schülerschaft, die überwiegend aus sozial schwachen und bildungsfernen Verhältnissen stammt, wahrscheinlicher eine hohe (durchschnittliche) Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen entwickeln, die sich auf das physische Aggressionsverhalten von Schülerinnen und Schülern auswirkt.

Aus den Ausführungen des vorhergehenden Abschnitts kann gefolgert werden, dass vermutlich sowohl Mechanismen indirekter Selektion durch die soziale Herkunft als auch Prozesse der

Sozialisation die Ausprägung gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen und deren Auswirkungen auf das individuelle Aggressionsverhalten von Schülerinnen und Schülern beeinflusst haben. Es kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere Schulklassen, die überwiegend aus einer Schülerschaft bestehen, die sich durch Bildungsferne und sozioökonomische Benachteiligung charakterisieren lassen, im Besonderen dazu neigen, ein Normen- und Wertesystem, wie das der Kultur der Ehre, zu unterstützen. Diese Interpretation steht auch mit der *Low-Status-Kompensationstheorie* im Einklang, derzufolge eine Kultur der Ehre vor allem in statusniedrigen sozialen Gruppen Befürwortung findet, da deren Mitglieder besonders stark darum bemüht sind, ihren Selbstwert durch Bedrohungen von außen zu schützen (Henry, 2009). Auch Cohen et al. (1998) betonen in diesem Zusammenhang, dass die Unterstützung einer Kultur der Ehre im Besonderen für soziale Gruppen attraktiv ist, die aus der Gesellschaft ausgeschlossen sind; entweder aufgrund der geografischen Lage (z.B. Bevölkerungsgruppen, die sehr abgeschieden leben) oder aber auch aufgrund ihrer sozialen Marginalisierung (z. B. einer sozioökonomischen Benachteiligung).

Diese Argumentation führt zugleich auf die in der Problemstellung dieser Arbeit formulierten These (vgl. Abschnitt 1.1), dass eine Befürwortung von gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen kein exklusives Merkmal bestimmter ethnischer Gruppen ist, sondern dass vielmehr davon ausgegangen werden muss, dass die Unterstützung eines Normen- und Wertesystems, wie dem der Kultur der Ehre, mit Merkmalen einhergeht, die generell für marginalisierte Gruppen attraktiv sind. Die Rechtfertigung aggressiven Verhaltens aus Gründen der (männlichen) Ehre ist folglich vermutlich sowohl psychologisch als auch sozial motiviert, indem einerseits durch aggressives Verhalten ein geringer und/oder instabiler Selbstwert geschützt werden kann (vgl. Bushmeister et al., 1996, 1998; Henry, 2009) und andererseits, indem durch aggressives Verhalten versucht wird, eine ökonomische Benachteiligung in der Gesellschaft zu kompensieren (zur Rolle einer ökonomischen Benachteiligung und der Entstehung gruppenbasierter Hierarchien vgl. Sidanius et al., 1999 bzw. Abschnitt 2.3.1 dieser Arbeit).

9.2.2. Unterschiede in Abhängigkeit der Aggressionsform

Die Untersuchung geschlechtsspezifischer und entwicklungsbedingter Unterschiede in der Ausübung aggressiven Verhaltens stand in den vergangenen Jahrzehnten in der Aggressionsforschung stark im Vordergrund. Zunehmend wurde deutlich, dass Jungen nicht zwangsläufig und zu jedem Zeitpunkt ihrer Entwicklung aggressiver sind als Mädchen. Vielmehr konnte in einer Metaanalyse von Scheithauer (2003) gezeigt werden, dass die Qualität und Quantität aggressiven Verhaltens einen altersspezifischen Verlauf nimmt, so dass Jungen nicht per se stärker physisch aggressiv und Mädchen stärker relational aggressiv sind. Während der Jugendzeit üben allerdings Jungen tatsächlich deutlich häufiger physisch aggressives Verhalten aus als Mädchen (vgl. auch Crick et al., 1995; Oesterman et al., 1998); ein Befund, der auch aus dieser Arbeit (Studie 1) hervorging, indem gezeigt wurde, dass Jungen in Reaktion auf Provokationen eine höhere Wahrscheinlichkeit als Mädchen angaben, physisch aggressiv zu reagieren, und dass Jungen eine eigene physisch aggressive Reaktion vor allem dann für wahrscheinlich hielten, wenn sie in Begleitung eines weiteren Jungen und nicht eines Mädchens waren.

Dass Jugendliche über *gender*-bezogene Stereotype verfügen und entsprechend geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen an ihre *Peers* richten, konnte ebenfalls in dieser Arbeit gezeigt werden. Die Ergebnisse der Studie 4b verweisen darauf, dass von männlichen Jugendlichen physisch aggressives Verhalten in Reaktion auf eine Provokation deutlich häufiger erwartet wurde als von einem Mädchen (einschränkend sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass nur verbale und physische Aggression in diese Arbeit herangezogen wurden). In Bezug auf verbale Aggression unterschieden sich die Verhaltenserwartungen allerdings nicht. Diese Ergebnisse decken sich mit einer Reihe von Studien, die zeigen konnte, dass Kinder und Jugendliche über ausgeprägte *gender*-bezogene Stereotype verfügen (u. a. Bigler et al., 1990; Carter et al., 1988; Cordua et al., 1979; Drabman et al., 1981; Hughes et al., 2003; Martin et al., 1983; Stangor et al., 1989; Susskind, 2003).

Dieser Nachweis an sich ist somit nicht neu, bemerkenswert war aber der hypothesenkonforme Befund, dass diese geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen durch *Social-Control*-Normen, die mit der Dominanz des Mannes und der Passivität bzw. Unterordnung der Frau einhergehen, beeinflusst wurden. Genauer gesagt, zeigten die Ergebnisse der Studie 4b, dass bei Jugendlichen, die *Social-Control*-Normen stark zustimmten, die Erwartung gegenüber männlichen *Peers*, sowohl verbal als auch physisch aggressiv auf eine Provokation zu reagieren, besonders ausgeprägt war. Dieser moderierende Einfluss durch *Social Control* verdeutlicht, dass die Vorstellung, wie ein Mann sein sollte (d. h. einem präskriptiven Verständnis von Männlichkeit), zu einer höheren Erwartung aggressiven Verhaltens bei Jungen, die provoziert wurden, führte. Insofern ist davon auszugehen, dass diese Verhaltenserwartung mit einer Idealvorstellung männlichen Verhaltens einherging, die nicht unbedingt der realen Erwartung entsprechen muss. Da aber in Studie 2 gezeigt werden konnte, dass in Schulklassen sozial geteilte Ansichten in Bezug auf gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen bestehen, die sich auf die selbst eingeschätzte Wahrscheinlichkeit einer aggressiven Reaktion der Jugendlichen auswirkte, kann davon ausgegangen werden, dass diese gemeinsamen Idealvorstellungen die Norm, z. B. gegenüber der Akzeptanz aggressiven Verhaltens, verschieben.

In der Forschung konnte deutlich gezeigt werden, dass Jugendliche stark motiviert sind, sich normkonform zu verhalten (Seta et al., 1998; Seta & Seta, 1993) und diejenigen Verhaltensweisen zeigen, von denen sie annehmen, dass sie sozial akzeptiert bzw. von den *Peers* erwünscht sind (Leary et al., 1994; Tice et al., 1995). Entsprechend kann angenommen werden, dass die wechselseitigen Verhaltenserwartungen der *Peers* einer Schulklasse dazu führen, dass bei Jugendlichen der individuelle Eindruck entsteht, aggressives Verhalten sei eine angemessene Reaktion auf Provokationen, die davor bewahrt, von anderen Jugendlichen als unmännlich wahrgenommen zu werden. Tatsächlich ist die Befürchtung von anderen als unmännlich wahrgenommen zu werden, wenn nicht die mit der Geschlechterrolle kompatiblen Attribute gezeigt werden, nicht nur ein Thema in der Jugendzeit; vielmehr wird der Druck, Männlichkeit ständig unter Beweis stellen zu müssen auch von Erwachsenen erfahren (Parrott et al., 2008; O'Neil, 1981a; O'Neil, 1981b; O'Neil, 1982; O'Neil et al., 1995).

Das Ergebnis der Studie 2 war auch dahingehend bemerkenswert, indem entgegen der Annahme nur für physische, nicht aber für verbale Aggression ein Kontexteffekt in Abhängigkeit

des Gruppenfaktors *Culture of Honor* gefunden werden konnte. Dieser Befund bedeutet, dass offenbar physisch aggressives Verhalten im Kontext der Kultur der Ehre stärker durch die soziale Umwelt beeinflusst wird als verbale Aggression. Dieses unerwartete Resultat verweist darauf, dass *Peereinflüsse* in Abhängigkeit der Aggressionsform variieren; eine Schlussfolgerung, die bereits Espelage et al. (2003) zogen, in deren Längsschnittstudie sich Bullying als stärker sozial determiniert erwiesen hatte als *Fighting* (physische Aggression). Die Gründe für diese unterschiedliche *Peerbeeinflussung* sind unklar. Möglicherweise ist physisch aggressives Verhalten für die Nachahmung attraktiver und stärker mit einer Statusaufwertung verbunden als verbal aggressives Verhalten. Für diese Annahme spricht, dass, obwohl physisch aggressive Kinder im Allgemeinen eher abgelehnt werden, insbesondere während der Jugendzeit diejenigen Jungen besonders beliebt und „cool“ sind, die von den Mitschülerinnen und Mitschülern in *Peer-Ratings* als besonders stark physisch aggressiv beschrieben werden (vgl. LaFontana et al., 2002; Rodkin et al., 2000). Verbal aggressives Verhalten scheint dagegen nicht mit den gleichen sozialen Aufwertungsmöglichkeiten verbunden zu werden, möglicherweise, weil Beleidigungen und Beschimpfungen ohnehin so alltäglich im Schulalltag sind, dass sie nicht mehr zur Statusaufwertung geeignet sind.

Auch haben die Ergebnisse der Studie 4b verdeutlicht, dass während der Jugendzeit physisch aggressives Verhalten für Mädchen im Allgemeinen zwar nonkonform zu ihrer Geschlechterrolle sein mag, aber dieses dennoch in bestimmten Subkulturen selbst bei Mädchen hoch-normativ sein kann. So konnte gezeigt werden, dass mit steigender Zustimmung zu *Social Control*, einer der beiden Subdimensionen der GLMN-Skala (Enzmann et al., 2002), die Erwartung stieg, dass auch Mädchen physisch aggressiv auf eine Provokation reagieren würden. Dieses Ergebnis ist mit der Theorie der US-amerikanischen Kultur der Ehre gut vereinbar, aus der hervorgeht, dass die passive Geschlechterrolle der Frau, die mit einer untergeordneten Stellung in der Familie einhergeht, nicht im Widerspruch zu einer hohen Gewaltakzeptanz auch auf Seiten der Frau steht (vgl. Nisbett et al., 1996, S. 87). Allerdings haben die Ergebnisse dieser Arbeit (Studie 4a) auch deutlich gezeigt, dass männliche Jugendliche grundsätzlich eine physisch aggressive Reaktion eher von ihrer Begleitung erwarten als Mädchen; und dies unabhängig von deren Geschlecht.

Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen also, dass Normen in Bezug auf die Qualität und Quantität aggressiven Verhaltens im direkten sozialen Kontext manifestiert werden; ein Ergebnis, welches bereits in ähnlicher Weise mehrfach bewiesen werden konnte (Chang, 2004; Henry et al., 2000; Killea-Jones et al., 2007; Kumar et al., 2002; Stormshak et al., 1999). Auch unterstreichen die Befunde dieser Arbeit die Forderung von Richardson et al. (2007), dem sozialen Geschlecht in der entwicklungs- und sozialpsychologischen Forschung mehr Aufmerksamkeit zu schenken, da Attribute, die mit der Geschlechterrolle verbunden werden, weitaus geeigneter sind, Form und Ausprägung des Aggressionsverhaltens von Individuen vorherzusagen, als dies durch die reine Betrachtung des biologischen Geschlechts möglich ist (vgl. auch Hammock et al., 1992).

9.2.3. Die praktische Relevanz gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen

Die Unterstützung einer Kultur der Ehre wird in Deutschland als eine der Ursachen jugendlicher Delinquenz und Gewalt in spezifischen Migrationsgruppen betrachtet, da Migrationsjugendliche, wie auch in dieser Arbeit in Studie 3 gezeigt wurde, gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen stärker zustimmen als einheimische Jugendliche. Doch kann alleine aufgrund der Zustimmung zu diesen extremen Normen noch nicht geschlossen werden, dass diese tatsächlich handlungsrelevant sind bzw. unter welchen sozialen Bedingungen diese Normen Handlungsrelevanz besitzen. Nicht ohne Grund wird im Kontext der US-amerikanischen Kultur der Ehre dieses Normen- und Wertesystem bereits seit einigen Jahren unter anderen Prämissen diskutiert: Dort wird angenommen, dass Normen der Kultur der Ehre nicht zwangsläufig innere Überzeugungen widerspiegeln, sondern in erster Linie das Resultat verzerrter gegenseitiger Wahrnehmungen sind (vgl. hierzu auch Vandello, Cohen et al., 2008). Vandello et al. (2004) zufolge haben die Verhaltensstandards einer Ehrkultur ihren adaptiven Charakter längst verloren, werden aber durch soziale Prozesse aufrechterhalten. Indem jeder vom anderen denkt, dass die mit einer Ehrkultur verbundenen Verhaltensstandards sozial erwünscht und somit normativ sind, werden sie insbesondere in der Öffentlichkeit weiterhin gezeigt. Dies verweist zugleich auf die Bedeutung des sozialen Kontexts: Nur wenn weitere Personen anwesend sind, werden diese Verhaltensstandards befürwortet und unterstützt, da in dieser Situation die Angst besteht, von anderen als schwach und unmännlich wahrgenommen zu werden. Tatsächlich konnten im Zusammenhang der US-amerikanischen Forschung zur Kultur der Ehre mehrfach bewiesen werden, dass die Akzeptanz und Unterstützung, der sich aus dieser Kultur ergebenden Normen und Werte, bei anderen Mitgliedern der eigenen sozialen Gruppe (im Falle der US-amerikanischen Kultur der Ehre vor allem Südstaatler) überschätzt werden (vgl. Cohen et al., 1996, Studie 3; Vandello, Cohen et al., 2008). Solche Selbst-Andere-Diskrepanzen konnten auch in anderen Kontexten belegt werden, beispielsweise in Bezug auf die Zuschreibung spezifischer Persönlichkeitseigenschaften (Miller et al., 1987) oder der Akzeptanz von Alkohol (Prentice et al., 1993).

Im deutschen Raum wurde die Funktion gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen bisher weder untersucht, noch deren Handlungsrelevanz infrage gestellt. Aus diesem Grund war eine der zentralen Fragen in Studie 4a, inwiefern gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen tatsächlich handlungsrelevant sind bzw. wirklich den inneren Überzeugungen der Jugendlichen entsprechen. Es wurde angenommen, dass sich Jugendliche, wenn sie gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen, die auf die Notwendigkeit des Schutzes und der Verteidigung von Familie und Ruf bezogen sind (*Protection*-Normen), stark zustimmen, stärker ärgern und wahrscheinlicher aggressiv reagieren müssten, wenn ein Mädchen und nicht ein Junge in ihrer Begleitung provoziert wird. Insbesondere drei Gründe sprachen für diese Annahme (vgl. hierzu insbesondere Cohen et al., 1994): Erstens zählen der Kultur der Ehre entsprechend Frauen zum „schwachen Geschlecht“ und sollten entsprechend der Verhaltensstandards einer Kultur der Ehre geschützt werden.¹ Zweitens sollte die Provokation eines Mädchens in Begleitung eines männlichen Jugendlichen auch von ihm als Provokation aufgefasst werden, da er daraus hätte schließen müssen, dass er nicht „Manns genug“ erscheint, das Mädchen an seiner Seite zu verteidigen. Drittens sollte dem

¹Entsprechend war es auch erwartbar, dass die Skala *Protection* vergleichsweise hoch mit benevolentem Sexismus zusammenhängen würde, wie in Studie 3 gezeigt werden konnte.

Konzept der Kultur der Ehre folgend einem Jungen in Begleitung, der provoziert wird, zunächst die Chance gegeben werden, sich selbst zu verteidigen, um sein Gesicht nicht zu verlieren.

Die Ergebnisse der Studie 4a warfen jedoch Fragen auf. Zunächst einmal konnte in Bezug auf die Ärgerreaktion gezeigt werden, dass sich männliche Schüler mit steigender Zustimmung zu *Protection*-Normen stärker ärgerten, wenn die Provokation ein sie begleitendes Mädchen und nicht einen Jungen traf. Diese Annahme konnte also in der Tendenz bestätigt werden.² Der signifikante Haupteffekt in der *dummy*kodierten Regressionsanalyse mit Ärger als Kriterium, demzufolge *Protection*-Normen nur dann bedeutsam wurde, wenn die Begleitung weiblich war, legt die Schlussfolgerung nahe, dass *Protection*-Normen tatsächlich durch diese spezifische Situation aktiviert wurden. Hannover (1997) spricht in diesem Zusammenhang von Selbstwissensinhalte, die in Abhängigkeit des unmittelbaren sozialen Kontexts variieren. Das heißt, durch die Provokation eines begleitenden Mädchens wurden mit *Protection*-Normen verbundenes Selbstwissen aktiviert, durch welches ein damit einhergehender Affekt, nämlich Ärger, ausgelöst wurde. Wenn diese Normen folglich relevante Aspekte des Selbst aktivieren können, so sollten diese tatsächlich inneren Überzeugungen entsprechen und somit praktische Bedeutsamkeit, wenn auch nicht zwangsläufig Handlungsrelevanz, besitzen.

Allerdings wurde in dieser Arbeit angenommen, dass Ärger Bestandteil eines Skripts bildet, welches das Normen- und Wertesystem einer Kultur der Ehre neuronal abbildet, ähnlich wie dies in dem schematischen Prozessmodell von Anderson et al. (1998; siehe auch 4.2 auf Seite 106) dargestellt wurde. Dementsprechend wurden keine differenziellen Ergebnisse in Bezug auf die Ärger- und Aggressionsreaktion erwartet. Insofern waren die Ergebnisse der Vorhersage aggressiven Verhaltens in Abhängigkeit der Zustimmung zu *Protection*-Normen unerwartet, denn es wurde weder für verbale Aggression noch für physische Aggression ein bedeutsamer Einfluss durch das Geschlecht der Begleitperson signifikant. Vielmehr wurde deutlich, dass die Zustimmung zu *Protection* verbale und physische Aggression unabhängig vom Geschlecht der provozierten Begleitung vorhersagen konnte.

Verschiedene Ursachen können zu den differenziellen Effekten der Ärger- vs. Aggressionsreaktion geführt haben. Dem *Threatened-Egotism*-Modell (Baumeister et al., 1996) zufolge kann eine negative Bewertung (die in dieser Arbeit als aversiver Reiz gedeutet wurde, zu dem auch Provokationen zählen) entweder zu einer Ablehnung dieser Bewertung führen, um den Selbstwert zu schützen, oder zu einer Annahme dieser Bewertung, was mit einem geringeren Selbstwert einhergeht. Während der erstgenannte Weg zu einer Ärger- und infolgedessen Aggressionsreaktion führt, resultiert aus der zweiten Option der Rückzug des Individuums aus der Situation. Folglich war das Ergebnis, wonach auch in der rein männlichen Geschlechterkonstellation in Abhängigkeit zu *Protection* Aggression ausgelöst wurde, ohne dass damit ein entsprechender Affekt einherging, auch unter diesem Aspekt betrachtet überraschend. Allerdings geht Berkowitz (2001, zitiert nach Anderson et al., 1998) davon aus, dass Ärger Bestandteil höherer

²Ein signifikanter Haupteffekt von *Protection*, wenn die Begleitung weiblich war, zeigte, dass mit steigender Zustimmung die Ärgerreaktion stieg. Auch wurde deutlich, dass beide Bedingungsgruppen (Mädchen in Begleitung vs. Junge in Begleitung) wie angenommen in unterschiedlichem Ausmaß durch die Zustimmung zu *Protection*-Normen beeinflusst wurden, allerdings wurde dieser Interaktionseffekt nur in einem der fünf imputierten Datensätzen marginal signifikant, in der simultanen Berechnung aller imputierten Datensätze blieb die Wahrscheinlichkeit bei einem Wert von $p = .14$ auf nicht-signifikantem Niveau.

kognitiver Verarbeitungsstrategien ist, indem eine Ärgerreaktion unter anderem mit einer Abwägung moralischer Einstellungen und Verhaltensweisen einhergeht. Ärger bietet Berkowitz (2001) zufolge die Rechtfertigung einer aggressiven Vergeltungsmaßnahme, da Ärger mit einer Schuldzuweisung einhergeht (z. B. gegenüber einer anderen Person).

Ärger muss aber nicht immer einer aggressiven Reaktion vorausgehen, wie auch an den Ergebnissen der Studie 4a deutlich wurde. In dieser Studie wurde deutlich, dass Jugendliche, deren männliche Begleitung provoziert wurde, nahezu genauso aggressiv reagierten, wie wenn ihre weibliche Begleitung provoziert wurde. Allerdings löste die Provokation der männlichen Begleitung im Gegensatz zu einer Provokation der weiblichen Begleitung keinen Ärger aus. Den Jugendlichen lag somit keine moralische Rechtfertigung vor, sich in Reaktion auf diese Provokation aggressiv zu verhalten. Entsprechend muss ein anderer psychologischer Prozess zu der Aggressionsreaktion geführt haben. Eine Möglichkeit besteht darin, dass die Mann-gegen-Mann-Konstellation zu einer Wettbewerbs- oder Konkurrenzorientierung geführt haben, die zu einer automatisierten Aggressionsreaktion geführt haben könnte, ohne dass mit dieser ein entsprechender Affekt einherging. In diesem Zusammenhang konnten Griskevicius et al. (2009) zeigen, dass gleichgeschlechtliche Gruppenkonstellationen in Provokationssituationen zu einer stärkeren Statusverteidigung – und somit bei Männern auch – einer höheren Aggressionswahrscheinlichkeit führen als ungleiche Gruppenkonstellationen. In Studie 4a wurde deutlich, dass sowohl die ungleiche als auch die gleiche Geschlechtskonstellation zu einem vergleichbaren Aggressionslevel führten. Dennoch ist denkbar, dass bei Jungen durch die Vignetten vorhandenes Skriptwissen aktiviert wurde, welches automatisiert – und folglich ohne Affekt – abgerufen wurde (vgl. Crick et al., 1996; Dodge, 1986).

Die Bedeutsamkeit der *Protection*-Normen, die in beiden Gruppen (Junge als Begleitung vs. Mädchen als Begleitung) aktiviert wurden, ist vermutlich deren inhaltlich mehrdeutiger Ausrichtung geschuldet: Einerseits werden durch diese Normen soziale Verhaltensstandards aufgestellt, wonach Mädchen das schwächere Geschlecht darstellen und geschützt werden müssen. Andererseits bedeutet die Zustimmung zu diesen Normen auch, dass die männliche Ehre zur Not auch mit Gewalt verteidigt werden muss; ein Aspekt, der möglicherweise in der rein männlichen Geschlechterkonstellation der Studie 4a dazu geführt hat, dass *Protection*-Normen ebenfalls relevant wurden und zu einer entsprechend höheren Aggressionswahrscheinlichkeit führten.

Einen Einfluss können auch Regulationsstrategien gehabt haben, die – im Sinne eines Nutzen-Kosten-Abgleichs – dazugeführt haben, dass in beiden Bedingungsgruppen die Chance, sich gegen zwei männliche Jugendliche erfolgreich zur Wehr zu setzen, unterschiedlich bewertet wurden. Möglicherweise führten diese Erwägungen dazu, dass männliche Jugendliche, die sich zwar über die Provokation eines Mädchens ärgerten (vor allem bei hoher Ausprägung von *Protection*), ihre Aggressionsbereitschaft „bremsten“, da sie ihre Chance, sich gegen zwei männliche Angreifer mit „nur“ einem Mädchen an der Seite behaupten zu können, als geringer einschätzten. Im Zusammenhang mit der Kultur der Ehre sind Prozesse, die zu einer Hemmung von Aggression führen, ebenfalls bekannt. So konnte gezeigt werden, dass Südstaatler spezifische Höflichkeitsstandards befolgen, die dazu führen, dass aggressive Reaktionen zumindest bis zu einer bestimmten Schwelle unterdrückt werden (vgl. Cohen et al., 1999). Insofern wäre es durchaus

möglich, dass bei Jugendlichen, deren weibliche Begleitung provoziert wurde, kognitive Prozesse zu einer Hemmung aggressiven Verhaltens führte, obwohl sie sich sehr ärgerten.

Um die praktische Relevanz gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen im Kontext der Kultur der Ehre zu untersuchen, wurde in Studie 4b der Frage nachgegangen, ob eine hohe Zustimmung zu *Social-Control*-Normen zu einer stärkeren Ausprägung geschlechtsspezifischer Verhaltenserwartungen im *Peer*-Kontext führen. Hypothesenkonform konnte genau dies nachgewiesen werden, denn mit steigender Zustimmung zu *Social-Control*-Normen wurde von Jungen wahrscheinlicher eine offen aggressive (d. h. verbal und physisch aggressive) Reaktion erwartet als von Mädchen. Allerdings wurde deutlich, dass die Zustimmung zu *Social Control* auch dazu führte, dass eine physisch aggressive Reaktion auch eher von Mädchen erwartet wurde. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass Normen im Zusammenhang mit einer Kultur der Ehre mit einer generell höheren Gewaltakzeptanz in Reaktion auf Provokationen einhergehen, die auch Frauen bzw. Mädchen in dieser Kultur zugeschrieben wird. Auch Nisbett et al. (1996) gehen davon aus, dass Frauen trotz der mit der Unterlegenheit und Passivität verbundenen weiblichen Geschlechterrolle in der Kultur der Ehre ebenfalls Gewalt stärker akzeptieren als Frauen anderer kultureller Gruppen.

Auch wenn die Ergebnisse der Studien 4a und 4b insgesamt darauf verweisen, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen, d. h. *Protection*- und *Social-Control*-Normen, das Aggressionsverhalten von Jugendlichen bzw. deren Verhaltenserwartungen beeinflussen – und somit tatsächlich praktische Relevanz zu besitzen scheinen – heißt dies nicht, dass diese Normen auch zwangsläufig den inneren Überzeugungen der Jugendlichen entsprechen. Es besteht durchaus die Möglichkeit, dass die Akzeptanz dieser Verhaltensstandards im Ehrkulturkontext auch in den Wahrnehmungen von Jugendlichen in Deutschland überschätzt werden, so wie dies in der US-amerikanischen Forschung bei den Südstaatlern, die als Bevölkerungsgruppe mit hoher Ehrtradition gilt, angenommen wird (Cohen et al., 1996, Studie 3; Vandello, Cohen et al., 2008; Vandello et al., 2004). Insbesondere die in Studie 4b untersuchten geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen können dazu führen, dass Verhaltensstandards im Kontext der Kultur der Ehre aufrechterhalten werden, ohne dass deren Angemessenheit privat von den Jugendlichen unterstützt wird.

Insgesamt weisen also die Ergebnisse dieser Arbeit (insbesondere die der Studie 4a und 4b) darauf hin, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen im Kontext der Kultur der Ehre durchaus eine praktische Relevanz besitzen. Es kann aufgrund der in dieser Arbeit gefundenen Ergebnisse jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass diese Normen nur in öffentlichen Situationen unterstützt werden, um vermeintlich erwünschten Verhaltensstandards der eigenen sozialen Gruppe (hier: die Schulklasse) gerecht zu werden.

9.2.4. Die „weibliche“ Seite einer Kultur der Ehre

Obwohl die weibliche Geschlechterrolle in der Kultur-der-Ehre-Literatur durchaus Gegenstand der Diskussion war (vgl. Nisbett et al., 1996) und in der US-amerikanischen Forschung das Unterstützungsverhalten von Frauen mehrfach empirisch untersucht wurde (Cohen et al., 1998; Vandello et al., 2003; Vandello et al., 2009), wurden Einstellungen in Verbindung mit der weibli-

chen Geschlechterrolle in der deutschen Forschung mit der GLMN-Skala (Enzmann et al., 2002) bisher noch nicht berücksichtigt. In dieser Arbeit (Studie 3) konnte gezeigt werden, dass die mit der männlichen Geschlechterrolle verbundenen Verhaltensstandards in mit der weiblichen Geschlechterrolle verbundenen Verhaltensweisen ihre Entsprechung finden. Genauer gesagt konnte durch eine Ergänzung der bestehenden GLMN-Skala um auf die weibliche Geschlechterrolle bezogene Aussagen mittels exploratorischer und konfirmatorischer Faktorenanalyse nachgewiesen werden, dass weibliche und männliche Normen auf denselben Faktoren laden und somit dasselbe Phänomen, eine Kultur der Ehre, abbilden.

Da die auf eine weibliche Geschlechterrolle bezogenen Verhaltensstandards die Unterordnung der Frau gegenüber dem Mann in Familie und Gesellschaft bedeuten und dessen Durchsetzung mit Gewalt legitimieren, ist die Frage berechtigt, warum Frauen Normen unterstützen sollten, die zu ihrer eigenen Benachteiligung führen? Der Systemunterstützungstheorie zufolge tun sie dies, da sie mit diesem Verhalten das Bedürfnis, das bestehende Gesellschaftssystem als fair und angemessen zu betrachten, befriedigen können (Jost et al., 1994). Die Theorie des ambivalenten Sexismus geht sogar noch weiter, indem diese hervorhebt, dass Frauen im Gegenzug zu ihrer Benachteiligung (aus sexistischer Sicht) bestimmte „Vergünstigungen“ erhalten, beispielsweise indem sie von Männern umschmeichelt und umsorgt werden. Diese auch als benevolent bezeichnete Form des Sexismus wird von Männern als Belohnung dafür gesehen, dass Frauen ihre soziale Benachteiligung in der Gesellschaft hinnehmen (vgl. Glick et al., 2001). In einer Vielzahl von Studien konnte gezeigt werden, dass Mitglieder benachteiligter sozialer Gruppen das bestehende ungleiche Gesellschaftssystem unterstützen (u. a. Rudmen et al., 2003; Jost, Pelham et al., 2002; Jost & Burgess, 2000; Jost & Thompson, 2000) und Individuen grundsätzlich, unabhängig von ihrem Status in der Gesellschaft, das Bedürfnis haben, den *Status Quo* aufrechtzuerhalten (u. a. Baron et al., 1993; Kray et al., 2001).

Dass den in der Gesellschaft statushöheren Männern im Rahmen einer Ehrkultur aggressives Verhalten „erlaubt“ wird, lässt sich auch im Zusammenhang mit der Theorie der sozialen Dominanz (Sidanius et al., 1999) interpretieren, der zufolge gruppenbasierte soziale Hierarchien, unter anderem durch Verhaltensasymmetrien, unterstützt werden, die den Mitgliedern dominanter Gruppen mehr Freiräume zugestehen und auch Verhaltensweisen, die allgemein abgelehnt werden, geringer oder gar nicht sanktioniert werden. Diese „größeren Freiheiten“ der statushöheren Männer lässt sich besonders gut an den Befunden der soziologischen Studien von Nisbett et al. (1996) ablesen, die unter anderem darauf verweisen, dass Gewalt zum Zwecke der Verteidigung der Ehre (z. B. innerhäusliche Gewalt) in den landesspezifischen Gesetzen (*state statutes*) im Süden der USA eher toleriert werden als in anderen Staaten. Allerdings ist im Kontext der Kultur der Ehre der hohe Status der Männer eher durch ihre Geschlechtszugehörigkeit als durch ihre wirtschaftliche Situation gekennzeichnet.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigten allerdings, dass sowohl in Bezug auf die GLMN-Skala (Studie 2) als auch in Bezug auf die GLGN-Skala (d. h. einschließlich der „weiblichen“ Normen) ein deutlicher Geschlechtsunterschied bestand, demzufolge männliche Jugendliche diesen Normen deutlich höher zustimmten als weibliche Jugendliche. Dieser Effekt war erwartbar, da die Gruppe der Männer durch diese Normen privilegiert werden, indem ihnen mehr Macht und Pre-

stige zugesprochen werden. Zugleich ist dieser Geschlechtsunterschied zugunsten der Jungen mit der Beobachtung vergleichbar, dass Männer eine ausgeprägtere soziale Dominanzorientierung zeigen als Frauen und damit einer sozialen Hierarchisierung in der Gesellschaft grundsätzlich stärker zustimmen. Diese aus der Theorie der sozialen Dominanz als Invarianzhypothese bekannt gewordene Annahme konnte in zahlreichen Studien über verschiedene Nationen hinweg belegt werden (siehe u. a. Sidanius et al., 2000, 1995; Sidanius, Pratto & Bobo, 1994; Sidanius, Pratto & Rabinowitz, 1994). Die Ergebnisse der Studie 3 zeigten jedoch auch deutliche Niveauunterschiede in Abhängigkeit der zugrunde liegenden GLGN-Dimension, indem Mädchen – relativ betrachtet – *Protection*-Normen deutlich höher zustimmten als *Social-Control*-Normen. Dieses Ergebnis kann erneut im Zusammenhang mit der Systemunterstützungstheorie betrachtet werden, denn neben dem Bedürfnis, den *Status Quo* aufrechtzuerhalten, streben Individuen auch nach einem positiven Selbstbild und einer positiven Bewertung ihrer eigenen sozialen Gruppe (Jost et al., 1994). *Protection*-Normen bieten Mädchen die Möglichkeit den *Status Quo* aufrechtzuerhalten, ohne auf die anderen beiden Bedürfnisse verzichten zu müssen: Da *Protection*-Normen Frauen als schutzbedürftig ausweisen, werden sie möglicherweise von jugendlichen Mädchen als positiv wahrgenommen, da sie den subjektiven Eindruck erhalten, dass Männer – ihrer Beschützerrolle entsprechend – ihre Dominanz zum Vorteil der Frauen nutzen (vgl. auch Glick, 2001).

Diese Darstellungen führen vor Augen, wie groß die inhaltliche Überschneidung zum benevolentem Sexismus (vgl. Glick et al., 1996; Rau, 2011) ist, der ebenfalls die vermeintliche Schutzbedürftigkeit des „schwachen Geschlechts“ hervorhebt und zu einer deutlich höheren Zustimmung bei beiden Geschlechtern führt als hostiler Sexismus. Inhaltliche Ähnlichkeiten zwischen den beiden Subdimensionen der GLMN und den beiden Subdimensionen des ambivalenten Sexismus konnten auch empirisch nachgewiesen werden, indem in Studie 3 eine vergleichsweise hohe Korrelationen zwischen benevolentem Sexismus und *Protection* gefunden wurde. Das gleiche galt auch für *Social Control* und der Skala „Hostiler Sexismus“.

Eindeutig feindselig formulierte Aussagen, wie sie durch *Social-Control*-Normen, aber auch durch Einstellungen zum hostilem Sexismus repräsentiert werden, erzeugen bei Befragungen deutliche Bodeneffekte und werden insbesondere von Frauen und Mädchen abgelehnt. Dennoch verweisen die Ergebnisse der Studien 2 und 3 darauf, dass die Zustimmung zu solchen extremen Einstellungen kulturspezifisch variieren, indem sich deutliche Niveauunterschiede in Abhängigkeit der ethnischen Herkunft zeigten. Beispielsweise stimmten deutsche Mädchen diesen extremen Aussagen in geringerem Ausmaß zu als Mädchen mit Migrationshintergrund. In diesem Zusammenhang ist die Studie von Becker (2010) interessant, die zeigte, dass die Zustimmung zu hostilem Sexismus davon abhing, an welche Art Frauentyp die weiblichen Teilnehmerinnen bei der Bearbeitung des Fragebogens dachten. Dabei wurde hostilem-sexistischen Einstellungen vor allem dann zugestimmt, wenn die Teilnehmerinnen an nicht-traditionelle Frauentypen (z. B. Karrierefrauen) dachten. Die Autorin (ebd.) schlussfolgerte daraus, dass sich die Teilnehmerinnen mit der Zustimmung zu hostilem-sexistischen Einstellungen nicht gegen ihre eigene soziale Gruppe der Frauen wandten, sondern diejenigen Frauen abstrafte, die sich gegenüber einer traditionellen Geschlechterrolle diskonform verhalten. Diese Erklärung ist auch auf die Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen (*Protection* und *Social Control*) übertragbar,

indem vermutlich auch hier die weiblichen Jugendlichen diejenigen Frauen bestrafen wollen, die gegen Verhaltensstandards einer Kultur der Ehre verstoßen. Ihre Zustimmung ist entsprechend nicht notwendigerweise als die Legitimation von Gewalt gegenüber ihrer eigenen Gruppe zu verstehen. Auch ist davon auszugehen, dass die höhere Akzeptanz gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen von Mädchen mit Migrationshintergrund gegenüber einheimischen Mädchen eine selbstwertschützende Funktion hat, da eine Bestätigung des *Status Quo* (in Bezug auf eine Kultur der Ehre) ein Unsicherheits- und Bedrohungsenergie reduziert und ihnen erlaubt, sich an etwas „Vertrautem“ festzuhalten (vgl. Jost et al., 2005).

Der Nachweis einer „weiblichen Seite“ der Kultur der Ehre erklärt außerdem, weshalb gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen Delinquenzverhalten bei Mädchen vorhersagen können, was in ähnlicher Weise auch in der Studie 2 dieser Arbeit gezeigt werden konnte. Enzmann et al. (2002) zeigten sich über diesen Befund in ihrer Studie irritiert, da es ihnen unlogisch erschien, dass Verhaltensstandards in Bezug auf die männliche Geschlechterrolle das Verhalten von Mädchen vorhersagen können. Daher nahmen sie an, dass weitere Einflüsse hinter dieser Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen stehen, die sowohl das delinquente Verhalten von Jungen als auch das von Mädchen erklären können. Die Ergebnisse der Studie 3 bieten eine weitere Erklärung: Durch die Festsetzung von Verhaltensstandards in Bezug auf die männliche Geschlechterrolle wurden zugleich Verhaltensstandards im Zusammenhang mit einer weiblichen Geschlechterrolle vorgegeben, da diese einander bedingen, beispielsweise indem die Dominanz des Mannes mit der Unterordnung der Frau einhergeht. Dass diese passive Rolle der Frau dennoch aggressives Verhalten vorhersagen kann und *Social-Control*-Normen dazu führen, dass von Mädchen auch wahrscheinlicher physisch aggressives Verhalten erwartet wird (wie in Studie 4b gezeigt), unterstreicht, dass Frauen in der Kultur der Ehre nicht zwangsläufig nur passiv sind, sondern durchaus auch gewaltbereit sein können (vgl. Nisbett et al., 1996).

9.2.5. Die differenzielle Bedeutung von *Social Control* und *Protection*

Die GLMN-Skala wurde ursprünglich als eindimensionales Konstrukt veröffentlicht (Enzmann et al., 2002), für Studie 2 wurde aber die Faktorstruktur auf Individuumsebene neu bestimmt, die eine bessere Modellanpassung mit einer zweifaktoriellen Lösung zeigte.³ In dieser Arbeit hat sich die differenzielle Betrachtung dieser beiden Dimensionen bewährt, da deutlich wurde, dass diese beiden Dimensionen durchaus unterschiedliche Aspekte einer sogenannten Kultur der Ehre abbilden. Diese unterschiedliche Bedeutung wurde daran deutlich, dass sich beide Dimensionen sowohl in ihrer Ausprägung als auch in ihrer inhaltlichen Ausrichtung (trotz inhaltlicher Überschneidungen) in einigen Bereichen deutlich voneinander unterscheiden.

Sowohl in Studie 2 als auch in Studie 3 wurde offensichtlich, dass die Zustimmung zu *Protection*-Normen bei den (männlichen und weiblichen) Jugendlichen deutlich höher war als zu *Social-Control*-Normen. Während die *Protection*-Skala einer Normalverteilung sehr nahe kam (vgl. Studie 2, Abschnitt 6.7.1), wies die *Social Control*-Skala eine deutlich linksschiefe Ver-

³Tatsächlich wurde diese beiden Dimensionen der GLMN-Skala (Enzmann & Wetzels, 2002) auch in einem Forschungsbericht der Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen e.V. (Baier, 2006) dargestellt, dieser Bericht war aber der Autorin zum Zeitpunkt der Planung und Durchführung der empirischen Studien dieser Arbeit noch nicht bekannt.

teilung auf, d. h., die Zustimmung zu diesen Normen war weitaus geringer. Wie bereits unter dem vorhergehenden Abschnitt erwähnt, sind diese beiden Dimensionen in ihrer inhaltlichen Bedeutung den beiden Subskalen des ambivalenten Sexismus Inventars (Glick et al., 1996) sehr ähnlich; dies wurde an den vergleichsweise hohen Korrelationen zwischen *Social Control* und hostilem Sexismus sowie *Protection* und benevolentem Sexismus in Studie 3 deutlich. Auch die Zustimmungsraten der beiden Dimensionen glichen sich: Benevolentem Sexismus wird ungefähr ebenso hoch zugestimmt wie *Protection*, während hostiler Sexismus ähnlich stark abgelehnt wird wie *Social Control*. Somit scheint eine Kultur der Ehre durch zwei ganz verschiedene Facetten darstellbar, indem *Protection* eher eine Form der „wohlwollenden Benachteiligung“ widerspiegelt, während *Social Control* ganz eindeutig feindselig konnotiert ist.

Wie in diesem Zusammenhang gezeigt werden konnte, hängen benevolenter und hostiler Sexismus trotz der einander widersprechenden Ausrichtung positiv miteinander zusammen. Es erscheint bei oberflächlicher Betrachtung nicht plausibel, zugleich wohlwollend als auch feindselig sein zu können, allerdings deuteten Glick et al. (1996; siehe auch Abschnitt 2.3.3) dieses Ergebnis als Zeichen dafür, dass Männer unterschiedliche Frauentypen bei der Bearbeitung der Fragebogenskala im Kopf haben: Während traditionelle Frauen vor allem das Ziel benevolentem Sexismus sind, werden nicht-traditionelle Frauen eher durch feindseligen Sexismus „abgestraft“; ein Verhalten, das empirisch nachgewiesen (Eckes, 2001) und auch bei Frauen in ähnlicher Form beobachtet werden konnte (Becker, 2010). Auch in dieser Hinsicht ist eine Ähnlichkeit zu den beiden Dimensionen der GLMN-Skala gegeben, indem *Protection* und *Social Control* ebenfalls positiv miteinander zusammenhängen (vgl. Studie 2, siehe Abschnitt 6.7.3). Dies bedeutet, dass auch hier kein Widerspruch darin besteht, Frauen einerseits beschützen zu wollen, sich aber andererseits ihnen gegenüber feindselig bzw. sogar aggressiv zu verhalten. Es ist davon auszugehen, dass in ähnlicher Weise wie in Bezug zu hostilem Sexismus die Zustimmung zu *Social Control* ein Abstrafen von Frauen, die sich entgegen der traditionellen Geschlechterrolle verhalten und sich nicht dem Mann unterordnen, bedeutet. Die Ähnlichkeit der Konstrukte des ambivalenten Sexismus und die der GLMN-Skala legen die Annahme nahe, dass in gleicher Weise, in der benevolenter und hostiler Sexismus zu einer Ungleichheit der Geschlechter in der Gesellschaft führen, die Zustimmung zu *Protection* und *Social Control* ein gesellschaftliches Patriarchat unterstützen.

Trotz der hohen Korrelation zwischen den beiden Konstrukten, wurden in dieser Arbeit auch Hinweise darauf gefunden, dass dennoch qualitative Unterschiede zwischen *Protection* und *Social Control* bestehen. Beispielsweise ergab die Vorhersage dieser beiden Dimensionen durch den Gleichberechtigungsindex der Uno (*Gender Development Index, GDI*), dass nur *Social Control* signifikant wurde, indem hier eine geringere Gleichstellung der Frau im Herkunftsland mit einer höheren Zustimmung zu *Social-Control*-Normen einherging. Das heißt, eine geringere Gleichstellung der Frau in dem Herkunftsland der Jugendlichen ging mit einer höheren Befürwortung von Normen einher, die ebenfalls zu einer Benachteiligung von Frauen führen. Dieser Zusammenhang suggeriert, dass die Jugendlichen aufgrund der Sozialisationserfahrungen in ihrem Herkunftsland noch immer entsprechende Werte vertreten. Wahrscheinlicher ist allerdings eine andere Erklärung: Dieser Index wird durch den Vergleich von Männern und Frauen einer Nation auf Basis der Lebenserwartung bei der Geburt, der Alphabetisierungsrate unter Erwachsenen

und der realen Kaufkraft pro Kopf gebildet. Somit ist diese Beziehung vermutlich eher von dem Bildungsgrad der Eltern abhängig, so dass eine hohe Zustimmung vor allem auf eine geringe Bildung der Herkunftsfamilien zurückzuführen ist. Dies wiederum ist mit dem Befund, wonach eine Unterstützung von Verhaltensstandards im Rahmen einer Kultur der Ehre vor allem durch den Status in der Gesellschaft und damit auch der sozioökonomischen Herkunft zuzuschreiben ist, gut vereinbar (vgl. Henry, 2008, 2009). Außerdem deckt sich dieser Zusammenhang mit dem Befund der Studie 3, indem gezeigt wurde, dass mit steigenden kulturellen Ressourcen in den Elternhäusern der Jugendlichen, die Zustimmung zu *Social-Control*-Normen abnimmt. Eine weitere Möglichkeit die Gleichberechtigung von Männern und Frauen zu beurteilen, wird durch das *Gender Empowerment Measure (GEM)* geboten, welches die politische und ökonomische Partizipation und Machtgleichstellung beider Geschlechter fokussiert. Es ist gut vorstellbar, dass durch den *GEM* auch *Protection* hätte vorhergesagt werden können, da trotz dem fehlenden Zusammenhang mit dem *GDI* angenommen wird, dass auch diese Dimension der GLMN-Skala zu einer Ungleichheit der Geschlechter beiträgt.

Hinsichtlich der Vorhersage aggressiven Verhaltens wurde deutlich, dass *Protection* und *Social Control* in Abhängigkeit der Aggressionsform unterschiedlich prädiktiv sind. In Studie 2 konnte auf Basis eines um den Gesamtmittelwert zentrierten Mehrebenenmodells gezeigt werden, dass auf Individuumsebene nur noch *Protection* verbal aggressives Verhalten in Reaktion auf eine Provokation vorhersagen konnte, *Social Control* hingegen nicht. Anders verhielt es sich mit der Vorhersage physisch aggressiven Verhaltens; hier blieben beide Dimensionen relevante Prädiktoren. Daraus folgt, dass offenbar *Protection* und dessen Auswirkungen auf verbal aggressives Verhalten stärker individuumsbedingt sind, während *Social Control* ausschließlich mit physischer Aggression assoziiert ist; eine Beziehung, die ihrerseits stärker durch Gruppenmerkmale beeinflusst wird. Es ist aus diesem Grund anzunehmen, dass der in Studie 2 nachgewiesene Kontexteffekt vor allem auf geteilte Ansichten zu *Social-Control*-Normen zurückzuführen ist, wengleich auch die beiden Dimensionen *Protection* und *Social Control* auf Klassenebene nicht zuverlässig voneinander abgrenzbar waren.⁴ Dafür spricht jedoch auch die mit 0.16 etwas höhere Intraklassenkorrelation von *Social Control* im Vergleich zu *Protection* mit einem *ICC* von 0.13.

Insgesamt betrachtet deuten die Ergebnisse darauf hin, dass vor allem *Social-Control*-Normen und physisch aggressives Verhalten bzw. die Beziehung dieser beiden Merkmale, besonders stark durch Merkmale der Gruppe (hier: der Schulklasse) beeinflusst werden. Da *Protection* bei der Bestimmung des Kontexteffekts Bestandteil des Klassenaggregats *Culture of Honor* war, lässt sich nicht folgern, dass *Protection* durch Gruppenmerkmale unbeeinflusst bleibt (vielmehr spricht auch die Höhe der Intraklassenkorrelation dafür, dass auch *Protection* substanziellen Gruppeneinflüssen unterliegt). Dennoch scheint *Protection* vor allem in seiner Auswirkung auf verbal aggressives Verhalten stärker individuumsbedingt zu sein. Die besonders deutliche soziale Beeinflussung von *Social-Control*-Normen lässt sich nicht nur an dem hohen Beeinflussungsgrad durch die Einstellungen der *Peers* ablesen, sondern wird auch durch den Zusammenhang mit dem *GDI* deutlich, der darauf verweist, dass dieses Normen- und Wertesystem sowohl auf

⁴Dies wurde in der Bestimmung der Faktorstruktur für die Klassenebene deutlich, in der die zweifaktorielle Lösung auf der Individuumsebene nicht haltbar war. Stattdessen wurde eine deutlich bessere Modellanpassung für die eindimensionale Struktur auf Klassenebene gefunden (siehe hierzu auch Abschnitt 6.7.2 und 6.7.3).

Peereinflüsse als auch auf das Wertesystem der Herkunftsfamilie zurückzuführen ist. Die differenzielle Betrachtung der beiden Dimensionen „*Protection*“ und „*Social Control*“ führt somit unweigerlich zu der Frage, inwiefern es gerechtfertigt ist, beide Aspekte als Bestandteile einer Kultur der Ehre zu betrachten. Als Klassenaggregat, welches die sozial geteilten Ansichten von Schülerinnen und Schülern, die sich auf deren Aggressionsbereitschaft auswirken und somit deren Kultur widerspiegeln, erscheint die Bezeichnung dieses Werte- und Normensystems als „Kultur der Ehre“ durchaus legitim. Eine Kultur der Ehre dagegen als Individuumsmaß zu verstehen, auf dem sich Jugendliche in Abhängigkeit der zwei Dimensionen *Protection* und *Social Control* unterschiedlich verorten können, erscheint dagegen inhaltlich nicht sinnvoll. Abschließend beurteilt mag es in diesem Zusammenhang doch zutreffender sein, allgemeiner von sexistischen, gewaltförderlichen Einstellungen (oder wie hier: gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen) und nicht von einer Kultur der Ehre zu sprechen. Dies gilt vor allem für die Dimension *Protection*, die bei der Vorhersage aggressiven Verhaltens in Abhängigkeit des Geschlechts der Begleitperson nicht die erwarteten Effekte produzierte. Dass auch in der Bedingungsgruppe, in der ausschließlich männliche Jugendliche die Akteure waren, eine Aggressionsreaktion in Abhängigkeit von *Protection*-Normen ausgelöst wurde, spricht eher dafür, dass das Bedürfnis, die eigene Männlichkeit unter Beweis stellen zu müssen (vgl. auch Vandello et al., 2008), allgemeiner mit der männlichen Geschlechterrolle verbunden werden kann und nicht spezifisch im Zusammenhang einer Kultur der Ehre auftritt.

9.3. Ausblick

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studien zur sozialen Beeinflussung von gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen auf aggressives Verhalten haben in vielerlei Hinsicht zu einem besseren und differenzielleren Verständnis dieses Gegenstands geführt. Es wurde deutlich, dass die *Peer*gruppe substanziell zu einer Entstehung und Aufrechterhaltung von Normen beiträgt, die mit extremen und gewaltförderlichen Vorstellungen von Männlichkeit in Verbindung stehen. Dass auch Mädchen und deren Geschlechterrollenvorstellungen in Bezug auf die Dominanz des Mannes dazu beitragen, ein solches Normen- und Wertesystem auf Klassenebene zu untermauern, konnte in dieser Arbeit nachgewiesen werden und bietet eine neue Perspektive auf diesen in den Medien vergleichsweise kontrovers diskutierten Forschungsgegenstand. Dennoch war es sicher nicht möglich, der Komplexität dieses Themas in vollem Ausmaße gerecht zu werden und trotz der umfangreichen Studien und Auswertungen dieser Arbeiten verbleiben Lücken. Auch haben sich vor allem aus den unerwarteten Ergebnissen in dieser Arbeit Fragen aufgetan, deren Beantwortung das Ziel weiterer Forschung sein könnten. An dieser Stelle seien nur die zentralsten weiterführenden Fragestellungen, die sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit ergeben, benannt.

Obwohl sich männliche Jugendliche, die *Protection*-Normen hoch zustimmten, umso stärker über die Provokation eines sie begleitenden Mädchens ärgerten als über eines sie begleitenden Jungen, konnte in Bezug auf das Aggressionsverhalten dieses Muster nicht repliziert werden. Entgegen den Erwartungen zeigten die männlichen Jugendlichen in beiden Bedingungskonstellationen ein nahezu gleiches Aggressionsniveau und die Zustimmung zu *Protection* führte ebenfalls

in beiden Gruppen zu einer höheren Aggression. Im Rahmen dieser Arbeit wurden verschiedene Möglichkeiten diskutiert (vgl. Abschnitt 8.7.2), die zu diesen unerwarteten Ergebnissen geführt haben können. Am wahrscheinlichsten erscheint die Option, dass durch die Vignetten Selbstaspekte der Jugendlichen angesprochen wurden, die in beiden Bedingungsgruppen zu einer Aktivierung von *Protection*-Normen geführt haben. In der Konstellation, in der ein Mädchen provoziert wurde, war dies erwartungsgemäß das Ziel, das Mädchen zu verteidigen bzw. die erlebte Kränkung (durch die „Belästigung“ der weiblichen Begleitung) zu kompensieren. In der Konstellation, in der ein Junge das Ziel der Provokation war, wurde dagegen angenommen, dass diese Provokation männliches Dominanzstreben aktivierte und folglich das Bedürfnis nach einer Statusverteidigung, die ebenfalls in der *Protection*-Skala verankert ist, hervorgerufen hat. Möglicherweise führte das Bedürfnis sich gegenüber dem begleitenden *Peer* loyal zu verhalten dazu, dass sich männliche Jugendliche dazu verpflichtet fühlten, eine männliche Begleitung, die provoziert wurde, ebenso mit aggressiven Mitteln zu verteidigen wie sie dies bei Provokation eines Mädchens getan hätten. Auch die qualitativen Ergebnisse der Studie 1 (Prätest 1) sprechen dafür, dass Loyalität bei der Entstehung aggressiven Verhaltens im Gruppenkontext eine Rolle spielt. In diesem Zusammenhang wäre es interessant soziale Motive, die bei der Verteidigung anderer *Peers* bedeutsam sind und möglicherweise zu einer Eskalation von Konfliktsituationen im *Peer*kontext führen können, in weiteren Forschungsarbeiten zu untersuchen.

Auch ist unklar, weshalb in der männlich-homogenen Gruppe keine Ärgerreaktion, jedoch eine Aggressionsreaktion in Abhängigkeit zu *Protection* ausgelöst wurde. Insbesondere in Bezug auf reaktive Aggression wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass diese mit einer starken emotionalen Reaktion einhergehen, weshalb auch von *hot tempered aggression* (Vitiello et al., 1997) gesprochen wird. Dies war in dieser Bedingungsgruppe nicht der Fall. Insofern muss davon ausgegangen werden, dass Reaktionen auf Provokation durchaus ohne einen Affekt ausgelöst werden können, beispielsweise indem, wie in dieser Arbeit vermutet, durch die Provokation Skriptwissen aktiviert und eine automatische Reaktion ausgelöst wurde.

Aus dieser Arbeit (vor allem aus den teilweise unerwarteten Ergebnissen der Studie 4) ergibt sich die Frage, ob nun gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen innere Überzeugungen widerspiegeln oder nur der Erfüllung von Verhaltenserwartungen der eigenen *Peer*gruppe entsprechen. Dass dieses Normensystem für einige Jugendliche relevante Selbstaspekte abbildet, wurde insbesondere an den Ergebnissen der Studie 4a in Bezug auf die Ärgerreaktion deutlich. Die Aktivierung von *Protection*-Normen, die nur dann bedeutsam wurde, wenn ein Mädchen in Begleitung – und nicht ein Junge in Begleitung – provoziert wurde, spricht durchaus dafür, dass Jugendliche diese Normen verinnerlicht haben. Die Ergebnisse in Bezug auf die Aggressionsreaktion hingegen lassen die praktische Bedeutsamkeit von *Protection*-Normen zumindest fraglich erscheinen. In Bezug auf *Social Control* konnte gezeigt werden, dass diese Normen erwartungsgemäß zu ausgeprägteren geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen führen. Diese wechselseitigen Verhaltenserwartungen können als Quelle der Aufrechterhaltung eines Normen- und Wertesystems in Schulklassen betrachtet werden, welches einer Kultur der Ehre entspricht. In diesem Kontext wäre es wichtig zu überprüfen, ob Diskrepanzen zwischen den Erwartungen einerseits und dem tatsächlich gezeigten Verhalten der Schülerinnen und Schüler andererseits bestehen. Eine solche Selbst-Andere-Diskrepanz wurde in einer Reihe von Studien bereits nach-

gewiesen (u. a. Miller et al., 1987, Prentice et al., 1993), unter anderem auch im Zusammenhang mit der US-amerikanischen Kultur der Ehre (vgl. Cohen et al., 1996; Vandello, Cohen et al., 2008) und würde somit eine abschließende Klärung bieten können, welche Bedeutung dieses Normen- und Wertesystem für Jugendliche tatsächlich hat.

In Studie 2 wurde deutlich, dass *Peereinflüsse* offenbar in Abhängigkeit der Aggressionsform variieren; ein Befund, den bereits Espelage et al. (2003) in ähnlicher Weise in ihren Studien vorfanden. Bisher ist jedoch kaum bekannt, woran genau diese unterschiedliche soziale Beeinflussung liegt. Ist beispielsweise physisch aggressives Verhalten besser als verbal aggressives Verhalten „geeignet“, um den Status zu erhöhen und wird aus diesem Grund eher nachgeahmt, was das höhere Ausmaß sozialer Beeinflussung erklären würde? Ist verbal aggressives Verhalten möglicherweise so alltäglich, dass dieses zum „normalen“ Umgang zählt und bei den Jugendlichen kaum noch salient ist? Diese Fragen verdeutlichen offene Fragen in der Aggressionsforschung, die es in Zukunft zu klären gilt. In jedem Fall sprechen die differenziellen Effekte in Abhängigkeit der Aggressionsform dafür, in Studien das Konstrukt Aggression entsprechend differenziert zu betrachten, da offenbar die verschiedenen Aggressionsformen zugrunde liegender Entstehungsprozesse nicht universell zu sein scheinen.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil dieser Arbeit lag in der Untersuchung des Einflusses von Normen einer Kultur der Ehre, die mit der weiblichen Geschlechterrolle in Verbindung stehen. Wie angenommen konnte gezeigt werden, dass gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen ihr Pendant in entsprechend auf die weibliche Geschlechterrolle fokussierten Normen finden. Allerdings wurde in dieser Studie in erster Linie die passive Rolle der Frau betrachtet, die sich dem Mann unterordnet und ihm gehorcht. Tatsächlich verweisen aber die Ergebnisse dieser Arbeit in Übereinstimmung mit denen von Enzmann (2002) bzw. Enzmann et al. (2002, 2004) darauf, dass auch Mädchen, die gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen zustimmen, aggressiver bzw. delinquent sind bzw. dass auch von Mädchen in Abhängigkeit ihrer Zustimmung zu *Social Control* stärker erwartet wird, dass diese sich physisch aggressiv verhalten. Auch in der US-amerikanischen Literatur wird häufiger darauf verwiesen, dass Frauen in der Kultur der Ehre nicht passiv sind, indem sie selbst Gewalt stärker befürworten (Nisbett et al., 1996). Es wäre folglich interessant, sich in der Forschung stärker der Frage zu widmen, unter welchen Bedingungen sich Mädchen wahrscheinlicher physisch aggressiv verhalten und welche Rolle Gruppenmerkmale (z. B. geteilte Einstellungen) dabei spielen.

9.4. Praktische Implikationen

In dieser Arbeit wurden verschiedene Quellen sozialer Beeinflussung auf aggressives Verhalten von Jugendlichen in Provokationssituationen untersucht. Die Ergebnisse verweisen nachdrücklich darauf, dass andere *Peers* und deren Einstellungen zu einem substantziellen Anteil dazu beitragen, ob und welche Art aggressiven Verhaltens in einer spezifischen Situation gezeigt wird. Dabei wurde deutlich, dass auch die Ausprägung der Geschlechterrolle in hohem Maße durch die Klassenkultur beeinflusst wird. In der Schulklasse lernen die Jugendlichen, was es heißt, männlich zu sein und durch welche Form des Verhaltens dieses demonstriert werden sollte. Insbesondere die Notwendigkeit, Männlichkeit immer wieder unter Beweis stellen zu müssen

(vgl. Vandello et al., 2009), ist damit kein exklusives Merkmal der Kultur der Ehre, sondern wird vielmehr allgemein mit der männlichen Geschlechterrolle verbunden. Insofern sollten die Ergebnisse dieser Studie nicht nur im Zusammenhang mit einer Kultur der Ehre betrachtet werden, sondern generell vor dem Hintergrund der Assoziation der männlichen Geschlechterrolle mit gewaltförderlichen Attributen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen auch, dass extreme Männlichkeitseinstellungen, wie durch die Dimension *Social Control* symbolisiert, dazu führen können, dass ein typisch männliches Verhalten, wie physische Aggression, auch von einem Mädchen erwartet wird. Dieses Resultat unterstreicht, dass Gewalt kein Männer- oder Jungenproblem ist, sondern das mit Männlichkeit verbundene Attribute unter Umständen zu problematischen Verhaltensweisen führen können. Vor allem die Restriktivität der männlichen Geschlechterrolle lässt Jungen wenig Freiräume dafür, sich Attribute anzueignen, die zwar positiv sind, aber mit der weiblichen Geschlechterrolle assoziiert werden. Für Jungen ist es häufig geradezu verpönt, als feminin zu gelten und beispielsweise als einfühlsam und herzlich beschrieben zu werden. Damit einher geht auch die Furcht, für schwul gehalten zu werden, insofern ist es nahe liegend, dass in der Forschung häufig gezeigt werden konnte, dass homophobische Einstellungen mit Antifeminität (Parrott, Adams & Zeichner, 2002; Parrott, Peterson, Vincent & Bakeman, 2008) verbunden werden. In der Praxis ist es nach wie vor sehr üblich, in den Kategorien „typisch Junge“ oder „typisch Mädchen“ zu denken und aggressives Verhalten als Jungenproblem zu betrachten. Hier wäre es hilfreich, statt der Betonung des biologischen Geschlechts stärker auf soziale Komponenten, die mit diesem verbunden werden, einzugehen. Das heißt beispielsweise, problematische Attribute (z. B. dominant sein, durchsetzungsvermögend sein) in der Gruppe (z. B. der Schulklasse) zu reflektieren und zu überlegen, wie diese Ziele ohne Aggression zu erreichen sind. Auch wäre es günstig, positive Attribute zu fördern, die unter Umständen von Jungen abgelehnt werden, weil sie fürchten, dann als „Schwächling“ angesehen zu werden (z. B. einfühlsam sein).

Das Ausmaß sozialer Beeinflussung im Zusammenhang mit Männlichkeitsnormen und aggressivem Verhalten konnte in dieser Arbeit demonstriert werden. Daraus ergibt sich für die pädagogische Praxis die Forderung, dort zu intervenieren, wo problematisches Verhalten entsteht und Mechanismen zu dessen Aufrechterhaltung führen. Der Klassenraum ist, wie insbesondere durch Studie 2 verdeutlicht, ein wichtiger sozialer Bezugsrahmen. Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen darauf hin, dass Einstellungen in Bezug auf die Geschlechterrolle und deren Auswirkung auf aggressives Verhalten substantziell durch die Klassenkultur vermittelt werden. Daraus folgt, dass Präventions- und Interventionsmaßnahmen dort ansetzen sollten, wo diese Form des „Problemverhaltens“ entsteht: in der Schulklasse. Selbstverständlich ist dies nicht der einzige Ort, wo Werte und Normen vermittelt werden, dennoch zählt dieser neben der Familie sicher mit zu den wichtigsten. Wie ebenfalls in der vorliegenden Arbeit thematisiert, scheinen gruppenspezifische Prozesse dazu zu führen, dass ein Wertesystem, wie das einer Kultur der Ehre, in Klassen aufrechterhalten wird. Insofern kann eine Offenlegung gegenseitiger Verhaltenserwartungen und antizipierter Einstellungen der anderen *Peers* dazu führen, dass mögliche Diskrepanzen durch wechselseitige Fehlwahrnehmungen aufgedeckt werden. Auch wenn letzter Aspekt in dieser Arbeit nicht untersucht wurde, ist doch denkbar, dass in der Akzeptanz von Gewalt und dessen Ausübung Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung innerhalb

der *Peergruppe* vorliegen.

Provokationssituationen, wie sie in dieser Arbeit im Vordergrund standen, stellen Jugendlichen vor eine große Herausforderung. Gruppendynamische Prozesse können schnell dazu führen, dass diese eskalieren. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Jugendliche früh lernen, mit solchen Situationen umzugehen. Was sind typische „Fallen“? Wodurch lassen die Jugendlichen sich im Besonderen reizen? Welche Verhaltensalternativen haben Jugendliche? Wie können sie damit umgehen, wenn ihre Begleitung provoziert wird? Tatsächlich werden diese Fragen in Anti-Gewalt-Trainings häufig diskutiert und entsprechende Situationen durch Rollenspiele trainiert⁵. Allerdings wäre es auch hier sinnvoll, in den Trainings die *Gender*perspektive stärker mit einzubeziehen.

Auch hat diese Arbeit das systemunterstützende Verhalten von Frauen/Mädchen in den Vordergrund gerückt; entsprechend sollten Mädchen aus Interventionen nicht ausgeschlossen werden. Auch wenn Männlichkeit mit aggressivem Verhalten assoziiert wird, heißt dies nicht, dass aggressives Verhalten nicht auch von Mädchen gezeigt werden kann (wie in dieser Arbeit gezeigt werden konnte, bestimmt der Kontext, was sozial normativ ist). Außerdem wurde deutlich, dass männliche und weibliche Geschlechterrollenattribute häufig zueinander komplementär sind. Dies ging auch aus dieser Arbeit hervor, indem gezeigt wurde, dass eine männliche und eine weibliche Geschlechterrolle im Kontext einer Kultur der Ehre einander bedingen. Am Beispiel der *Protection*-Skala bedeutet dies: Männer sind die (vermeintlichen) Beschützer, Frauen diejenigen, die (vermeintlich) geschützt werden sollen. Aus diesem Grund ist es wichtig, komplementäre Attribute und Einstellungen in der Interventionsarbeit gemeinsam aufzudecken und deren Bedeutung zu diskutieren.

In einer Vielzahl von Studien (u. a. Enzmann et al., 2002, 2002, 2004; Henry, 2008, 2009) wurde deutlich, dass eine starke Zustimmung zu Männlichkeitsnormen, wie sie mit der Kultur der Ehre verbunden werden, mit einem geringen sozialen Status, einem geringen Bildungsniveau, Stigmatisierung und folglich einer marginalisierten Stellung in der Gesellschaft in Verbindung stehen. Die soziale Ausgrenzung von spezifischen Migrationsgruppen; die Schwierigkeiten, die Kinder aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien haben, einen guten Bildungsabschluss zu erlangen und die nach wie vor anhaltende Ungleichheit der Geschlechter, sind Aspekte, die dazu beitragen, dass extreme Vorstellungen von Männlichkeit in einer Gesellschaft entstehen können. Die beste Prävention gegen die Entstehung extremer, gewaltförderlicher und patriarchalischer Normen bei Jugendlichen besteht folglich in einem fairen Bildungssystem und der gesellschaftlichen Teilhabe unterprivilegierter sozialer Schichten.

⁵An dieser Stelle dankt die Autorin dem Landeskriminalamt Berlin, das es ermöglicht hat, einem dieser Trainings beizuwohnen.

10. Literatur

- Akrami, N. & Ekehammar, B. (2006). Right-Wing Authoritarianism and Social Dominance Orientation. Their Roots in Big-Five Personality Factors and Facets. *Journal of Individual Differences, 27*(3), 117–126.
- Allport, F. (1924). *Social psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Altemeyer, R. (1998). The other „authoritarian personality“. *Advances in Experimental Social Psychology, 30*, 47–91.
- Anderson, C., Benjamin, A., & Bartholow, B. (1998). Does the gun pull the trigger? Automatic priming effects of weapon pictures and weapon names. *Psychological Science, 9*, 308–314.
- Anderson, C., John, O. P., Keltner, D., & Kring, A. M. (2001). Who Attains Social Status? Effects of Personality and Physical Attractiveness in Social Groups. *Personality Processes And Individual Differences, 81* (1), 116–132.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review Psychology, 53*(1), 27–51.
- Archer, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. *Review of General Psychology, 8*(4), 291–322.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Bäckström, M. & Björklund, F. (2007). Structural Modeling of Generalized Prejudice. The Role of Social Dominance, Authoritarianism, and Empathy. *Journal of Individual Differences, 28*(1), 10–17.
- Baier, D. (2008). Entwicklung der Jugenddelinquenz und ausgewählter Bedingungsfaktoren seit 1998 in den Städten Hannover, München, Stuttgart und Schwäbisch Gmünd (Forschungsberichte Nr. 104). Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN).
- Baier, D. & Pfeiffer, C. (2007). Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen. Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN).
- Baier, D., Pfeiffer, C., Windzio, M., & Rabold, S. (2006). Schülerbefragung 2005: Gewalterfahrungen, Schulabsentismus und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen. Abschlussbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern der 4. und 9. Jahrgangsstufe. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN).

- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence. An essey on psychology and religion*. Chicago: Rand McNally.
- Baron, J. & Jurney, J. (1993). Norms against voting for coerced reform. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64* (3), 347–355.
- 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* (6), 1173–1182.
- Barreto, M. & Ellemers, N. (2005). The burden of benevolent sexism: How it contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology*, *35* (5), 633–642.
- Barry, C. T., Frick, P. J., & Killian, A. L. (2003). The Relation of Narcissism and Self-Esteem to Conduct Problems in Children: A Preliminary Investigation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *32* (1), 139–152.
- Bartholow, B. D., Anderson, C. A., Carnagey, N. L., & Benjamin, A. J. J. (2005). Interactive effects of life experience and situational cues on aggression: The weapons priming effect in hunters and nonhunters. *Journal of Experimental Social Psychology*, *41* (1), 48–60.
- Baumeister, R. F. (1982). A self-presentational view of social phenomena. *Psychological Bulletin*, *91* (1), 3–26.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression: The Dark Side of High Self-Esteem. *Psychological Review*, *103* (1), 5–33.
- Baumert, J., Bos, W., & Waterman, R. (1998). *TIMSS III: Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Becker, J. C. (2010). Why Do Women Endorse Hostile and Benevolent Sexism? The Role of Salient Female Subtypes and Internalization of Sexist Contents. *Sex Roles*, *62* (7-8), 453–467.
- Becker, J. C. & Wagner, U. (2009). Doing gender differently. The interplay of strength of gender identification and content of gender identity in predicting women’s endorsement of sexist beliefs. *European Journal of Social Psychology*, *39* (4), 487–508.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *42* (2), 155–162.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, *106* (1), 59–73.
- Berkowitz, L. (1990). On the Formation and Regulation of Anger and Aggression. A Cognitive-Neoassociationistic Analysis. *American Psychologist*, *45* (4), 494–503.

- Berkowitz, L. (1993). Pain and aggression: some findings and implications. *Motivation & Emotion, 17*(3), 277–293.
- Berkowitz, L. & LePage, A. (1967). Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology, 7*(2), 202–207.
- Bickel, R. (2007). *Multilevel Analysis for Applied Research. It's just Regression!* Methodology in the Social Sciences. New York: Guilford Press.
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (1990). The role of attitudes and interventions in gender-schematic processing. *Child Development, 61*(5), 1440–1452.
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (1992). Cognitive mechanisms in children's gender stereotyping: theoretical and educational implications of a cognitive-based intervention. *Child Development, 63*(6), 1351–1363.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? *Aggressive Behavior, 18*(2), 117–127.
- Blasi, G. & Jost, J. T. (2006). System Justification Theory and Research: Implications for Law, Legal Advocacy, and Social Justice. *California Law Review, 94*(4), 1119–1168.
- Blazina, C., Cordova, M., Pisecco, S., & Settle, A. (2007). Gender Role Conflict Scale for Adolescents: Correlates with masculinity ideology. *Journal of Boyhood Studies, 1*(2), 191–204.
- Blazina, C., Pisecco, S., & O'Neil, J. M. (2005). An adaptation of the Gender Role Conflict Scale for Adolescents: Psychometric issues and correlates with psychological distress. *Psychology of Men and Masculinity, 6*(1), 39–45.
- Blazina, C. & Watkins, C. E. (1996). Masculine gender role conflict: Effects on college men's psychological well-being, chemical substance usage, and attitudes toward help-seeking. *Journal of Counseling Psychology, 43*(4), 461–465.
- Bliese, P. D. (2000). Within-in group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analysis. In Klein, K. J. & Kozlowski, S. W. J. (Hrsg.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations*, pages 349–381. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bohner, G., Ahlborn, K., & Steiner, R. (2010). How Sexy are Sexist Men? Women's Perception of Male Response Profiles in the Ambivalent Sexism Inventory. *Sex Roles, 62*(7-8), 568–582.
- Bond, A. J., Ruaro, L., & Wingrove, J. (2006). Reducing anger induced by ego threat: Use of vulnerability expression and influence of trait characteristics. *Personality and Individual Differences, 40*(6), 1087–1097.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Ausgabe). Heidelberg: Springer Verlag.

- Bourgeois, M. J. & Bowen, A. M. (2001). Self-organization of alcohol-related attitudes and beliefs in a campus housing complex: An initial investigation. *Health Psychology, 20*(6), 434–437.
- Bowen, A. M. & Bourgeois, M. J. (2001). Attitudes Toward Lesbian, Gay, and Bisexual College Students: The Contribution of Pluralistic Ignorance, Dynamic Social Impact, and Contact Theories. *Journal of American College Health, 50*(2), 91–96.
- Brashears, M. E. (2008). Gender and homophily: Differences in male and female association in Blau spacestar. *Social Science Research, 37*(2), 400–415.
- Brattesani, K. A., Weinstein, R. S., & Marshall, H. H. (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology, 76*(2), 236–247.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R., & Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*(4), 293–304.
- Bruner, J. S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review, 64*(2), 123–152.
- Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models for social and behavioural research: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Ausgabe). München: Pearson Education.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., & Newcomb, A. F. (2000). Variations in Patterns of Attraction to Same- and Other-Sex Peers During Early Adolescence. *Developmental Psychology, 36*(2), 147–154.
- Bundesagentur für Arbeit (2006). Arbeitsmarkt in Zahlen, Bestand an Arbeitslosen, Arbeitslosenquoten, Monats- und Jahreszahlen 2006. Verfügbar unter: <http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/200612/iiia4/monatsjahresquotend.pdf> [23.07.2009].
- Bundeskriminalamt (2007). *Polizeiliche Kriminalstatistik der Bundesrepublik Deutschland. Berichts-jahr 2006*. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Bundesministerium des Innern (2007). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2007*. Berlin: Bundesministerium des Innern.
- Buntrock, T. (2005). Freundin in Schutz genommen: 18-Jähriger im Bus erstochen. Nachricht im Onlinearchiv des Tagesspiegels. Verfügbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/art270,2164037> [21.05.2009].

- Bushman, B. J. & Baumeister, R. F. (1998). Threatened Egotism, Narcissism, Self-Esteem, and Direct and Displaced Aggression: Does Self-Love or Self-Hate Lead to Violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*(1), 219–229.
- Bushman, B. J., Baumeister, R. F., & Stack, A. D. (1999). Catharsis, Aggression, and Persuasive Influence: Self-Fulfilling or Self-Defeating Prophecies? *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(3), 367–376.
- Buss, A. H. & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*(3), 452–459.
- Caims, R. B., Caims, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariepy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer networks or peer rejection. *Developmental Psychology*, *24*(6), 815–823.
- Campbell, A. & Muncer, S. (1994). Sex differences in aggression: Social representation and social roles. *British Journal of Social Psychology*, *33*(2), 233–240.
- Campbell, A., Muncer, S., & Coyle, E. (1992). Social representation of aggression as an explanation of gender differences: A preliminary study. *Aggressive Behavior*, *18*(2), 95–108.
- Campbell, B. A. (1980). A theoretical approach to peer influence in adolescent socialization. *American Journal of Political Science*, *24*(2), 324–344.
- Cann, A., . N. S. R. (1984). Sex stereotype effects in children's picture recognition. *Child Development*, *55*(3), 1085–1090.
- Carlson, M., Marcus-Newhall, A., & Miller, N. (1990). Effects of situational aggressive cues: A quantitative review. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*(4), 622–633.
- Carter, D. & Levy, G. (1988). Cognitive aspects of early sex-role development: The influence of gender schemas on preschoolers' memories and preferences for sex-typed toys and activities. *Child Development*, *59*(3), 782–792.
- Chan, R. K. & Hayashi, K. (2010). Gender Roles and Help-Seeking Behaviour. Promoting Professional Help among Japanese Men. *Journal of Social Work*, *10*(3), 243–262.
- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, *40*(5), 691–702.
- Chassin, L., Presson, C. C., & Sherman, S. J. (2005). Adolescent Cigarette Smoking: A Commentary and Issues for Pediatric Psychology. *Journal of Pediatric Psychology*, *30*(4), 299–303.
- Cohen, D. (1998). Culture, Social Organization, and Patterns of Violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*(2), 408–419.
- Cohen, D., Bowdle, B. F., Nisbett, R. E., & Schwarz, N. (1996). Insult, Aggression, and the Southern Culture of Honor: An Experimental Ethnography". *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(5), 945–960.

- Cohen, D. & Nisbett, R. E. (1994). Self-protection and the culture of honor: Explaining Southern violence. *Personality and Social Psychology Bulletin. Special issue: The self and the collective.*, 20(5), 551–567.
- Cohen, D. & Nisbett, R. E. (1997). Field experiments examining the culture of honor: The role of institutions in perpetuating norms about violence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11(23), 1188–1199.
- Cohen, D. & Vandello, J. (2001). Honor and Faking Honorability. In Nesse, R. M. (Hrsg.), *Evolution and ther Capacity for Commitment.*, Kapitel 8, pages 163–185. New York: Russel Sage Foundation.
- Cohen, D., Vandello, J., & Rantilla, A. (1998). The sacred and the social: Cultures of honor and violence. In Gilbert, P. (Hrsg.), *Shame*, volume 5, pages 261–282. New York: Oxford University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analyses for the behavioral sciences* (2. Ausgabe). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003a). *Applied Multiple Regression / Correlation Analysis for the Behavioral Sciences* (3. Ausgabe). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003b). Interactions Among Continuous Variables. In *Applied Multiple Regression/Correlation for the Behavioral Sciences* (3Ausgabe)., Kapitel 7, pages 255–301. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003c). Missing Data. In *Applied Multiple Regression/Correlation for the Behavioral Sciences* (3Ausgabe)., Kapitel 11, pages 431–451. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003d). Random Coefficient Regression and Multilevel Models. In *Applied Multiple Regression/Correlation for the Behavioral Sciences* (3Ausgabe)., Kapitel 14, pages 536–567. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cohn, A. & Zeichner, A. (2006). Effects of Masculine Identity and Gender Role Stress on Aggression in Men. *Psychology of Men and Masculinity*, 7(4), 179–190.
- Cohn, A. M., Jakupcak, M., Seibert, L. A., Hildebrandt, T. B., & Zeichner, A. (2010). The Role of Emotion Dysregulation in the Association Between Men's Restrictive Emotionality and Use of Physical Aggression. *Psychology of Men and Masculinity*, 11(1), 53–64.
- Cohn, A. M., Seibert, L. A., & Zeichner, A. (2009). The Role of Restrictive Emotionality, Trait Anger, and Masculinity Threat in Men's Perpetration of Physical Aggression. *Psychology of Men and Masculinity*, 10(3), 218–224.
- Collins, A. & Loftus, E. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407–428.

- Collins, L., Schafer, J., & Kam, C.-M. (2001). A Comparison of Inclusive and Restrictive Strategies in Modern Missing Data Procedures. *Psychological Methods*, 6(4), 330–351.
- Cordua, G. D., McGraw, K. O., & Drabman, R. S. (1979). Doctor or nurse: Children's perceptions of sex typed occupations. *Child Development*, 50(2), 590–593.
- Cota, A. A. & Dion, K. L. (1986). Salience of gender and sex composition of ad ho groups: An experimental test of distinctiveness theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 770–776.
- Crandall, C. (1988). Social contagion of binge eating. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(4), 588–598.
- Crick, N. & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710–722.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993–1002.
- Dambrun, M. & Guimond, S. (2004). Implicit and explicit measures of prejudice and stereotyping: Do they assess the same underlying knowledge structure? *European Journal of Social Psychology*, 34(6), 663–676.
- Dekovic, M., Noom, M. J., & Meeus, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(3), 253–272.
- DeWall, C. N., Baumeister, R. F., Stillman, T. F., & Gailliot, M. T. (2007). Violence restrained: Effects of self-regulation and its depletion on aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(1), 62–76.
- DeWall, C. N., Twenge, J. M., Gitter, S. A., & Baumeister, R. F. (2009). It's the Thought That Counts: The Role of Hostile Cognition in Shaping Aggressive Responses to Social Exclusion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 45–59.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim und München: Juventa.
- Dodge, K., Price, J. M., Bachorowski, J. A., & Newman, J. P. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 99(4), 385–392.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In Perlmutter, M. (Hrsg.), *Minnesota symposium on child psychology. Cognitive perspectives on children's social and behavioral development.*, volume 18, pages 77–125. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146–1158.

- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Brakke, N. D. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *10*(3), 389–409.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *53*(3), 344–353.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I., & Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill Palmer Quarterly*, *29*(3), 309–336.
- Dodge, K. A. & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threat to the self. *Child Development*, *58*(1), 213–224.
- Drabman, R. S., Robertson, S. J., Patterson, J. N., Jarvie, G. J., Hammer, D., & Cordua, G. (1981). Children's perception of media-portrayed sex roles. *Sex Roles*, *7*(4), 379–389.
- Dumont, M., Sarlet, M., & Dardenne, B. (2010). Be Too Kind to a Woman, She'll Feel Incompetent: Benevolent Sexism Shifts Self-construal and Autobiographical Memories Toward Incompetence. *Sex Roles*, *62*(7-8), 545–553.
- Duncan, O. D., Haller, A. O., & Portes, A. (1968). Peer Influences on Aspirations: A Reinterpretation. *The American Journal of Sociology*, *74*(2), 119–137.
- Eagly, A. (2009). The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist*, *64*(8), 644–658.
- Eagly, A. & Steffen, V. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, *100*(3), 309–330.
- Eagly, A. H. & Mladinic, A. (1989). Gender Stereotypes and Attitudes Toward Women and Men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *15*(4), 543–558.
- Eagly, A. H. & Mladinic, A. (1994). Are People Prejudiced Against Women? Some Answers From Research on Attitudes, Gender Stereotypes, and Judgements of Competence. *European Review of Social Psychology*, *5*(1), 2–35.
- Eagly, A. H. & Wood, W. (1991). Explaining Sex Differences in Social Behavior: A Meta-Analytic Perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *17*(3), 306–315.
- Eckes, T. (2001). Ambivalenter Sexismus und die Polarisierung von Geschlechterstereotypen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, *32*(4), 235–247.
- Eckes, T. & Six-Materna, I. (1999). Hostilität und Benevolenz: Eine Skala zur Erfassung des ambivalenten Sexismus. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, *30*(4), 211–228.

- Eisler, R. M., Franchina, J. J., Moore, T. M., Honeycutt, H. G., & Rhatigan, D. L. (2000). Masculine gender role stress and intimate abuse: Effects of gender relevance of conflict situations on men's attributions and affective responses. *Psychology of Men and Masculinity*, 1(1), 30–36.
- Enders, C. K. & Tofighi, D. (2007). Centering Predictor Variables in Cross-Sectional Multilevel Models: A New Look at an Old Issue. *Psychological Methods*, 12(2), 121–138.
- Enzmann, D. (2002). Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen jugendlicher Gewalt. In Gause, D. & Schlottau, H. (Hrsg.), *Jugendgewalt ist männlich. Gewaltbereitschaft von Mädchen und Jungen*, pages 7–35. Hamburg: EB-Verlag.
- Enzmann, D., Brettfeld, K., & Wetzels, P. (2004). Männlichkeitsnormen und die Kultur der Ehre. Empirische Überprüfung eines theoretischen Modells zur Erklärung erhöhter Delinquenzraten jugendlicher Migranten. In *Soziologie der Kriminalität. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, volume 43, pages 264–287. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Enzmann, D. & Wetzels, P. (2002). Jugenddelinquenz und Ethnizität: Die Rolle gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen. In Osterheider, M. (Hrsg.), *Forensik 2001. Innovative Konzepte. 16. Eikelborner Fachtagung*, pages 14–33. Dortmund: PsychoGen Verlag.
- Enzmann, P. W. D., Mecklenburg, D., & Pfeiffer, C. (2001). *Jugend und Gewalt. Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht weiteren deutschen Städten*. Nomos: Baden-Baden.
- Erickson, M. L. & Jensen, G. F. (1977). Delinquency is still group behavior! Toward revitalizing the group premise in sociology of deviance. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 68(2), 262–273.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Espelage, D., Holt, M., & Henkel, R. (2003). Examination of Peer-Group Contextual Effects on Aggression During Early Adolescents. *Child Development*, 74(1), 205–220.
- Farrington, D. P. (1986). Age and crime. In Tonry, M. & Morris, N. (Hrsg.), *Crime and Justice: An Annual Review of Research*, volume 7. Chicago: University of Chicago Press.
- Fazio, R. H., M.Sanbonmatsu, D., Powell, M. C., & R.Kardes, F. (1986). On The Automatic Activation Of Attitudes: Attitudes And Social Cognition. *Journal of Personality And Social Psycholgy*, 50(2), 229–238.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2. Ausgabe). Sage Publications.

- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., & Glick, P. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(6), 878–902.
- Foels, R. & Pappas, C. J. (2004). Learning and Unlearning the Myths We Are Taught: Gender and Social Dominance Orientation. *Sex Roles*, *50*(11-12), 743–757.
- Foster, J. D., Campbell, W. K., & Twenge, J. M. (2003). Individual differences in narcissism: Inflated self-views across the lifespan and around the world. *Journal of Research in Personality*, *37*(6), 469–486.
- Gardner, M. & Steinberg, L. (2005). Peer Influence on Risk Taking, Risk Preference, and Risky Decision Making in Adolescence and Adulthood: An Experimental Study. *Developmental Psychology*, *41*(4), 625–635.
- Garnets, L. & Pleck, J. (1979). Sex role identity, androgyny, and sex role transcendence: A sex role strain analysis. *Psychology of Women Quarterly*, *3*(3), 270–283.
- Geen, R. G. (2001). *Human Aggression* (2. Ausgabe). Taylor & Francis.
- Gilmore, D. D. (1990). *Manhood in the Making*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Giordano, P. C., Cernkovich, S. A., & Pugh, M. D. (1986). Friendships and delinquency. *American Journal of Sociology*, *91*(5), 1171–1201.
- Glick, P., Bailey, B., Diebold, J., & Zhu, L. (1997). The two faces of Adam: Ambivalent sexism and polarized attitudes toward women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *23*(12), 1323–1334.
- Glick, P. & Fiske, S. (1999). The Ambivalence Toward Men Inventory. *Psychology of Women Quarterly*, *23*(3), 519–536.
- Glick, P. & Fiske, S. (2001). An Ambivalent Alliance. Hostile and Benevolent Sexism as Complementary Justifications for Gender Inequality. *American Psychologist*, *56*(2), 109–118.
- Glick, P. & Fiske, S. T. (1996a). Hostile and benevolent sexism: Measuring Ambivalent Sexist Attitudes Toward Women. *Psychology of Women Quarterly*, *21*(1), 119–135.
- Glick, P. & Fiske, S. T. (1996b). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(3), 491–512.
- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J., Abrams, D., & Andere (2000). Beyond Prejudice as Simple Antipathy: Hostile and Benevolent Sexism Across Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*(3), 763–775.
- Goldberg, H. (1977). *The hazards of being male: Surviving the Myth of Masculine Privilege*. New York: New American Library.
- Good, J. J. & Sanchez, D. T. (2009). Communal Stereotypes Prime Men's Benevolent Sexism: Implications for Romance and Family. *Psychology of Men and Masculinity*, *10*(1), 88–94.

- Graham, J. W. & Schafer, J. (1999). On the performance of multiple imputation for multivariate data with small size. In Hoyle, R. H. (Hrsg.), *Statistical strategies for small sample research*, pages 335–353. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*(6), 1464–1480.
- Griskevicius, V., Tybur, J. M., Gangestad, S. W., Perea, E. F., Shapiro, J. R., & Kenrick, D. T. (2009). Aggress to Impress: Hostility as an Evolved Context-Dependent Strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*(5), 980–994.
- Groeschel, B. L., Wester, S. R., & Sedivy, S. K. (2010). Gender Role Conflict, Alcohol, and Help Seeking Among College Men. *Psychology of Men and Masculinity*, *11*(2), 123–139.
- Guimond, S., Dambrun, M., Michinov, N., & Duarte, S. (2003). Does Social Dominance Generate Prejudice? Integrating Individual and Contextual Determinants of Intergroup Cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 697–721.
- Hammock, G. S. & Richardson, D. R. (1992). Predictors of Aggressive Behavior. *Aggressive Behavior*, *18*(3), 219–229.
- Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., Leonard, S., & Herzog, M. (2005). Exposure to externalizing peers in early childhood: homophily and peer contagion processes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*(3), 267–282.
- Hanneman, R. & Riddle, M. (2005). Introduction to Social Network Methods. Online-Textbook der University of California-Riverside. Verfügbar unter: <http://faculty.ucr.edu/hanneman/> [15.03.2010].
- Hannover, B. (1994). *Das multiple und flexible Selbst. Auswirkungen situationaler und chronischer Zugänglichkeit selbstbezogener Konstrukte*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Berlin: Technische Universität.
- Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern: Huber.
- Hannover, B. (2000). Das kontextabhängige Selbst oder warum sich unser Selbst mit dem sozialen Kontext verändert. In Greve, W. (Hrsg.), *Psychologie des Selbst*, pages 227–238. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hannover, B., Pöhlmann, C., & Springer, A. (2004). Selbsttheorien der Persönlichkeit. In Pawlik, K. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Band V: Theorien und Anwendungen der Differentiellen Psychologie*, pages 317–364. Göttingen: Hogrefe.
- Harker, R. & Tymms, P. (2004). The Effects of Student Composition on School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, *15*(2), 177–199.

- Harris, M. B. (1995). Ethnicity, gender and evaluations of aggression. *Aggressive Behavior*, 21(5), 343–357.
- Hartup, W. W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67(1), 1–13.
- Heatherton, T. E. & Polivy, J. (1991). Development and Validation of a Scale for Measuring State Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895–910.
- Heck, R. & Thomas, S. (2000). *An Introduction to Multilevel Modeling Techniques*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Toaln, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59–81.
- Henry, P. J. (2008, September). Explaining the Origins of Culture of Honor through the Lens of Status. *Paper presented at the Final Conference: Control of Violence*. Center for Interdisciplinary Research, Bielefeld, Germany.
- Henry, P. J. (2009). Low-Status Compensation: A Theory for Understanding the Role of Status in Cultures of Honor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(3), 451–466.
- Hing, L. S. S., Bobocel, D. R., Zanna, M. P., & McBride, M. V. (2007). Authoritarian Dynamics and Unethical Decision Making: High Social Dominance Orientation Leaders and High Right-Wing Authoritarianism Followers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 67–81.
- Hirschi, T. & Gottfredson, M. (1983). Age and the explanation of crime. *American Journal of Sociology*, 89(3), 552–584.
- Horvath, S. & Morf, C. C. (2009). Narcissistic defensiveness: Hypervigilance and avoidance of worthlessness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(6), 1252–1258.
- Hox, J. (2002). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424–453.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., & Schwartz, D. (2001). The Dyadic Nature of Social Information Processing in Boys' Reactive and Proactive Aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 268–280.
- Huckfeldt, R. & Sprague, J. (1991). Discussant effects on vote choice: Intimacy, structure, and interdependence. *Journal of Politics*, 53(1), 122–158.

- Hughes, F. M. & Seta, C. E. (2003). Gender Stereotypes: Children's Perceptions of Future Compensatory Behavior Following Violations of Gender Roles. *Sex Roles*, 49(11-12), 685–691.
- Ibarra, H. & Andrews, S. B. (1993). Power, social influence, and sense making: Effects of network centrality and proximity on employee perception. *Administrative Science Quarterly*, 38(2), 277–303.
- Johnson, L. L. & Lipsett-Rivera, S. E. (1998). *The faces of honor: Sex, shame, and violence in colonial Latin America*, pages 127–151. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Jones, E. E. (1986). Interpreting interpersonal behavior: The effects of expectancies. *Science*, 234(4772), 41–46.
- Jost, J., Blount, S., Pfeffer, J., & Hunyady, G. (2003). Fair market ideology: Its cognitive-motivational underpinnings. *Research in Organizational Behavior*, 25, 53–91.
- Jost, J., Glaser, J., Kruglanski, A., & Sulloway, F. (2003). Political conservatism as motivated social cognition. *Psychological Bulletin*, 129(3), 339–375.
- Jost, J. T. (1995). Negative Illusions: Conceptual Clarification and Psychological Evidence Concerning False Consciousness. *Political Psychology*, 16(2), 397–424.
- Jost, J. T. & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33(1), 1–27.
- Jost, J. T., Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology*, 25(6), 881–919.
- Jost, J. T. & Burgess, D. (2000). Attitudinal Ambivalence and the Conflict between Group and System Justification Motives in Low Status Groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 293–305.
- Jost, J. T. & Hunyady, O. (2002). The psychology of system justification and the palliative function of ideology. *European Review of Social Psychology*, 13(1), 111–153.
- Jost, J. T. & Hunyady, O. (2005). Antecedents and Consequences of System-Justifying Ideologies. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 260–265.
- Jost, J. T. & Kay, A. C. (2005). Exposure to Benevolent Sexism and Complementary Gender Stereotypes: Consequences for Specific and Diffuse Forms of System Justification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 498–509.
- Jost, J. T., Pelham, B. W., & Carvallo, M. R. (2002). Non-conscious forms of system justification: Implicit and behavioral preferences for higher status group. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(6), 586–602.

- Jost, J. T., Pelham, B. W., Sheldon, O., & Sullivan, B. N. (2003). Social inequality and the reduction of ideological dissonance on behalf of the system: evidence of enhanced system justification among the disadvantaged. *European Journal of Social Psychology, 33*(1), 13–36.
- Jost, J. T. & Thompson, E. P. (2000). Group-Based Dominance and Opposition to Equality as Independent Predictors of Self-Esteem, Ethnocentrism, and Social Policy Attitudes among African Americans and European Americans. *Journal of Experimental Social Psychology, 36*(3), 209–232.
- Julian, M. W. (2001). The Consequences of Ignoring Multilevel Data Structures in Nonhierarchical Covariance Modeling. *Structural Equation Modeling, 8*(3), 325–352.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. J. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology, 28*, 281–388.
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*(2), 131–155.
- Jussim, L. & Osgood, D. W. (1989). Influence and Similarity among Friends: An Integrative Model Applied to Incarcerated Adolescents. *Social Psychology Quarterly, 52*(2), 98–112.
- Kandel, D. B. (1978). Homophily, Selection, and Socialization in Adolescent Friendships. *American Journal of Sociology, 84*(2), 427–436.
- Kay, A. C. & Jost, J. T. (2003). Complementary justice: Effects of “poor but happy „and “poor but honest „stereotype exemplars on system justification and implicit activation of the justice motive. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(5), 823–837.
- Kay, A. C., Jost, J. T., & Young, S. (2005). Victim Derogation and Victim Enhancement as Alternate Routes to System Justification. *Psychological Science, 16*(3), 240–246.
- Kenward, M. G. & Molenberghs, G. (1998). Likelihood based frequentist inference when data are missing at random. *Statistical Science, 13*(3), 236–247.
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D., & Barclay, L. C. (1989). Stability and Level of Self-Esteem as Predictors of Anger Arousal and Hostility. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(6), 1013–1022.
- Kiefer, S. M. & Ryan, A. M. (2008). Striving for Social Dominance Over Peers: The Implications for Academic Adjustment During Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 417–428.
- Killeya-Jones, L. A., Costanzo, P. R., Malone, P., Quinlan, N. P., & Miller-Johnson, S. (2007). Norm-narrowing and self- and other-perceived aggression in early-adolescent same-sex and mixed-sex cliques. *Journal of School Psychology, 45*(5), 549–565.

- Kimmel, M. S. & Mahler, M. (2003). Adolescent masculinity, homophobia, and violence. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1439–1456.
- Kinney, T., Smith, B., & Donzella, B. (2001). The influence of sex, gender, self-discrepancies, and self-awareness on anger and verbal aggressiveness among U.S. college students. *The Journal of Social Psychology*, 141(2), 245–275.
- Klein, J. (2006). Cultural capital and high school bullies: How social inequality impacts school violence. *Men and Masculinities*, 9(1), 53–75.
- Kliewe, A. & Bieneck, S. (2000). Deutsche Übersetzung des Buss-Perry-Aggression Questionnaires. Technical report, Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Potsdam.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. Ausgabe). New York: The Guilford Press.
- Kluegel, J. & Smith, E. (1986). *Beliefs about inequality*. New York: Aldine de Gruyter.
- Koblinsky, S. G. & Cruse, D. F. (1981). The role of frameworks in children's retention of sex-related story content. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31(2), 321–331.
- Kölller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I und ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(2), 99–110.
- Krahé, B., Berger, A., & Möller, I. (2007). Geschlechtsrollen-Selbstkonzept im Jugendalter. Entwicklung und Validierung eines Inventars zur Erfassung des Geschlechtsrollen-Selbstkonzepts im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(3), 195–208.
- Krahé, B. & Möller, I. (2004). Playing violent electronic games, hostile attributional style, and aggression-related norms in German adolescents'. *Journal of Adolescence*, 27(1), 53–69.
- Kray, L. J. & Robinson, R. J. (2001). Partisanship and the status quo. *European Journal of Social Psychology*, 31(4), 321–335.
- Kreft, I. G. G. (1996). Are multi-level techniques necessary? An overview, including simulation studies. Los Angeles: California State University.
- Kreft, I. G. G., de Leeuw, J., & Aiken, L. S. (1995). The effect of different forms of centering in hierarchical linear model. *Multivariate Behavioral Research*, 30(1), 1–21.
- Kulwicki, A. D. (2002). The practice of honor crimes: A glimpse of domestic violence in the Arab world. *Issues in Mental Health Nursing*, 23(1), 77–87.
- Kumar, R., O'Malley, P. M., Johnston, L. D., Schulenberg, J. E., & Bachman, J. G. (2002). Effects of school-level norms on student substance use. *Prevention Science*, 3(2), 105–124.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (2002). *PISA 2000*:

Dokumentation der Erhebungsinstrumente (Materialien aus der Bildungsforschung), volume 72. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

- LaFontana, K. M. & Cillessen, A. H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, *38*(5), 635–647.
- Lagerspetz, K. M. J. & Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In Huesman, L. (Hrsg.), *Aggressive behavior: Current perspectives*, pages 131–150. New York: Plenum.
- Langford, T. & Mackinnon, N. J. (2000). The Affective Bases For The Gendering Of Traits: Comparing The United States And Canada. *Social Psychology Quarterly*, *63*(1), 34–48.
- Leary, A. & Katz, L. F. (2005). Observations of Aggressive Children During Peer Provocation and With a Best Friend. *Developmental Psychology*, *41*(1), 124–134.
- Leary, M. R., Nezlek, J. B., Downs, D., Radford-Davenport, J., Martin, J., & McMullen, A. (1994). Self-presentation in everyday interactions: Effects of target familiarity and gender composition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*(4), 664–673.
- Leary, M. R., Phillips, M., & Cottrell, C. A. (2001). Deconfounding the Effects of Dominance and Social Acceptance on Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*(5), 898–909.
- Leary, M. R., Terry, M. L., Allen, A. B., & Tate, E. B. (2009). The Concept of Ego Threat in Social and Personality Psychology: Is Ego Threat a Viable Scientific Construct? *Personality and Social Psychology Review*, *13*(3), 151–164.
- Leary, M. R., Twenge, J. M., & Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, *10*(2), 111–132.
- Levin, S. (2004). Perceived Group Status Differences and the Effects of Gender, Ethnicity, and Religion on Social Dominance Orientation. *Political Psychology*, *25*(1), 31–48.
- Liben, L. S. & Signorella, M. L. (1993). Gender-schematic processing in children: The role of initial interpretations of stimuli. *Developmental Psychology*, *29*(1), 141–149.
- Lincoln, J. R. & Miller, J. (1979). Work and friendship ties in organizations: A comparative analysis of relational networks. *Administrative Science Quarterly*, *24*(2), 181–199.
- Locke, B. D. & Mahalik, J. R. (2005). Examining Masculinity Norms, Problem Drinking, and Athletic Involvement as Predictors of Sexual Aggression in College Men. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(3), 279–283.
- López-Zafra, E. (2007). Elaboración de una escala para medir Cultura des Honor [Creating a scale to measure the Culture of Honor]. *Revista de psicología social*, *22*(1), 31–42.
- Lüdtke, O., Marsh, H. W., Robitzsch, A., Trautwein, U., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2008). The Multilevel Latent Covariate Model: A New, More Reliable Approach to Group-level Effects in Contextual Studies. *Psychological Methods*, *11*(3), 203–229.

- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, *58*(2), 103–117.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Schnyder, I., & Niggli, A. (2007). Simultane Analysen auf Schüler- und Klassenebene. Eine Demonstration der konfirmatorischen Mehrebenenfaktorenanalyse zur Analyse der Schülerwahrnehmungen am Beispiel der Hausaufgabenvergabe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *39*(1), 1–11.
- Lukesch, H. (2006). *FEPA. Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Maccoby, E. E. (1994). Commentary: Gender segregation in childhood. In Leaper, C. (Hrsg.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences. New Directions in Child Development*, volume 65, pages 87–98. San Francisco: Jossey-Bass.
- MacCullum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analyses. *Psychological Methods*, *6*(2), 87–99.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to Statistical Mediation Analysis*. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In Search of the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(4), 791–809.
- Magidson, J. & Vermunt, J. K. (2004). Latent class model. In Kaplan, D. (Hrsg.), *The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*, Kapitel 10, pages 175–198. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Mahalik, J. R., Cournoyer, R. J., DeFranc, W., Cherry, M., & Napolitano, J. M. (1998). Men's gender role conflict and use of psychological defenses. *Journal of Counseling Psychology*, *45*(3), 247–255.
- Mahalik, J. R., Locke, B. D., Scott, R. P., Gottfried, M., & Freitas, G. (2003). Development of the Conformity to Masculine Norms Inventory. *Psychology of Men and Masculinity*, *4*(1), 3–25.
- Major, B., McCoy, S. K., Schmader, T., Gramzow, R. H., Levin, S., & Sidanius, J. (2002). Perceiving Personal Discrimination: The Role of Group Status and Legitimizing Ideology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(3), 269–282.
- Mark, N. (2003). Culture and competition: Homophily and distancing explanations for cultural niches. *American Sociological Review*, *68*(3), 319–344.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*(2), 63–78.

- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept. A social psychological perspective. In Rosenzweig, M. R. & Parter, L. W. (Hrsg.), *Annual review of psychology* (Vol. 38, pp. 299-337). Palo Alto, Ca.: Annual Reviews.
- Martin, C. L. & Halverson, C. F. (1983). The effects of sex-typing schemas on young children's memory. *Child Development*, 54(3), 563-574.
- Martin, R. & Hewstone, M. (2003). Social influence. In Hogg, M. & Cooper, J. (Hrsg.), *Sage handbook of social psychology*, pages 347-366. London: Sage.
- McGuire, W. J., McGuire, C. V., & Winton, W. (1979). Effects of household sex composition on the salience of one's gender in the spontaneous self-concept. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 15(1), 77-90.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 415-444.
- Mehra, A., Kilduff, M., & Brass, D. J. (1998). At the margins: A distinctiveness approach to the social identity and social networks of underrepresented groups. *Academy of Management Journal*, 41(4), 441-452.
- Mendoza-Denton, R., Downey, G., Purdie, V. J., Davis, A., & Pietrzak, J. (2002). Sensitivity to status-based rejection: Implication for African American students' college experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 896-918.
- Mercken, L., Candel, M., Willems, P., & de Vries, H. (2009). Social Influence and Selection Effects in the Context of Smoking Behavior: Changes During Early and Mid Adolescence. *Health Psychology*, 28(1), 73-82.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.
- Meyer, G. W. (1994). Social information processing and social networks: A test of social influence mechanisms. *Human Relations*, 47(9), 1013-1048.
- Miller, D. T. & McFarland, C. (1987). Pluralistic Ignorance: When Similarity is Interpreted as Dissimilarity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(2), 298-305.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Möller, I. (2006). *Mediengewalt und Aggression. Eine längsschnittliche Betrachtung des Zusammenhangs am Beispiel des Konsums gewalthaltiger Bildschirmspiele*. Unveröffentlichte Dissertation: Universität Potsdam.
- Monahan, K. C., Steinberg, L., & Cauffman, E. (2009). Affiliation With Antisocial Peers, Susceptibility to Peer Influence, and Antisocial Behavior During the Transition to Adulthood. *Developmental Psychology*, 45(6), 1520-1530.

- Moore, T. M. & Stuart, G. L. (2005). A review of the literature on masculinity and partner violence. *Psychology of Men & Masculinity*, 6(1), 46–61.
- Morf, C. C. & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the Paradoxes of Narcissism: A Dynamic Self-Regulatory Processing Model. *Psychological Inquiry*, 12(4), 177–196.
- Mosquera, P. M. R., Manstead, A. S. R., & Fischer, A. H. (2002a). Honor in the Mediterranean and Northern Europe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(1), 16–36.
- Mosquera, P. M. R., Manstead, A. S. R., & Fischer, A. H. (2002b). The role of honour concerns in emotional reactions to offences. *Cognition and Emotion*, 16(1), 143–163.
- Moss-Racusin, C. A., Phelan, J. E., & Rudman, L. A. (2010). When Men Break the Gender Rules: Status Incongruity and Backlash Against Modest Men. *Psychology of Men & Masculinity*, 11(2), 140–151.
- Müller, J. G. (1994). *Soziale Kompetenzen türkischer und deutscher Kinder in der Hauptschule*. Frankfurt am Main: Lang.
- Muthén, B. & Satorra, A. (1995). Complex Sample data in structural equation modeling. In Marsden, P. (Hrsg.), *Sociological Methodology*, pages 216–316. Washington, DC: American Sociological Association.
- Muthén, B. O. (1994). Multilevel covariance structure analysis. *Sociological Methods and Research*, 22(3), 376–398.
- Muthén, B. O. & Muthén, L. (2008a). Exploratory Factor Analysis, And Structural Equation Modeling For Continous Outcomes. Mplus short courses, topic 1, Verfügbar unter: <http://www.statmodel.com/download/topic1.pdf> [10.02.2009].
- Muthén, L. (1999). Multilevel Data/Complex Sample: Intraclass correlations (Msg. 56). Nachricht im Diskussionsforum der Mplus-Homepage. Verfügbar unter: <http://www.statmodel.com/discussion/messages/12/18.html/POST56> [15.03.2009].
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2007). *Mplus User's Guide*. (4. Ausgabe). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2008b). *Mplus Version 5.1*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nisbett, R. E. (1993). Violence and U.S. Regional Culture. *American Psychologist*, 48(4), 441–449.
- Nisbett, R. E. & Cohen, D. (1996). *Culture of honor: the psychology of violence in the South*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Oates, R. K. & Forrest, D. (1985). Self-esteem and early background of abusive mothers. *Child Abuse and Neglect*, 9(2), 89–93.

- OECD (2002). Beispielaufgaben aus der PISA 2000 Erhebung. Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. Technical report, Paris: OECD. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/16/28/37831236.pdf> [27.10.2008].
- Oesterman, K., Bjoerkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1998). Crosscultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, *24*(1), 1–8.
- O'Neil, Helms, B. J., Gable, R. K., David, L., & Wrightsman, L. S. (1986). Gender-Role Conflict Scale: College Men's Fear of Femininity. *Sex Roles*, *14*(5-6), 335–350.
- O'Neil, J. M. (1981a). Male sex role conflicts, sexism and masculinity: Psychological Implications for men, women and the counseling psychologist. *The Counseling Psychologist*, *9*(2), 61–80.
- O'Neil, J. M. (1981b). Patterns of gender role conflict and strain: Sexism and fear of femininity in men's lives. *Personnel and Guidance Journal*, *60*(4), 203–210.
- O'Neil, J. M. (1982). Gender role conflict and strain in men's lives: Implications for psychiatrists, psychologists, and other human service providers. In Solomon, K. & Levy, N. B. (Hrsg.), *Men in transition. Theory and Therapy.*, Kapitel 1, pages 5–44. New York/London: Plenum Press.
- O'Neil, J. M., Good, G. E., & Holmes, S. (1995). Fifteen years of theory and research on men's gender role conflict: New paradigms for empirical research. In Levant, R. & Pollack, W. (Hrsg.), *A new psychology of men*, pages 164–206. New York: Basic Books.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, *73*(3), 916–934.
- Parrott, D. J., Adams, H. E., & Zeichner, A. (2002). Homophobia: Personality and attitudinal correlates. *Personality and Individual Differences*, *32*(7), 1269–1278.
- Parrott, D. J. & Gallagher, K. E. (2008). What Accounts for Heterosexual Women's Negative Emotional Responses to Lesbians? Examination of Traditional Gender Role Beliefs and Sexual Prejudice. *Sex Roles*, *59*(3), 229–239.
- Parrott, D. J., Peterson, J. L., Vincent, W., & Bakeman, R. (2008). Correlates of Anger in Response to Gay Men: Effects of Male Gender Role Beliefs, Sexual Prejudice, and Masculine Gender Role Stress. *Psychology of Men & Masculinity*, *9*(3), 167–178.
- Parrott, D. J. & Zeichner, A. (2003). Effects of Hypermasculinity on Physical Aggression Against Women. *Psychology of Men & Masculinity*, *4*(1), 70–78.
- Passini, S. (2008). Exploring the Multidimensional Facets of Authoritarianism: Authoritarian Aggression and Social Dominance Orientation. *Swiss Journal of Psychology*, *67*(1), 51–60.
- Pellegrini, A. D., Roseth, C. J., Mliner, S., Bohn, C. M., Ryzin, M. V., Vance, N., Cheatham, C. L., & Tarullo, A. (2007). Social Dominance in Preschool Classrooms. *Journal of Comparative Psychology*, *121*(1), 54–64.

- Petersen, L. E. & Six, B. (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pettit, G. S., Bakshi, A., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1990). The Emergence of Social Dominance in Young Boys' Play Groups: Developmental Differences and Behavioral Correlates. *Developmental Psychology, 26*(6), 1017–1025.
- Pfeffer, J. (1980). A partial test of the social information processing model of job attitudes. *Human Relations, 33*(7), 457–476.
- Pfeiffer, C., Kleinmann, M., Petersen, S., & Schott, T. (2005). *Gutachten für den Zuwanderungsrat der Bundesregierung Migration und Kriminalität*. Baden-Baden: Nomos.
- Phillips, D. A. (2007). Pinking and bullying: Strategies in middle school, high school, and beyond. *Journal of Interpersonal Violence, 22*(2), 158–178.
- Pleck, J. (1995). The gender role strain paradigm: An update. In Levant, R. & Pollack, W. S. (Hrsg.), *A new psychology of men.*, pages 11–32. New York: Basic Books.
- Pleck, J. H. (1976). The male sex role: Definitions, problems, and sources of change. *Journal of Social Issues, 32*(3), 155–164.
- Pleck, J. H. & Brannon, R. (1978). Male Roles and the Male Experience: Introduction. *Journal of Social Issues, 34*(1), 1–4.
- Poteat, V. P. (2007). Peer Group Socialization of Homophobic Attitudes and Behavior During Adolescence. *Child Development, 78*(6), 1830–1842.
- Poulin, F. & Boivin, M. (2000). Reactive and Proactive Aggression: Evidence of a Two-Factor Model. *Psychological Assessment, 12*(2), 115–122.
- Powell, M. & Fazio, R. (1984). Attitude accessibility as a function of repeated attitudinal expression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 10*(1), 139–148.
- Pratto, F. & Hegarty, P. (2000). The Political Psychology of Reproductive Strategies. *Psychological Science, 11*(1), 57–62.
- Pratto, F., Sidanius, J., & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology, 17*(1), 271–320.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L., & Malle, B. (1994). Social dominance orientation: A variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(4), 741–763.
- Pratto, F., Stallworth, L. M., Sidanius, J., & Siers, B. (1997). The Gender Gap in Occupational Role Attainment: A Social Dominance Approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 37–53.

- Prentice, D. A. & Miller, D. T. (1993). Pluralistic Ignorance and Alcohol Use on Campus: Some Consequences of Misperceiving the Social Norm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(2), 243–256.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J., & Schiefele, U. (2005). PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung. Kiel: IPN. Verfügbar unter: <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003EZusammenfassung.pdf> [15.08.2007].
- Rabold, S. & Baier, D. (2007). Delinquentes Verhalten von Jugendlichen. Zur differentiellen Bedeutsamkeit verschiedener Bedingungsfaktoren. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst Kriminalsoziologie und Rechtssoziologie*, 2, 9–42.
- Rau, M. (2011). *Geschlechtsbezogene Bildungsdisparitäten im Zusammenhang mit Einstellungen zu Lehrpersonen, Sexismus und Geschlechtsrollenelbstkonzept*. Unveröffentlichte Dissertation: Freie Universität Berlin.
- Raudenbush, S. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy inductions: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 85–97.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Application and Data Analysis Methods* (2. Ausgabe). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Reidy, D. E., Sloan, C. A., & Zeichner, A. (2009). Gender role conformity and aggression: Influence of perpetrator and victim conformity on direct physical aggression in women. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 231–235.
- Rice, R. E. & Aydin, C. (1991). Attitudes toward new organizational technology: Network proximity as a mechanism for social information processing. *Administrative Science Quarterly*, 36(2), 219–244.
- Richardson, D. S. & Hammock, G. S. (2007). Social context of human aggression: Are we paying too much attention to gender? *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 417–426.
- Richeson, J. A. & Ambady, N. (2001). Who's in Charge? Effects of Situational Roles on Automatic Gender Bias. *Sex Roles*, 44(9-10), 493–512.
- Rieker, P. (1997). *Ethnozentrismus bei jungen Männern. Fremdenfeindlichkeit und Nationalismus und die Bedingungen ihrer Sozialisation*. Weinheim/München: Juventa.
- Rieker, P. (2006). Interethnische Beziehungen von Migranten in Ostdeutschland. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(1), 145–148.
- Robinson, R. J. & Keltner, D. (1996). Much ado about nothing? Revisionists and traditionalists choose an English syllabus. *Psychological Science*, 7(1), 18–24.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Acker, R. V. (2000). Heterogeneity of Popular Boys: Antisocial and Prosocial Configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14–24.

- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenkrantz, P. S., Vogel, S. R., Bee, H., Broverman, I. K., & Broverman, D. M. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 32*(2), 287–295.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston: New York.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: J. Wiley & Sons.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W. & Eisenberg, N. (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5Ausgabe), volume 3, pages 619–700. New York: J. Wiley & Sons.
- Rudman, L. A. & Goodwin, S. A. (2004). Gender Differences in Automatic In-Group Bias: Why Do Women Like Women More Than Men Like Men? *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(4), 494–509.
- Rudman, L. A. & Heppen, J. B. (2003). Implicit Romantic Fantasies and Women's Interest in Personal Power: A Glass Slipper Effect? *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(11), 1357–1370.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence, 22*(4), 453–459.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1–15.
- Sánchez, F. J., Westefeld, J. S., Liu, W. M., & Vilain, E. (2010). Masculine Gender Role Conflict and Negative Feelings About Being Gay. *Professional Psychology: Research and Practice, 41*(2), 104–111.
- Schafer, J. (1999). Multiple imputation: a primer. *Statistical Methods in Medical Research, 8*(1), 3–15.
- Schafer, J. (2000). *Norm for Windows 95/98 NT*. Verfügbar unter: <http://www.stat.psu.edu/jls/misoftwa.html> [15.05.2008].
- Schafer, J. L. (1997). *Analysis of incomplete multivariate data*. London: Chapman & Hall.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our View of the State of the Art. *Psychological Methods, 7*(2), 147–177.
- Schafer, J. L. & Olsen, M. K. (1998). Multiple Imputation for Multivariate Missing-Data Problems: A Data-Analysts Perspective. *Multivariate Behavioral Research, 33*(4), 545–571.

- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H. & Hayer, T. (2007). Psychologische Aggressionstheorien und ihre Bedeutung für die Prävention aggressiven Verhaltens im Kindes- und Jugendalter. In Gollwitzer, M., Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T., & Ulrich, C. (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen*, pages 15–37. Göttingen: Hogrefe.
- Schlenker, B. R. (1980). *Impression management: The self-concept, social identity, and interpersonal relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Schofield, J. W. (2006). Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Schonberg, M. A. & Shaw, D. S. (2007). Risk Factors for Boy's Conduct Problems in Poor and Lower-middle-class Neighborhoods. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(5), 759–772.
- Seise, J., Banse, R., & Neuyer, F. J. (2002). Individuelle Unterschiede in impliziten und expliziten Einstellungen zur Homosexualität. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 15, 21–42.
- Seta, I. . & Seta, C. (1993). Stereotypes and the generation of compensatory and noncompensatory expectancies of group members. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(6), 722–731.
- Seta, J., Seta, C., & Goodman, C. (1998). Social identity orientation and the generation of compensatory expectations: Schema maintenance through compensation. *Basic and Applied Social Psychology*, 20(4), 285–291.
- Sharpe, M. J. & Heppner, P. P. (1991). Gender role, gender role conflict, and psychological well-being in men. *Journal of Counseling Psychology*, 38(3), 323–330.
- Shrum, W., Cheek, N. H., & Hunter, S. M. (1988). Friendship in school: Gender and racial homophily. *Sociology of Education*, 61(4), 227–239.
- Sidanius, J., Levin, S., Liu, J., & Pratt, F. (2000). Social dominance orientation, anti-egalitarianism and the political psychology of gender: an extension and cross-cultural replication. *European Journal of Social Psychology*, 30(1), 41–67.
- Sidanius, J. & Pratto, F. (1999). *Social dominance*. Cambridge: University Press.
- Sidanius, J. & Pratto, F. (2003). Social dominance theory and the dynamics of inequality: A reply to Schmitt, Branscombe, & Kappen and Wilson & Liu. *British Journal of Social Psychology*, 42(2), 207–213.
- Sidanius, J., Pratto, F., & Bobo, L. (1994). Social Dominance Orientation and the Political Psychology of Gender: A Case of Invariance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 998–1011.

- Sidanius, J., Pratto, F., & Brief, D. (1995). Group Dominance and the Political Psychology of Gender: A Cross-Cultural Comparison. *Political Psychology, 16*(2), 381–396.
- Sidanius, J., Pratto, F., & Rabinowitz, J. L. (1994). Gender, Ethnic Status, and Ideological Asymmetry: A Social Dominance Interpretation. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 25*(2), 194–216.
- Sidanius, J., Sinclair, S., & Pratto, F. (2006). Social Dominance Orientation, Gender, and Increasing Educational Exposure. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(7), 1640–1653.
- Silbereisen & Schwarz, B. (1996). Erziehungsstil der Eltern und Freundschaftsbeziehungen: Wie spielen sie bei deviantem Verhalten zusammen? In Zinnecker, J. & Silbereisen, R. K. (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland: Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*, volume 8, Kapitel 14, pages 243–252. Weinheim: Juventa Verlag.
- Simons-Morton, B., Chen, R., Abrams, L., & Haynie, D. L. (2004). Latent Growth Curve Analyses of Peer and Parent Influences on Smoking Progression Among Early Adolescents. *Health Psychology, 23*(6), 612–621.
- Sinharay, S., Stern, H. S., & Russell, D. (2001). The Use of Multiple Imputation for the Analysis of Missing Data. *Psychological Methods, 6*(4), 317–329.
- Snyder, M. & Stukas, A. A. (1999). Interpersonal processes: The interplay of cognitive, motivational, and behavioral activities in social interaction. *Annual Review of Psychology, 50*(1), 273–303.
- Spence, J. T. & Helmreich, R. (1978). *Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents*. Austin: University of Texas Press.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L., & Holahan, C. K. (1979). Negative and Positive Components of Psychological Masculinity and Femininity and Their Relationships to Self-Reports of Neurotic and Acting Out Behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(10), 1673–1678.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Stangor, C. & Ruble, D. N. (1989). Influences of gender roles on children. *Social Cognition, 7*(4), 353–372.
- Stasser, G. & Titus, W. (1985). Pooling of unshared information in group decision making: Biased information sampling during discussion. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*(6), 1467–1478.
- Stasser, G. & Titus, W. (1987). Effects of information load and percentage of shared information on the dissemination of unshared information during group discussion. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(1), 81–93.

- Statistisches Bundesamt (2008). Schülerzahlen allgemeinbildender Schulen nach Bundesländern. Verfügbar unter: <https://www-genesis.destatis.de> [15.07.2008].
- Steffgen, G. (2007). Beeinflussen Narzissmus und Selbstkonzeptklarheit aggressives Fahrverhalten in selbstwertbedrohlichen Situationen? *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, *38*(1), 43–52.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, *11*(1), 1–19.
- Steinfeldt, J. A. & Steinfeldt, C. (2010). Gender Role Conflict, Athletic Identity, and Help-Seeking Among High School Football Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, *22*(3), 262–273.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, *70*(1), 168–182.
- Stoudt, B. (2005). You're either in or you're out: School violence, peer discipline, and the (re)production of hegemonic masculinity. *Men and Masculinities*, *8*(3), 273–287.
- Stucke, T. S. & Sporer, S. L. (2002). When a grandiose Self-Image Is Threatened: Narcissism and Self-Concept as Predictors of Negative Emotions and Aggression Following Ego-Threat. *Journal of Personality*, *70*(4), 509–531.
- Susskind, J. E. (2003). Children's Perception of Gender-Based Illusory Correlations: Enhancing Preexisting Relationships Between Gender and Behavior. *Sex Roles*, *48*(11-12), 483–494.
- Sutton, L. J., Teasdale, J. D., & Broadbent, D. E. (1988). Negative self-schema: the effects of induced depressed mood. *British Journal of Clinical Psychology*, *27*(2), 188–190.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In Worchel, S. & Austin, W. (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations*, pages 33–48. Pacific Grove, CA. Brooks/Cole.
- Talley, A. E. & Bettencourt, B. A. (2008). Evaluations and Aggression Directed at a Gay Male Target: The Role of Threat and Antigay Prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, *38*(3), 647–683.
- Thomaes, S., Bushman, B. J., de Castro, B. O., Cohen, G. L., & Denissen, J. J. (2009). Reducing Narcissistic Aggression by Buttressing Self-Esteem: An Experimental Field Study. *Psychological Science*, *20*(12), 1536–1542.
- Tice, D. M., Butler, J. L., Muraven, M. B., & Stillwell, A. M. (1995). When modesty prevails: Differential favorability of self-presentation to friends and strangers. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(6), 1120–1138.
- Titzmann, P. F. & Silbereisen, R. K. (2009). Friendship Homophily Among Ethnic German Immigrants: A Longitudinal Comparison Between Recent and More Experienced Immigrant Adolescents. *Journal of Family Psychology*, *23*(3), 301–310.

- Titzmann, P. F., Silbereisen, R. K., & Schmitt-Rodermund, E. (2007). Friendship Homophily Among Diaspora Migrant Adolescents in Germany and Israel. *European Psychologist, 12*(3), 181–195.
- Tokar, D. M. & Jome, L. M. (1998). Masculinity, vocational interests, and career choice traditionality: Evidence for a fully mediated model. *Journal of Counseling Psychology, 45*(4), 424–435.
- Tomada, G. & Schneider, B. H. (1997). Relational Aggression, Gender, and Peer Acceptance: Invariance Across Culture, Stability Over Time, and Concordance Among Informants. *Developmental Psychology, 33*(4), 601–609.
- Triandis, H. C. (2007). Culture and psychology: A history of the study of their relationships. In Kitayama, S. & Cohen, D. (Hrsg.), *Handbook of cultural psychology*, pages 59–76. New York: Guilford Press.
- Twenge, J. M. & Campbell, W. K. (2003). Isn't it fun to get the respect that we're going to deserve? Narcissism, social rejection, and aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(2), 261–272.
- Uchronski, M. (2008). Agency and communion in spontaneous self-descriptions: Occurrence and situational malleability. *European Journal of Social Psychology, 38*(7), 1093–1102.
- Umpress, E. E., Dietz, J., Smith-Crowe, K., Brief, A. P., & Watkins, M. B. (2007). When Birds of a Feather Flock Together and When They Do Not: Status Composition, Social Dominance Orientation, and Organizational Attractiveness. *Journal of Applied Psychology, 92*(2), 396–409.
- Umpress, E. E., Simmons, A. L., Boswell, W. R., & del Carmen Triana, M. (2008). Managing Discrimination in Selection: The Influence of Directives From an Authority and Social Dominance Orientation. *Journal of Applied Psychology, 93*(5), 982–993.
- Vandello, J. A., Bosson, J. K., Cohen, D., Burnaford, R. M., & Weaver, J. R. (2008). Precarious Manhood. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(6), 1325–1339.
- Vandello, J. A. & Cohen, D. (2003). Male Honor and Female Fidelity: Implicit Cultural Scripts That Perpetuate Domestic Violence. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(5), 997–1010.
- Vandello, J. A. & Cohen, D. (2004). When Believing Is Seeing: Sustaining Norms of Violence in Culture of Honor. In Schaller, M. & Crandall, C. S. (Hrsg.), *The Psychological Foundations of Culture*, Kapitel 12, pages 281–304. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates:.
- Vandello, J. A., Cohen, D., Grandon, R., & Franiuk, R. (2009). Stand by Your Man: Indirect Prescriptions for Honorable Violence and Feminine Loyalty in Canada, Chile, and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*(1), 81–104.

- Vandello, J. A., Cohen, D., & Ransom, S. (2008). U.S. Southern and Northern Differences in Perceptions of Norms About Aggression: Mechanisms for the Perpetuation of a Culture of Honor. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 39*(2), 162–177.
- Vandenberg, R. J. & Lance, C. E. (2000). A Review and Synthesis of the Measurement Invariance Literature: Suggestions, Practices, and Recommendations for Organizational Research. *Organizational Research Methods, 3*(1), 4–70.
- Vaughn, B. E. & Waters, E. (1981). Attention Structure, Sociometric Status, and Dominance: Interrelations, Behavioral Correlates, and Relationships to Social Competence. *Developmental Psychology, 17*(3), 275–288.
- Vitiello, B. & Stoff, D. (1997). Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*(3), 307–315.
- Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(1), 82–96.
- Warr, M. (2002). *Companions in crime: The social aspects of criminal conduct*. New York: Cambridge University Press.
- Watkins, K., Carvajal, L., Coppard, D., Fuentes, R., Ghosh, A., Giamberardini, C., Seck, P., Ugaz, C., & Yaqub, S. (2006). *Human Development Report. Beyond scarcity: Power, poverty and the global water crisis*. Palgrave Macmillan. Verfügbar unter: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR06-complete.pdf> [23.07.2009].
- Watts, R. H. & Borders, L. D. (2005). Boys' Perceptions of the Male Role. Understanding Gender Role Conflict in Adolescent Males. *The Journal of Men's Studies, 13*(2), 267–280.
- Welch-Ross, M. K. & Schmidt, C. R. (1996). Gender-schema development and children's constructive story memory: Evidence for a developmental model. *Child Development, 67*(3), 820–835.
- West, Stephen, G., Enders, C. K., & Taylor, A. B. (2007). Missing Data: A Gentle Introduction. Handout zum Workshop an der Freien Universität Berlin.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In Hoyle, R. H. (Hrsg.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*, pages 56–75. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wilson, M. S. & Liu, J. H. (2003). Social dominance orientation and gender: The moderating role of gender identity. *British Journal of Social Psychology, 42*(2), 187–198.
- Wright, K. (2000). Perceptions of on-line support providers: an examination of perceived homophily, source credibility, communication, and social support within on-line groups. *Communication Quarterly, 48*(1), 44–59.

Zyphur, M. J., Kaplan, S. A., & Christian, M. S. (2008). Assumptions of Cross-Level Measurement and Structural Invariance in the Analysis of Multilevel Data: Problems and Solutions. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *12*(2), 127–140.

A. Fragebogenmaterial

Studie 1/Prätest 1 (Onlinebefragung)

Anmerkung: Erstversion der Fragebogenskala zur Erfassung reaktiven Ärgers und Aggression (siehe nachfolgende drei Seiten). In der Erstversion wurden acht Szenarien mit einem geschlossenen Antwortformat für Ärger und einem offenen Antwortformat für physische Aggression (Selbst vs. Begleitperson) als Onlinebefragung vorgegeben. Die Darstellung dieses Onlinefragebogens entspricht sinngemäß derjenigen im Web.

1. **Stell dir vor du gehst mit einem Freund die Straße lang. Ihr wollt zu einem gemeinsamen Freund, der ganz in der Nähe wohnt. Auf dem Bürgersteig kommen euch zwei Jungs entgegen. Einer der beiden kommt direkt auf dich zu und macht keine Anstalten dir Platz zu machen. Direkt vor dir bleibt er stehen und sieht dich herausfordernd an.**

a) Wie ärgerlich bist du in dieser Situation?

gar nicht ärgerlich	wenig ärgerlich	mittelmäßig ärgerlich	etwas ärgerlich	sehr ärgerlich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Wie würdest du reagieren? Beschreibe dies in wenigen Worten.

c) Welche Reaktion würdest du von deinem Freund erwarten?

2. **Stell dir vor die Schule ist grade zu Ende. Zusammen mit einem Freund gehst du die Treppe hinunter auf dem Weg zum Ausgang. Grade als du am Ende der Treppe angelangt bist, rempelt dich ein Junge an und wirft das Basecap, das du trägst, auf den Boden. Sein Kumpel steht dabei und lacht.**

a) Wie ärgerlich bist du in dieser Situation?

gar nicht ärgerlich	wenig ärgerlich	mittelmäßig ärgerlich	etwas ärgerlich	sehr ärgerlich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Wie würdest du reagieren? Beschreibe dies in wenigen Worten.

c) Welche Reaktion würdest du von deinem Freund erwarten?

3. **Stell dir vor du stehst zusammen mit einem Freund aus deiner Klasse auf dem Pausenhof und unterhältst dich mit ihm. Neben dir stehen zwei Schüler aus der Parallelklasse, denen du den Rücken zugewandt hast. Es ist ziemlich warm und du hast Durst. Also öffnest du die Coladose, die du dabei hast. Du willst grade den ersten Schluck nehmen, als du von hinten angeschubst wirst. Du drehst dich um und einer der Schüler aus der Parallelklasse grinst dir frech ins Gesicht.**

a) Wie ärgerlich bist du in dieser Situation?

gar nicht ärgerlich	wenig ärgerlich	mittelmäßig ärgerlich	etwas ärgerlich	sehr ärgerlich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Wie würdest du reagieren? Beschreibe dies in wenigen Worten.

c) Welche Reaktion würdest du von deinem Freund erwarten?

4. **Stell dir vor du bist mit einem Freund schon den ganzen Nachmittag im Schwimmbad gewesen. Erst war es heiß und sonnig und ihr hattet richtig Spaß. Nun aber ist es kühl geworden. Deshalb habt ihr eure Sachen zusammengepackt und wollt nach Hause gehen. Auf dem Weg zum Ausgang geht ihr am Schwimmbecken vorbei als du plötzlich ein Ziehen an deinem Arm bemerkst. Noch bevor du reagieren kannst, haben dir zwei Jungen deinen Rucksack aus der Hand gerissen. Der eine hält ihn noch triumphierend in der Hand, bevor er ihn in das Wasser fallen lässt.**

a) Wie ärgerlich bist du in dieser Situation?

gar nicht ärgerlich	wenig ärgerlich	mittelmäßig ärgerlich	etwas ärgerlich	sehr ärgerlich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Wie würdest du reagieren? Beschreibe dies in wenigen Worten.

c) Welche Reaktion würdest du von deinem Freund erwarten?

5. **Stell dir vor du sitzt abends mit einem Freund in einem Viererabteil in der S-Bahn. Ihr sitzt euch gegenüber und habt eure Taschen neben euch auf dem Sitz. Ihr seid richtig müde, denn ihr kommt gerade von eurem Sporttraining, das heute richtig anstrengend war. An der nächsten Station steigen zwei Jungen ein. Als sie euch entdecken, flüstern sie miteinander und kommen dann zielstrebig auf euch zu. Sie lassen sich breitbeinig neben euch auf die Sitze plumpsen, so dass ihr eilig eure Taschen wegnehmen müsst, damit sie sich nicht auf sie setzen. Der Junge neben dir rückt ganz dicht an dich heran, so dass du seinen Bieratem riechen kannst. Er kommt mit seinem Gesicht ganz nahe an deines und sagt breit grinsend:**

Wenn du ein Junge bist: „Na Kleiner. So spät noch unterwegs? Hast du denn gar keine Angst?“

Wenn du ein Mädchen bist: „Na Kleine. So spät abends noch unterwegs? Hast du denn gar keine Angst?“

a) Wie ärgerlich bist du in dieser Situation?

gar nicht ärgerlich	wenig ärgerlich	mittelmäßig ärgerlich	etwas ärgerlich	sehr ärgerlich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Wie würdest du reagieren? Beschreibe dies in wenigen Worten.

c) Welche Reaktion würdest du von deinem Freund erwarten?

6. **Stell dir vor du willst dich mit Freunden in einem Park gleich neben der Schule treffen. Ihr trefft euch dort häufiger zum Quatschen und Rauchen. Heute bist du ziemlich früh dran. Als du dort ankommst, stellst du erfreut fest, dass ein Freund von dir auch schon da ist. Du setzt dich zu ihm auf die Parkbank und holst dein Handy raus, um den anderen Bescheid zu sagen, dass ihr schon da seid. In diesem Augenblick tauchen plötzlich zwei Jungen vor euch auf. Der eine reißt dir dein Handy aus der Hand und sagt: „Das trifft sich gut. Ich brauche sowieso grade ein Neues.“ Beide lachen und gehen mit deinem Handy weg.**

a) Wie ärgerlich bist du in dieser Situation?

gar nicht ärgerlich	wenig ärgerlich	mittelmäßig ärgerlich	etwas ärgerlich	sehr ärgerlich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Wie würdest du reagieren? Beschreibe dies in wenigen Worten.

c) Welche Reaktion würdest du von deinem Freund erwarten?

7. **Stell dir vor du gehst gerade mit einem Freund durch ein Shoppingcenter. Du hast gerade eine neue CD gekauft, die du in einer Tüte mit dir trägst. Zwei Jungen, die ihr schon in der Musikabteilung des Kaufhauses gesehen hattet, kommen zu euch. Bevor du dich versiehst, hat der eine von ihnen deine CD aus der Tüte gezogen, wirft sie zu Boden und tritt mit dem Fuß darauf. Es knirscht laut. „Oh, das tut mir aber leid!“, sagt er und lacht.**

a) Wie ärgerlich bist du in dieser Situation?

gar nicht ärgerlich	wenig ärgerlich	mittelmäßig ärgerlich	etwas ärgerlich	sehr ärgerlich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Wie würdest du reagieren? Beschreibe dies in wenigen Worten.

c) Welche Reaktion würdest du von deinem Freund erwarten?

8. **Stell dir vor du bist mit einem Freund in einem Jugendclub, der in deinem Stadtteil ist. Ihr habt gerade Tischfußball gespielt und seid beide durstig geworden. Im Raum nebenan gibt es eine kleine Bar, wo ihr euch etwas zu trinken holen wollt. Als ihr den Raum betreten wollt, stehen da zwei Jungen. Einer von ihnen stellt sich in den Türrahmen und versperrt dir mit seinem Arm den Weg. Grinsend sagt er zu dir: „Hier kommst du nur durch, wenn du lieb 'Bitte, Bitte' sagst.“**

a) Wie ärgerlich bist du in dieser Situation?

gar nicht ärgerlich	wenig ärgerlich	mittelmäßig ärgerlich	etwas ärgerlich	sehr ärgerlich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Wie würdest du reagieren? Beschreibe dies in wenigen Worten.

c) Welche Reaktion würdest du von deinem Freund erwarten?

Studie 1/Prätest 2 (Schulbefragung)

Anmerkung: Zweitversion der Fragebogenskala zur Erfassung reaktiven Ärgers und Aggression (siehe die nachfolgenden drei Seiten). In der Zweitversion des Fragebogens, der in Papierform eingesetzt wurde, wurden sechs Szenarien mit ausschließlich geschlossenem Antwortformat dargeboten. Dargestellt ist nur die Fragebogenvariation Version 1 (Selbst provoziert, Begleitung männlich; zur Bedeutung der Variation siehe auch Kapitel 5, Abschnitt 5.5.3 auf Seite 157).

In diesem Abschnitt geht es um **verschiedene Situationen**, wie du sie vielleicht das eine oder andere Mal bereits in der Schule oder auf dem Nachhauseweg erlebt hast. Bitte lies dir die Situationen in den Kästchen aufmerksam durch und beantworte die darauf folgenden Fragen.

Stell dir vor du gehst mit einem Jungen aus deiner Klasse die Straße lang. Ihr habt beide denselben Nachhauseweg von der Schule. Auf dem Bürgersteig kommen euch zwei gleichaltrige Jungs entgegen. Einer der beiden kommt direkt auf dich zu und macht keine Anstalten dir Platz zu machen. Auch als er nur noch eine Armlänge von dir entfernt ist, weicht er nicht aus.

Wie **ärgerlich** wärst du in dieser Situation? Bitte kreuze an.

gar nicht ärgerlich sehr ärgerlich

Was meinst du, wie **wahrscheinlich** wäre es, dass **du** dem Jungen gegenüber ...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wirst oder ihn beschimpfst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wirst (ihn schubst, trittst usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr **erwartest** du **von deinem Klassenkameraden**, dass er dem Jungen gegenüber...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wird oder ihn beschimpft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wird (ihn schubst, tritt usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor die Schule ist gerade zu Ende. Zusammen mit einem Jungen aus deiner Klasse gehst du den Schulflur entlang auf dem Weg zum Ausgang. Gerade als du am Ende des Flurs angelangt bist, rempelt dich ein gleichaltriger Junge an und wirft das Basecap, das du trägst, auf den Boden. Sein Kumpel steht dabei und lacht.

Wie **ärgerlich** wärst du in dieser Situation? Bitte kreuze an.

gar nicht ärgerlich sehr ärgerlich

Was meinst du, wie **wahrscheinlich** wäre es, dass **du** dem Jungen gegenüber ...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wirst oder ihn beschimpfst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wirst (ihn schubst, trittst usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr **erwartest** du **von deinem Klassenkameraden**, dass er dem Jungen gegenüber...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wird oder ihn beschimpft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wird (ihn schubst, tritt usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor es ist Schulschluss. Du stehst zusammen mit einem Jungen aus deiner Klasse an der Bushaltestelle und schaust auf dem Plan, wann der Bus kommt. Du willst gerade deinem Klassenkameraden zeigen, wo es steht, als zwei gleichaltrige Jungen dazwischengekommen. Einer der Beiden schubst dich mit den Worten „Lass mich da mal ran.“ rüde zur Seite.

Wie **ärgerlich** wärst du in dieser Situation? Bitte kreuze an.

gar nicht ärgerlich sehr ärgerlich

Was meinst du, wie **wahrscheinlich** wäre es, dass **du** dem Jungen gegenüber ...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wirst oder ihn beschimpfst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wirst (ihn schubst, trittst usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr **erwartest** du **von deinem Klassenkameraden**, dass er dem Jungen gegenüber...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wird oder ihn beschimpft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wird (ihn schubst, tritt usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor es findet in eurer Schule ein Fest statt. Du bist gerade mit einem Jungen aus deiner Klasse im Schulflur und möchtest zurück in den Raum, wo es die Getränke gibt. Als ihr den Raum betreten wollt, stehen plötzlich zwei gleichaltrige Jungen davor. Einer von ihnen stellt sich in den Türrahmen und versperrt dir mit seinem Arm den Weg. Grinsend sagt er zu dir: „Hier kommst du nur durch, wenn du lieb 'Bitte, Bitte' sagst.“

Wie **ärgerlich** wärst du in dieser Situation? Bitte kreuze an.

gar nicht ärgerlich sehr ärgerlich

Was meinst du, wie **wahrscheinlich** wäre es, dass **du** dem Jungen gegenüber ...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wirst oder ihn beschimpfst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wirst (ihn schubst, trittst usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr **erwartest** du **von deinem Klassenkameraden**, dass er dem Jungen gegenüber...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wird oder ihn beschimpft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wird (ihn schubst, tritt usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor du stehst mit einem Jungen aus deiner Klasse zusammen an der Theke in der Cafeteria deiner Schule. Es ist Pause und die Schlange ist lang. Gerade als du fast dran bist, kommen zwei gleichaltrige Jungen von der Seite dazwischen gedrängt. Einer von Beiden schiebt dich mit einer groben Bewegung einfach zu Seite und gibt seine Bestellung auf.

Wie **ärgerlich** wärst du in dieser Situation? Bitte kreuze an.

gar nicht ärgerlich sehr ärgerlich

Was meinst du, wie **wahrscheinlich** wäre es, dass **du** dem Jungen gegenüber ...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wirst oder ihn beschimpfst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wirst (ihn schubst, trittst usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr **erwartest** du **von deinem Klassenkameraden**, dass er dem Jungen gegenüber...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wird oder ihn beschimpft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wird (ihn schubst, tritt usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor du sitzt abends mit einem Jungen aus deiner Klasse in einem Viererabteil im Bus. Ihr kommt gerade von einer Veranstaltung in der Schule. Als der Bus das nächste Mal hält steigen zwei gleichaltrige Jungen ein. Sie lassen sich breitbeinig neben euch auf die Sitze plumpsen, so dass ihr eilig eure Taschen wegnehmen müsst, damit sie sich nicht auf sie setzen. Der Junge neben dir macht sich so breit, dass du an die Fenster des Busses gedrückt wirst und dich kaum noch bewegen kannst.

Wie **ärgerlich** wärst du in dieser Situation? Bitte kreuze an.

gar nicht ärgerlich sehr ärgerlich

Was meinst du, wie **wahrscheinlich** wäre es, dass **du** dem Jungen gegenüber ...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wirst oder ihn beschimpfst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wirst (ihn schubst, trittst usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr **erwartest** du **von deinem Klassenkameraden**, dass er dem Jungen gegenüber...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wird oder ihn beschimpft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wird (ihn schubst, tritt usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Studie 1/ Finalversion

Anmerkung: Finalversion der Fragebogenskala zur Erfassung reaktiven Ärgers und Aggression (siehe die nachfolgenden vier Seiten). Dargestellt ist nur die Fragebogenvariation Version 1 (Selbst provoziert, Begleitung männlich; zur Bedeutung der Variation siehe auch Kapitel 5, Abschnitt 5.5.3 auf Seite 157).

In diesem Abschnitt geht es um **verschiedene Situationen**, wie du sie vielleicht das eine oder andere Mal bereits in der Schule oder auf dem Nachhauseweg erlebt hast. Bitte lies dir die Situationen in den Kästchen aufmerksam durch und beantworte die darauf folgenden Fragen.

1. **Stell dir vor du gehst mit einem Jungen aus deiner Klasse die Straße lang. Ihr habt beide denselben Nachhauseweg von der Schule. Auf dem Bürgersteig kommen euch zwei gleichaltrige Jungs entgegen. Einer der beiden kommt direkt auf dich zu und macht keine Anstalten dir Platz zu machen. Auch als er nur noch eine Armlänge von dir entfernt ist, weicht er nicht aus.**

Wie **ärgerlich** wärst du in dieser Situation? Bitte kreuze an.

gar nicht ärgerlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr ärgerlich
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

Was meinst du, wie **wahrscheinlich** wäre es, dass **du** dem Jungen gegenüber ...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wirst oder ihn beschimpfst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wirst (ihn schubst, trittst usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dich anderweitig „rächst“ (z.B. Freund/innen gegenüber schlecht über ihn redest oder jemand anderen bittest ihm „aufzulauern“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr **erwartest** du **von deinem Klassenkameraden**, dass er dem Jungen gegenüber...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wird oder ihn beschimpft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wird (ihn schubst, tritt usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich anderweitig „rächt“ (z.B. Freund/innen gegenüber schlecht über ihn redet oder jemand anderen bittet ihm „aufzulauern“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. **Stell dir vor die Schule ist gerade zu Ende. Zusammen mit einem Jungen aus deiner Klasse gehst du den Schulflur entlang auf dem Weg zum Ausgang. Gerade als du am Ende des Flurs angelangt bist, rempelt dich ein gleichaltriger Junge an. Sein Kumpel steht dabei und lacht.**

Wie **ärgerlich** wärst du in dieser Situation? Bitte kreuze an:

gar nicht ärgerlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr ärgerlich
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

Was meinst du, wie **wahrscheinlich** wäre es, dass **du** dem Jungen gegenüber ...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wirst oder ihn beschimpfst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wirst (ihn schubst, trittst usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dich anderweitig „rächst“ (z.B. Freund/innen gegenüber schlecht über ihn redest oder jemand anderen bittest ihm „aufzulauern“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr **erwartest** du **von deinem Klassenkameraden**, dass er dem Jungen gegenüber...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wird oder ihn beschimpft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wird (ihn schubst, tritt usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich anderweitig „rächt“ (z.B. Freund/innen gegenüber schlecht über ihn redet oder jemand anderen bittet ihm „aufzulauern“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Stell dir vor es ist Schulschluss. Du stehst zusammen mit einem Jungen aus deiner Klasse an der Bushaltestelle und schaust auf dem Plan, wann der Bus kommt. Du willst gerade deinem Klassenkameraden zeigen, wo es steht, als zwei gleichaltrige Jungen dazwischengekommen. Einer der Beiden schiebt dich mit den Worten „Lass mich da mal ran.“ zur Seite.

Wie **ärgerlich** wärst du in dieser Situation? Bitte kreuze an:

gar nicht ärgerlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr ärgerlich
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

Was meinst du, wie **wahrscheinlich** wäre es, dass **du** dem Jungen gegenüber ...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wirst oder ihn beschimpfst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wirst (ihn schubst, trittst usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dich anderweitig „rächst“ (z.B. Freund/innen gegenüber schlecht über ihn redest oder jemand anderen bittest ihm „aufzulauern“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr **erwartest** du **von deinem Klassenkameraden**, dass er dem Jungen gegenüber...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wird oder ihn beschimpft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wird (ihn schubst, tritt usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich anderweitig „rächt“ (z.B. Freund/innen gegenüber schlecht über ihn redet oder jemand anderen bittet ihm „aufzulauern“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor es findet in eurer Schule ein Fest statt. Du bist gerade mit einem Jungen aus deiner Klasse im Schulflur und möchtest zurück in den Raum, wo es die Getränke gibt. Als ihr den Raum betreten wollt, stehen plötzlich zwei gleichaltrige Jungen davor. Einer von ihnen stellt sich in den Türrahmen und versperrt dir mit seinem Arm den Weg. Grinsend sagt er zu dir: „Hier kommst du nur durch, wenn du lieb 'Bitte, Bitte' sagst.“

Wie **ärgerlich** wärst du in dieser Situation? Bitte kreuze an:

gar nicht ärgerlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr ärgerlich
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

Was meinst du, wie **wahrscheinlich** wäre es, dass **du** dem Jungen gegenüber ...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wirst oder ihn beschimpfst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wirst (ihn schubst, trittst usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dich anderweitig „rächst“ (z.B. Freund/innen gegenüber schlecht über ihn redest oder jemand anderen bittest ihm „aufzulauern“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr **erwartest** du **von deinem Klassenkameraden**, dass er dem Jungen gegenüber...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wird oder ihn beschimpft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wird (ihn schubst, tritt usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich anderweitig „rächt“ (z.B. Freund/innen gegenüber schlecht über ihn redet oder jemand anderen bittet ihm „aufzulauern“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Stell dir vor du stehst mit einem Jungen aus deiner Klasse zusammen an der Theke in der Cafeteria deiner Schule. Du hast gerade deine Bestellung bezahlt und willst gehen, als zwei gleichaltrige Jungen sich von der Seite dazwischen drängen, so dass du zur Seite geschoben wirst.

Wie **ärgerlich** wärest du in dieser Situation? Bitte kreuze an.

gar nicht ärgerlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr ärgerlich
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

Was meinst du, wie **wahrscheinlich** wäre es, dass **du** dem Jungen gegenüber ...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wirst oder ihn beschimpfst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wirst (ihn schubst, trittst usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dich anderweitig „rächst“ (z.B. Freund/innen gegenüber schlecht über ihn redest oder jemand anderen bittest ihm „aufzulauern“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr **erwartest** du **von deinem Klassenkameraden**, dass er dem Jungen gegenüber...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wird oder ihn beschimpft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wird (ihn schubst, tritt usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich anderweitig „rächt“ (z.B. Freund/innen gegenüber schlecht über ihn redet oder jemand anderen bittet ihm „aufzulauern“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. *Stell dir vor du sitzt abends mit einem Jungen aus deiner Klasse in einem Viererabteil im Bus. Ihr kommt gerade von einer Veranstaltung in der Schule. Als der Bus das nächste Mal hält, steigen zwei gleichaltrige Jungen ein. Sie lassen sich breitbeinig neben euch auf die Sitze plumpsen, so dass ihr eilig eure Taschen wegnehmen müsst, damit sie sich nicht auf sie setzen. Der Junge neben dir macht sich so breit, so dass du an die Fenster des Busses gedrückt wirst.*

Wie **ärgerlich** wärst du in dieser Situation? Bitte kreuze an:

gar nicht ärgerlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr ärgerlich
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

Was meinst du, wie **wahrscheinlich** wäre es, dass **du** dem Jungen gegenüber ...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wirst oder ihn beschimpfst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wirst (ihn schubst, trittst usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dich anderweitig „rächst“ (z.B. Freund/innen gegenüber schlecht über ihn redest oder jemand anderen bittest ihm „aufzulauern“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr **erwartest** du **von deinem Klassenkameraden**, dass er dem Jungen gegenüber...

	gar nicht	weniger	weder noch	etwas	sehr
beleidigend wird oder ihn beschimpft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handgreiflich wird (ihn schubst, tritt usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich anderweitig „rächt“ (z.B. Freund/innen gegenüber schlecht über ihn redet oder jemand anderen bittet ihm „aufzulauern“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Tabellen

Tabelle B.1.: Itemstatistiken der Skalen zur Messung des allgemeinen Ärgers und Ärger in Reaktion auf Provokationen (N=73), Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)

Skala: Allgemeiner Ärger	M	SD	Schiefe	Exzess
1 Ich werde schnell ärgerlich.	2.50	1.02	0.16	-0.75
2 Manchmal fühle ich mich wie ein Pulverfass, das gleich explodiert.	2.69	1.30	0.07	-1.23
3 Ich rege mich leicht auf.	2.46	1.20	0.15	-1.34
4 Ich knalle oft mit Türen, wenn ich wütend bin.	2.44	1.33	0.42	-1.14
5 Manchmal raste ich ohne Grund aus.	1.58	0.92	1.96	4.21
6 Ich verliere sehr schnell die Geduld.	2.14	1.23	0.77	-0.56
Skalenkennwerte	2.30	1.17	0.59	-0.14

Cronbach's $\alpha = .82$

Skala: Reaktiver Ärger	M	SD	Schiefe	Exzess
1 Ärger nach Situation 1	3.17	1.11	-0.26	-0.41
2 Ärger nach Situation 2	4.06	0.92	-1.02	1.23
3 Ärger nach Situation 3	4.04	0.95	-0.62	-0.60
4 Ärger nach Situation 4	3.35	1.31	-0.43	-0.81
5 Ärger nach Situation 5	4.17	0.93	-0.79	-0.40
6 Ärger nach Situation 6	4.13	0.95	-0.95	0.05
Skalenkennwerte	3.82	1.03	-0.68	-0.16

Cronbach's $\alpha = .80$

Anmerkungen. Antwortformat: 1=stimmt gar nicht bis 5=stimmt sehr. Allgemeiner Ärger wurde erhoben durch eine Subskala des Aggression Questionnaires (Buss & Perry, 1992; in Übersetzung von Kliewe & Bieneck, 2000). Der Skala zur Messung des reaktiven Ärgers wurde selbst entwickelt. Dies ist nicht die Finalversion. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang, Fragebogenversion 2.

Tabelle B.2.: Itemstatistiken der Skala Aggressionsbereitschaft (N=73), Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)

Skala: Aggressionsbereitschaft		M	SD	Schiefe	Exzess
1	Ich habe in der Schule schon einmal absichtlich etwas kaputt gemacht.	0.13	0.34	2.30	3.38
2	Es kommt immer wieder vor, dass ich mich mit jemandem aus meiner Klasse streite.	0.46	0.50	0.16	-2.04
3	Wenn ich auf jemand eine Wut habe, so nehme ich ihm/ihr seine/ihre Sachen weg.	0.06	0.25	3.67	11.83
4	Aus Rache hab ich schon jemand die Luft aus den Reifen gelassen.	0.03	0.18	5.47	28.87
5	Mitschüler, die mir auf die Nerven gehen, beschimpfe ich lautstark.	0.41	0.50	0.36	-1.93
6	Wenn ich richtig in Zorn komme, dann schmeiße ich auch mit Gegenständen nach anderen.	0.10	0.30	2.83	6.18
7	Ich habe absichtlich jemand ab und zu ein Bein gestellt.	0.27	0.45	1.06	-0.90
8	Ich bin beim Sport bereits handgreiflich geworden (z. B. absichtlich nach jemandem getreten).	0.11	0.32	2.54	4.57
9	Es kommt manchmal vor, dass ich meine Gegner wüst beschimpfe.	0.29	0.46	0.97	-1.09
10	Aus Spaß habe ich schon manchmal anderen Sachen weggenommen.	0.43	0.50	0.30	-1.98
11	Ich bin immer wieder in lautstarken Auseinandersetzungen verwickelt.	0.19	0.40	1.62	0.63
12	Ich gerate bei Auseinandersetzungen schnell in Wut.	0.29	0.46	0.97	-1.09
13	Mir würde es nichts ausmachen, auch mit einem Messer auf andere loszugehen.	0.06	0.25	3.67	11.83
14	Ich habe bereits öfter andere bedroht.	0.05	0.21	4.35	17.50
Skalenkennwerte		0.21	0.36	2.16	5.41

Cronbach's $\alpha = .71$

Anmerkungen. Antwortformat: 0=stimmt nicht, 1=stimmt. Die Skala Aggressionsbereitschaft ist eine Subskala des FEPAA (Lukesch, 2006)

Tabelle B.3.: Ergebnisse einer unrotierten exploratorischen Faktorenanalyse ohne Festlegung von Faktoren in Abhängigkeit des Ziels der Provokation und des Geschlechts der Begleitperson für den wahrgenommenen Ärger nach Provokationen, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)

Faktoren	Gesamt	Ziel der Provokation		Geschlecht Begleitung	
		Selbst	Begleitung	männlich	weiblich
	N = 64	N = 39	N = 25	N = 39	N = 25
	1	1	2	1	2
Faktor 1					
Situation 1	0.72	0.70	0.79	0.77	0.52
Situation 2	0.79	0.77	0.82	0.77	0.86
Situation 3	0.74	0.84	0.59	0.75	0.82
Situation 4	0.67	0.74	0.64	0.77	-
Situation 5	0.66	0.62	0.70	0.64	0.69
Situation 6	0.67	0.69	0.63	0.64	0.79
Eigenwert	3.01	3.20	2.93	3.18	2.82
R^2	50.22	53.34	48.88	52.97	47.01
Faktor 2					
Situation 1			-		-0.51
Situation 2			-		-0.35
Situation 3			0.69		-
Situation 4			-0.60		0.78
Situation 5			0.42		-
Situation 6			-0.33		0.44
Eigenwert			19.03		20.34
R^2			67.91		67.35

Anmerkungen. Dargestellt ist die Anzahl extrahierter Faktoren mit einem Eigenwert größer Null. Nur Ladungen größer .30 sind abgebildet.

Tabelle B.4.: Itemstatistiken der Skalen zur Messung der physischen und verbalen Aggression in Reaktion auf Provokationen (N=73), Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)

Verbale Aggression		M	SD	Schiefe	Exzess
1	Situation 1	2.61	1.26	0.31	-1.06
2	Situation 2	3.37	1.26	-0.51	-0.74
3	Situation 3	3.20	1.31	-0.34	-1.06
4	Situation 4	2.93	1.31	0.09	-1.18
5	Situation 5	3.49	1.26	-0.62	-0.66
6	Situation 6	3.11	1.28	-0.17	-1.14
Skalenkennwerte		3.11	0.91	-0.35	-0.65

Cronbach's $\alpha = .80$

Physische Aggression		M	SD	Schiefe	Exzess
1	Situation 1	1.91	1.30	1.29	0.46
2	Situation 2	2.36	1.39	0.58	-0.99
3	Situation 3	2.06	1.36	1.00	-0.35
4	Situation 4	2.00	1.26	0.93	-0.44
5	Situation 5	2.07	1.31	0.78	-0.84
6	Situation 6	2.10	1.26	0.78	-0.67
Skalenkennwerte		2.12	1.14	0.92	-0.21

Cronbach's $\alpha = .93$

Anmerkungen. Frage: Wie wahrscheinlich würdest du (1) verbal aggressiv reagieren (schimpfen, beleidigen etc.) bzw. (2) physisch aggressiv reagieren (treten, schubsen etc.)? Antwortformat: 1=gar nicht wahrscheinlich bis 5=sehr wahrscheinlich. Dies ist nicht die Finalversion. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang, Fragebogenversion 2.

Tabelle B.5.: Ergebnisse einer promax-rotierten exploratorischen Faktorenanalyse mit Festlegung von zwei Faktoren (verbale Aggression und physische Aggression) in Abhängigkeit des Ziels der Provokation und des Geschlechts der Begleitperson, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)

Faktor	Gesamt		Ziel der Provokation				Geschlecht Begleitung			
	N = 64		Selbst N = 39		Begleitung N = 25		männl. N = 39		weibl. N = 25	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Verbal										
Sit. 1	0.26	0.52	0.23	0.54	0.31	0.47	0.31	0.67	0.21	0.20
Sit. 2	-0.12	0.81	-0.14	0.85	-0.10	0.78	-0.03	0.85	-0.19	0.79
Sit. 3	-0.06	0.83	-0.05	0.80	-0.04	0.87	0.05	0.76	-0.15	0.89
Sit. 4	0.29	0.40	0.46	0.31	0.14	0.49	0.16	0.30	0.48	0.51
Sit. 5	0.02	0.79	0.10	0.74	-0.06	0.86	-0.08	0.86	0.16	0.68
Sit. 6	-0.05	0.76	-0.04	0.85	-0.02	0.62	-0.18	0.73	0.09	0.79
Reliabilität	$\alpha = .80$		$\alpha = .82$		$\alpha = .78$		$\alpha = .81$		$\alpha = .78$	
Physisch										
Sit. 1	0.88	-0.20	0.93	-0.13	0.82	-0.29	0.87	-0.14	0.90	-0.33
Sit. 2	0.88	-0.05	0.89	-0.12	0.88	0.05	0.88	-0.09	0.87	0.01
Sit. 3	0.94	-0.04	0.97	-0.12	0.91	0.04	0.92	-0.09	0.97	0.00
Sit. 4	0.85	0.07	0.87	0.04	0.84	0.09	0.77	0.09	0.95	0.03
Sit. 5	0.77	0.13	0.71	0.14	0.84	0.12	0.69	0.14	0.88	0.13
Sit. 6	0.80	0.07	0.72	0.18	0.89	-0.03	0.68	0.12	0.94	0.03
Reliabilität	$\alpha = .93$		$\alpha = .92$		$\alpha = .93$		$\alpha = .89$		$\alpha = .94$	
Faktor										
Eigenwert	5.05	2.56	5.21	2.59	5.04	2.65	4.67	2.61	5.78	2.65
R^2	42.08	21.36	43.47	21.59	42.00	22.09	38.92	21.78	48.19	21.84

Anmerkungen. Fettgedruckte Werte stehen für die jeweils höchste Ladung pro Faktor.

Tabelle B.6.: Itemstatistiken der erwarteten physischen und verbalen Aggressionsreaktion des begleitenden Peers, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)

Erwartete verbale Aggression		M	SD	Schiefe	Exzess
1	Situation 1	2.37	1.24	0.31	-1.23
2	Situation 2	2.99	1.38	-0.28	-1.28
3	Situation 3	2.90	1.42	-0.10	-1.39
4	Situation 4	2.63	1.31	0.13	-1.24
5	Situation 5	3.03	1.43	-0.17	-1.35
6	Situation 6	3.00	1.39	-0.16	-1.24
Skalenkennwerte		2.82	1.10	-0.27	-0.92

Cronbach's $\alpha = .89$

Erwartete physische Aggression		M	SD	Schiefe	Exzess
1	Situation 1	1.74	1.06	1.07	-0.34
2	Situation 2	2.00	1.20	0.87	-0.30
3	Situation 3	1.99	1.17	0.80	-0.50
4	Situation 4	1.93	1.21	0.95	-0.38
5	Situation 5	1.99	1.23	0.84	-0.66
6	Situation 6	2.00	1.15	0.81	-0.40
Skalenkennwerte		1.94	1.02	0.86	-0.25

Cronbach's $\alpha = .94$

Anmerkungen. N=73. Frage: Wie sehr erwartest du, dass dein Klassenkamerad/deine Klassenkameradin (1) verbal aggressiv reagieren würde (schimpfen, beleidigen etc.) bzw. (2) physisch aggressiv reagieren würde (treten, schubsen etc.)? Antwortformat: 1=gar nicht wahrscheinlich bis 5=sehr wahrscheinlich. Dies ist nicht die Finalversion. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang, Fragebogenversion 2.

Tabelle B.7.: Ergebnisse einer promax-rotierten exploratorischen Faktorenanalyse mit Festlegung von zwei Faktoren der erwarteten verbalen und physischen Aggression der Begleitperson in Abhängigkeit des Ziels der Provokation und des Geschlechts der Begleitperson, Studie 1 (Prätest 2, Schulbefragung)

Faktor	Gesamt		Ziel der Provokation				Geschlecht (Begleitung)			
	N = 71		Selbst N = 37		Begleitung N = 34		männl. N = 42		weibl. N = 29	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Verbal										
Sit. 1	0.35	0.50	0.18	0.55	0.52	0.46	0.33	0.54	0.31	0.46
Sit. 2	-0.06	0.88	0.04	0.82	-0.10	0.90	-0.02	0.87	-0.02	0.90
Sit. 3	-0.03	0.87	0.09	0.80	-0.10	0.92	0.05	0.80	-0.08	0.92
Sit. 4	0.07	0.67	0.13	0.81	0.21	0.57	-0.07	0.70	0.25	0.69
Sit. 5	-0.01	0.90	0.02	0.89	-0.02	0.91	0.02	0.86	-0.14	0.96
Sit. 6	-0.08	0.90	-0.09	0.92	-0.03	0.87	-0.10	0.94	-0.11	0.87
Reliabilität	$\alpha = .89$		$\alpha = .90$		$\alpha = .89$		$\alpha = .89$		$\alpha = .90$	
Physisch										
Sit. 1	0.84	-0.07	0.86	-0.09	0.85	-0.10	0.86	-0.01	0.72	-0.17
Sit. 2	0.90	-0.01	0.89	-0.01	0.94	0.04	0.91	-0.02	0.91	0.01
Sit. 3	0.90	-0.05	0.88	-0.11	0.90	0.02	0.90	-0.08	0.91	-0.01
Sit. 4	0.83	0.06	0.63	0.17	0.94	0.01	0.76	0.07	0.93	0.07
Sit. 5	0.91	0.04	0.87	0.07	0.93	0.02	0.90	0.03	0.92	0.07
Sit. 6	0.86	-0.02	0.80	0.03	0.91	-0.06	0.87	-0.02	0.83	-0.02
Reliabilität	$\alpha = .94$		$\alpha = .91$		$\alpha = .94$		$\alpha = .93$		$\alpha = .93$	
Faktor										
Eigenwert	6.03	2.58	5.89	2.29	6.19	2.94	6.29	2.21	5.46	3.39
R^2	50.26	21.52	49.09	19.07	51.55	24.48	52.38	18.39	45.46	28.26

Anmerkungen. Fettgedruckte Werte stehen für die jeweils höchste Ladung pro Faktor.

Tabelle B.8.: Mittelwerte, Standardabweichungen, Schiefe, Kurtosis und ICC's der Skalen „Protection“ (protec), „Social Control“ (soco), „Verbale Aggression“ (verbal) „Physische Aggression“ (physisch), Studie 2

Statistik	imp1				imp2			
	protec	soco	verbal	phy	protec	soco	verbal	physisch
M	2.79	1.74	3.11	2.39	2.80	1.75	3.11	2.39
SD	0.90	0.86	1.06	1.17	0.90	0.86	1.07	1.16
Schiefe	0.44	1.52	-0.25	.045	0.43	1.52	-0.24	0.46
Exzess	-0.34	2.25	-0.79	-0.90	-0.37	2.27	-0.80	-0.88
ICC	0.12	0.16	0.04	0.08	0.12	0.16	.04	0.08
Statistik	imp3				imp4			
	protec	soco	verbal	phy	protec	soco	verbal	physisch
M	2.80	1.75	3.11	2.39	2.81	1.75	3.11	2.38
SD	0.90	0.86	1.07	1.17	0.90	0.86	1.07	1.16
Schiefe	0.43	1.49	-0.25	0.46	0.41	1.49	-0.24	0.46
Kurtosis	-0.35	2.17	-0.79	-0.89	-0.38	2.14	-0.81	-0.89
ICC	0.13	0.17	0.04	0.08	0.13	0.16	0.04	0.08
Statistik	imp5				mean			
	protec	soco	verbal	phy	protec	soco	verbal	phy
M	2.80	1.75	3.11	2.39	2.80	1.75	3.11	2.39
SD	0.90	0.87	1.07	1.17	0.90	0.87	1.07	1.16
Schiefe	0.43	1.49	-0.25	0.46	0.43	1.50	-0.25	0.46
Kurtosis	-0.34	2.09	-0.81	-0.89	-0.36	2.19	-0.80	-0.89
ICC	0.13	0.16	0.04	0.08	0.13	0.16	0.04	0.08

Anmerkungen. N=1109. Die Abkürzungen „imp1-5“ beziehen sich auf die Skalenwerte der einzelnen imputierten Datensets. In der letzten Spalte $M_{alle\ imp}$ sind die jeweiligen Mittelwerte der fünf Datensets angegeben.

Tabelle B.9.: Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse zur Bestimmung des Effekts der Einstellungen zur GLMN auf verbal aggressives Verhalten in Abhängigkeit der Art der Zentrierung, Studie 2 (Version 1 und 2)

Version 1

a.V. Verbale Aggression	L1: group mean centered		L1: grand mean centered	
	β	Var	β	Var
Feste Effekte				
$\hat{\gamma}_{00}$ Achsenabschnitt	3.06 (7.90)		3.07 (8.93)	
$\hat{\gamma}_{01_{coh}}$ CoH (L 2)	0.03 (0.03)		-0.28 (-0.30)	
$\hat{\gamma}_{10_{pro}}$ Protection (L 1)	0.35 (0.26)		0.40 (0.34)	
$\hat{\gamma}_{10_{soco}}$ Social Control (L 1)	0.02 (0.01)		-0.05 (-0.04)	
Zufällige Effekte				
$Var(u_{0j})$ (L 2)		0.15 (0.99)		0.11 (0.91)
$Var(r_{ij})$ (L 1)		0.95 (0.93)		0.95 (0.89)

Version 2

a.V. Verbale Aggression	L1: group mean centered		L1: grand mean centered	
	β	Var	β	Var
Feste Effekte				
$\hat{\gamma}_{00}$ Achsenabschnitt	2.99 (8.23)		2.98 (17.79)	
$\hat{\gamma}_{01_{coh}}$ CoH (L 2)	0.63 (0.65)		0.10 (0.23)	
$\hat{\gamma}_{10_{pro}}$ Protection (L 1)	0.46 (0.34)		0.50 (0.42)	
$\hat{\gamma}_{10_{soco}}$ Social Control (L 1)	0.02 (0.02)		0.01 (0.01)	
Zufällige Effekte				
$Var(u_{0j})$ (L 2)		0.08 (0.58)		0.03 (0.93)
$Var(r_{ij})$ (L 1)		0.91 (0.88)		0.91 (0.82)

Anmerkungen. $N_{Level1} = 275$ (Version 1) bzw. 270 (Version 2), $N_{Level2} = 53$. Durchschnittliche Klassengröße: 5.2 (beide Versionen). Fettgedruckte Parameter sind statistisch signifikant ($p < .05$). Dargestellt sind die unstandardisierten Parameter (in Klammern: standardisierte Parameter), Var = Residualvarianz. Bedeutung der Versionen: Version 1=Selbst provoziert, Begleitung männlich; Version 2=Selbst provoziert, Begleitung weiblich; Version 3=Begleitung provoziert, Begleitung männlich; Version 4=Begleitung provoziert, Begleitung weiblich

Tabelle B.10.: Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse zur Bestimmung des Effekts der Einstellungen zur GLMN auf verbal aggressives Verhalten in Abhängigkeit der Art der Zentrierung, Studie 2, Version 3 und 4)

Version 3

a.V. Verbale Aggression	L1: group mean centered		L1: grand mean centered	
	β	Var	β	Var
Feste Effekte				
$\hat{\gamma}_{00}$ Achsenabschnitt	3.13 (12.74)		3.13 (21.27)	
$\hat{\gamma}_{01_{coh}}$ CoH (L 2)	0.27 (0.41)		-0.09 (-0.21)	
$\hat{\gamma}_{10_{pro}}$ Protection (L 1)	0.42 (0.32)		0.43 (0.37)	
$\hat{\gamma}_{10_{soco}}$ Social Control (L 1)	-0.01 (-0.01)		-0.01 (-0.01)	
Zufällige Effekte				
$Var(u_{0j})$ (L 2)		0.05 (0.82)		0.02 (0.94)
$Var(r_{ij})$ (L 1)		0.97 (0.90)		0.97 (0.87)

Version 4

a.V. Verbale Aggression	L1: group mean centered		L1: grand mean centered	
	β	Var	β	Var
Feste Effekte				
$\hat{\gamma}_{00}$ Achsenabschnitt	3.25 (19.04)		3.25 (42.07)	
$\hat{\gamma}_{01_{coh}}$ CoH (L 2)	0.32 (0.69)		-0.11 (-0.51)	
$\hat{\gamma}_{10_{pro}}$ Protection (L 1)	0.52 (0.39)		0.52 (0.45)	
$\hat{\gamma}_{10_{soco}}$ Social Control (L 1)	-0.18 (-0.13)†		-0.15 (-0.13)†	
Zufällige Effekte				
$Var(u_{0j})$ (L 2)		0.02 (0.52)		0.01 (0.71)
$Var(r_{ij})$ (L 1)		0.90 (0.89)		0.89 (0.85)

Anmerkungen. $N_{Level1} = 276$ (Version 3) bzw. 288 (Version 4), $N_{Level2} = 53$. Durchschnittliche Klassengröße: 5.1 (Version 3) bzw. 5.3 (Version 4). Fettgedruckte Parameter sind statistisch signifikant ($p < .05$). Marginal signifikante Effekte sind entsprechend gekennzeichnet (†). Dargestellt sind die unstandardisierten Parameter (in Klammern: standardisierte Parameter), Var = Residualvarianz. Bedeutung der Versionen: Version 1=Selbst provoziert, Begleitung männlich; Version 2=Selbst provoziert, Begleitung weiblich; Version 3=Begleitung provoziert, Begleitung männlich; Version 4=Begleitung provoziert, Begleitung weiblich

Tabelle B.11.: Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse zur Bestimmung des Effekts der Einstellungen zur GLMN auf physisch aggressives Verhalten in Abhängigkeit der Art der Zentrierung, Studie 2, Version 1 und 2

Version 1

a.V. Physische Aggression	L1: group mean centered		L1: grand mean centered	
	β	Var	β	Var
Feste Effekte				
$\hat{\gamma}_{00}$ Achsenabschnitt	2.38 (6.49)		2.39 (10.24)	
$\hat{\gamma}_{01_{coh}}$ CoH (L 2)	0.59 (0.59)		-0.07 (-0.11)	
$\hat{\gamma}_{10_{pro}}$ Protection (L 1)	0.46 (0.31)		0.50 (0.40)	
$\hat{\gamma}_{10_{soco}}$ Social Control (L 1)	0.34 (0.20)		0.23 (0.16)	
Zufällige Effekte				
$Var(u_{0j})$ (L 2)		0.09† (0.65)		0.06 (0.99)
$Var(r_{ij})$ (L 1)		0.96 (0.82)		0.97 (0.76)

Version 2

a.V. Physische Aggression	L1: group mean centered		L1: grand mean centered	
	β	Var	β	Var
Feste Effekte				
$\hat{\gamma}_{00}$ Achsenabschnitt	2.40 (4.67)		2.39 (13.55)	
$\hat{\gamma}_{01_{coh}}$ CoH (L 2)	1.19 (0.85)		0.39 (0.82)	
$\hat{\gamma}_{10_{pro}}$ Protection (L 1)	0.51 (0.36)		0.54 (0.43)	
$\hat{\gamma}_{10_{soco}}$ Social Control (L 1)	0.21† (0.15)†		0.21 (0.16)	
Zufällige Effekte				
$Var(u_{0j})$ (L 2)		0.07 (0.28)†		0.01 (0.31)
$Var(r_{ij})$ (L 1)		0.91 (0.85)		0.91 (0.71)

Anmerkungen. $N_{Level1} = 275$ (Version 1) bzw. 270 (Version 2), $N_{Level2} = 53$. Durchschnittliche Klassengröße: 5.2 (beide Versionen). Fettgedruckte Parameter sind statistisch signifikant ($p < .05$). Marginal signifikante Effekte sind entsprechend gekennzeichnet (†). Dargestellt sind die unstandardisierten Parameter (in Klammern: standardisierte Parameter), Var = Residualvarianz. Bedeutung der Versionen: Version 1=Selbst provoziert, Begleitung männlich; Version 2=selbst provoziert, Begleitung weiblich; Version 3=Begleitung provoziert, Begleitung männlich; Version 4=Begleitung provoziert, Begleitung weiblich

Tabelle B.12.: Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse zur Bestimmung des Effekts der Einstellungen zur GLMN auf physisches aggressives Verhalten in Abhängigkeit der Art der Zentrierung, Studie 2, Version 3 und 4

Version 3

a.V. Physische Aggression	L1: group mean centered		L1: grand mean centered	
	β	Var	β	Var
Feste Effekte				
$\hat{\gamma}_{00}$ Achsenabschnitt	2.33 (6.16)		2.33 (13.42)	
$\hat{\gamma}_{01_{coh}}$ CoH (L 2)	0.75 (0.73)		0.12 (0.27)	
$\hat{\gamma}_{10_{pro}}$ Protection (L 1)	0.55 (0.41)		0.54 (0.44)	
$\hat{\gamma}_{10_{soco}}$ Social Control (L 1)	0.11 (0.07)		0.13 (0.11)	
Zufällige Effekte				
$Var(u_{0j})$ (L 2)		0.07 (0.47)		0.03 (0.91)
$Var(r_{ij})$ (L 1)		0.90 (0.80)		0.90 (0.74)

Version 4

a.V. Physische Aggression	L1: group mean centered		L1: grand mean centered	
	β	Var	β	Var
Feste Effekte				
$\hat{\gamma}_{00}$ Achsenabschnitt	2.45 (4.83)		2.45 (10.76)	
$\hat{\gamma}_{01_{coh}}$ CoH (L 2)	1.05 (0.76)		0.31 (0.49)	
$\hat{\gamma}_{10_{pro}}$ Protection (L 1)	0.54 (0.37)		0.58 (0.45)	
$\hat{\gamma}_{10_{soco}}$ Social Control (L 1)	0.12 (0.08)		0.10 (0.08)	
Zufällige Effekte				
$Var(u_{0j})$ (L 2)		0.11 (0.42)		0.05 (0.75†)
$Var(r_{ij})$ (L 1)		0.99 (0.82)		0.99 (0.75)

Anmerkungen. $N_{Level1} = 276$ (Version 3) bzw. 288 (Version 4), $N_{Level2} = 53$.. Durchschnittliche Klassengröße: 5.1 (Version 3) bzw. 5.4 (Version 4). Fettgedruckte Parameter sind statistisch signifikant ($p < .05$). Marginal signifikante Effekte sind entsprechend gekennzeichnet (†). Dargestellt sind die unstandardisierten Parameter (in Klammern: standardisierte Parameter), Var = Residualvarianz. Bedeutung der Versionen: Version 1=Selbst provoziert, Begleitung männlich; Version 2=Selbst provoziert, Begleitung weiblich; Version 3=Begleitung provoziert, Begleitung männlich; Version 4=Begleitung provoziert, Begleitung weiblich

Tabelle B.13.: Deskriptive Statistiken und Faktorladungen der Gewaltlegitimierende-Gendernormen-Skala (GLGN), Studie 3 (Prätest)

Skala: Erstversion GLGN	M	SD	Schiefe	Exzess	Faktor	$R_{i(t-i)}$
1 Eine Frau, die sich ihrem Mann nicht unterordnet, sollte aus der Familie verstoßen werden.	1.23	0.71	3.63	14.28	.73	.65
2 Eine Frau sollte ihren Mann dafür bewundern, dass er bereit ist, eine Schlägerei anzufangen, um sie zu verteidigen.	2.21	1.18	0.71	-0.35	.57	.55
3 Wenn eine Frau sich nicht an die familiären Regeln hält, braucht sie sich nicht wundern, wenn die Familie ihr den Rücken kehrt.	2.04	1.13	0.88	0.07	.66	.62
4 Eine richtige Frau ordnet sich ihrem Mann unter.	1.43	0.91	2.35	5.03	.69	.62
5 Eine Frau, die kurze Röcke trägt, braucht sich nicht wundern, wenn sie als Schlampe angesehen wird.	1.93	1.06	1.06	0.62	.61	.56
6 Eine Frau sollte sich nicht mit Männern abgeben, die nicht einmal in der Lage sind, sie zu beschützen, wenn es darauf ankommt.	1.92	1.16	1.23	0.72	.65	.62
7 Eine Frau, die man oft mit verschiedenen Männern sieht, ist selber daran schuld, wenn andere schlecht über sie reden.	2.65	1.18	0.31	-0.58	.53	.50
8 Frauen sollten Verständnis dafür haben, dass ein Mann sie manchmal schlagen muss, um sie zur Vernunft zu bringen.	1.14	0.64	5.07	26.23	.63	.55
9 Es ist nicht verwunderlich, dass Frauen, die sich zu viele Freiheiten herausnehmen, in der Gesellschaft ausgegrenzt werden.	1.79	1.02	1.30	1.18	.70	.67
10 Eine Frau, die der Ehre einer Familie schadet, sollte dafür bestraft werden.	1.55	0.90	1.85	3.34	.76	.72
11 Eine Frau sollte sich einen Mann suchen, der sie beschützen kann.	2.51	1.22	0.50	-0.54	.68	.67
12 Frauen sollten ihren Kindern beibringen, ihrem Vater zu gehorchen.	2.95	1.18	0.04	-0.78	.67	.66
13 Eine Frau, die fremdgeht, sollte von allen Mitgliedern der Familie verachtet werden.	2.06	1.32	0.97	-0.31	.64	.61
14 Wenn eine Frau einen schlechten Ruf hat, ist sie oft selber daran schuld.	2.56	1.16	0.22	-0.64	.62	.59
15 Frauen sollten dafür bestraft werden, wenn sie die Ehre der Familie verletzen.	1.54	0.94	2.06	4.10	.81	.78
16 Frauen sollten ihre Männer dabei ermutigen, die Familie vor Gefahr zu schützen.	2.73	1.49	0.27	-1.39	.68	.68

Fortsetzung nächste Seite.

Anmerkungen. N=116. Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu bis 5=stimme sehr zu

Fortsetzung: Deskriptive Statistiken und Faktorladungen der Gewaltlegitimierenden-Gendernormen-Skala (GLGN), Studie 3 (Prätest)

Skala: Erstversion GLGN	M	SD	Schiefe	Exzess	Faktor	$R_{i(t-i)}$
17 Ein richtiger Mann ist stark und beschützt seine Familie.	3.73	1.09	-0.56	-0.19	.54	.52
18 Ein Mann, der nicht bereit ist, sich gegen Beleidigungen mit Gewalt zu wehren, ist ein Schwächling.	1.52	0.99	2.27	4.91	.62	.57
19 Als Vater ist der Mann das Oberhaupt der Familie und darf sich notfalls auch mit Gewalt durchsetzen.	1.33	0.82	3.18	10.69	.74	.66
20 Wenn eine Frau ihren Mann betrügt, darf er sie schlagen.	1.18	0.63	4.54	23.24	.70	.63
21 Ein Mann sollte bereit sein, Frau und Kinder mit Gewalt zu verteidigen.	2.73	1.31	0.25	-0.99	.60	.58
22 Einem Mann als Familienvater müssen Frau und Kinder gehorchen.	1.86	1.00	0.98	0.31	.77	.72
23 Ein richtiger Mann ist bereit, sich mit körperlicher Gewalt gegen jemanden durchzusetzen, der schlecht über die Familie redet.	1.98	1.22	0.96	-0.24	.74	.72
24 Männern sollte es erlaubt sein, Schusswaffen zu besitzen, um Familie oder Eigentum zu beschützen.	1.73	1.16	1.65	1.82	.64	.61

Anmerkungen. Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu bis 5=stimme sehr zu

Tabelle B.14.: Itemstatistiken der Skalen zur Messung des reaktiven Ärgers und der reaktiven Aggression, Studie 3

Reaktiver Ärger		M	SD	Schiefe	Exzess	ICC
1	Situation 1	3.47	1.18	-0.44	-0.62	0.03
2	Situation 2	3.89	1.12	-0.89	0.04	0.00
3	Situation 3	3.80	1.12	-0.77	-0.13	0.00
4	Situation 4	3.78	1.27	-0.83	-0.37	0.03
5	Situation 5	3.57	1.13	-0.57	-0.34	0.01
6	Situation 6	3.99	1.10	-1.00	0.29	0.04
Skalenkennwerte		3.75	0.86	-0.77	0.31	0.01

Cronbach's $\alpha = .78$

Reaktive Aggression		M	SD	Schiefe	Exzess	ICC
1	Situation 1: verbal	2.88	1.35	0.00	-1.33	0.01
2	Situation 1: physisch	2.19	1.34	0.78	-0.72	0.10
3	Situation 2: verbal	3.28	1.34	-0.35	-1.14	0.03
4	Situation 2: physisch	2.37	1.39	0.56	-1.02	0.05
5	Situation 3: verbal	3.13	1.37	-0.24	-1.26	0.04
6	Situation 3: physisch	2.30	1.37	0.61	-0.98	0.06
7	Situation 4: verbal	3.16	1.45	-0.25	-1.33	0.05
8	Situation 4: physisch	2.68	1.51	0.21	-1.47	0.05
9	Situation 5: verbal	2.95	1.37	-0.12	-1.31	0.03
10	Situation 5: physisch	2.26	1.36	0.63	-0.94	0.06
11	Situation 6: verbal	3.25	1.40	0.35	-1.22	0.02
12	Situation 6: physisch	2.56	1.46	0.33	-1.34	0.09
Skalenkennwerte:						
Gesamtskala		2.75	1.00	0.16	-0.78	0.07
Skala: Verbale Aggression		3.11	1.06	-0.25	-0.79	0.04
Skala: Physische Aggression		2.39	1.17	0.45	-0.90	0.08

Gesamtskala: Cronbach's $\alpha = .91$

Verbale Aggression: Cronbach's $\alpha = .86$

Physische Aggression: Cronbach's $\alpha = .91$

Anmerkungen. N=1109. Frage: Wie sehr erwartest du, dass dein Klassenkamerad/deine Klassenkameradin (1) verbal aggressiv reagieren würde (schimpfen, beleidigen etc.) bzw. (2) physisch aggressiv reagieren würde (treten, schubsen etc.)? Antwortformat: 1=gar nicht bis 5=sehr. ICC = Intraklassenkorrelation. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang, Fragebogenversion 2.

Tabelle B.15.: Itemstatistiken zur Messung des allgemeinen Ärgers (Buss & Perry, 1992; in Übersetzung von Kliewe & Bieneck, 2000) und Kulturelle Ressourcen (Kunter et al., 2002), Studie 3

Skala: Allgemeiner Ärger		M	SD	Schiefe	Exzess
1	Ich werde schnell ärgerlich.	3.01	1.13	-0.01	-0.92
2	Manchmal fühle ich mich wie ein Pulverfass, das gleich explodiert.	3.20	1.35	-0.25	-1.20
3	Ich rege mich leicht auf.	3.03	1.21	-0.07	-1.03
4	Ich knalle oft mit Türen, wenn ich wütend bin.	2.64	1.44	0.31	-1.30
5	Manchmal raste ich ohne Grund aus.	1.86	1.16	1.29	0.68
6	Ich verliere sehr schnell die Geduld.	2.59	1.30	0.34	-1.04
Skalenkennwerte		2.72	0.87	0.29	-0.20
Cronbach's $\alpha = .77$					
Skala: Kulturelle Ressourcen		M	SD	Schiefe	Exzess
1	Wie viele Bücher habt ihr zuhause?	4.73	1.53	-0.13	-0.92

Anmerkungen. N=1109. Antwortformat Ärger: 1=trifft gar nicht zu bis 5=trifft sehr zu; Antwortformat Kulturelle Ressourcen: 1=keine bis 7=500 und mehr. Instruktion zur Bücherfrage: Auf einen Meter Regalbrett passen ungefähr 50 Bücher.

Tabelle B.16.: Itemstatistiken der Skala Aggressionsbereitschaft (Lukesch, 2006), Studie 3

Skala: Aggressionsbereitschaft	M	SD	Schiefe	Exzess
1 Ich habe in der Schule schon einmal absichtlich etwas kaputt gemacht.	0.32	0.47	0.75	-1.44
2 Es kommt immer wieder vor, dass ich mich mit jemandem aus meiner Klasse streite.	0.43	0.50	0.27	-1.93
3 Wenn ich auf jemand eine Wut habe, so nehme ich ihm/ihr seine/ihre Sachen weg.	0.27	0.44	1.04	-0.91
4 Aus Rache hab ich schon jemand die Luft aus den Reifen gelassen.	0.27	0.44	1.06	-0.88
5 Mitschüler, die mir auf die Nerven gehen, beschimpfe ich lautstark.	0.47	0.50	0.10	-1.99
6 Wenn ich richtig in Zorn komme, dann schmeiße ich auch mit Gegenständen nach anderen.	0.29	0.46	0.91	-1.17
7 Ich habe absichtlich jemand ab und zu ein Bein gestellt.	0.41	0.49	0.38	1.86
8 Ich bin beim Sport bereits handgreiflich geworden (z. B. absichtlich nach jemandem getreten).	0.33	0.47	0.70	1.51
9 Es kommt manchmal vor, dass ich meine Gegner wüst beschimpfe.	0.40	0.49	0.40	-1.85
10 Aus Spaß habe ich schon manchmal anderen Sachen weggenommen.	0.48	0.50	0.09	-2.00
11 Ich bin immer wieder in lautstarken Auseinandersetzungen verwickelt.	0.34	0.46	0.69	1.47
12 Ich gerate bei Auseinandersetzungen schnell in Wut.	0.43	0.50	0.26	-1.93
13 Mir würde es nichts ausmachen, auch mit einem Messer auf andere loszugehen.	0.25	0.44	1.13	-0.72
14 Ich habe bereits öfter andere bedroht.	0.28	0.45	1.00	-0.99
Skalenkennwerte	0.36	0.29	0.66	-0.65

Cronbach's $\alpha = .87$

Anmerkungen. N=1109. Die Skala Aggressionsbereitschaft ist eine Subskala des FEPAA (Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten, Lukesch, 2006. Antwortformat: 0=stimmt nicht, 1=stimmt

Tabelle B.17.: Itemstatistiken der Skala zur Messung des ambivalenten Sexismus mit den Dimensionen benevolenter Sexismus und hostiler Sexismus (Rau, 2011), Studie 3

Skala: Benevolenter Sexismus		M	SD	Schiefe	Exzess
1	In gefährlichen Situationen sollten Jungen dafür Sorgen, dass erst die Mädchen gerettet werden, bevor sich jemand um die Jungen kümmert.	3.62	1.20	-0.55	-0.51
2	Mädchen sind hilfsbereiter als Jungen.	3.35	1.15	-0.38	-0.50
3	Ohne eine feste Beziehung zu einem Partner kann man auf Dauer kein glückliches Leben führen.	3.02	1.36	-0.04	-1.19
4	Wenn Jungen mit Mädchen unterwegs sind, sollten die Jungen alles bezahlen.	2.86	1.33	0.10	-1.14
5	Wenn man jemanden zum Reden braucht, sollte man sich besser an ein Mädchen als an einen Jungen wenden.	3.09	1.26	-0.09	-0.89
6	Was wirklich zählt im Leben ist eine glückliche Liebesbeziehung.	3.35	1.17	-0.29	-0.63
7	Wenn die Freundin friert, sollte der Junge ihr seinen Pullover geben, auch wenn ihm dann selbst kalt ist.	4.05	1.06	-1.14	0.81
8	Mädchen nehmen besser wahr, was mit anderen los ist.	3.80	1.04	-0.80	0.27
9	Für jeden ist es am Ende wichtig, einen Partner zu haben, den man liebt.	4.04	1.03	-1.02	0.60
10	Wenn im Bus nur noch ein Sitzplatz frei ist, sollte der Junge dem Mädchen diesen Platz anbieten und selbst stehen bleiben.	3.24	1.37	-0.24	-1.12
11	Mädchen sorgen sich mehr als Jungen darum, dass es anderen gut geht.	3.41	1.04	-0.43	-0.13
12	Wenn ein Mädchen mit jemandem ein „Problem“ hat, kann es ruhig seinen Freund oder Bruder losschicken, um das Problem zu lösen.	2.48	1.30	0.48	-0.86
13	Wenn Jungen und Mädchen zusammen ausgehen, sollten sie sich die Rechnung teilen. (-)	2.90	1.28	0.07	-0.97
Skalenkennwerte		3.32	0.61	-0.34	0.34

Cronbach's $\alpha = .77$
Fortsetzung nächste Seite.

Anmerkungen. N=1109. Antwortformat: 1=trifft gar nicht zu bis 5=trifft sehr zu

Fortsetzung: Skala „Ambivalenter Sexismus“

Skala: Hostiler Sexismus	M	SD	Schiefe	Exzess
1 Mädchen halten einfach nicht so viel aus wie Jungen.	2.96	1.34	-0.02	-1.13
2 Für manche Berufe sind Mädchen einfach nicht geeignet - sie sollten sich besser nicht bei der Feuerwehr oder bei der Polizei bewerben.	2.32	1.31	0.66	-0.73
3 Mädchen nutzen Jungen oft aus: erst lassen sie sich von ihnen einladen, nur um sie am Ende doch abblitzen zu lassen.	2.67	1.14	0.30	-0.52
4 Bei Mädchen weiß man nie so genau, woran man ist - ständig ändern sie ihre Meinung.	3.21	1.17	-0.23	-0.69
5 Mädchen geben im Vergleich zu Jungen zu schnell auf.	2.40	1.18	0.54	-0.49
6 Jungen können mit schwierigen Situationen viel gelassener umgehen.	3.13	1.22	-0.14	-0.83
7 Von Handwerkszeug sollten Mädchen besser die Finger lassen, sie richten damit nur Schaden an.	2.40	1.30	0.57	-0.77
8 Mädchen brechen schnell in Tränen aus, man muss aufpassen, was man zu ihnen sagt.	3.36	1.19	-0.29	-0.73
9 Harte Sportarten wie Fußball, Rugby und Boxen sollten man Jungen überlassen.	2.80	1.47	0.23	-1.31
10 Ist ein Junge erstmal fest mit einem Mädchen zusammen, versucht das Mädchen, ihn zu kontrollieren.	2.76	1.24	0.22	-0.84
11 Jungen können eine Gruppe besser führen als Mädchen.	2.85	1.24	0.08	-0.93
12 Mädchen sind oft grundlos beleidigt.	3.10	1.26	-0.11	-0.98
Skalenkennwerte	2.83	0.79	0.20	-0.43

Cronbach's $\alpha = .86$

Anmerkungen. N=1109. Antwortformat: 1=trifft gar nicht zu bis 5=trifft sehr zu

Tabelle B.18.: Itemstatistiken zur Messung des Geschlechterrollen-Selbstkonzepts von Jugendlichen mit den vier Eingeschaftsdimensionen „positiv maskulin“, „negativ maskulin“, „positiv feminin“ und „negativ feminin“ (Krahé, Berger & Möller, 2007), Studie 3

Skala: positiv maskulin		M	SD	Schiefe	Exzess
1	bin humorvoll	4.25	0.79	-1.06	1.41
2	bin stark	3.62	0.99	-0.44	-0.29
3	bin mutig	3.72	0.92	-0.61	0.27
4	bin sportlich	3.98	1.10	-0.95	0.08
5	bin kameradschaftlich	4.27	0.75	-1.12	2.00
Skalenkennwerte		3.97	0.56	-0.58	0.39
Cronbach's $\alpha = .58$					
Skala: negativ maskulin		M	SD	Schiefe	Exzess
1	bin unordentlich	2.87	1.38	0.07	-1.29
2	bin faul	3.13	1.31	-0.13	-1.11
3	gebe an	1.96	1.05	0.92	0.05
4	bin gewaltfreudig	1.83	1.12	1.27	0.69
5	bin aggressiv	2.46	1.22	0.47	-0.76
Skalenkennwerte		2.45	0.75	0.45	-0.06
Cronbach's $\alpha = .60$					
Skala: positiv feminin		M	SD	Schiefe	Exzess
1	bin romantisch	3.61	1.12	-0.68	-0.15
2	bin gefühlvoll	4.10	0.88	-0.99	1.04
3	bin verständnisvoll	4.17	0.74	-1.04	2.01
4	bin einfühlsam	3.74	0.99	-0.72	0.26
5	bin fleißig	3.37	1.12	-0.39	-0.62
Skalenkennwerte		3.80	0.64	-0.48	0.48
Cronbach's $\alpha = .67$					
Skala: negativ feminin		M	SD	Schiefe	Exzess
1	bin eitel*	3.16	1.16	-0.19	-0.19
2	bin nachtragend*	2.34	1.19	0.61	-0.61
3	bin hinterlistig	1.89	1.07	1.19	0.79
4	bin zickig	2.51	1.20	0.30	-1.02
5	lästere gerne	2.75	1.25	0.17	-1.01
Skalenkennwerte		2.53	0.68	0.26	-0.10
Cronbach's $\alpha = .50$					

Anmerkungen. N=1109. Frage: Wie gut passen folgende Eigenschaften zu dir? Antwortformat: 1=passt gar nicht zu bis 5=passt sehr. Mit Sternchen (*) versehene Begriffe „eitel“ und „nachtragend“ wurden paraphrasiert.

Tabelle B.19.: Ergebnisse der exploratorischen (EFA) und konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) der GLGN-Skala, Studie 3

Item	EFA		CFA		
	Soco	Protec	Soco	Protec	Fehler
P 4		0.53 (0.04)		1.00 (0.73)	0.70 (0.77)
P 1		0.52 (0.05)		0.49 (0.48)	0.46 (0.47)
P 2		0.72 (0.03)		0.91 (0.70)	0.75 (0.51)
P 3		0.59 (0.06)		0.83 (0.57)	0.95 (0.58)
P 5		0.63 (0.06)		0.92 (0.62)	0.56 (0.36)
P 6		0.79 (0.03)		0.94 (0.65)	1.07 (0.58)
S 7	0.68 (0.05)		1.00 (0.80)		0.59 (0.52)
S 1	0.77 (0.04)		0.73 (0.69)		0.48 (0.51)
S 2	0.62 (0.05)		0.60 (0.64)		0.76 (0.53)
S 3	0.80 (0.02)		0.82 (0.69)		1.18 (0.61)
S 4	0.66 (0.06)		0.71 (0.73)		0.52 (0.59)
S 5	0.58 (0.04)		0.82 (0.65)		1.26 (0.67)
S 6	0.74 (0.06)		0.67 (0.70)		0.80 (0.48)
S 8	0.72 (0.04)		0.86 (0.75)		0.60 (0.44)
Faktor	Fd = .95	Fd = .91			
Rel.	$\alpha = .89$	$\alpha = .80$			
<i>(Ko)Varianzen</i>					
Protec			0.89 (1.00)		
Soco			0.68 (0.72)	1.02 (1.00)	

Anmerkungen. N=1109. Zum Itemwortlaut siehe Tabelle 7.3, Seite 223. Protec = Protection, Soco = Social Control. P = Items „Protection“, S = Items „Social Control“. Rotationsmethode der EFA war geomin. FD=Faktordeterminant. EFA: Nur Faktorladungen > .30 sind dargestellt (in Klammern S.E.). CFA: Dargestellt sind unstandardisierte Parameter (in Klammern standardisierte Parameter); alle Parameter sind signifikant von Null verschieden ($p < .001$).

Tabelle B.20.: Deskriptive Statistiken der Gewaltlegitimierende-Gendernormen-Skala, Subskala Protection, nur Jungen mit Version „Begleitung provoziert“, Studie 4a

Skala: Protection		M	SD	Schiefe	Exzess	ICC
1	Ein richtiger Mann ist stark und beschützt seine Familie. (m)	4.29	0.86	-1.44	2.30	0.12
2	Ein Mann, der nicht bereit ist, sich gegen Beleidigungen zu wehren, ist ein Schwächling. (m)	2.26	1.36	0.82	-0.57	0.14
3	Ein Mann sollte bereit sein, Frau und Kinder mit Gewalt zu verteidigen. (m)	3.53	1.27	-0.59	-0.70	0.04
4	Ein richtiger Mann ist bereit sich mit körperlicher Gewalt gegen jemanden durchzusetzen, der schlecht über die Familie redet. (m)	2.91	1.33	0.15	-1.14	0.05
5	Männern sollte es erlaubt sein, Schusswaffen zu besitzen, um Familie oder Eigentum zu beschützen. (m)	2.72	1.46	0.27	-1.31	0.08
6	Eine Frau sollte einen Mann dafür bewundern, dass er bereit ist, eine Schlägerei anzufangen, um sie zu verteidigen. (w)	2.93	1.31	-0.02	-1.13	0.07
Skalenkennwerte Protection (GLGN)		3.10	0.89	0.27	-0.60	0.10

Cronbach's $\alpha = .78$

Anmerkungen. N=248. m=männliche Geschlechterrolle, w=weibliche Geschlechterrolle, Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu bis 5=stimme sehr zu

Tabelle B.21.: Deskriptive Statistiken der Gewaltlegitimierende-Gendernormen-Skala (GLGN), Subskala Social Control, nur Jungen mit Version „Begleitung provoziert“, Studie 4b.

Skala: Social Control		M	SD	Schiefe	Exzess	ICC
7	Als Vater ist der Mann das Oberhaupt der Familie und darf sich notfalls auch mit Gewalt durchsetzen. (m)	1.60	1.06	1.80	2.33	0.11
8	Wenn eine Frau ihren Mann betrügt, darf er sie schlagen. (m)	1.45	0.96	2.35	4.90	0.11
9	Einem Mann als Familienvater müssen Frau und Kinder gehorchen. (m) 2.18	1.23	0.73	-0.53	0.09	
10	Eine Frau, die sich ihrem Mann nicht unterordnet, sollte aus der Familie verstoßen werden. (w)	1.59	1.05	1.85	2.63	0.12
11	Wenn eine Frau sich nicht an die familiären Regeln hält, braucht sie sich nicht wundern, wenn die Familie ihr den Rücken kehrt. (w)	2.24	1.30	0.65	-0.78	0.18
12	Frauen, die sich zu viele Freiheiten herausnehmen, sollten von der Gesellschaft ausgegrenzt werden. (w)	1.66	1.00	1.54	1.79	0.12
13	Eine richtige Frau ordnet sich ihrem Mann unter. (w)	1.85	1.24	1.29	0.44	0.21
14	Frauen sollten dafür bestraft werden, wenn sie die Ehre der Familie verletzen. (w)	1.91	1.15	1.15	0.38	0.20
Skalenkennwerte Protection (GLGN)		1.81	0.86	1.39	1.70	0.25
Cronbach's $\alpha = .90$						

Anmerkungen. N=558. m=männliche Geschlechterrolle, w=weibliche Geschlechterrolle, Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu bis 5=stimme sehr zu

Tabelle B.22.: Itemstatistiken der Skalen der Skalen zur Messung des reaktiven Ärgers und der reaktiven Aggression, nur Jungen mit Version „Begleitung provoziert“, Studie 4a.

Reaktiver Ärger		M	SD	Schiefe	Exzess	ICC
1	Situation 1	3.74	1.08	-0.61	-0.27	0.00
2	Situation 2	4.04	1.13	-1.03	0.14	0.02
3	Situation 3	3.83	1.08	-0.80	0.00	0.00
4	Situation 4	4.05	1.12	-1.12	0.48	0.04
5	Situation 5	3.67	1.13	-0.59	-0.40	0.02
6	Situation 6	4.09	1.08	-1.14	0.68	0.05
Skalenkennwerte		3.90	0.87	-1.05	0.97	0.03

Cronbach's $\alpha = .88$

Reaktive Aggression (verbal und physisch)		M	SD	Schiefe	Exzess	ICC
1	Situation 1: verbal	3.21	1.33	-0.24	-1.23	0.00
2	Situation 1: physisch	2.82	1.40	0.13	-1.31	0.08
3	Situation 2: verbal	3.50	1.30	-0.49	-0.95	0.09
4	Situation 2: physisch	2.95	1.38	-0.03	-1.25	0.02
5	Situation 3: verbal	3.20	1.31	-0.26	-1.11	0.09
6	Situation 3: physisch	2.81	1.37	0.13	-1.25	0.05
7	Situation 4: verbal	3.50	1.40	-0.61	-0.96	0.00
8	Situation 4: physisch	3.21	1.42	-0.30	-1.24	0.00
9	Situation 5: verbal	3.11	1.34	-0.22	-1.20	0.10
10	Situation 5: physisch	2.74	1.39	0.16	-1.25	0.03
11	Situation 6: verbal	3.44	1.32	-0.49	-0.96	0.10
12	Situation 6: physisch	3.09	1.41	-0.18	-1.27	0.04
Skalenkennwerte:						
Gesamtskala		3.13	1.02	-0.27	-0.67	0.06
Skala: Verbale Aggression		3.33	1.06	-0.48	-0.57	0.09
Skala: Physische Aggression		2.94	1.17	-0.02	-1.03	0.05

Gesamtskala: Cronbach's $\alpha = .93$

Verbale Aggression: Cronbach's $\alpha = .86$

Physische Aggression: Cronbach's $\alpha = .91$

Anmerkungen. $N=248$. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang, Fragebogenversion 2. Wie wahrscheinlich wäre es, dass ddu (1) verbal aggressiv reagieren würdest (schimpfen, beleidigen etc.) bzw. (2) physisch aggressiv reagieren würdest (treten, schubsen etc.)? Antwortformat: 1=gar nicht bis 5=sehr.

Tabelle B.23.: Itemstatistiken der Skala zur Messung der erwarteten reaktiven Aggression der Begleitperson, Jungen und Mädchen mit Version „Begleitung provoziert“, Studie 4b.

Erwartete reaktive Aggression: verbal und physisch		M	SD	Schiefe	Exzess
1	Situation 1: verbal	2.71	1.33	0.16	-1.26
2	Situation 1: physisch	2.31	1.31	0.59	-0.86
3	Situation 2: verbal	3.01	1.34	-0.12	-1.25
4	Situation 2: physisch	2.46	1.32	0.40	-1.05
5	Situation 3: verbal	2.94	1.37	-0.12	-1.27
6	Situation 3: physisch	2.37	1.25	0.46	-0.92
7	Situation 4: verbal	3.16	1.39	-0.28	-1.17
8	Situation 4: physisch	2.69	1.42	0.21	-1.33
9	Situation 5: verbal	2.91	1.34	-0.06	-1.24
10	Situation 5: physisch	2.42	1.28	0.45	-0.96
11	Situation 6: verbal	3.25	1.31	-0.35	-1.02
12	Situation 6: physisch	2.81	1.37	0.01	-1.28
Skalenkennwerte:					
Gesamtskala		2.75	1.03	-0.02	-0.87
Skala: Verbale Aggression		3.00	1.12	-0.25	-0.98
Skala: Physische Aggression		2.51	1.13	0.24	-0.98

Gesamtskala: Cronbach's $\alpha = .94$
 Verbale Aggression: Cronbach's $\alpha = .91$
 Physische Aggression: Cronbach's $\alpha = .92$

Anmerkungen. N=558. Zum Wortlaut der Situationen siehe Anhang, Fragebogenversion 2. Wie sehr erwartest du, dass dein Klassenkamerad/deine Klassenkameradin (1) verbal aggressiv reagieren würde (schimpfen, beleidigen etc.) bzw. (2) physisch aggressiv reagieren würde (treten, schubsen etc.)? Da sowohl die Item- als auch Skalenparameter auf keine bedeutsamen Gruppeneinflüsse hinwiesen ($ICC < .02$), wurden sie nicht aufgeführt. Antwortformat: 1=gar nicht bis 5=sehr.

Erklärung

Hiermit versichere ich, die Dissertation „Der Einfluss von gewaltlegitimierenden Gendernormen und Merkmalen der Gruppenkonstellation auf aggressives Verhalten bei Jugendlichen“ selbstständig angefertigt zu haben.

Sämtliche zur Erstellung verwendeten Hilfsmittel und Hilfen sind angegeben.

Die Arbeit ist nicht als Ganzes veröffentlicht. Sie ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, 09.10.2010

Dipl.Psych. Janine Neuhaus