



universität  
wien

# Diplomarbeit

Gewaltprävention in der Schule:  
Wie rechtfertigen Täter ihre Handlungen?  
Untersuchungen zum Moral Disengagement  
und Moral Reasoning

Stefanie Martina Döller

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im April 2010

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Mag. Dr. Dagmar Strohmeier



## Danksagung

Zu Beginn danke ich Mag. Dr. Dagmar Strohmeier für die Betreuung dieser Arbeit, ihre stetige Mühe und die Hilfestellungen während der Planung und des Schreibens.

Weiters danke ich den StudienassistentInnen des Arbeitsbereiches Bildungspsychologie und Evaluation für Ihre Hilfe bei der Datenerhebung und die gute Zusammenarbeit.

Meiner ganzen Familie, insbesondere aber meinen Eltern und Großeltern, bin ich außerordentlich dankbar dafür, dass sie mir das Studium der Psychologie ermöglicht haben und dass ich mir ihrer Unterstützung immer sicher sein konnte.

Außerdem gilt mein Dank meinen Freunden, die auch in Zeiten des Haderns ein offenes Ohr für mich hatten. Selbst wenn ich gezweifelt habe, gab es Menschen, die mein Tun bestärkt haben und mir Zuspruch zu Teil werden ließen.

Zu guter Letzt danke ich meinen Studienkolleginnen für Rat und Tat und dafür, dass wir während unseres Studiums Freunde werden durften.



## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
<i>Theoretischer Teil</i>	
2. Theoretischer Hintergrund	5
2.1 Gewalt und Bullying	5
2.1.1 Definitionen und Begriffsbestimmungen	5
2.1.2 Prävalenz	8
2.1.3 Erfassung von Bullying	10
I Fragebögen	10
II Beobachtungen	11
III Fremdnennungen	13
2.2 Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg	16
2.2.1 Die Stufen der moralischen Entwicklung	16
I Präkonventionelle Ebene	17
II Konventionelle Ebene	18
III Postkonventionelle Ebene	20
2.2.2 Erhebungsinstrumente	22
2.2.3 Kritik an Kohlbergs Entwicklungsstufen des moralischen Urteils	29
2.3 Moral Disengagement nach Alfred Bandura	32
2.4 Moral Reasoning nach Tina Malti	39

## *Empirischer Teil*

3. Methode	55
3.1 Fragestellungen und Hypothesen	55
3.2 Erhebungsinstrumente	57
3.2.1 Moral Disengagement Scale	57
3.2.2 Moral Reasoning-Vignetten (Malti und Strohmeier, 2009)	57
3.3 Stichprobe	59
3.4 Vortest – Moral Reasoning Vignetten	62
3.5 Reliabilitätsanalyse – Moral Reasoning Vignetten	63
3.6 Erhebungsdurchführung	64
4. Beantwortung der Fragestellungen	65
4.1 Fragestellung 1: Unterschiede der bully/victim-Gruppen	65
4.2 Fragestellung 2: Geschlechtsunterschiede	69
4.3 Fragestellung 3: Altersunterschiede	71
4.4 Fragestellung 4: Migrationshintergrund	73
4.5 Fragestellung 5: Zusammenhang Moral Disengagement und Verantwortungsabwehr	76
5. Diskussion	77
5.1 Fragestellung 1: Unterschiede der bully/victim-Gruppen	77
5.2. Fragestellung 2: Geschlechtsunterschiede	81
5.3 Fragestellung 3: Altersunterschiede	82
5.4 Fragestellung 4: Migrationshintergrund	84
5.5 Fragestellung 5: Zusammenhang Moral Disengagement und Verantwortungsabwehr	86
5.6 Schlussbetrachtung	87
6. Zusammenfassung	90
7. Literaturverzeichnis	92
8. Tabellenverzeichnis	96

## Anhang

Moral Disengagement Scale (Bandura, 1996) – Deutsche Übersetzung	98
Moral Reasoning (Malti & Strohmeier, 2009) – Vignetten Jungenversion	100
Moral Reasoning (Malti & Strohmeier, 2009) – Vignetten Mädchenversion	109
Perpetrator Scale (Crick & Grotpeter, 1995)	120
Victimization Scale (Crick & Grotpeter, 1995)	123





## 1. Einleitung

Studien und Untersuchungen belegen, dass Bullying bzw. Mobbing in österreichischen Schulen ein großes Problem darstellt. Grob gesagt ist jedes zehnte Kind hierzulande als Opfer von Bullying betroffen (Strohmeier & Spiel, 2009).

Nachdem v. a. die skandinavischen Länder sowie Kanada Vorbilder in Bezug auf Implementierung und Durchführung von Anti-Bullying- bzw. Anti-Gewalt-Programmen sind, haben mittlerweile auch Politiker und Experten in Österreich erkannt, dass der Bedarf an Gewaltpräventionsstrategien immens ist. Zu diesem Zweck wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur das Projekt „*Die weiße Feder*“ samt einer Generalstrategie für Gewaltprävention an österreichischen Schulen ins Leben gerufen.

Auch die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem übergeordneten Thema *Gewaltprävention in der Schule* und untergeordnet mit der Frage:

*Wie rechtfertigen Täter und Täter-Opfer ihre Handlungen?*

*(d.h. Untersuchungen zum Moral Disengagement und Moral Reasoning)*

Nach Durchsicht der Literaturbefunde ist diese Arbeit die Erste, die sowohl Moral Disengagement (Bandura et al., 1996) als auch Moral Reasoning (Malti et al, 2009) bei österreichischen Kindern untersucht. Während Bandura und seine Forschergruppe vorwiegend mit italienischen Kindern und Jugendlichen arbeitete, untersuchten Malti und Kollegen vor allem Kinder aus der Schweiz.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich grob in vier Teile: beim ersten Teil handelt es sich um den theoretischen Teil, in dem verschiedene bereits vorliegende Ergebnisse zu den Themengebieten Gewalt und Bullying, Entwicklung des moralischen Urteils nach Lawrence Kohlberg (1984), Moral Disengagement (Bandura et al., 1996) sowie Moral Reasoning (Malti et al., 2009) besprochen werden.

Der empirische Teil gliedert sich in die drei großen Unterkapitel Methoden, worin die Vorgehensweise bei der Datenerhebung sowie die Erhebungsinstrumente dargestellt werden, danach folgt die Ergebnisdarstellung und die Diskussion der Resultate sowie eine abschließende Betrachtung und eine Zusammenfassung der Arbeit.

# THEORETISCHER TEIL



## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Gewalt und Bullying

Da dieses Themengebiet viel zu umfassend wäre um es eingehend zu behandeln, soll in diesem Kapitel bloß kurz beleuchtet werden, worum es sich beim Phänomen Bullying handelt und wie häufig es vorkommt.

#### 2.1.1 Definitionen und Begriffsbestimmungen

Die *World Health Organisation* (WHO) definiert Gewalt in ihrem *World report on violence and health* (2002) Gewalt folgendermaßen:

*„The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation.“*

(Dahlberg & Krug, 2002, S. 5)

Laut dieser Definition beinhaltet Gewalt sowohl eine angedrohte als auch tatsächliche vorsätzliche Handlung, die jemand anderem Schaden zufügt. Auch in der psychologischen Forschung handelt es sich bei gewalttätigen Handlungen zumeist um Verhalten, das zum Ziel hat andere Personen oder auch Personengruppen intentional zu schädigen (Selg, Mees & Berg, 1997). Dem wird noch das Kriterium des Schadens sowie jenes der Normabweichung (siehe beispielsweise Mummendy, Bornwasser, Löschper & Linneweber, 1982, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009) hinzugefügt. Für selbige Autoren

handelt es sich beim Merkmal Aggressivität um eines, das auf Prozessen der individuellen Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung beruht.

Als Gewalt im Schulkontext wurde zunehmend mehr das Phänomen Mobbing untersucht. Hierzu gibt es die wohl bekannteste Definition vom Vorreiter der Mobbingforschung Dan Olweus, die wie folgt lautet:

*„A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students (1986 and 1991).*

*(Olweus, 1993, S. 9)*

*In order to use the term bullying, there should be an imbalance in strength (an asymmetric power relationship): The student who is exposed to the negative actions has difficulty defending him/herself and is somewhat helpless against the student or students who harass.“*

*(Olweus, 1993, S. 10)*

Beim Mobbing handelt es sich demzufolge um eine spezifische Gewaltform zwischen SchülerInnen sowie zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Man verwendet den Begriff Mobbing, wenn ein/e SchülerIn wiederholt und über einen längeren Zeitraum den negativen Handlungen eines oder mehrerer Mitschüler ausgesetzt ist und wenn zwischen Opfer und Täter ein erhebliches Machtungleichgewicht besteht (Olweus, 1995, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009).

Erwähnenswert scheint an dieser Stelle, dass es sich äußerst schwierig gestaltet geeignete deutschsprachige Bezeichnungen für Mobbing zu finden und viele Versuche bereits gescheitert sind (Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003). Der Begriff Mobbing an sich leitet sich aus den skandinavischen Sprachen ab, in Großbritannien wird der Begriff Bullying verwendet, der per definitionem sehr gut zum Ausdruck bringt, dass von einer Person (=Bully) schädigende Handlungen in einem ungleichen Machtverhältnis ausgeführt werden. Diese zwei Begriffe werden in der Literatur zumeist synonym verwendet und auch in der vorliegenden Arbeit soll dies geschehen. Im amerikanischen Sprachraum hingegen werden statt Bullying eher die Begriffe *victimization* oder *harassment* verwendet.

Wie bereits erwähnt gestaltet sich die angemessene Übersetzung in die deutsche Sprache sehr schwierig und es gibt unterschiedliche Bezeichnungen und Begriffe für Bullying bzw. Mobbing im deutschen Sprachraum (Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003). Schäfer (1996, zitiert nach Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003) fand den Begriff des *Schikanierens*, Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1999, zitiert nach Scheithauer, Hayer und Petermann, 2003) prägten jenen des *aggressiven Nachstellens*, alternativ dazu werden aber auch die Begriffe *Tyrannisieren*, *Drangsalieren*, *Piesacken*, *Necken* oder *Quälen* verwendet (Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003). Ein weiterer, hauptsächlich in Österreich gebräuchlicher Ausdruck, ist jener des *Sekkierens* (Spiel & Atria, 2002, zitiert nach Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003), während man in der Schweiz von *Plagen* spricht (Alsaker, 2003).

Smith et al. (2002) führten eine Studie zu genau dieser Thematik durch. Die Autoren untersuchten 1245 Kinder in 14 verschiedenen Ländern und deren

Begriffe für Bullying bzw. Mobbing. Es wurden 67 Wörter gefunden, die sich grob in sechs unterschiedliche Cluster zusammenfassen ließen, nämlich alle Arten von *Bullying*, *verbales und physisches Bullying* als eine gemeinsame Gruppe, *verbales Bullying*, *sozialer Ausschluss*, *physisches Bullying* und *hauptsächlich physisches Bullying*.

Dieses Ergebnis zeigt, dass Bullying viele verschiedene Facetten hat, die es schwierig machen Begriffe einheitlich zu definieren, was wiederum bedingt, dass Studien zu diesem Thema sich als kompliziert herausstellen können. Vor allem sind Angaben zur Prävalenz mit Vorsicht zu genießen, da nicht in jedem Land unter dem Begriff Bullying dasselbe verstanden wird.

### 2.1.2 Prävalenz

In Österreich sieht die Bullying-Situation ähnlich aus, wie in den restlichen Ländern der Welt (Strohmeier & Spiel, 2009). Verbale Angriffe kommen weit öfter vor als physische Attacken oder soziale Ausgrenzung (Atria, Strohmeier & Spiel, 2005, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009). Ungefähr 25% aller SchülerInnen sind mindestens einmal pro Woche als Täter, Opfer oder Täter-Opfer in verbale Auseinandersetzungen verwickelt, bei körperlichen Konflikten sind es zehn Prozent.

Laut Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1997, zitiert nach Strohmeier und Spiel, 2009) kommt Bullying in Hauptschulen häufiger vor als in Allgemein Bildenden Höheren Schulen. Am meisten tritt Gewalt und Aggression aber in



berufsbildenden mittleren Schulen auf (Atria, Spiel & Krilyszyn, 2000, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009).

Atria, Strohmeier und Spiel führten 2007 eine Erhebung bezüglich der Prävalenzraten von Tätern und Opfern an 86 Schulklassen in Österreich durch. Untersucht wurde die Situation in Grundschulen, Mittelschulen und berufsbildenden mittleren Schulen. Die Autorinnen kamen zu dem Ergebnis, dass in etwa zehn Prozent der SchülerInnen der 6., 7. und 9. Schulstufe mindestens einmal wöchentlich ihre MitschülerInnen mobben. Demgegenüber stehen ca. 20% der SchülerInnen der 4., 8. und 9. Schulstufe, die angeben im laufenden Semester Opfer verbaler Attacken geworden zu sein und 5,4% (8. Schulstufe) bis 8,9% (9. Schulstufe) der SchülerInnen, die in den letzten Monaten Opfer körperlicher Aggression waren.

Mittlerweile weiß man auch, dass in Bullyingsituationen nicht nur Opfer und Täter eine Rolle haben, sondern auch die restlichen Kinder (zumeist einer Schulklasse) verschiedene Rollen verkörpern. Salmivalli et al. (1996, zitiert nach Atria, Strohmeier & Spiel, 2007) haben herausgefunden, dass 87% der SchülerInnen eine „teilnehmende Rolle“ in einer Bullyingepisode zukommt. Die genauen Ergebnisse gestalten sich folgendermaßen: es wurden sieben Typen involvierter Kinder gefunden, nämlich 11,7% Opfer; 8,2% Täter; 19,5% Verstärker („reinforcer“); 6,8% Assistenten der Täter; 17,3% Verteidiger („defenders“) und 23,7% Außenseiter („outsiders“). Wie bereits beschrieben, wurde nur 12,7% der Kinder keine Rolle zugeschrieben.

### 2.1.3 Erfassung von Bullying

#### I) Fragebögen

Nach Alsaker (2003) gibt es viele ForscherInnen, die der Meinung sind, dass valide Informationen durch die Vorgabe von Fragebögen gewonnen werden können, da in diesem Fall Täter und Opfer selbst ohne Verzerrung berichten. Neben den bekannten Vorteilen eines Fragebogens, wie die rasche und kostengünstige Möglichkeit der Datenerhebung, kommt bei dieser Thematik ein wichtiger Aspekt hinzu, nämlich derjenige, dass Anonymität sehr einfach gewährleistet werden kann. Für viele Kinder ist es schwierig sich über Mobbing bzw. Bullying verbal zu äußern, insbesondere wenn sie selbst davon betroffen sind. Außerdem können Fragebögen auch in Zusammenarbeit mit den Schülern entwickelt werden.

Es ist weiters darauf Acht zu geben, dass die Fragen leicht verständlich formuliert sind sowie die Verwendung von Fragen, die bereits in erprobten Fragebögen vorgegeben wurden, um die Vergleichbarkeit mit früheren Ergebnissen zu ermöglichen (Alsaker, 2003).

Im Gegensatz zum Fragebogen von Olweus (z.B. 1991, zitiert nach Alsaker, 2003) gibt Alsaker keine Definition von Mobbing zu Beginn ihres Fragebogens, da sie der Meinung ist, dass die Kinder den Einleitungstext vermutlich nicht zur Gänze durchlesen. Weiters denkt sie, dass die Differenzierungen nicht ohne Probleme verstanden werden und es für die Kinder schwierig sein könnte, die Definitionen und Differenzierungen bei der Beantwortung der Fragen im Detail zu erinnern. Aus diesem Grund empfiehlt Alsaker (2003), dass Definitionen und Erklärungen mündlich vorgenommen werden sollten, um den Kindern die Möglichkeit zu geben Fragen zu stellen. Im

Anschluss an die Vorgabe des Fragebogens kann eine Diskussion durchgeführt werden.

Üblicherweise wendet man bei der Auswertung von Fragebögen zum Thema Bullying eher strenge Kriterien an, um sicherzugehen, dass nicht unabsichtlich auch Kinder als Täter oder Opfer bezeichnet werden, die in leichte Konflikte oder Auseinandersetzungen involviert sind, d. h. solche Kinder, bei denen keine systematische Wiederholung vorliegt. Alsaker (2003) betrachtete jene Kinder als Opfer, die einmal pro Woche in irgendeiner Form, sei es verbal, physisch oder relational, gemobbt wurden und jene Kinder als Täter, die einmal pro Woche andere in irgendeiner Form mobbten (auf die genaue Kategorisierung wird später in dieser Arbeit eingegangen).

Bei jüngeren Kindern ist es ratsam die Erhebung in Form eines Interviews durchzugehen. Es wurde allerdings herausgefunden, dass Kinder im Kindergartenalter dazu tendieren, sich selbst als Opfer von Aggression, hingegen aber kaum als Täter wahrzunehmen (Alsaker, 2003).

## II) Beobachtungen

Die Methode der Beobachtung gilt zwar als sehr objektiv, es gestaltet sich aber schwierig direkte Aggression zu beobachten (Alsaker, 2003), da sich Mobbingepisoden oftmals der Öffentlichkeit entziehen. Zum einen passiert dies deshalb, da Kinder sich durchaus im Klaren darüber sind, dass Erwachsene Gewalt nicht akzeptieren und zum anderen, weil Aggression an sich eine eher seltene Verhaltensweise ist und man aus diesem Grund über einen langen

Zeitraum beobachten muss. Weiters gestaltet sich die Beobachtung von indirekten Mobbingformen als problematisch, da sie subtil und nicht offensichtlich vorgenommen werden. Bei der Erhebungsmethode der Beobachtung muss unbedingt darauf geachtet werden, dass „raue Handlungen“ nicht zwangsläufig als Mobbing kodiert werden, da es sich „bloß“ um Konflikte handeln kann.

Alsaker (2003) zeigt auf, wie kanadische ForscherInnen bei der Beobachtung von Mobbing in der Schule vorgegangen sind: die Kinder wurden mit kleinen Sendern versehen und aus der Ferne mit Videokameras gefilmt. Auf diese Weise konnte im Nachhinein jede noch so kleine Äußerung oder Handlung korrekt zugeordnet werden. Allerdings handelt es sich bei dieser Vorgehensweise natürlich um eine zeitlich und finanziell enorm aufwändige (Pepler & Craig, 1995, zitiert nach Alsaker, 2003).

Eine weitere Möglichkeit der Beobachtung besteht darin, dass Lehr- oder Betreuungspersonen eine qualitative Beobachtung durchführen, so wie es Alsaker in ihrer Berner Kindergartenstudie praktiziert hat. Die Beobachter saßen in einiger Entfernung zum Geschehen und notierten alles, was zwischen zuvor ausgewählten Kindern passierte. Außerdem schrieben sie auch ihre individuellen Eindrücke sowie Interpretationen der Situationen auf (Alsaker, 2003).

Weiters bekamen die Kindergärtnerinnen in Alsakers Berner Studie ein Heft, das Beobachtungsprotokolle enthielt, in dem die Kindergärtnerinnen regelmäßig und systematisch das Alltagsgeschehen im Kindergarten festhalten sollten. Einerseits wurden ihnen spezifische Fragen zu Mobbingepisoden

gestellt, andererseits war aber auch die Option gegeben in freier Form zu schildern was passiert ist. Diese Protokolle können auch den Erziehungsberechtigten als Erinnerungstütze dienen (Alsaker, 2003).

### III) Fremdnennungen

Alsaker (2003) empfiehlt bei kleineren Kindern die Kategorisierung von Tätern oder Opfern mithilfe von Fremdnennungen in Form eines Interviews durchzuführen. Das Interview sollte derart gestaltet sein, dass den Kindern einerseits nicht langweilig wird und dass sie andererseits nicht überfordert werden, insbesondere in ihrer Konzentrationsfähigkeit. Für viele Kinder ist es auch etwas Besonderes, wenn sie die Möglichkeit bekommen mit einer erwachsenen Person alleine zu reden und von ihr ernst genommen werden. Allerdings sollte man beachten, dass Kinder oft von Geschehnissen, die noch nicht lang zurückliegen oder die ihre Spielkameraden betreffen sehr beeindruckt sind und deshalb glauben, dass es „schon immer“ so gewesen ist. Es besteht also die Gefahr der Verallgemeinerung. Weiters ist – wie immer - zu bedenken, dass keine suggestiven Fragen gestellt werden, da jüngere Kinder besonders beeinflussbar sind.

Alsaker (2003) ging in ihrer Studie derart vor, dass sie mit den Kindern zuerst besprochen hat, was man unter dem Begriff Mobbing versteht und hat danach mit einer allgemeinen Feststellung, dass man im Kindergarten ja nicht nur Freunde und Freundinnen habe, sondern dass es auch Kinder gäbe, die die anderen schlagen oder schimpfen, den Vorgang der *Peer-Nomination*

begonnen. Dann sollten die Kinder angeben, ob sie sowas auch schon mal erlebt haben und wenn ja, was da passiert sei.

Mit der offen formulierten Frage verfolgte Alsaker (2003) folgende Ziele: zum einen wollte sie das unmittelbare Verstehen des Begriffes Mobbing überprüfen, sowie einen ersten Einblick in die Phänomenologie des Mobbings bei dieser Altersgruppe gewinnen. Im Anschluss daran wurde der Begriff Mobbing anhand von Zeichnungen besprochen. Diese Zeichnungen zeigten die vier typischsten Formen des Mobbing, nämlich verbales Mobbing, gegenständliches Mobbing, physisches Mobbing und Isolation. Mithilfe von Fotos sollten die Kinder dann die Täter und Opfer benennen, die Begriffe „Täter“ und „Opfer“ wurden in dieser Befragung allerdings vermieden, vielmehr werden die Fragen mit den entsprechenden Namen der Kinder formuliert.

Da man davon ausgehen muss, dass das Zeitkonzept von jüngeren Kindern noch nicht zur Gänze entwickelt ist, kann man aus ihren Antworten keine Angaben zu Häufigkeiten oder zum Zeitrahmen ableiten. Daher plädiert Alsaker (2003) dafür, dass man erst annehmen darf, dass es sich bei einem Kind wirklich um einen Täter oder ein Opfer handelt, wenn es von mehreren anderen Kindern als solches benannt wird.

Ein anderes Instrument, mit dessen Hilfe man zur Feststellung von Opfern und Tätern gelangt, ist der *Participant Role Questionnaire* von Salmivalli et al. (1996). Es handelt sich dabei um einen Fragebogen, der ursprünglich aus 50, dann aus 22 und schließlich reduziert auf 15, Verhaltensbeschreibungen in Mobbingsituationen besteht. Die Kinder bzw. Jugendlichen werden aufgefordert bis zu fünf Mädchen oder Jungen zu nominieren, auf die diese Beschreibungen

zutreffen. Aufgrund der Antworten werden die Kinder dann folgenden sechs Rollen zugeordnet: bully, assistant, reinforcer, defender, outsider und victim.

Nach Österman et al. (1994, zitiert nach Menesini & Camodeca, 2008) besteht der Vorteil von *Peer Nominations* darin, dass sie reliabler sind, weil man mehrere individuelle Urteile erhält. Außerdem tritt der Aspekt der sozialen Erwünschtheit zur Gänze in den Hintergrund. Ein Nachteil von Peer Nominations ist jedoch, dass es zu Urteilsverzerrungen aufgrund von „labeling“ kommen kann.

## 2.2 Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg

### 2.2.1 Die Stufen der moralischen Entwicklung

Im Rahmen seiner Dissertation im Jahre 1955 begann Lawrence Kohlberg mit der Konzeption der Entwicklung des moralischen Urteils, was die Hauptthematik seiner psychologischen Arbeiten darstellt. Laut Garz (1996) war es anfangs bloß Kohlbergs Absicht die Arbeiten Piagets zu diesem Thema weiterzuführen, dann stürzte er sich aber in eine mehr als 30 Jahre andauernde Untersuchung der Entstehung und Entwicklung des moralischen Urteils beim Kind.

Kohlberg begann seine Arbeit mit der Befragung von 75 Jungen (Kohlberg, 1981; sowohl Garz, 1996, als auch Heidbrink, 1991, schreiben, dass es sich nur um 72 Jungen handelte) aus zwei Vororten Chicagos und zwölf weiteren Jungen, die bereits delinquentes Verhalten gezeigt haben, um eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Schließlich wurden – vermutlich 1964 – weitere 12 Jungen in die Studie aufgenommen, um den Stichprobenumfang zu erhöhen und bessere Ergebnisse zu erzielen (Garz, 1996). Die Jungen waren im Alter von zehn, 13 und 16 Jahren (Garz, 1996) und ihnen wurden neun hypothetische Dilemmata (lt. Garz, 1996 und Heidbrink, 1991, zehn Dilemmata) vorgelegt, die Kohlberg zum Teil selber entwickelte und teilweise aus literarischen Werken der großen Philosophen, u.a. Platon und Sokrates, übernommen hat (Kohlberg, 1981). In seinen *Essays on moral Development Volume I* (1981) schreibt Kohlberg, dass er sein Stufenkonzept aufgrund der Schlussfolgerungen der Jungen in diesen Dilemmasituationen in ihrem jeweiligen Alter festlegte.



Durch die Analyse der Antworten konstruierte Kohlberg, wie er es nennt, „eine Typologie von genau festgelegten und universellen Stufen der Entwicklung des moralischen Denkens“ (Kohlberg, 1981). Er besteht darauf eine „Typologie“ entwickelt zu haben, weil seinen Ergebnissen zufolge das menschliche Denken zu ca. 67% auf einer einzigen Stufe stattfindet. Weiters spricht Kohlberg von „Stufen“, da sie hierarchisch aufgebaut sind und die Abfolge nicht umkehrbar ist. Es müssen alle Stufen nacheinander durchlaufen werden, ein Überspringen einer Stufe ist nicht möglich.

Die Stufen sind nicht derart konzipiert, dass man von Stufe zu Stufe an Wissen gewinnt, sondern die Denkweise über moralische Situationen verändert sich (Heidbrink, 1996). Das Durchlaufen der einzelnen Stufen kann von Individuum zu Individuum unterschiedlich schnell verlaufen oder aber auf einer Stufe zum Stillstand kommen.

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Ebenen und ihre zugehörigen Stufen kurz beschrieben (Kohlberg, 1981):

### **I) Präkonventionelle Ebene**

Auf dieser Ebene weiß das Kind sowohl über kulturelle Regeln und als auch über „gut – böse“ sowie „richtig – falsch“ Bescheid. Allerdings interpretiert es diese Normen und Regeln lediglich hinsichtlich deren Konsequenzen, z.B. Strafe oder gegenseitiger Austausch von Gefallen.

*Stufe 1: The Punishment and Obedience Orientation (An Strafe und Gehorsam orientiert, Garz, 2008)*

Die körperlichen Folgen einer Handlung bestimmen, ob sie als gut oder böse angesehen werden können, unabhängig von der Bedeutung oder dem Wert dieser Konsequenzen für die Person. Es zählt bloß die Vermeidung von Strafe sowie der uneingeschränkte Gehorsam gegenüber demjenigen, der Macht besitzt.

Laut Garz, 1996, werden die Absichten der Mitmenschen nicht erkannt. Nach der geltenden Moral zu handeln, heißt, dass man gehorsam ist, sonst muss man die Strafe für die nicht moralische Handlung akzeptieren bzw. im Fall einer richtigen moralischen Handlung erwartet man Belohnung für die gute Tat. Diese Stufe lässt sich wohl am besten mit der Metapher, die auch Garz in seiner Beschreibung benutzt, illustrieren: „Might makes right.“

*Stufe 2: The Instrumental Relativist Orientation (An instrumentellen Zwecken und am Austausch orientiert, Garz, 2008)*

Eine richtige Handlung besteht darin, dass sie die eigenen Bedürfnisse befriedigt und möglicherweise auch zufällig die der Mitmenschen. Kohlberg (1981) beschreibt menschliche Beziehungen mit der Metapher eines Marktplatzes, auf dem Fairness, teilen und zurückgeben zwar vorhanden sind, aber im Sinne von „Wie du mir, so ich dir“ gehandelt wird (Garz, 1996). Es wird anderen eingeräumt, dass sie Interessen und Bedürfnisse kundgeben, dennoch sollen die eigenen Wünsche vordergründig erfüllt werden.

## **II) Konventionelle Ebene**

Auf dieser Ebene ist es wichtig, dass die Erwartungen des Umfeldes, sei es der Familie, Freunde oder laut Kohlberg auch der Nation erfüllt

werden und somit dieses Erfüllen an sich als moralisch wertvoll erachtet wird. Es zählt weniger Konformität als vielmehr Loyalität und Unterstützung, die man dem Umfeld entgegen bringt.

*Stufe 3: The Interpersonal Concordance or „Good Boy – Nice Girl“ Orientation (An interpersonalen Erwartungen, Beziehungen und an Konformität orientiert, Garz, 2008)*

Die Kinder sind der Meinung, dass Ansehen und Wertschätzung das Ergebnis ihres guten Benehmens ist, weil man nur dann verdient geschätzt zu werden, wenn man auch „nett ist“.

Nach Garz (1996) ist dies die erste Stufe, auf der auch die Bedürfnisse anderer an Bedeutung gewinnen, da man versucht ihre – vermuteten – Erwartungen zu erfüllen, um zu gefallen. Als Orientierung dient die Umgebung, also primär Familie und Peers. Er vertritt weiters die Ansicht, dass man Entstehung „kommunikativer Rollenverhältnisse“ sprechen kann.

*Stufe 4: Society Maintaining Orientation (An der Erhaltung des sozialen Systems orientiert, Garz, 2008)*

Kohlberg (1981) beschreibt diese Stufe als Orientierung an Autoritäten, festgelegten Regeln sowie der Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung. Moralisches Verhalten besteht darin seinen Pflichten nachzugehen und der Autorität Respekt zu zollen.

Für Garz (1996) ist auf dieser Stufe vordergründig, dass die Beziehung Subjekt-Subjekt, die auf Stufe 3 vorherrscht, von der Beziehung Subjekt-System abgelöst wird.

### III) Postkonventionelle Ebene

Nun werden moralische Werte und Prinzipien definiert und angewandt, die abgesehen von der Autorität und umgebenden Gruppen Gültigkeit haben.

*Stufe 5: The Social Contract Orientation (Am Sozialvertrag orientiert, Garz, 2008)*

Moralisch richtige Handlungen sind definiert als generelle individuelle Rechte sowie als Standards, die von der gesamten Gesellschaft befürwortet werden. Abgesehen von Gesetzen, die konstitutionell und demokratisch festgelegt wurden, zählen auch persönliche Werte und die eigene Meinung. Das Ergebnis dessen ist eine „legale Weltanschauung“, die aber durch Gesetzesänderungen modifiziert werden kann, wenn diese Änderungen aufgrund vernünftiger Überlegungen zustande kommen und der Gesellschaft dienlich sind. Somit handelt es sich also nicht um eine bloße Hörigkeit dem Gesetz und der Autorität gegenüber.

*Stufe 6: The Universal Ethical Principle Orientation (An universellen ethischen Prinzipien orientiert, Garz, 2008)*

Die Prinzipien, die auf dieser Stufe gelten, sind eher abstrakt und ethischer Natur (z.B. die Goldene Regel). Es handelt sich um universelle Regeln der Gerechtigkeit, Reziprozität, Gleichheit und dem Respekt vor der Würde des Menschen und seinen Rechten.

Lawrence Kohlberg beschreibt in seinem Werk *Essays on Moral Development Volume II – The Psychology of Moral Development* (1984), dass

ihm zuerst gar nicht bewusst war, dass die Vorgabe seiner Dilemmata eine psychologische Untersuchung im Sinne eines Tests darstellen könnte. Als jedoch sein Forscherkollege Dick Kramer 1969 herausfand, dass 25 % der Stichprobe ihrer Langzeitstudie in deren College-Jahren wieder auf eine Stufe der späten Adoleszenz regredierten, stellte Kohlberg fest, dass es unabdingbar sei die Personen valide einer Stufe zuordnen zu können. Das war im Übrigen auch die Geburtsstunde der „Zwischenstufe viereinhalb“, inhaltlich gesehen eine Vermischung der Stufen zwei und vier. Als jedoch das Auswertungssystem Kohlbergs überarbeitet wurde, war er der Meinung, dass diese Auslegung der Stufe viereinhalb falsch sei, es handle sich vielmehr wirklich um eine Zwischenstufe, die sehr wohl Hinweise darauf gäbe, dass der Jugendliche von konventionellen moralischen Denken zum postkonventionellen übertrete (Heidbrink, 1991).

Außerdem überarbeitet Kohlberg seine Stufenkonzeption dahingehend, als er für die Stufen zwei bis fünf A- und B- Unterstufen einführt, wobei die B- Unterstufen die jeweils elaborierteren Denkweisen gegenüber den A- Unterstufen darstellen. Damit versucht Kohlberg sich an Piagets Stufen des moralischen Urteils anzunähern, indem er dessen Modell der heteronomen und autonomen Moral in sein eigenes Modell einbaut und die A-Unterstufen als heteronom und demzufolge die B-Unterstufen als autonom betrachtet (Heidbrink, 1991). Lediglich Stufe eins und sechs weisen keine zwei Unterstufen auf, da das moralische Urteil auf Stufe eins grundsätzlich als heteronom und auf Stufe sechs als autonom angesehen wird. Heidbrink (1991) kritisiert, dass aus Kohlbergs Aufzeichnungen nicht klar hervor geht, wie diese Unterstufen A und B nun interpretiert werden sollen. Er meint, dass für Kohlberg

und Kollegen Personen, die der Unterstufe B angehörten, sich in der Dilemma-Situation eher für „unkonventionellere“ Handlungsalternativen entschieden. Weiters betrachten Personen der Unterstufe B es anscheinend verstärkt als obligat in Übereinstimmung mit ihrem moralischen Urteil zu handeln.

Kohlberg (1981) selber beschreibt, dass er seine Stufen der Entwicklung des moralischen Urteils an Piaget, Baldwin, Dewey und Mead anlehnt. Seine Grundlage stellen kognitive Entwicklungstheorien des moralischen Urteils dar. Er definiert seine Stufen in Begriffen der kognitiven Strukturen oder der Art zu denken und zu urteilen.

### 2.2.2 Erhebungsinstrumente

Kohlberg wollte einen Test entwickeln, der nicht nur feststellen sollte auf welcher Stufe sich eine Person befindet, sondern seine Bemühungen um Erziehungsziele und gleichzeitig seinen Glauben, dass eine höhere Stufe eine „bessere“ darstellt, widerspiegelt (Kohlberg, 1984). Diese Konzeption beruht zum Teil auf den Arbeiten Kants und Rawls, zum anderen begründet Kohlberg diese Sichtweise damit, dass für ihn eine höhere Stufe gleich bedeutend mit einer adäquateren Art der Lösung moralischer Probleme ist (Althof, Noam & Oser, 1995).

Bei der Beantwortung der Fragen zu den Dilemmasituationen von Kohlberg gibt es keine richtigen bzw. falschen Antworten, sondern der Weg, wie die Antwort gefunden wird, ist relevant. Kohlberg verwendet die Formulierung Heinz Werners (o.J, zitiert nach Kohlberg, 1984), wenn er meint, dass die Richtigkeit einer Antwort sich aus der Erfüllung gewisser

„Korrektheitsstandards“ sowie dem Gedankengang, der zur richtigen Antwort führt, zusammensetzt. Das bedeutet, dass die, der Antwort zugrunde liegende Struktur, gefragt ist.

Laut Kohlberg muss der Wissenschaftler zuerst das Stufenkonzept aufstellen, da es nicht nach der Testdurchführung mittels Faktorenanalyse herauszufinden ist. Ebendieses muss durch anfängliches Beobachten, die Testkonstruktion an sich und die Punktevergabe für die Antworten festgelegt werden.

Sein Test, wie Kohlberg ihn selbst nennt, besteht aus zwei Formen, nämlich einer Form A und einer Form B. Diese wiederum bestehen jeweils aus drei hypothetischen moralischen Dilemmata, von denen eines einen Konflikt zwischen der Option einer anderen (kranken) Person zu einem erträglicheren Leben zu verhelfen, allerdings mit der Schwierigkeit, dass hierfür gegen das Gesetz verstoßen werden muss, und dem moralischen Anspruch der Gesetzestreue zum Inhalt hat. Das zweite Dilemma hat einen Konflikt zwischen Berücksichtigung des Gewissens und Bestrafung zum Thema und beim dritten handelt es sich um einen Konflikt zwischen Vertragstreue und der Aufrechterhaltung einer legitimen Autorität (Althof, Noam & Oser, 1995).

### Dilemmata

Zur Verdeutlichung seiner Vorgehensweise soll nun das wohl berühmteste Dilemma von Kohlberg (1984), das sogenannte „Heinz-Dilemma“ zitiert werden:

*„In einem fernen Land lag eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 200 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 2000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments.*

*Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 1000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, daß seine Frau im Sterben lag und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: „Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen.“ – Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll.“*

*(Althof, Noam & Oser, 1995, S. 495)*

Fragen, die nach Vorgabe des Dilemmas gestellt wurden, waren beispielsweise folgende:

- „Sollte Heinz das Medikament stehlen?“



- „Ist es wichtig, daß Menschen alles versuchen, was sie können, um das Leben eines anderen zu retten?“

- „Sollten Menschen im allgemeinen alles versuchen, um dem Gesetz Folge zu leisten?“

(Althof, Noam & Oser, 1995, S. 496)

Auch in der vorliegenden Arbeit kommen Geschichten zum Einsatz. Man sollte diese allerdings nicht als Dilemmata bezeichnen, sondern viel mehr als „Vignetten“. Diese stellen kurze Erzählungen dar, in die sich die untersuchten Personen versetzen sollen, um danach Fragen beantworten zu können, die sich auf die Vignetten beziehen. Genau wird das Erhebungsinstrument im Abschnitt „Methode“ erläutert.

### Testauswertung

Kohlbergs Auswertung der Dilemmata hat eine Entwicklung von drei Stufen durchlaufen. Die ursprüngliche Form der Auswertung (1958, nach Althof, Noam & Oser, 1995) bestand darin, dass die Moralstufen anhand von 25 „Aspekten“ definiert und wiederum in mehrere Hauptklassen zusammengefasst wurden. Die Auswertungsmethode, die sich nun ergab, war diejenige des *aspect scoring*. Dieses bestand aus zwei Vorgehensweisen, nämlich einerseits der Auswertung nach einzelnen Sätzen (*sentence scoring*) sowie der Einordnung mithilfe eines gesamten Dilemmas (*story rating*). Dazu wurde ein Handbuch benutzt, in dem für jeden Aspekt und jedes Dilemma prototypische Sätze aufgelistet waren. Danach wurden Prozentwerte für die Aussagen auf

den jeweiligen Stufen errechnet, um für jede Person zu einem individuellen Profil zu gelangen.

Beim *story rating* wurde die Antwort auf ein Dilemma den Stufenbeschreibungen zugeordnet. Wenn es zu Stufenmischungen kam, wurde dem damit abgeholfen, dass die Antwort intuitiv nach Haupt- und Nebenstufen klassifiziert wurde.

Die zweite Art der Auswertung war das sogenannte *issue scoring*, bei der Inhaltsmomente, die auf jeder Stufe angewandt wurden, standardisiert und analysiert wurden. Bei den Inhaltsmomenten handelt es sich um Gegenstandsbereiche bzw. Topoi, wie Kohlberg es nennt (Althof, Noam & Oser, 1995), die darstellen, was die Person bewertet, beurteilt oder worauf sie sich beruft. Um die Zuordnung der Antworten zu erleichtern, wurde eine Liste mit elf Werten bzw. moralischen Institutionen erstellt. Im Anschluss daran wurde für jedes Element eine Reihe stufenspezifischer Argumentationen festgelegt, die nun vollständig erlauben sollten, die Antworten der Probanden korrekt zu klassifizieren.

Die dritte Form der Auswertung enthält 17 *elements of value*, nach denen die Antworten klassifiziert werden. Beispiele für diese Elemente sind wie folgt (Althof, Noam & Oser, 1995):

I) Modale Elemente:

z.B. gehorchen oder tadeln

II) Wert-Elemente:

z.B. egozentrische Konsequenzen oder einem Ideal oder der Harmonie dienende Konsequenzen

Diese *elements of value* hat Kohlberg (1984) von Ergebnissen von Moralphilosophen, die versucht haben „moralische Wert-Typen“ zu klassifizieren, abgeleitet.

Um Antworten nach Stufen einzuordnen, definiert Kohlberg die Stufen global durch die *stage structure* (dies scheinen allgemeine Ebenen zu sein) und gibt weiters eine genauere Definition in Form der *critical indicators* (kritische Hinweise). Außerdem legt er fest, was es bedeutet die Antwort zu wissen (*match*), die Antwort zu erraten (*guess*) und eine falsche Antwort (*fail*) zu geben.

Die Festlegung sieht folgendermaßen aus:

- *match*: die kritischen Indikatoren werden zur Gänze erfüllt
- *guess*: die Antwort genügt den kritischen Indikatoren nicht, zeigt aber dennoch Hinweise auf die richtige Stufe, auf der sich das Kind befindet
- *fail*: die kritischen Indikatoren werden gar nicht erfüllt und die Antwort lässt außerdem eine andere Struktur als die der vorgesehenen Stufe vermuten

Kohlberg ist davon überzeugt, dass seine Konzeption der Entwicklung des moralischen Urteils kulturübergreifend und universell ist (Snarey, 1985). Daher nimmt er an, dass die Verfassung seines Handbuches ausreichend ist, um unabhängig vom Erhebungsinstrument einstufen zu können, auf welcher moralischen Entwicklungsstufe sich eine Person befindet, da seine Vorgaben der Einschätzung auf jedes moralische Dilemma anwendbar seien (Althof, Noam & Oser, 1995). Aus diesem Grund hat er alles in einem Handbuch festgehalten, welches auch die sogenannten Kriteriumsurteile enthält, welche

die für eine bestimmte Entwicklungsstufe charakteristischen Denk- und Argumentationsmuster beschreiben.

Als sorgsam ausgebildeter Auswerter, der unbedingt regelmäßige Supervision erfährt, kann man Kohlbergs Handbuch ohne Probleme anwenden. Dafür spricht auch die nach Kohlberg sehr hohe Interrater-Reliabilität von ungefähr .90 (Althof, Noam & Oser, 1995).

### Zuordnung zu Altersstufen

Eine Zuordnung der Stufen der Entwicklung des moralischen Urteils zu korrespondierenden Altersstufen ist im Konzept Kohlbergs nicht vorgesehen. Wenn man seine Äußerungen durchliest, gibt es zwar hin und wieder vage Andeutungen bezüglich der Beziehung zwischen moralischer Entwicklungsstufe und Alter, aber definitiv keine konkreten Angaben.

Horst Heidbrink (1996) versuchte in seinem Buch eine Zuordnung der moralischen Entwicklungsstufen zu den entsprechenden Altersstufen zu treffen. Er betrachtete die Daten von Kohlbergs Längsschnittstudie (Colby & Kohlberg, 1987, zitiert nach Heidbrink, 1996) und meinte aber, dass auch diese bloß Hinweise geben könnten.

Grob gesagt deuten die Längsschnittdaten auf folgende Altersverteilung hin:

die Stufe 1-2 findet man am ehesten bei zehnjährigen Kindern, auch Stufe 2 ist in diesem Alter noch vorherrschend, allerdings findet man sie auch bei 13-14-jährigen. Bei eben genannter Altersgruppe ist dann jedenfalls Stufe 2-3 vorherrschend. Auf Stufe 3 stößt man am ehesten bei 16-18-jährigen, auf Stufe

3-4 bei 24-26-jährigen. Die Stufe 4 findet man bei 32-33-jährigen und dann die Stufe 4/5 bei den meisten 36-jährigen.

Diese Daten sollten aber wirklich nur als Richtwert betrachtet werden. Auch die Auswertungsverfahren Kohlbergs waren während seiner Längsschnittstudie mehrmals wechselnde, somit scheint die Gültigkeit dieser Daten fraglich.

### 2.2.3 Kritik an Kohlbergs Entwicklungsstufen des moralischen Urteils

Im Folgenden soll Kohlbergs Theorie in Bezug auf Universalität, Kulturfreiheit und Invarianz der Stufenfolge kritisch beleuchtet werden.

Bezüglich kulturübergreifende Universalität schrieb Kohlberg (1971, zitiert nach Snarey, 1985, S. 202) wie folgt:

*„All individuals in all cultures use the same thirty basic moral categories, concepts, or principles, and all individuals in all cultures go through the same order or sequence of gross stage development, though they vary in rate and terminal point of development.“*

Nach Snarey (1985) gelangte Kohlberg zu dieser Aussage durch die Ergebnisse seiner Studie, die Kinder aus fünf verschiedenen kulturellen Settings beinhaltete, nämlich den USA, Taiwan, der Türkei, einem städtischen und einem ländlichen Gebiet Mexikos. Leider publizierte Kohlberg selbst wenige Details seiner Studien, wie zum Beispiel der Vorgehensweise beim Interview, Stichprobengrößen, die Übersetzung der Dilemmata und Fragen dazu. In seinem Review beschreibt Snarey (1985), dass die Stichproben und die

angewandte Methode zwischen den 45 Studien, die auf Kohlbergs Theorie beruhen und die er untersucht hat erheblich variieren. Mit den Altersgruppen sowie dem Geschlecht verhält es sich ähnlich. Ungefähr 56% der Studien schlossen beide Geschlechter in zumindest einer Stichprobe ein, in den restlichen Studien wurden nur männliche Teilnehmer untersucht.

Trotz dieser Ergebnisse gelangt Snarey (1985) zu der Ansicht, dass Kohlbergs Anspruch auf Universalität seiner Theorie gerechtfertigt ist.

Weiters ist Kohlberg der Ansicht, dass die Themen seiner Dilemmata universelle Bereiche sind, die jeden, auch in unterschiedlichen Kulturen, gleichermaßen betreffen, wie zum Beispiel das Leben, Besitz und Autorität. Wenn man die Details des Inhaltes modifizieren würde, wären sie für jede Kultur passend. Aus diesem Grund haben die verschiedenen Autoren in ihren Untersuchungen u.a. die Namen der Hauptpersonen geändert oder den Konflikt Medizin zu stehlen um ein Leben zu retten in einen Konflikt Essen zu stehlen um Leben zu retten umgewandelt. Dennoch kommt Snarey auch hier wiederum zum Ergebnis, dass Kohlbergs Interview zwar nicht als kulturfrei betrachtet werden kann, wenn der Inhalt allerdings kulturspezifisch modifiziert wird, ist es durchaus *culture-fair*.

Bezüglich Invarianz der Stufenabfolge berichtet Snarey (1985), dass es in einer israelischen Langzeitstudie zu einer geringen Anzahl an Fällen kam, in denen eine Regression auftrat. Auch in einer amerikanischen sowie einer indischen Langzeitstudie wurden Regressionen beobachtet. Allerdings waren diese Unregelmäßigkeiten in der Stufenfolge minimal, es handelte sich meistens um eine Regression um eine Drittelstufe oder eine halbe Stufe. Außerdem wurde nicht beobachtet, dass eine Person eine Stufe in ihrer

Entwicklung übersprungen hätte, alle Teilnehmer zeigten ihre höchste Entwicklungsstufe beim letzten Interviewzeitpunkt nachdem sie alle vorherigen Stufen in der richtigen Reihenfolge durchlaufen hatten. Snarey führt die minimalen Abweichungen, die gefunden wurden, auf die Auswirkungen des Messfehlers zurück. Er argumentiert, dass auch einige der Fälle, in denen eine richtige Stufenabfolge passierte, auf den Messfehler rückführbar seien, allerdings ist es keinesfalls die beachtliche Gesamtheit der Fälle, in denen es zu einer korrekten Stufenfolge kam.

## 2.3 Moral Disengagement (MD) nach Albert Bandura

Albert Bandura (1996) fokussierte bei seiner Moraltheorie auf die Entdeckung der Mechanismen, die es Menschen ermöglichen in Einklang mit ihren moralischen Standards zu leben. Üblicherweise werden Handlungen durch die Konsequenzen, die man sich selbst setzt, reguliert. Man handelt derart, dass seine eigenen Handlungen zum einen Befriedigung und zum anderen Selbstwert bedeuten. Gleichzeitig sieht man davon ab, Handlungen auszuführen, die die eigenen moralischen Standards verletzen, da man sich sonst selbst verurteilen würde. Es sind also die vermeintlichen Sanktionen gegenüber dem Selbst, die dafür verantwortlich sind, dass Handlungen im Einklang mit den moralischen Standards durchgeführt werden. Dies geschieht durch den ständigen Einfluss des Selbst, der moralische Handlungen anstößt und reguliert. Nach Gini (2006) sind diese internen Kontrollfunktionen allerdings nicht festgefahren, das heißt es existieren soziale und psychologische Prozesse, die zur teilweisen Deaktivierung der Kontrolle beitragen können.

Die sozial-kognitive Theorie Banduras (1991) sieht moralisches Verhalten als Ergebnis des Einflusses dreier wichtiger Subfunktionen des Selbstregulationssystems (Bandura et al., 1996), die demzufolge als moralische Kontrollfunktion agieren. An erster Stelle steht die Selbst-Beobachtung, welche dazu verhilft Kontrolle über das eigene Verhalten zu gewinnen. Danach folgt eine richtende Instanz, welche feststellt, ob das Verhalten den internen Standards genügt und an die äußeren Umstände angepasst ist. Schließlich regulieren vermeintlich positive oder negative Reaktionen des Selbst auf die eventuelle Handlung das Verhalten.



Nach Bandura et al. (1996) existieren im Selbstregulationssystem aber vier Prozesse, die es ermöglichen die moralische Kontrollfunktion auszuschalten. Sanktionen gegenüber der eigenen Person können durch kognitive Rekonstruktion der eigenen schädlichen Handlung, Minimierung der eigenen Rolle während dieser schädlichen Handlung, Nicht-Beachtung der ungünstigen Konsequenzen sowie durch Herunterspielen der Auswirkungen des Verhaltens indem die Opfer beschuldigt bzw. dehumanisiert werden, vermindert werden. Almeida et al. (2010) bringen es auf den Punkt, wenn sie sagen, dass es sich bei Moral Disengagement um den sozio-kognitiven Prozess handelt, der es „normalen“ Menschen (unter normal versteht man in diesem Zusammenhang, dass Menschen nicht in irgendeiner Form und Weise krank sind) ermöglicht, anderen schreckliche Taten anzutun.

Nach Paciello et al. (2008) lassen sich diesen vier Prozesse des Selbstregulationssystems vier Punkte gegenüberstellen, auf die sich Moral Disengagement auswirkt, nämlich Verhalten (Rekonstruktion der Handlung), Verleugnung der persönlichen Verantwortung (Minimierung der eigenen Rolle), Ergebnis (Nicht-Beachtung der Konsequenzen) und die Empfänger (beschuldigen/dehumanisieren der Opfer).

Jene vier Prozesse nach Bandura et al. (1996) lassen sich wiederum in acht Methoden der Rechtfertigung schädlichen Verhaltens unterteilen. Erstens kann man durch *moral justification*, also durch moralische Rechtfertigung, das schädliche Verhalten persönlich und sozial akzeptabel machen, indem man es als moralischen oder sozialen Zwecken dienlich darstellt (Kelman & Hamilton, 1989; Kramer, 1990; Sanford & Comstock, 1971; zitiert nach Bandura et al., 1996). Im Alltagsleben werden nach Cohen und Nisbett (1994, zitiert nach

Bandura et al., 1996) viele Aggressionen dadurch gerechtfertigt, dass ihnen der Stempel „Wahrung von Ehre und des guten Rufes“ aufgedrückt wird. Eine weitere Rechtfertigungsmethode besteht darin, dass durch *euphemistic language* (= blumige, wohlwollende Sprache) aggressive Handlungen positiv dargestellt werden und ihnen somit ein respektabler Status verliehen wird (Bolinger, 1982; Lutz, 1987; zitiert nach Bandura et al., 1996). Beim dritten Werkzeug, das sich dem Überbegriff Rekonstruktion der Handlung zuordnen lässt, handelt es sich um *advantageous comparison*, also dem vorteilhaften Vergleich. Demnach geht man so vor, dass man zur Rechtfertigung der eigenen Handlung anderes Verhalten heranzieht, das noch viel schrecklicher anmutet.

Dem Prozess Verleugnung der Verantwortung zugehörig zeigt sich *displacement of responsibility* (= Verschiebung der Verantwortung), welche bedeutet, dass Menschen den Ursprung ihrer Handlung auf den sozialen Druck von außen zurückführen und sich nicht persönlich dafür verantwortlich fühlen (Andrus, 1969; zitiert nach Bandura et al., 1996). Unter *diffusion of responsibility* (= Verteilung von Verantwortung) versteht man, dass eine einzelne Handlung für sich genommen nicht viel Schaden anrichtet, im Zusammenspiel mit anderen Handlungen aber durchaus sehr schädlich sein kann (Kelman, 1973; zitiert nach Bandura et al., 1996). Bandura et al. (1996) vergleicht dies mit dem Entscheiden in der Gruppe, wenn alle Verantwortung tragen, fühlt sich keiner wirklich verantwortlich.

Betrachtet man das Ergebnis von Handlungen, stößt man auf den Mechanismus *disregarding or distorting the consequences* (= Nicht-Beachtung der Konsequenzen). Man vermeidet den Schaden, den man angerichtet hat, zu registrieren bzw. minimiert ihn. Man erinnert sich an frühere Informationen über

die potentiellen positiven Auswirkungen des Verhaltens, während man sich an dessen schadhafte Wirkung nicht erinnert (Brock & Buss, 1962, 1964; zitiert nach Bandura et al., 1996).

Die Freuden oder das Leiden derjenigen, mit denen man sich selbst identifiziert wiegen schwerer als von Fremden, Mitglieder der Out-Group oder jener, denen man alle menschlichen Eigenschaften abgesprochen hat (Bandura et al., 1996). Nach Perry, Willard und Perry (1990, zitiert nach Bandura et al., 1996) sind Kinder weniger betroffen, wenn entwertete Peers verletzt werden. Das erklärt auch bereits den Mechanismus *dehumanization* (= Entmenschlichung), welcher die Empfänger der Handlungen betrifft. Bei *attribution of blame* (= Schuldzuweisung) wird den Opfern die Schuld an aggressiven Handlungen gegeben, weil jene es durch ihr Verhalten provoziert hätten. Crick und Dodge (1994; zitiert nach Bandura et al., 1996) haben festgestellt, dass aggressive Kinder anderen häufig feindliche Absichten unterstellen, die ihnen selbst wiederum eine Entschuldigung für ihr Verhalten bieten.

### Aktuelle Forschungsergebnisse

Als weitere Grundlage seiner Moral Disengagement – Theorie diente Bandura eine Studie, die er 1996 mit Kollegen an 799 italienischen Kindern durchgeführt hat. Ziel der Untersuchung war es ein Strukturmodell zu erstellen, das beschreibt, wie die Moral Disengagement Mechanismen sich im Verhalten äußern. Es wurde angenommen, dass sie sowohl direkten als auch indirekten Einfluss, nämlich über Mediatorvariablen, auf das Benehmen haben. Bandura

und Kollegen haben vorhergesagt, dass ein hohes Ausmaß an Moral Disengagement von niedrigem Schuldbewusstsein begleitet wird, was wiederum das vorausschauende Eingreifen des Selbst in schädliche Verhaltensweisen schwächt. Weiters wurde angenommen, dass die Befreiung des Selbst von der Verantwortung für aggressives Verhalten und die Dehumanisierung anderer Personen eine niedrige prosoziale Orientierung zur Folge hat.

Die Ergebnisse zeigten, dass hohes Moral Disengagement das prosoziale Verhalten sowie Schuldreaktionen reduziert und kognitive und affektive Reaktionen fördert, die wiederum Aggressionen zuträglich sind. Bandura testete auch ein zweites Modell, bei dessen *Outcome-Variable* es sich um Delinquenz anstatt aggressivem Verhalten handelte. Beiden Modellen war gleich, dass die Mediatorvariablen Prosozialität und antizipierte Sanktionen der eigenen Person aggressives Verhalten vermindern, während eine aggressive Neigung es erhöhen. Erstaunlicherweise konnten Bandura et al. (1996) keine signifikante direkte Verbindung zwischen Moral Disengagement und aggressivem Verhalten finden. Das getestete Modell wies einen guten Fit auf, da die Fit-Indizes ausreichend hoch waren.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Moral Disengagement, zeigt die Mehrheit der Untersuchungen einheitliche Befunde. Schon Bandura et al. (1996) erhielt in seiner Studie das Ergebnis, dass Jungen eine höhere Ausprägung aufweisen als Mädchen. Dieses Ergebnis konnte von Paciello et al. (2008) bestätigt werden. Auch Bacchini et al. (2001, zitiert nach Gini, 2006) sowie Menesini et al. (1997, zitiert nach Gini, 2006) belegten, dass männliche bullies öfter Moral Disengagement Mechanismen verwendeten als

andere Peers. Vor allem die zwei Mechanismen *Dehumanisierung* und *Moralische Rechtfertigung* kamen am häufigsten zum Einsatz. Außerdem fanden Paciello et al. (2008) heraus, dass Jungen einen geringeren Rückgang der Moral Disengagement – Ausprägung zwischen 14 und 16 Jahren zeigen. In ihrer Langzeitstudie untersuchten sie die individuellen Unterschiede im Moral Disengagement in vier verschiedenen Gruppen, die erste Gruppe zeigte stabil kein Moral Disengagement, die zweite eine mittelmäßige Ausprägung im Moral Disengagement mit einem Abfall über die Zeit, die dritte einen erhöhten Ausgangslevel, einen Anstieg im Alter von 14 bis 16 Jahren und einen noch steileren Anstieg im Alter von 16 bis 20 Jahren und schließlich die vierte Gruppe, die einen erhöhten Ausgangslevel zeigte, den sie über die Jahre beibehielt. Ein weiteres Ergebnis dieser Untersuchung war, dass Jungen, die schon in früher Jugend von ihren Mitschülern als aggressiv bezeichnet wurden, in späterer Folge vermehrt Moral Disengagement – Mechanismen aufwiesen. Sowohl Jungen als auch Mädchen, die nie von ihren Mitschülern als aggressive Kinder nominiert wurden, hatten eine höhere Wahrscheinlichkeit Mitglieder der ersten beiden Gruppen zu sein, also jener, die kein Moral Disengagement zeigt, bzw. jener, die eine mittelmäßige Ausprägung mit einem Abfall des Levels über die Zeit aufweist.

Almeida et al. (2010), die unter anderem den Zusammenhang zwischen Moral Disengagement, Empathie und den Eigenschaften, die man bullies und victims zuschreibt, untersuchten, kamen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Jungen höhere Levels von Moral Disengagement zeigten, während Mädchen höhere Empathiewerte, sowohl kognitiver als auch affektiver Art, aufwiesen. Kognitive Empathie äußert sich dergestalt, dass eine Person imstande ist den

emotionalen Zustand einer anderen Person zu verstehen, ihn aber nicht notwendigerweise zu teilen. Demgegenüber steht die Definition von affektiver Empathie, welche auch beinhaltet, dass der emotionale Zustand der anderen Person nicht nur nachvollzogen werden kann, sondern auch mit derjenigen Person miterlebt wird.

Ein weiteres Ergebnis der Studie von Bandura und Kollegen aus dem Jahr 1996 ist, dass auch das Alter der Kinder einen Einfluss auf das Ausmaß des Moral Disengagements hat. Je älter die Jugendlichen sind, desto eher rechtfertigen sie aggressive Handlungen mit Aussagen, die auf Moral Disengagement – Mechanismen rückführbar sind.

Wie bereits erwähnt, führten Paciello et al. (2008) eine Langzeitstudie zum Moral Disengagement durch. In dieser Studie fanden sie unter anderem auch heraus, dass - im Gegensatz zum eben genannten Ergebnis von Bandura et al. – Moral Disengagement im Laufe der Adoleszenz abnimmt. Im Detail sehen die Zahlen folgendermaßen aus: zwischen 14 und 16 vermindert sich der Moral Disengagement – Level am meisten, bis zum Alter von 20 Jahren nimmt er weniger ab. Diesem Resultat widerspricht das Ergebnis der Studie von Pelton et al. (2004), welches besagt, dass es keinen Zusammenhang zwischen Alter und den Moral Disengagement – Werten gibt.

Gini (2006) zeigte in seiner Studie eine positive Korrelation zwischen den Rollen bully, Assistent und Verstärker und den Werten, die sie auf der Moral Disengagement Scale erzielten. Umgekehrt war der Zusammenhang der bullies mit den Werten der Victim Scale nicht signifikant.

## 2.4 Moral Reasoning nach Tina Malti

Beim Moral Reasoning handelt es sich nach Tina Malti und Kollegen (2009) um den kognitiven und emotionalen Prozess, eine moralische Regelverletzung zu rechtfertigen.

An diese Thematik gibt es unterschiedliche Herangehensweisen, zum einen betonen strukturelle Entwicklungstheorien wie jene von Kohlberg (1976, zitiert nach Malti et al., 2009) die Verbindung zwischen undifferenziertem Moral Reasoning und unmoralischem, aggressivem Verhalten. Die empirischen Ergebnisse diesbezüglich sind aber eher uneinheitlich. Zum einen könnte das darin begründet sein, dass moralische Urteile von Kindern mehr als Ausdruck eines kognitiven als eines motivationalen Aspektes von Moral gewertet werden können. Außerdem berücksichtigen viele Studien nicht, dass Moral Reasoning kontextgebunden ist (Malti et al., 2009). Zum Beispiel bewerteten aggressive Kinder in einer Studie von Astor (1994, zitiert nach Malti et al., 2009) Aggressionen, die in Rache begründet waren, als eher gerechtfertigt als nicht aggressive Kinder das taten, obwohl sich beide Gruppen in ihrem Moral Reasoning in Situationen, in denen keine provozierten Regelverletzungen stattgefunden haben, nicht unterscheiden haben. Aus diesem Grund untersuchten Malti und Kollegen 2009 den kontextspezifischen Zusammenhang zwischen Moral Reasoning und Sozialverhalten. Zu diesem Zweck betrachteten sie Moral Reasoning im Kontext moralischer Bewertungen und im Kontext von Emotionsattributionen (diese leiten sich ab aus der Frage, wie sich das Kind als Täter in dieser Situation fühlen würde und der nachfolgenden Frage, warum es sich so fühlen würde) nach moralischen Regelverletzungen. Außerdem erforschten sie die Auswirkungen zweier unterschiedlicher Arten moralischer

Übertretungen auf Moral Reasoning, nämlich prosoziale Moralität und Fairness. Diese sind nämlich wiederum mit verschiedenen Arten der Rechtfertigung verbunden (z.B. Nunner-Winkler, 1999, zitiert nach Malti et al., 2009). Nunner-Winkler hat 1999 auch herausgefunden, dass Kinder eher weniger moralische Begründungen für ihre Emotionsattributionen im Kontext mit einer „positiven Pflicht“ (z.B. etwas nicht teilen) als mit einer „negativen Pflicht“ (z.B. etwas stehlen) haben. Die Rechtfertigungen der Emotionsattribution scheint nämlich das Motiv für die antizipierte emotionale Konsequenz, also die Art der Motivation, darzustellen. Im Gegensatz dazu drücken moralische Bewertungen nach Regelverletzungen eher das Verständnis für die Gültigkeit moralischer Normen aus (Nunner-Winkler, 1999, zitiert nach Malti et al., 2009).

Eine ähnliche Studie führten auch Menesini et al. 2003 in Italien und Spanien durch. Sie wollten Unterschiede in der Attribuierung moralischer Emotionen, im Speziellen von Verantwortung und Disengagement, auf einen bully in einem bullying-Szenario zwischen bullies, victims und outsiders untersuchen. Sie legten dabei den Fokus auf vier moralische Gefühle, nämlich Schuld und Scham (welche dem Überbegriff der Verantwortung zugeordnet werden) und Gleichgültigkeit und Stolz (diese werden dem Überbegriff Disengagement zugeschrieben). Aus dieser Annahme konzeptionierten sie folgendes Modell: die möglichen Gefühlsattributionen stellen ein Kontinuum dar, an dessen einem Ende die Gefühle der Verantwortung (also Scham und Schuld) und am anderen Ende die Gefühle des Disengagement (somit Gleichgültigkeit und Stolz) liegen. Ausgangspunkte für dieses Modell liegen weiters bei Othlof et al. (2000, zitiert nach Menesini et al., 2003), die der Meinung sind, dass moralische Regelverletzungen sowohl Scham als auch



Schuld zur Folge haben können, während Situationen, die die Inkompetenz einer Person offenbaren, nur Schamgefühl alleine auslösen können. Zusätzlich nahmen Menesini et al. (2003) an, dass Regelverletzungen auch Auslöser für Gefühle des Stolzes bzw. Gleichgültigkeit sein können, was in Einklang mit der Moral Disengagement – Theorie von Bandura (1991) steht, der ja, wie bereits ausgeführt, Mechanismen entdeckt hat, die es ermöglichen die moralische Kontrollfunktion auszuschalten.

Nachdem es bereits Ergebnisse von Chapman et al. (1987, zitiert nach Menesini et al., 2003) gab, die besagten, dass Kinder, die bullies mehr Schuld nach einer moralischen Regelverletzung zuschrieben, eher prosoziales Verhalten zeigten, erwarteten die Autoren, dass aggressive Kinder mehrheitlich Emotionen des Disengagements als nicht aggressive Kinder zeigen. Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Außerdem konnte gezeigt werden, dass bullies eher egozentrische Gründe für ihr Verhalten angeben, da sie anscheinend persönliche Motive und Vorteile ihres Verhaltens als Rechtfertigung heranziehen. Selbiges ist auch der Grund, warum manche Kinder, mehrheitlich bullies, angeben, sich stolz oder gleichgültig zu fühlen.

Außerdem gelang es ihnen Banduras Theorie (1991) zu stärken, da sie herausfanden, dass bullies einfach ihre moralische Kontrollfunktion ausschalten können um ihr Verhalten zu rechtfertigen, was wiederum negatives Verhalten verstärkt. Mithilfe der Ergebnisse von Menesini et al. (2003) könnte die Theorie von Bandura (1991) sogar insofern erweitert werden, als eine egoistische Einstellung in das Modell aufgenommen werden müsste, da sich zeigte, dass egozentrische Rechtfertigungen unter den jungen Heranwachsenden sehr verbreitet waren.

Auch ein Argument von Kohlbergs Stufenkonzept der moralischen Entwicklung (1984) konnte bestätigt werden. Die Gruppe der jüngeren Kinder (10-Jährige) rechtfertigte ihre moralischen Gefühlsattributionen vorwiegend mit der Gültigkeit konventioneller Regeln, was, wie bereits eingehend ausgeführt, auch Kohlberg postulierte.

Im Jahr 2008 veröffentlichten Menesini und Camodeca neuerlich eine Studie, in der sie sich mit den Emotionen Scham und Schuld in Gewaltsituationen auseinandersetzten. Sie gingen davon aus, dass diese Gefühle Wegbereiter für das Gewissen, moralisches Verhalten sowie für Moral Reasoning seien. Unter Scham verstehen sie eine schmerzhaft emotionale Reaktion, die durch Besorgnis wie andere über einen urteilen oder vor anderen auf unvorteilhafte Weise zu erscheinen (im Sinne einer unerwünschten Identität), was von einem Gefühl der Wertlosigkeit oder Hilflosigkeit begleitet sein kann, bestimmt ist (Bybee & Quiles, 1998; H.B. Lewis, 1971; Othlof et al., 2000; alle zitiert nach Menesini & Camodeca, 2008). Schuld hingegen wird durch das Verständnis erzeugt, dass die eigene Handlung falsch war, weil sie jemanden verletzt hat, der jetzt leidet, weiters löst sie Anspannung und Bedauern aus und kann zu Reue bzw. dazu führen, dass man den Schaden wieder gut machen möchte (Othlof et al., 2000; Tangney, 1998; zitiert nach Menesini & Camodeca, 2008).

Während Schuld nur eine moralische Komponente hat, hat Scham eine moralische und eine nicht moralische Komponente. Daraus lassen sich nach Othlof et al. (2000, zitiert nach Menesini & Camodeca, 2008) folgende Szenarien ableiten: *shame-only* – Situation (SO), dabei handelt es sich z.B. um die Situation, dass man im Klassenzimmer einschläft; bei den *shame-and-guilt*

– Situationen (SAG) kann es vorkommen, dass man z.B. ein Spielzeug des Freundes ruiniert. Um zu untersuchen, ob Schuld und Scham von Kindern gleich erlebt werden, wenn sie absichtlich Schaden verursachen bzw. darunter leiden, wurden diese Situationen von Menesini und Camodeca (2008) um die *perpetrated-harm SAG* – Situationen, in denen jemand absichtlich Schaden anrichtet, sowie die *recieved-harm SO* – Situationen, in denen jemand unter absichtlich verursachtem Schaden leidet, erweitert.

In dieser Studie wurde erwartet, dass bullies die niedrigsten Werte bezüglich Scham und Schuld und prosoziale Kinder diesbezüglich die höchsten Werte, vor allem in den *perpetrated-harm SAG* – Situationen, zeigen. Als Annahme dafür diente, dass ein Mangel an Scham- und Schuldgefühl hilfreich für bullies sein könnte um kognitive Dissonanz zu reduzieren und auch weiterhin andere schikanieren zu können.

Ein wesentliches Ergebnis dieser Studie bestand darin, dass herausgefunden wurde, dass Jungen häufiger bullies waren als Mädchen, die wiederum auch prosozialer als Jungen waren. Wenn Kinder in den *perpetrated-harm SAG* – Situationen absichtlich jemand anderem Schaden zugefügt haben, dann fühlten sie sich schuldiger, als wenn der Schaden unabsichtlich „passiert“ war. Im Gegensatz dazu erzeugten neutrale *SO* – Situationen mehr Scham als *received-harm SO* – Situationen, da diese nicht direkt auf einen Fehler der eigenen Person rückführbar waren. Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Studie war, dass prosoziale Kinder sehr hohe Schuld- und Scham-Werte in *SAG* – Situationen zeigen, welche ja Hinweise auf das Ausmaß der Moral der Kinder liefern sollen. Wie bereits erwähnt, scheinen Scham und Schuld mit Gewissen, der Entwicklung sozialer Fertigkeiten, prosozialem Verhalten sowie Moral

Reasoning, dem Wunsch nach Wiedergutmachung (Schuld) oder interner Sanktion (Scham) verbunden zu sein (Bybee & Quiles, 1998; Ferguson et al., 1999; zitiert nach Menesini & Camodeca, 2008), was Eigenschaften dieser Kinder darstellt. Forschungsergebnisse der letzten Zeit haben gezeigt, dass prosoziale Kinder anderen mehr Zuwendung in Form von Empathie und Sympathie entgegenbringen, was wiederum erklärt, warum sie vermehrt Schuld- und Schamgefühle in moralisch relevanten Situationen zeigen (Eisenberg et al., 2005; Hoffman, 2000; zitiert nach Menesini & Camodeca, 2008). Im Gegensatz dazu fühlten sich bullies signifikant weniger schuldig und schämten sich auch signifikant weniger als prosoziale Kinder, insbesondere in SAG – Situationen (Menesini & Camodeca, 2008). Die Autorinnen fanden ein weiteres äußerst interessantes Resultat ihrer Studie, nämlich, dass nicht involvierte Kinder, also jene, die sich weder auf die Seite der bullies noch auf jene der victims schlagen und auch nicht helfend eingreifen, in etwa die selben Scham- und Schuld-Werte wie bullies in den SAG – Situationen zeigen. Dieses Ergebnis führt die Autorinnen zu der Annahme, dass außenstehende Kinder möglicherweise durch Gleichgültigkeit betreffend die Folgen ihres Verhaltens gekennzeichnet sind und das veranlasst sie vermutlich sich nicht ins Geschehen einzumischen.

Die einleitend erwähnte Studie von Malti et al. (2009) sah im Detail wie folgt aus: einer Schweizer Stichprobe wurde zwei Vignetten vorgelegt, in der ersten ging es um Fürsorge in einer „nicht – teilen – Geschichte“, in der zwei Kinder ein Bild malen und sich das eine Kind vom anderen einen Stift ausborgen möchte, das zweite Kind diesen aber nicht ausleihen will. Die Grundlage der zweiten Geschichte ist Fairness in einer „stehlen – Geschichte“:

ein Kind lässt in der Schulumkleide seine Jacke, in deren Tasche ein Schokoriegel steckt, zurück, ein anderes Kind kommt allein in die Umkleide, sieht den Riegel und nimmt ihn aus der Jackentasche. Nachdem den Kindern die Geschichten vorgelegt wurden, werden sie erstens aufgefordert die Gültigkeit der Regel zu bewerten und werden zu diesem Zweck gefragt, ob es richtig oder falsch ist, was der Hauptdarsteller der Geschichte gemacht hat und warum bzw. warum nicht. Die zweite Frage zielt darauf ab herauszufinden, welche Gefühle das Kind auf sich selbst in der Situation als bully attribuieren würde, indem gefragt wurde, wie es sich selbst fühlen würde, wenn es der Protagonist der Geschichte wäre und warum es sich so fühlen würde.

Die Gründe, warum sich die Kinder so fühlen würden, wurden in vier Kategorien eingeteilt:

- *Moral justifications* (Rechtfertigungen, die auf moralischen Normen basieren)
- *Sanction-oriented justifications* (Rechtfertigungen, die auf der Furcht vor Sanktionen oder Bestrafungen durch Lehrer, Eltern, oder anderen Kindern basiert)
- *Hedonistic justifications* (Rechtfertigungen, die dem eigenen Wohl dienen)
- *Undifferentiated justifications* (von den Autorinnen definiert als Rechtfertigungen, die keiner der vorangegangenen Kategorien zuzuordnen sind)

Das wesentlichste Ergebnis dieser Untersuchung (Malti et al., 2009) war, dass Kinder „nicht teilen“ als weniger falsch betrachteten als „stehlen“. Außerdem zeigte sich, dass sich ältere Kinder (1. und 2. Klasse Grundschule)

mehr negative Gefühle als jüngere Kinder (Kindergarten) zuschrieben. Während jüngere aggressive Kinder weniger negative Emotionen attribuierten als jüngere prosoziale Kinder, bestand zwischen den aggressiven und prosozialen älteren Kindern kein Unterschied.

Bei Betrachtung der Art der Rechtfertigungen fiel auf, dass die Kinder hauptsächlich moralische Rechtfertigungen, gefolgt von undifferenzierten Argumenten, Sanktions-orientierten und eigennützig Argumenten verwendet haben. Im Einzelnen wurde festgestellt, dass ältere Kinder und Mädchen eher moralische Rechtfertigungen angaben als jüngere Kinder und Jungen. Weiters wurden eher moralische Argumente in der „stehlen – Geschichte“ vorgebracht als in der „nicht – teilen – Geschichte“, überdies gaben Mädchen eher moralische Rechtfertigungen in der „nicht – teilen – Geschichte“ an als Jungen. Der Kontext beeinflusst die Rechtfertigungen insofern, als Kinder öfter moralische Rechtfertigungen bei moralischen Bewertungen vorbringen als bei Gefühlsattributionen.

Bezüglich Sanktions-orientierter Rechtfertigungen fanden Malti et al. (2009) heraus, dass diese eher im Zusammenhang mit der „stehlen – Geschichte“ gegeben werden, insbesondere gilt dies für aggressive Kinder. Bei der Bewertung der Gültigkeit der moralischen Regel als falsch, hatten eher junge aggressive Kinder Sanktions-orientierte Argumente.

Jüngere Kinder rechtfertigen sich öfter eigennützig und konzentrieren sich auf den persönlichen Gewinn, den sie durch eine moralische Regelübertretung erzielen als ältere Kinder. Außerdem argumentieren Kinder eher hedonistisch, wenn sie ihre Gefühlsattributionen rechtfertigen als wenn sie die Gültigkeit einer moralischen Regel bewerten. Interessanterweise haben

prosoziale jüngere Kinder in der „nicht – teilen – Geschichte“ mehr eigennützige Argumente als ältere prosoziale Kinder, während es bei der „stehlen – Geschichte“ keine signifikanten Gruppenunterschiede gab.

Jungen verwenden eher undifferenzierte Argumente als Mädchen, generell rechtfertigen sich Kinder öfter undifferenziert in der „nicht – teilen – Geschichte“. Auch hier hat der Kontext wieder insofern Einfluss, als undifferenzierte Argumente häufiger Emotionsattributionen betreffen als die Bewertung der moralischen Regeln. Bei jüngeren Kindern stellen sich die Ergebnisse allerdings folgendermaßen dar, dass sie in Bezug auf moralische Bewertung eher undifferenzierte Argumente vorbringen als ältere Kinder das tun. Bezüglich Gefühlsattributionen gibt es hierbei aber keine Unterschiede.

Gemeinsam mit ihrer Kollegin führte Tina Malti 2009 eine weitere Studie durch, die zum einen auf der vorher ausgeführten aufbaut und zum anderen dadurch erweitert wird, dass sie der Frage nachgeht, wie moralische Gefühle und moralische Bewertungen und Rechtfertigungen mit dem externalisierenden Verhalten von Schweizer Grundschulkindern zusammenhängt. Es gibt Hinweise darauf, dass externalisierendes und aggressives Verhalten im Zusammenhang mit eigennützigen Absichten in Bezug auf Verletzung moralischer Regeln steht. Die Beziehung zwischen hedonistischem Schlussfolgern und externalisierendem Verhalten wird in mehreren Studien nachgewiesen (z.B. Menesini et al., 2003). Hughes und Dunn (2000, zitiert nach Malti & Keller, 2009) fanden heraus, dass verhaltensauffällige Vorschüler eher weniger empathische Rechtfertigungen für ihr Verhalten vorbringen und dass dies mit Sprachproblemen und Schwierigkeiten im sozialen Verständnis verbunden war, was darauf hindeutet, dass diese Kinder generelle kognitive Defizite haben.

Nachdem diese Studie von Malti und Keller (2009) auf die bereits erwähnte Studie von Malti et al. (2009) aufbaut, kamen auch hier drei Cartoongeschichten zum Einsatz, um die moralische Entwicklung der Kinder festzustellen. Zwei davon wurden in beiden Studien verwendet, nämlich diejenige, in der einem anderen Kind ein Stift nicht geliehen wird und jene, in der einem Kind ein Schokoriegel aus der Jackentasche gestohlen wird. Erweitert werden diese Cartoons um eine Geschichte, in der ein Kind, das unbedingt schaukeln möchte, ein anderes Kind von der Schaukel herunter schubst.

Das wichtigste Ergebnis dieser Studie bestand darin, dass fast alle Kinder (96%) die moralischen Regelverletzungen als nicht richtig beurteilten und dies mit moralischen oder empathischen Gründen rechtfertigten. Bezüglich des Zusammenhanges zwischen Moral Reasoning und externalisierendem Verhalten konnte herausgefunden werden, dass moralische Rechtfertigungen am häufigsten in Verbindung mit selbst-attribuierten Gefühle geliefert werden, während empathische Gründe im Kontext von Bewertungen der Konsequenzen vorgebracht werden. Eigennützige Gründe hingegen wurden am öftesten im Zusammenhang mit Emotionsattributionen an den bully bzw. Hauptdarsteller der Geschichte genannt.

Nach Durchführung einer Serie multipler linearer Regressionen konnte festgestellt werden, dass Kinder, die moralische Gründe im Zusammenhang mit selbst-attribuierten Emotionen nach Regelverletzungen vorbrachten, signifikant weniger externalisierendes Verhalten zeigten, wohingegen Kinder, die eigennützig begründeten mehr externalisierendes Verhalten zeigten.



Bezüglich Geschlechtsunterschiede fanden die Autorinnen heraus, dass Jungen, die sich selbst inkonsistent moralische Gefühle über die verschiedenen Regelverletzungen hinweg zuschrieben mehr externalisierendes Verhalten zeigten als Jungen, die konsistent moralische Gefühle an das Selbst attribuierten, während für Mädchen dieses Ergebnis nicht bestätigt werden konnte. Malti und Keller (2009) konnten das Ergebnis der Studie von Zahn-Waxler (2000, zitiert nach Malti & Keller, 2009) bestätigen, die herausgefunden hat, dass Mädchen generell besorgter um andere und deren Bedürfnisse sind, was eine mögliche Ursache darstellen könnte, dass sie weniger externalisierendes Verhalten zeigen. Umgekehrt belegt dies auch die bereits gefundene Verbindung zwischen Defiziten im emotionalen Verständnis und externalisierendem Verhalten bei Jungen (z.B. Orbio de Castro et al., 2005, zitiert nach Malti & Keller, 2009). Mädchen attribuierten den Täter eher moralische Gefühle als Jungen, sowie mehr empathische Gefühle und weniger hedonistische als Jungen.

Generell wurden bezüglich externalisierendem Verhalten keine Geschlechtsunterschiede gefunden, was die Autorinnen damit begründen, dass diesbezüglich der Range eher gering war. Allerdings konnte gezeigt werden, dass Kinder mit geringerem sozioökonomischen Status höhere Werte im externalisierenden Verhalten zeigen als Kinder mit höherem sozioökonomischen Status, was die Annahme bestätigt, dass familiäre sozioökonomische Bedingungen das soziale Verhalten der Kinder beeinflussen (Dodge et al., 1994; Edelstein, 1999; beide zitiert nach Malti & Keller, 2009).

Ein erstaunliches Ergebnis der Studie bestand darin, dass jüngere Kinder öfter angenommen haben, dass Regelverletzungen negative Konsequenzen

haben, eher externalisierendes Verhalten zeigen, als jüngere Kinder, die dies nicht tun.

Moralische Begründungen der Emotionsattribution an sich selbst als bully waren mit weniger externalisierendem Verhalten verbunden, während hedonistische Begründungen positiv mit externalisierendem Verhalten korrelierten. Außerdem konnte die Hypothese bestätigt werden, dass die Rechtfertigungen für die selbst-attribuierten Gefühle die moralische Motivation des Kindes darstellen und somit mit dem aktuellen Verhalten zusammenhängen. Im Gegensatz dazu drücken aber weder die Rechtfertigung der Emotionen, die dem bully zugeschrieben werden, noch die Rechtfertigungen der Regelbewertung ein Verständnis für moralische Regeln aus, das auch als persönlich verpflichtend betrachtet wird.

Kurz zusammengefasst lässt sich sagen, dass die im Theorieteil genannten Literaturbefunde belegen, dass Jungen in Bezug auf Moral Disengagement höhere Werte zeigen als Mädchen (Bandura et al., 1996). Betreffend die Rechtfertigungen in Situationen, in denen eine moralische Regelverletzung stattgefunden hat, gaben Mädchen eher moralische Gründe an und verhielten sich insgesamt empathischer als Jungen. Die Buben hingegen brachten eher hedonistische Rechtfertigungen für den moralischen Regelübertritt vor.

Bezüglich des Alters und dem Zusammenhang mit Moral Disengagement gibt es widersprüchliche Ergebnisse. Während die Resultate der Studie von Paciello et al. (2008) den Rückgang von Moral Disengagement im Laufe der

Adoleszenz belegen, besteht nach Pelton et al. (2004) kein Zusammenhang zwischen Moral Disengagement und dem Alter. Tina Malti et al. (2009) haben herausgefunden, dass jüngere Kinder sich nach einer moralischen Regelverletzung eher hedonistisch und weniger mithilfe moralischer Gründe rechtfertigen.

Ein weiteres Resultat der Studie von Tina Malti und Kollegen (2009) zeigte, dass Kinder, die im Zusammenhang mit selbstattribuierten Emotionen nach Regelverletzungen moralische Gründe vorbrachten, signifikant niedrigere Werte im externalisierenden Verhalten aufwiesen, als Kinder, die eigennützig argumentierten.

Nach eingehendem Studium der Literaturbefunde wurde bis dato die Frage nach einem Zusammenhang zwischen Moral Disengagement bzw. Moral Reasoning und dem Vorhandensein eines Migrationshintergrundes nicht behandelt. Die vorliegende Arbeit widmet sich in der Folge auch dieser Fragestellung.



# EMPIRISCHER TEIL



### 3. Methode

#### 3.1 Fragestellungen und Hypothesen

**Fragestellung 1:** Unterscheiden sich die vier Gruppen bullies, bully-victims, victims und Unbeteiligte in der Rechtfertigung ihrer (hypothetischen) Handlungen?

Hypothese <sub>1</sub>: Die vier Gruppen bullies, bully-victims, victims und Unbeteiligte unterscheiden sich in der Höhe ihres Scores auf der Moral Disengagement Scale.

**Fragestellung 2:** Unterscheiden sich Jungen und Mädchen in der Rechtfertigung ihrer (hypothetischen) Handlungen bzw. Gefühle?

Hypothese <sub>2</sub>: Jungen erzielen einen höheren Score auf der Moral Disengagement Scale als Mädchen (Bandura et al., 1996).

Hypothese <sub>3</sub>: Die Antworten männlicher und weiblicher bullies auf die Fragen der Moral Disengagement Scale unterscheiden sich in ihrer Zugehörigkeit zu den acht Mechanismen nach Bandura.

Hypothese <sub>4</sub>: Mädchen geben öfter moralische Rechtfertigungen für ihre Handlungen und Gefühle an als Jungen (Malti et al., 2009).

**Fragestellung 3:** Unterscheiden sich die verschiedenen Altersgruppen (11-, 12-, 13- und 14-jährige) in der Rechtfertigung ihrer (hypothetischen) Handlungen bzw. Gefühle?

Hypothese <sub>5</sub>: Die verschiedenen Altersgruppen unterscheiden sich in der Höhe ihres Wertes auf der Moral Disengagement Scale.

Hypothese <sub>6</sub>: Ältere Kinder geben öfter moralische Rechtfertigungen für ihre Handlungen und Gefühle an als jüngere Kinder (Malti et al., 2009).

Hypothese <sub>7</sub>: Jüngere Kinder geben öfter Sanktions-orientierte Rechtfertigungen für ihre Handlungen und Gefühle an als ältere Kinder (Kohlberg, 1981).

**Fragestellung 4:** Unterscheiden sich einheimische Kinder von Kindern mit Migrationshintergrund in der Rechtfertigung ihrer (hypothetischen) Handlungen bzw. Gefühle?

Hypothese <sub>8</sub>: Kinder mit Migrationshintergrund unterscheiden sich nicht von Kindern ohne Migrationshintergrund in der Höhe ihres Wertes auf der Moral Disengagement Scale.

Hypothese <sub>9</sub>: Es gibt keinen Unterschied in der Zugehörigkeit zu den acht Mechanismen nach Bandura der Antworten auf die Fragen der Moral Disengagement Scale zwischen Kindern mit und Kindern ohne Migrationshintergrund.

Hypothese <sub>10</sub>: Die Rechtfertigungen für ihre Handlungen und Gefühle von Kindern mit und Kindern ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich nicht in der Zugehörigkeit zu den sechs Skalen der Moral Reasoning-Vignetten.

**Fragestellung 5:** Gibt es einen Zusammenhang zwischen der MDS-Scale und der Skala der Verantwortungsabwehr der Moral Reasoning-Vignetten?

Hypothese <sub>11</sub>: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Moral Disengagement Scale und der Skala „Verantwortungsabwehr“ der Moral Reasoning-Vignetten.



## 3.2 Erhebungsinstrumente

Es wurden zwei Erhebungsinstrumente verwendet, die nacheinander online am Computer vorgegeben wurden. Diese werden in der Folge besprochen:

### 3.2.1 Moral Disengagement Scale – MDS (deutsche Übersetzung)

Es handelt sich bei der MDS um die deutsche Übersetzung der Moral Disengagement Scale von Albert Bandura (1996). Die Skala besteht aus 32 Items, diese sind Aussagen, die die Kinder in einem fünfstufigen Antwortformat (von „stimmt genau“ bis „stimmt gar nicht“) bewerten müssen (siehe Anhang).

### 3.2.2 Moral Reasoning – Vignetten (Malti und Strohmeier, 2009)

Es kamen sechs verschiedene kurze Geschichten zum Einsatz, die in einer Version für Jungen und einer für Mädchen vorlagen. Die Vignetten handelten von moralischen Regelverletzungen, in denen immer ein/e Hauptdarsteller/in einer anderen Person Schaden zufügte (siehe Anhang).

Die Schüler wurden in einer Instruktion am Computer aufgefordert die Geschichten aufmerksam durchzulesen und im Anschluss daran Fragen dazu zu beantworten. Die erste Frage diente als Kontrollfrage, die Kinder mussten den Namen des/der Hauptdarsteller/in angeben (*manipulation check – Frage*).

Danach wurde die Frage nach der Evaluation der moralischen Regelübertretung gestellt, bei der die Kinder angeben mussten, ob sie es richtig

oder falsch finden, was der/die Hauptdarsteller/in getan hat. Im Anschluss daran müssen die Schüler angeben, wie sie sich in der Rolle des/der Hauptdarsteller/in fühlen würden und können eines von acht Gefühlen angeben.

Nach der Angabe des Gefühls sollen die Kinder ankreuzen, warum sie sich so fühlen. Es werden ihnen sechs Argumente präsentiert, die den Überbegriffen Hedonismus, Sanktionen durch Autoritätspersonen, Moral, Empathie, Verantwortungsabwehr (moral disengagement) sowie Sanktionen durch Peers zuzuordnen sind. Diese werden in zufälliger Reihenfolge vorgegeben und sollen auf einer sechsstufigen Skala von „stimmt ganz genau“ bis „stimmt gar nicht“ bewertet werden.

Im Anschluss daran muss wieder eine Kontrollfrage beantwortet werden, bei der nochmals angegeben werden soll, wie sich die Kinder nach der moralischen Regelverletzung fühlen und wie stark das Ausmaß des Gefühls ist.

Die Frage nach dem Geschlecht des Kindes, das natürlich schon zu Beginn angegeben werden soll, dient als Filterfrage. Das heißt, dass je nachdem ob weiblich oder männlich angekreuzt wird, die Kinder die Vignetten mit männlichen oder weiblichen Hauptdarstellern angezeigt bekommen. Der Grund dafür liegt darin, dass sich die Kinder auf diese Weise besser mit den Hauptdarstellern identifizieren können und sich somit einfacher in sie hineinversetzen können, um danach die Fragen, die sich auf sie selbst als Hauptdarsteller in den Geschichten beziehen, adäquat beantworten können.

Bezüglich dieses Fragebogens wurde im Vorfeld eine Vortestung durchgeführt, deren Ergebnisse später in diesem Abschnitt erläutert werden sollen.

Die Vignetten sind im Anhang detailliert nach zu lesen.

### 3.3 Stichprobe

Der Anfangsstichprobe gehörten 497 Kinder an, diese musste aber aufgrund der Nicht- oder Falschbeantwortung der manipulation-check-Fragen der Moral-Reasoning Vignetten auf 191 Kinder reduziert werden. An dieser Stelle gilt es zu erwähnen, dass die Kinder nach einem sehr strengen Kriterium in die Stichprobe ein- bzw. aus dieser ausgeschlossen wurden. Schon bei Nicht- oder Falschbeantwortung einer einzigen manipulation-Check-Frage wurde das betreffende Kind nicht in die Auswertung miteinbezogen. Die reduzierte Stichprobe wurde für die Beantwortung einzelner Fragestellungen herangezogen. Sie besteht aus 86 Jungen (45 %) und 105 Mädchen (55 %), die sich auf die Altersgruppen 11-Jährige (45/23,6 %), 12-Jährige (100/52,4 %), 13-Jährige (43/22,5 %) und 14-Jährige (3/1,6 %) verteilen.

Weiters mussten Teilnehmer ausgeschlossen werden, die zu viele Missings in den übrigen Fragen aufwiesen. Außerdem wurde eine Zufallsstichprobe aus der übermäßig großen Gruppe der unbeteiligten Kinder gezogen, da sie im Vergleich mit den übrigen Gruppen (bullies, victims, bully-victims) um ein Vielfaches größer war und somit eine direkte Vergleichbarkeit nicht gegeben gewesen wäre. Dadurch wurde die anfänglich sehr große Stichprobe äußerst dezimiert und besteht im Endeffekt aus 72 Kindern.

Die endgültige Stichprobe besteht aus 38 Jungen (52,8 %) und 34 Mädchen (47,2 %), im Alter von elf (23,6 %), zwölf (55,6 %) und 13 (20,8 %)

Jahren, die jedoch nur zwei Schulstufen, nämlich die fünfte (48,6 %) sowie die sechste Schulstufe (51,4 %), besuchen.

<b>Geschlecht</b>	<b>Alter</b>	<b>Schulstufe</b>
<b>N = 72</b>	<b>N = 72</b>	<b>N = 72</b>
<b>Männlich</b> 38/52,8 %		
<b>Weiblich</b> 34/47,2 %		
	<b>11 Jahre</b> 17/24,6 %	
	<b>12 Jahre</b> 40/55,6 %	
	<b>13 Jahre</b> 15/20,8 %	
		<b>5.</b> 35/48,6 %
		<b>6.</b> 37/51,4 %

Tab. 1: Deskriptive Häufigkeiten bzgl. Geschlecht, Alter und Schulstufe, Angaben in absoluten Zahlen und Prozenten

Während der größte Teil der Kinder bereits in Österreich geboren wurde (87,5 %), waren es bei deren Eltern nur knapp die Hälfte (Väter, 55,6 %; Mütter, 62,5 %).

Kategorisierung in die Gruppen bullies, bully-victims, victims und Unbeteiligte

Zur Kategorisierung der Schüler wurden die Daten der WiSK-Evaluation vom Juni 2009 herangezogen. Zu diesem Zeitpunkt wurden acht Items der *Victimization-Scale* und acht Items der *Perpetrator-Scale* von Crick und Grotpeter (1995) vorgegeben. Diese werden nun dazu verwendet, die Kinder den Gruppen „bully“, „victim“, „bully-victim“ und „Unbeteiligte“ zuzuordnen.

Die Gruppenzuordnung erfolgte in Anlehnung an die Vorgehensweise, die Malti, Gasser und Buchmann (2009) bei ihrer Studie angewandt hatten.

Jene Kinder, die eine Standardabweichung über dem Mittelwert auf der *Perpetrator-Scale* lagen, wurden als bullies identifiziert, umgekehrt wurden diejenigen, deren Wert auf der *Victimization-Scale* eine Standardabweichung über dem Mittelwert lag als victims kategorisiert. Die Kinder, deren Werte sowohl auf der *Perpetrator-Scale* als auch auf der *Victimization-Scale* eine Standardabweichung über dem Mittelwert lagen, wurden der Gruppe der bully-victims zugeordnet und diejenigen Kinder, auf die nichts von alledem zutraf, galten als Unbeteiligte.

Die Verteilung der Kinder auf die jeweiligen Gruppen ist in folgender Tabelle abzulesen:

	<b>Geschlecht</b>	<b>Alter</b>	<b>Schulstufe</b>
<b>bully</b>	Männlich 6/54,5 %	11 J. 3/27,3 %	5. 5/45,5 %
	Weiblich 5/45,5 %	12 J. 6/54,5 %	6. 6/54,5 %
		13 J. 2/18,2 %	
<b>victim</b>	Männlich 10/58,8 %	11 J. 2/11,8 %	5. 4/23,5 %
	Weiblich 7/41,2 %	12 J. 10/58,8 %	6. 13/76,5 %
		13 J. 5/ 29,4 %	
<b>bully-victim</b>	Männlich 8/50 %	11 J. 4/25 %	5. 12/75 %
	Weiblich 8/50 %	12 J. 8/50 %	6. 4/25 %
		13 J. 4/25 %	
<b>Unbeteiligt</b>	Männlich 14/50 %	11 J. 8/28,6 %	5. 14/50 %
	Weiblich 14/50 %	12 J. 16/57,1%	6. 14/50 %
		13 J. 4/14,3 %	

Tab. 2: Deskriptive Häufigkeiten aufgeteilt nach Gruppen. Angabe erfolgt in absoluten Zahlen, sowie Prozenten.

### 3.4 Vortest – Moral Reasoning Vignetten

Vor der Durchführung der Online-Datenerhebung wurde einer Hauptschulklasse im 19. Wiener Gemeindebezirk die Moral Reasoning Vignetten in Paper-Pencil-Form vorgegeben. Teilgenommen haben insgesamt 19 Kinder, zwölf Jungen und sieben Mädchen der sechsten Schulstufe. Im Mittel waren die Kinder 12,89 Jahre alt, der Range ging von elf bis 14 Jahren. Weiters wurde die Bearbeitungszeit des Fragebogens erhoben, der Mittelwert lag bei 14,63 Minuten, der Range lag hier bei sechs bis 23 Minuten.

Der Fokus dieser Vorerhebung lag darauf den Fragebogen einer Reliabilitätsanalyse zu unterziehen. Nachstehend werden die Reliabilitäten in tabellarischer Form wiedergegeben.

	<b>Cronbachs' Alpha</b>
<b>Hedonismus (alle Vignetten)</b>	.85
<b>Sanktionen durch Autorität (alle Vignetten)</b>	.83
<b>Moral (alle Vignetten)</b>	.88
<b>Empathie (alle Vignetten)</b>	.91
<b>Verantwortungsabwehr (alle Vignetten)</b>	.82
<b>Sanktionen durch Peers (alle Vignetten)</b>	.92

Tab. 3: Cronbachs' Alpha wurde über die sechs Versionen hinweg für jede Skala der Argumente berechnet.

<b>Version</b>	<b>Cronbachs' Alpha</b>
<b>A</b>	.75
<b>B</b>	.41
<b>C</b>	.69
<b>D</b>	.72
<b>E</b>	.59
<b>F</b>	.75

Tab. 4: Cronbachs' Alpha wurde für jede der sechs Fragebogenversionen einzeln berechnet.

### 3.5 Reliabilitätsanalyse – Moral-Reasoning-Vignetten

Die Reliabilitätsanalyse wurde mit den Daten der Haupterhebung zweimal durchgeführt, nämlich einmal für die Gesamtstichprobe von 191 Kinder und einmal für die kategorisierte Stichprobe (bullies, victims, bully-victims, Unbeteiligte), die 72 Kinder umfasst. In nachstehenden Tabellen werden beide Berechnungen wiedergegeben.

	<b>Cronbachs' Alpha</b>
<b>Hedonismus</b>	.62
<b>Sanktionen durch Autorität</b>	.55
<b>Moral</b>	.62
<b>Empathie</b>	.71
<b>Verantwortungsabwehr</b>	.69
<b>Sanktionen durch Peers</b>	.73

Tab. 5: Cronbachs' Alpha über die sechs Versionen hinweg für jede Skala der Argumente und für N = 191.

	<b>Cronbachs' Alpha</b>
<b>Hedonismus</b>	.54
<b>Sanktionen durch Autorität</b>	.60
<b>Moral</b>	.68
<b>Empathie</b>	.80
<b>Verantwortungsabwehr</b>	.67
<b>Sanktionen durch Peers</b>	.77

Tab. 6: Cronbachs' Alpha über die sechs Versionen hinweg für jede Skala der Argumente und für N = 72 (kategorisierte Stichprobe).

### 3.6 Erhebungsdurchführung

Die Kinder wurden klassenweise getestet. Pro Schulstunde (50 Minuten) wurden die Daten einer Schulklasse erhoben. Im Vorhinein mussten die Schüler Einverständniserklärungen der Eltern bringen, die vor der Testdurchführung eingesammelt wurden. Diejenigen Kinder, die kein Einverständnis ihrer Eltern hatten durften nicht an der Erhebung teilnehmen und wurden zumeist mit Aufgaben der Klassenlehrer beschäftigt.

Da in den meisten Schulen zwei Computerräume vorhanden waren, wurden die Klassen aufgeteilt und parallel von zwei Datenerhebern getestet. Es existierte eine Standardinstruktion für die Erhebung. Weiters wurden Probleme während der Testung (z.B. PC-Absturz, Verständnisprobleme) von allen Erhebern mit Uhrzeit sowie dem Code des Kindes protokolliert.



#### 4. Beantwortung der Fragestellungen

##### 4.1 Fragestellung 1: *Unterschiede der bully/victim-Gruppen*

Hierbei handelt es sich um die Hauptfragestellung dieser Untersuchung. Es sollte der Frage auf den Grund gegangen werden, ob sich die vier Gruppen bullies, bully-victims, victims und Unbeteiligte in der Rechtfertigung ihrer (hypothetischen) Handlungen bzw. Gefühlen unterscheiden.

Zum ersten wurden hier Gruppenunterschiede in der Beantwortung der MDS-Scale betrachtet. Nachdem eine der Voraussetzungen für die Durchführung einer einfaktoriellen ANOVA, nämlich Varianzhomogenität, nicht gegeben war, wurde diese Fragestellung mithilfe eines nichtparametrischen Verfahrens, dem Kruskal-Wallis-Test, geklärt. Dieser erbrachte ein nicht signifikantes Ergebnis ( $\chi^2 = 5,72$ ;  $df = 3$ ;  $p = .126$ ), woraus geschlossen werden kann, dass sich die vier Gruppen nicht signifikant in der Rechtfertigung ihrer Handlungen voneinander unterscheiden.

Die Ausführung geplanter Kontraste ergab einen signifikanten Kontrast. Die folgende Tabelle gibt die Kontrast-Koeffizienten wieder:

<b>Kontrast</b>	<b>victims</b>	<b>Unbeteiligte</b>	<b>bully-victims</b>	<b>bullies</b>
<b>1</b>	-3	1	1	1
<b>2</b>	0	-2	1	1
<b>3</b>	0	0	-1	1

Tab. 7: Kontrast-Koeffizienten

Beim signifikanten Kontrast handelt es sich um Kontrast 2, somit ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe Unbeteiligte und den

beiden Gruppen bully-victims und bullies ( $p = .012$ ). Kontrast 1 ( $p = .119$ ) sowie Kontrast 3 ( $p = .527$ ) stellten sich als nicht signifikant heraus, somit kann man zum ersten keinen Unterschied zwischen victims und den drei übrigen Gruppen und zum zweiten keinen Unterschied zwischen den Gruppen bully-victims und bullies annehmen.

Betrachtet man die mittleren Ränge der vier Gruppen auf der MD-Scale, sticht einem Erstaunliches ins Auge, diese werden in folgender Tabelle abgebildet:

<b>Gruppe</b>	<b>N</b>	<b>Mittlerer Rang</b>
<b>victims</b>	17	33.47
<b>Unbeteiligte</b>	28	31.13
<b>bully-victims</b>	16	44.81
<b>bullies</b>	11	42.77

Tab. 8: Mittlere Ränge der vier Gruppen auf der MDS

Zuerst fällt auf, dass victims einen höheren mittleren Rang aufweisen als Unbeteiligte. Weiters ist erstaunlich, dass auch bully-victims einen höheren mittleren Rang als bullies zeigen. Dies bedeutet also, dass Unbeteiligte am niedrigsten, gefolgt von victims, wiederum gefolgt von bullies und bully-victims am höchsten auf der MDS scoren. Die Überprüfung dieses Ergebnisses anhand eines Boxplots zeigt ebenfalls, dass bully-victims die höchsten Werte auf der MDS erzielen.

An dieser Stelle ist eine deskriptive Analyse der Gefühle, die die Kinder angegeben haben, nachdem sie aufgefordert wurden sich in die Lage des

Täters zu versetzen, unerlässlich. Die deskriptiven Häufigkeiten sind in nachfolgender Tabelle abzulesen:

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	
<b>Ich fühle mich gut.</b>	4	2	4	8	4	4	<b>26</b>
<b>Ich fühle mich traurig.</b>	12	7	10	11	8	8	<b>56</b>
<b>Ich fühle mich schuldig.</b>	19	23	23	13	18	30	<b>126</b>
<b>Ich schäme mich.</b>	14	14	9	8	11	11	<b>67</b>
<b>Ich fühle mich normal.</b>	11	3	10	19	7	3	<b>53</b>
<b>Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen schlecht.</b>	7	2	6	10	10	4	<b>39</b>
<b>Ich bin wütend.</b>	2	5	4	3	14	10	<b>38</b>
<b>Ich habe Angst.</b>	3	16	6	0	0	2	<b>27</b>
	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>432</b>

Tab. 9: Deskriptive Häufigkeiten der Gefühle in der Rolle des Täters in absoluten Zahlen.

In der Folge werden die Gefühle aufgeteilt nach Gruppen dargestellt:

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	
<b>Ich fühle mich gut.</b>	2	1	1	0	1	1	<b>6</b>
<b>Ich fühle mich traurig.</b>	0	0	3	3	3	2	<b>11</b>
<b>Ich fühle mich schuldig.</b>	2	4	2	2	4	5	<b>19</b>
<b>Ich schäme mich.</b>	4	1	2	1	1	2	<b>11</b>
<b>Ich fühle mich normal.</b>	1	1	1	3	1	0	<b>7</b>
<b>Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen schlecht.</b>	1	0	1	1	0	1	<b>4</b>
<b>Ich bin wütend.</b>	0	3	1	1	1	0	<b>6</b>
<b>Ich habe Angst.</b>	1	1	0	0	0	0	<b>2</b>
	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>66</b>

Tab. 10: Deskriptive Häufigkeiten der Gefühle in der Rolle des Täters als bully in absoluten Zahlen.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	
<b>Ich fühle mich gut.</b>	0	0	0	2	1	0	<b>3</b>
<b>Ich fühle mich traurig.</b>	2	2	2	1	1	3	<b>11</b>
<b>Ich fühle mich schuldig.</b>	3	5	8	3	3	8	<b>30</b>
<b>Ich schäme mich.</b>	4	5	3	4	4	1	<b>21</b>
<b>Ich fühle mich normal.</b>	3	2	0	5	1	1	<b>12</b>
<b>Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen schlecht.</b>	3	0	2	2	3	1	<b>11</b>
<b>Ich bin wütend.</b>	0	0	0	0	4	3	<b>7</b>
<b>Ich habe Angst.</b>	2	3	2	0	0	0	<b>7</b>
	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>102</b>

Tab. 11: Deskriptive Häufigkeiten der Gefühle in der Rolle des Täters als victim in absoluten Zahlen.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	
<b>Ich fühle mich gut.</b>	0	0	0	4	0	2	<b>6</b>
<b>Ich fühle mich traurig.</b>	4	2	2	0	0	0	<b>8</b>
<b>Ich fühle mich schuldig.</b>	6	4	2	2	4	4	<b>22</b>
<b>Ich schäme mich.</b>	0	2	2	0	0	4	<b>8</b>
<b>Ich fühle mich normal.</b>	4	0	6	2	4	0	<b>16</b>
<b>Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen schlecht.</b>	2	0	0	2	4	2	<b>8</b>
<b>Ich bin wütend.</b>	0	0	2	2	4	4	<b>12</b>
<b>Ich habe Angst.</b>	0	8	2	0	0	0	<b>10</b>
	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>90</b>

Tab. 12: Deskriptive Häufigkeiten der Gefühle in der Rolle des Täters als bully-victim in absoluten Zahlen.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	
<b>Ich fühle mich gut.</b>	2	1	3	2	2	1	<b>11</b>
<b>Ich fühle mich traurig.</b>	6	3	3	7	4	3	<b>26</b>
<b>Ich fühle mich schuldig.</b>	8	10	11	6	7	13	<b>55</b>
<b>Ich schäme mich.</b>	6	6	2	3	6	4	<b>27</b>
<b>Ich fühle mich normal.</b>	3	0	3	5	1	2	<b>14</b>
<b>Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen schlecht.</b>	1	2	3	5	4	0	<b>15</b>
<b>Ich bin wütend.</b>	2	2	1	0	5	3	<b>13</b>
<b>Ich habe Angst.</b>	0	4	2	0	0	2	<b>8</b>
	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>169</b>

Tab. 13: Deskriptive Häufigkeiten der Gefühle in der Rolle des Täters als Unbeteiligter in absoluten Zahlen.

Zusammenfassend ist hier anzumerken, dass alle vier Gruppen am häufigsten angeben, dass sie sich nach einer moralischen Regelübertretung schuldig fühlen. Abgesehen von den bully-victims geben alle Gruppen als zweithäufigstes Gefühl die Scham für die Tat in der Rolle des Täters an. Die bully-victims hingegen fühlen sich an zweiter Stelle „normal“ nach einer moralischen Regelübertretung.

#### 4.2 Fragestellung 2: *Geschlechtsunterschiede*

Der Inhalt dieser Fragestellung beschäftigt sich damit, ob sich Jungen und Mädchen in der Rechtfertigung ihrer (hypothetischen) Handlungen bzw. Gefühlen unterscheiden. Zuerst soll der Frage auf den Grund gegangen werden, ob Mädchen einen niedrigeren Score auf der MD-Scale erzielen als Jungen. Zur Beantwortung wird nun die Ausgangsstichprobe mit  $N = 191$  herangezogen, in der die Kinder nicht kategorisiert sind. Diese Frage muss in der vorliegenden Stichprobe verneint werden, da eine einfaktorielle ANOVA kein signifikantes Ergebnis erbringt ( $F = .568$ ,  $p = .452$ ), somit existiert kein signifikanter Unterschied in der Höhe des Scores auf der *Moral Disengagement Scale* zwischen den Geschlechtern.

Die zweite Frage will feststellen, ob sich die Antworten der männlichen und weiblichen bullies auf die Statements der MDS in der Zugehörigkeit zu den acht Mechanismen nach Bandura unterscheiden. Zur Beantwortung der Fragestellung werden nur die Daten der elf bullies betrachtet. Hierzu wurde eine ANOVA durchgeführt, die Ergebnisse dieser sind in nachstehender Tabelle abzulesen:

Skala der MDS	df	F	Signifikanz
<b>Moral justification</b>	1	.412	.537
<b>Euphemistic language</b>	1	.252	.628
<b>Advantageous comparison</b>	1	.246	.631
<b>Displacement of responsibility</b>	1	.485	.504
<b>Diffusion of responsibility</b>	1	3,652	.088
<b>Distorting consequences</b>	1	.009	.927
<b>Attribution of blame</b>	1	.063	.808
<b>Dehumanization</b>	1	.097	.762

Tab. 14: einfaktorielle ANOVA, mit dem Faktor Geschlecht und den Skalen der MDS als unabhängige Variablen

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, ist kein Ergebnis signifikant. Somit kann angenommen werden, dass sich die Rechtfertigungen der MDS zwischen männlichen und weiblichen bullies nicht unterscheiden.

Die letzte Frage will ergründen, ob Mädchen eher *moral reasons* für ihre Handlungen und Gefühle angeben als dies Jungen tun. Auch diese Frage soll mithilfe einer einfaktoriellen ANOVA beantwortet werden, die ein signifikantes Ergebnis ( $F = 6,305$ ,  $p = .007$ ) erbringt. Das bedeutet, dass ein höchstsignifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen in Bezug auf die Angabe moralischer Gründe als Rechtfertigung für ihre Handlungen bzw. Gefühle.

Festzuhalten ist hier, dass der Levene-Test auf Varianzhomogenität mit  $p = .051$  nur knapp nicht signifikant ist. Aus diesem Grund wurde zur Sicherheit auch ein nichtparametrisches Verfahren, der Mann-Whitney-U-Test, gerechnet.

Auch dieses zeigt ein signifikantes Ergebnis ( $Z = -2,102$ ;  $p = .018$ ). Betrachtet man hier die mittleren Ränge, die in folgender Tabelle wiedergegeben werden, erkennt man, dass die Hypothese, dass Mädchen häufiger *moral reasons* als Rechtfertigungen für ihre Taten und Gefühle angeben, bestätigt wird.

<b>Geschlecht</b>	<b>Mittlerer Rang</b>
<b>Junge</b>	86,78
<b>Mädchen</b>	103,55

Tab. 15: Mittlere Ränge der Geschlechter auf der *moral reasons* – Skala über die sechs Vignetten

#### 4.3 Fragestellung 3: *Altersunterschiede*

Diese Fragestellung beschäftigt sich im Allgemeinen mit den verschiedenen Altersgruppen, deshalb wird auch hier zur Beantwortung die Ausgangsstichprobe mit 191 Kindern herangezogen. Allerdings wird die Gruppe der 14-Jährigen, die nur drei Kinder umfasst, aufgrund der geringen Anzahl von der Berechnung ausgeschlossen.

Hier wird ebenfalls eine einfaktorielle ANOVA zur Beantwortung der Fragestellung, ob die verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich hoch auf der MDS scoren, durchgeführt. Diese erbringt kein signifikantes Ergebnis ( $F = 1,316$ ,  $p = .271$ ). Somit kann angenommen werden, dass kein signifikanter Unterschied der Altersgruppen 11-, 12- und 13-jährige bezüglich des Scores auf der MDS besteht.

Weiters wird der Frage nachgegangen, ob ältere Kinder eher moralische Gründe als Rechtfertigung für ihre Handlungen bzw. Gefühle angeben. Als

ältere Kinder gelten in diesem Zusammenhang die 13-jährigen, bei den jüngeren handelt es sich um die 11-jährigen Kinder. Somit wird hier eine neue Stichprobe kreiert, die aus 45 (51,1 %) 11-jährigen und 43 (48,9 %) 13-jährigen besteht.

Zur Auswertung wird auch hier eine einfaktorielle ANOVA gerechnet, die zum Ergebnis führt, dass es keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Angabe moralischer Gründe als Rechtfertigung zwischen den älteren und jüngeren Kindern gibt ( $F = .024$ ,  $p = .877$ ).

Nach Kohlbergs Stufenkonzeption wäre zu erwarten, dass jüngere Kinder eher Rechtfertigungen nennen, die mit Sanktionen durch Autoritätspersonen zusammenhängen, da sie sich auf der präkonventionellen Ebene in ihrer moralischen Entwicklung befinden. Die Durchführung einer einfaktoriellen ANOVA bestätigt diese Erwartung für die vorliegenden Daten aber nicht ( $F = .014$ ;  $p = .908$ ), was bedeutet, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Kindern hinsichtlich der Angabe von Rechtfertigungen, die mit Sanktionen durch Autoritätspersonen verknüpft sind, bestehen. Bei dieser Berechnung wurden ebenfalls die 14-jährigen ausgeschlossen, da sich nur drei im Datensatz befinden. Außerdem wurden die 12-jährigen nicht in die Analyse einbezogen, um einen Vergleich der älteren (13-jährige) und jüngeren Kinder (11-jährige) zu ermöglichen.



#### 4.4 Fragestellung 4: *Migrationshintergrund*

Bei dieser Fragestellung handelt es sich um die Frage, ob Unterschiede bezüglich des Scores auf der MDS zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bestehen. Kinder mit Migrationshintergrund sind definiert als jene Kinder, die entweder nicht in Österreich geboren wurden oder die zumindest einen Elternteil haben, der nicht in Österreich zur Welt gekommen ist. Die restlichen Kinder werden als Kinder ohne Migrationshintergrund bezeichnet.

Als Stichprobe wird diejenige herangezogen, die 191 Kinder umfasst. Ihr gehören 73 (38,2 %) Kinder mit Migrationshintergrund und 118 (61,8 %) Schüler ohne Migrationshintergrund an. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wird eine einfaktorielle ANOVA durchgeführt, die zu keinem signifikanten Ergebnis kommt, was bedeutet, dass es keine Unterschiede zwischen den Kindern mit und jenen ohne Migrationshintergrund in Bezug auf die Höhe des MDS-Scores existieren ( $F = 1,098$ ;  $p = .296$ ).

Auch bezüglich Kinder mit Migrationshintergrund soll der Frage nachgegangen werden, ob sich die Kinder mit und diejenigen ohne Migrationshintergrund in Bezug auf die Antworten auf die Statements der MDS signifikant unterscheiden. Hierzu werden die Angaben der Stichprobe, die 191 Schüler umfasst, herangezogen. In folgender Tabelle können die Ergebnisse der einfaktoriellen ANOVA abgelesen werden:

Skala der MDS	df	F	Signifikanz
Moral justification	1	.296	.587
Euphemistic language	1	.961	.328
Advantageous comparison	1	.431	.512
Displacement of responsibility	1	1,620	.205
Diffusion of responsibility	1	4,2	.042 *
Distorting consequences	1	3,303	.071
Attribution of blame	1	2,185	.141
Dehumanization	1	1,641	.202

Tab. 16: einfaktorielle ANOVA, mit dem Faktor Migrationshintergrund und den Skalen der MDS als abhängige Variablen

\* auf dem Niveau von 0,95 signifikant

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Bezug auf die MDS-Skala *Diffusion of responsibility* gibt. Hier muss angemerkt werden, dass diese Skala umgekehrt kodiert ist, das heißt je niedriger der Score, desto mehr *Moral Disengagement* zeigt das Kind. Nach Überprüfen der Mittelwerte wird klar, dass Kinder ohne Migrationshintergrund höher scoren als Kinder mit Migrationshintergrund und somit bezüglich *Diffusion of responsibility* signifikant weniger MD zeigen.

Außerdem soll ergründet werden, ob Unterschiede zwischen einheimischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund in der Art der Argumentation ihrer Gefühle nach einem aggressiven Akt besteht. In folgender

Tabelle sind die Ergebnisse von fünf der sechs Argumentationsskalen dargestellt:

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>Signifikanz</b>
<b>Hedonismus</b>	1	4,455	.036*
<b>Sanktionen durch Autorität</b>	1	.645	.423
<b>Empathie</b>	1	7,137	.008*
<b>Verantwortungsabwehr</b>	1	.249	.618
<b>Sanktionen durch Peers</b>	1	.754	.386

Tab. 17: einfaktorielle ANOVA, mit dem Faktor Migrationshintergrund und den Argumentationsskalen als abhängige Variablen

\* auf einem Niveau von .95 signifikant

Aus der Tabelle lässt sich ablesen, dass sich die Scores auf den Skalen Hedonismus und Empathie der Kinder mit und Kinder ohne Migrationshintergrund signifikant unterscheiden. Bei den anderen Skalen fällt das Ergebnis nicht signifikant aus. Der Levene-Test auf Varianzhomogenität fiel für die sechste Skala, *Moral*, signifikant aus. Deshalb wird auf ein nichtparametrisches Verfahren, den Mann-Whitney-U-Test, zurückgegriffen. Dieses erbringt ein nicht signifikantes Ergebnis ( $Z = -1,615$ ,  $p = .106$ ). Wenn man die Höhe der Mittelwerte betrachtet, scoren Kinder mit Migrationshintergrund im Schnitt immer höher auf den einzelnen Skalen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Davon ausgenommen ist die Skala Hedonismus, hier verhält es sich umgekehrt, somit zeigen die Kinder ohne Migrationshintergrund einen höheren Wert als Kinder mit Migrationshintergrund.

#### 4.5 Fragestellung 5: *Zusammenhang zwischen Moral Disengagement und Verantwortungsabwehr*

Diese Fragestellung verfolgt die Existenz eines Zusammenhanges zwischen der *Moral Disengagement Scale* von Bandura und der Skala Verantwortungsabwehr der *Moral Reasoning*-Vignetten. Dazu wird eine Korrelation nach Pearson durchgeführt, die ein signifikantes Ergebnis bringt ( $r = .486, p < .01$ ). Es besteht daher ein signifikanter Zusammenhang zwischen der *MDS* und der Skala Verantwortungsabwehr der *Moral Reasoning*-Vignetten.

## 5. Diskussion

### 5.1 Fragestellung 1: *Unterschiede der bully/victim - Gruppen*

Die vorliegende Arbeit hatte zur Hauptthematik, ob sich bullies, bully-victims, victims und Unbeteiligte in der Rechtfertigung ihrer Gefühle bzw. hypothetischen Taten unterscheiden. Aus diesem Grund wurde die vorhandene Stichprobe in die vier Gruppen kategorisiert. Durch dieses Vorgehen konnte zugleich die Prävalenzraten von Bullying bzw. Viktimisierung überprüft werden. Bei der üblichen Annahme derselben, die auch durch Ergebnisse in der Literatur (Strohmeier, D. & Spiel, C.; o.J.) belegt ist, geht man davon aus, dass es sich in Schulklassen der sechsten und siebten Schulstufen bei zehn Prozent der Kinder um bullies handelt. In der vorliegenden Stichprobe ist die Bullying-Rate niedriger; 5,8 % der SchülerInnen konnten als bullies identifiziert werden. Die Opferquoten in dieser Schulstufe schwanken zwischen 11,7 % in der sechsten und 7,3 % in der siebten Schulstufe. Diese Ergebnisse stimmen mit jenen der vorliegenden Stichprobe in etwa überein. Bei 8,9 % der Kinder handelt es sich um Opfer.

Die Hauptfragestellung dieser Untersuchung beschäftigte sich mit der Frage, ob bullies und bully-victims höher auf der *Moral Disengagement Scale* (Bandura, 1996) scoren als victims und unbeteiligte Kinder das tun. Aufgrund einiger Befunde aus der Literatur (Bandura et al., 1996; Gini, 2006; Menesini et al., 2003; Hymel, S., Rocke-Henderson, N. & Bonanno R. A.; 2005) wurde erwartet, dass diese Annahme bestätigt werden kann.

Wie bereits im Methodenabschnitt dieser Arbeit erwähnt, wurde die Ausgangsstichprobe von 497 Kindern erheblich reduziert, da ein sehr strenges

Kriterium angewendet wurde. Sobald eine einzige Antwort auf eine der manipulation-check-Fragen falsch war oder fehlte, wurde das Kind aus der Stichprobe ausgeschlossen. Würde man hier ein weniger striktes Kriterium zur Anwendung kommen lassen, wie z.B. dass jedes Kind mindestens drei der sechs manipulation-check-Fragen richtig beantworten muss, um im Datensatz zu verbleiben, wäre die Stichprobe dieser Erhebung weit größer ausgefallen.

Nachdem in dieser Erhebung, wie bereits erwähnt, eher streng in der Auswahl der Versuchspersonen vorgegangen wurde, wurden für die unterschiedlichen Fragestellungen verschiedene Stichproben herangezogen. Zur Beantwortung der Hauptfragestellung diente die Stichprobe mit  $N = 72$  SchülerInnen. Die Analyse der Daten erbrachte im Allgemeinen ein nichtsignifikantes Ergebnis. Durch oben angeführte Literaturbefunde waren aber Vorannahmen bzw. Erwartungen vorhanden, deshalb wurden geplante Kontraste durchgeführt. Diese erbrachten einen signifikanten Kontrast, nämlich jener, der die Gruppen Unbeteiligte und bullies sowie bully-victims vergleicht. Daraus kann geschlossen werden, dass zwischen diesen Gruppen ein signifikanter Unterschied in der Höhe des MD-Scores besteht. Bei Betrachtung der mittleren Ränge der vier Gruppen auf der MDS sieht das Ergebnis folgendermaßen aus: unbeteiligte Kinder scoren am niedrigsten, gefolgt von victims, wiederum gefolgt von bullies und bully-victims zeigen die höchsten MD-Werte. Dieses Ergebnis ist einigermaßen erstaunlich, da erwartet wurde, dass zum einen victims die niedrigsten Punktwerte und zum anderen bullies die höchsten Werte auf der MDS zeigen.

Ergebnisse von Hymel, Rocke-Henderson und Bonanno (2005) zeigen, dass jene Kinder, die hin und wieder auch selbst bullies sind weniger Moral

Disengagement zeigen, je öfter sie Opfer von Bullying werden. Eventuell könnte das die Erklärung dafür sein, warum victims die zweithöchsten Punktwerte auf der MDS aufweisen. Vielleicht setzen sie ab und an kleinere aggressive Aktionen, die bei bullies aggressive Gegenreaktionen provozieren, wodurch sie in die Rolle des Opfers gedrängt werden. Da sie aber gleichzeitig wissen, wie es ist bzw. was man fühlt, wenn man Bullying ausgesetzt ist, setzen sie solche Aktionen nur selten. Diese Interpretation würde allerdings das Ergebnis, dass bully-victims das meiste MD zeigen, nicht unterstützen. Denn diesem Resultat zufolge sollte diese Gruppe eher im mittleren Bereich bezüglich Ausmaß von Tätlichkeiten und andererseits erhaltenen Angriffen liegen.

Eine deskriptive Analyse der Häufigkeiten, mit welcher die SchülerInnen diejenigen Gefühle angaben, die für sie selbst in der Rolle des Täters auftauchen, ergab, dass sich der größte Teil der Kinder schuldig fühlt, gefolgt vom Gefühl der Scham. Dieses Ergebnis geht mit der Untersuchung von Menesini und Camodeca (2008) konform, da die Autorinnen herausgefunden haben, dass sich Kinder eher schuldig fühlen, wenn sie absichtlich Schaden verursachen als wenn der Schaden zufällig und ohne Absicht angerichtet wird. Während Schuld nach Othlof et al. (2000, zitiert nach Menesini et al., 2003) ein Gefühl darstellt, das auf dem Wissen basiert, eine konventionelle Regel verletzt zu haben niemand anderem bewusst Schaden zuzufügen, handelt es sich bei Scham eher um das Gefühl inkompetent gehandelt zu haben und deshalb wertlos und machtlos zu sein. In der Untersuchung von Menesini und Camodeca (2008) fanden die Autorinnen heraus, dass prosoziale Kinder sehr hohe Werte bezüglich Scham und Schuld hatten, wohingegen bullies sich signifikant weniger schuldig fühlten bzw. sich schämten. Ein weiteres

interessantes Ergebnis dieser Studie ist jenes, dass unbeteiligte Kinder beinahe genauso niedrige Scham- und Schuld-Werte wie bullies zeigten. Das ist in der vorliegenden Arbeit nicht der Fall, man kann davon ausgehen, dass die Gruppen bullies und Unbeteiligte sich nicht in der Höhe ihrer Scham- bzw. Schuldwerte unterscheiden. Beide Gruppen geben am häufigsten an, dass sie sich schuldig fühlen und am zweithäufigsten, dass sie sich schämen (vgl. Tab. 8 und 11).

In der vorliegenden Arbeit wurde neben den Gefühlen Scham und Schuld auch noch relativ häufig angegeben, dass man sich in der Rolle des Täters nun traurig bzw. „normal“ fühlt. Menesini und Camodeca (2008) schreiben das Gefühl der Gleichgültigkeit, welches man in diesem Zusammenhang mit der Aussage „Ich fühle mich normal“ gleichsetzen kann, den Unbeteiligten zu, weil sie weder Partei ergreifen noch in aggressive Situationen einschreiten. Die Daten der vorliegenden Untersuchung können dies jedoch nicht bestätigen, hier sind es die bully-victims, die sehr häufig die Antwort „Ich fühle mich normal“ gewählt haben. Vielleicht könnte man annehmen, dass sie eine Mittelposition zwischen den Rollen bully und victim einnehmen, die es ihnen nicht erlaubt eine klare Gefühlsregung zu empfinden. Zumindest etwas positiv mutet an, dass die Alternative „Ich fühle mich gut“, diejenige Antwort war, die am seltensten gewählt wurde. Erwartungsgemäß wurde sie von den victims in der Täterrolle am wenigsten angegeben, interessanterweise war es auch bei den bully-victims das Gefühl, das den wenigsten Anklang fand.

Zusammenfassend muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Datenanalyse der Hauptfragestellung kein signifikantes Ergebnis im



Allgemeinen erbrachte, sich aber ein signifikanter Unterschied im Ausmaß des MD zwischen den Gruppen Unbeteiligte sowie bullies und bully-victims herausstellte. Am höchsten ist der Score bully-victims auf der MDS, am zweithöchsten jener der bullies, gefolgt von victims und die niedrigsten Werte zeigen die unbeteiligten Kinder.

## 5.2 Fragestellung 2: *Geschlechtsunterschiede*

Gegen alle in dieser Arbeit angeführten Literaturergebnisse, welche besagen, dass Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Ausmaß des MD existieren, hat die vorliegende Untersuchung kein konformes Ergebnis erbracht. In dieser Studie liegen somit keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Höhe des Scores auf der Moral Disengagement Scale vor.

Bacchini et al. (2001, zitiert nach Gini, 2006) sowie Menesini (1997, zitiert nach Gini, 2006) konnten in ihren Untersuchungen zeigen, dass männliche bullies auf der Moral Disengagement Scale eher Aussagen getroffen haben, die den Skalen *Dehumanization* und *Moral justification* zuordenbar waren. Aus diesem Grund sollten auch in der vorliegenden Arbeit die Daten diesbezüglich überprüft werden. Allerdings wurde auch dahingehend kein signifikantes Ergebnis erzielt. Auf allen acht Bandura-Skalen unterscheiden sich männliche und weibliche bullies nicht signifikant in Bezug auf ihre Antworten und deren Zugehörigkeit zu den Skalen.

Die Ergebnisse der Studie von Malti et al. (2009) zeigten, dass Mädchen eher *moral reasons* als Gründe für ihr Verhalten angegeben haben. In der

vorliegenden Untersuchung besteht ebenfalls ein höchstsignifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen in der Angabe von *moral reasons*. Nachdem Varianzhomogenität in den Daten ganz knapp nicht gegeben war, wurde weiters auch ein nichtparametrisches Verfahren zur Analyse herangezogen. Auch dieses ergab, dass Mädchen und Jungen sich signifikant in der Angabe von *moral reasons* unterscheiden. Bei Betrachtung der Mittleren Ränge wird klar, dass der Unterschied in die erwartete Richtung geht, denn Mädchen zeigen höhere Werte als Jungen. Somit kann man Mädchen ein „moralischeres Denken“ attestieren als Jungen. Auch Malti und Keller (2009) sehen dieses Ergebnis derart und führen in diesem Zusammenhang von Zahn-Waxler (2000, zitiert nach Malti und Keller, 2009) an, welches besagt, dass sich Mädchen generell mehr um die Bedürfnisse der Menschen ihrer Umgebung kümmern.

### 5.3 Fragestellung 3: *Altersunterschiede*

Diese Fragestellung beschäftigte sich mit den verschiedenen Altersgruppen und deren moralisches Verhalten. Zuerst wurde der Frage nachgegangen, ob es Unterschiede im Ausmaß des MD zwischen jüngeren und älteren Kindern gibt. Dazu muss angemerkt werden, dass bedingt durch den Umstand, dass nur drei 14-jährige Kinder in der Stichprobe enthalten waren, diese von der Berechnung ausgeschlossen wurden.

Bandura et al. haben bereits 1996 herausgefunden, dass das Alter einen Einfluss auf die Höhe des Scores auf der MDS hat. Die Ergebnisse dieser Arbeit unterstützt dies jedoch nicht, da keine signifikanten Unterschiede

zwischen den jüngeren und den älteren Kindern gefunden wurden. Paciello et al. (2008) haben in ihrer Untersuchung jedoch Ergebnisse gefunden, die jenen von Bandura (1996) widersprechen. Laut den Resultaten von Paciello et al. (2008) nimmt MD im Lauf der Adoleszenz ab, v.a. zwischen 14 und 16 Jahren vermindert sich der MD-Level am meisten. Pelton et al. (2004) gehen mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit konform, da auch sie keinen signifikanten Einfluss des Alters auf MD feststellen konnten.

Laut den Ergebnissen der Studie von Malti, Gasser und Buchmann (2009) verweisen ältere Kinder eher auf moralische Rechtfertigungen nach einer moralischen Regelübertretung. Aufgrund dessen sollte auch in der vorliegenden Arbeit überprüft werden, ob dieses Ergebnis bestätigt werden kann. Deshalb wurden zwei neue Gruppen kreiert, nämlich diejenige der jüngeren Kinder, dabei handelt es sich um die 11-jährigen und diejenige der älteren Kinder, das sind die 13-jährigen. Die Resultate von Malti et al. (2009) konnte mit den Daten der vorliegenden Arbeit nicht bestätigt werden, da keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Angabe moralischer Rechtfertigungen zwischen den jüngeren und älteren Kindern existieren.

Der letzte Teil dieser Fragestellung beschäftigte sich mit der Frage, ob jüngere Kinder eher Rechtfertigungen nennen, die mit Sanktionen durch Autoritätspersonen zusammenhängen. Dem Stufenkonzept Kohlbergs (1981) zufolge befinden sich Kinder der Altersgruppe 11 auf der Stufe eins der Entwicklung des moralischen Urteils. Es handelt sich dabei um die an Strafe und Gehorsam orientierte Stufe der präkonventionellen Ebene. In den vorliegenden Daten konnte kein Unterschied zwischen jüngeren und älteren Kindern in der Angabe von Rechtfertigungen, die mit Sanktionen durch

Autoritätspersonen zusammenhängen, gefunden werden. Auf dieser Ebene weiß das Kind zwar über „gut“ und „böse“ Bescheid, interpretiert Regeln und Normen aber dennoch hinsichtlich deren Konsequenzen (Kohlberg, 1981).

#### 5.4 Fragestellung 4: *Migrationshintergrund*

Eine wichtige Fragestellung dieser Untersuchung bestand darin herauszufinden, inwiefern sich Kinder mit und solche ohne Migrationshintergrund in ihrem Ausmaß an MD unterscheiden. Im Schuljahr 2008/2009 haben 1.189.586 Kinder in Österreich eine Schule besucht, davon sind 111.788 Kinder ausländischer Herkunft, das sind beinahe zehn Prozent (Quelle: Statistik Austria). Bei Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache liegen die Werte höher, 16,9 % der österreichischen Schüler unterhalten sich nicht in der deutschen Sprache (Quelle: Statistik Austria). Es handelt sich hierbei somit um ein aktuelles Forschungsgebiet, dem die nötige Wichtigkeit zugemessen werden sollte.

In der vorliegenden Arbeit wurden als Kinder mit Migrationshintergrund jene definiert, die entweder nicht in Österreich geboren wurden oder die zumindest einen Elternteil haben, der nicht in Österreich zur Welt gekommen ist. Diese Gruppe macht in der vorliegenden Stichprobe mit 38,2 % einen großen Anteil aus. Die Untersuchung, ob ein Unterschied zwischen Kindern mit und jenen ohne Migrationshintergrund in der Höhe des MD besteht, fiel nicht signifikant aus. Es existieren somit keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund im Ausmaß ihres *Moral Disengagement*.

Bei einer Analyse der Zugehörigkeit der Antworten der Kinder auf die Statements der MDS kommt man zum Ergebnis, dass sich Kinder mit und Kinder ohne Migrationshintergrund nur auf einer Skala unterscheiden, nämlich der Skala *Diffusion of responsibility*. Nach Bandura et al. (1996) zeichnet sich diese Skala dadurch aus, dass Aktionen gesetzt werden, die für sich allein gesehen vielleicht harmlos erscheinen, in ihrer Gesamtheit aber sehr wohl aggressiv sind. Er vergleicht es mit der Arbeitsmoral in Gruppen, wenn alle verantwortlich für etwas sind, fühlt sich ein einzelner nicht verantwortlich. Zu Beachten ist bei dieser Skala, dass sie umgekehrt kodiert ist, somit zeigen diejenigen Kinder, die niedrigere Punktwerte aufweisen mehr MD als diejenigen mit hohen Werten. Die Analyse der Mittelwerte ergab nun, dass Kinder mit Migrationshintergrund signifikant niedriger scoren als Kinder ohne Migrationshintergrund, somit zeigen Kinder mit Migrationshintergrund signifikant mehr MD in Bezug auf *Diffusion of responsibility*. Der Grund warum sich Kinder mit und Kinder ohne Migrationshintergrund ausgerechnet auf dieser einen Skala unterscheiden, liegt möglicherweise darin, dass Kinder mit Migrationshintergrund zumeist in Gruppen anzutreffen sind. Hier müssten aber jedenfalls weiterführende Untersuchungen angestellt werden, um dies als Begründung für den signifikanten Unterschied zu deuten.

Die abschließende Frage betreffend Kinder mit und ohne Migrationshintergrund soll ergründen, ob es in der Art der Argumentation ihrer Gefühle nach einer moralischen Regelübertretung Unterschiede gibt. Für zwei dieser sechs Skalen fielen die Ergebnisse signifikant aus, nämlich Hedonismus und Empathie. Die Werte der Kinder mit Migrationshintergrund sind auf der Hedonismus-Skala höher als jene der Kinder ohne Migrationshintergrund, sie

argumentieren ihre Gefühle nach einer Regelverletzung also häufiger mit hedonistischen und selbstbezogenen Gründen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Genauso verhält es sich bei der Skala Empathie, auch auf dieser scoren Kinder mit Migrationshintergrund höher als Kinder ohne. Das bedeutet, dass Kinder mit Migrationshintergrund signifikant öfter empathische Begründungen für ihr Gefühl nach einer moralischen Regelverletzung angeben. Daraus kann man ableiten, dass Kinder mit Migrationshintergrund eher um das Wohl ihrer Mitmenschen besorgt sind. Möglicherweise liegt auch dieser Umstand daran, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger in Gruppen anzutreffen sind und meistens auch mehr Familienmitglieder haben, als einheimische Kinder. Dies mag eventuell der Grund sein, warum es ihnen eher möglich ist, sich in andere und deren Sichtweisen hineinzusetzen.

Die Schwierigkeit in Bezug auf die gesamte Fragestellung betreffend Kinder mit und Kinder ohne Migrationshintergrund ist folgende: es existieren kaum bis gar keine Untersuchungen über diese Problematik. Es ist hier dringend Forschungsbedarf gegeben, um gesicherte Aussagen über Unterschiede zwischen einheimischen Kindern und jenen mit Migrationshintergrund tätigen zu können.

### 5.5 Fragestellung 5: *Zusammenhang zwischen Moral Disengagement und Verantwortungsabwehr*

Dagmar Strohmeier und Tina Malti haben 2009 die *Moral Reasoning-Vignetten* konzipiert und dabei die Skala der *Verantwortungsabwehr* mit *Moral Disengagement* im Sinne Banduras (1991) gleichgesetzt. Dieser Zusammenhang

sollte in der vorliegenden Arbeit überprüft werden. Zu diesem Zweck wurde eine Korrelation nach Pearson durchgeführt, welche ein hochsignifikantes Ergebnis erbrachte. Man kann somit annehmen, dass die Skala *Verantwortungsabwehr* der *Moral Reasoning*-Vignetten und Banduras *Moral Disengagement Scale* den selben Aspekt messen.

Diese Erkenntnis ist sicher dahingehend wichtig, als Banduras MDS einerseits schon etwas in die Jahre gekommen ist und andererseits Formulierungen enthält, die heutzutage vielleicht als ein bisschen „schwierig“ und „problematisch“ zu betrachten sind. Das Item „Manche Menschen verdienen es wie Tiere behandelt zu werden“ war zu Zeiten der Konzeption der MDS vermutlich schon etwas gewagt, in der heutigen Zeit ist es in seiner Formulierung aber sicherlich zu überdenken. Daher ist es bestimmt vorteilhaft, dass ein weiteres Erhebungsinstrument, das sicher unumstrittener Weise noch ausgeweitet und bearbeitet werden sollte, existiert, mit dem man ebenfalls *Moral Disengagement* bei Kindern und Jugendlichen untersuchen kann.

## 5.6 Schlussbetrachtung

Im folgenden Teil sollen Schwierigkeiten und Probleme bei der Datenerhebung bzw. der Auswertung der Daten der vorliegenden Arbeit angeführt werden.

Eine Schwierigkeit und bedauerlicher Aspekt besteht darin, dass von der anfänglich sehr großen Stichprobe von 497 mehr als die Hälfte aufgrund fehlender Antworten und durch Anwendung eines sehr strengen Kriteriums

ausgeschlossen werden musste und im Endeffekt für die „neue“ Ausgangsstichprobe nur 191 Kinder übrig geblieben sind. Diese Stichprobe hat sich in einem weiteren Schritt noch einmal auf 72 Kinder dezimiert, da eine Kategorisierung die die vier Gruppen bullies, victims, bully-victims und Unbeteiligte vorgenommen wurde und aus der übergroßen Gruppe der Unbeteiligten im relativen Vergleich eine neue Zufallsstichprobe gezogen werden musste. Durch Wegfall dieser erheblichen Masse an Daten war die Analyse bestimmt eingeschränkt. Außerdem ist es erwiesenermaßen schwieriger signifikante Unterschiede zu finden, wenn die untersuchte Stichprobe kleiner ist. Diese Tatsache kommt hier sicherlich zum Tragen, da bei bestimmten Fragestellungen Stichproben in der Größe von nur elf (Gruppe der bullies), 17 (Gruppe der victims) oder 16 (Gruppe bully-victims) Kinder untersucht wurden. In dieser Größenordnung der Stichproben müssten die Unterschiede zwischen den Gruppen schon sehr groß ausfallen um auch statistisch signifikant zu sein.

Der Grund warum so viele Kinder aus der anfänglichen Stichprobe von 497 ausgeschlossen werden mussten, war, dass sie die *manipulation-check-Fragen* nach Darbietung der Vignetten, bei denen die Kinder angeben mussten, wer der Täter in der dargestellten Situation war, falsch beantwortet haben. Da schon während der Datenerhebungen teilweise ersichtlich wurde, dass die Kinder die Vignetten einfach übergangen und nicht durchgelesen haben, wurde schon zu diesem Zeitpunkt überlegt, wie man die Erhebung eventuell verbessern könnte. Ein Vorschlag wäre, die Programmierung des Instruments dahingehend zu verbessern, dass die Kinder die Vignette ohne die Fragen angezeigt bekommen und sie durch Weiterklicken erst zu den Fragen zur



Vignette gelangen. Das hätte zumindest einen gewissen Aufforderungscharakter die Vignette zu lesen. Ein anderer Gedanke hierzu wäre, dass den Kindern die Vignette über Kopfhörer vorgelesen wird. Das hätte neben der Tatsache, dass sie die Vignette hören „müssen“ auch den Vorteil, dass Kinder es immer spannender finden sich über Kopfhörer etwas anzuhören denn einfach nur einen kurzen Text durchzulesen.

Wie bereits kurz angesprochen, ist die Formulierung mancher Items der MDS auf jeden Fall zu überdenken. Zum einen sind manche Items ethisch kaum vertretbar, zum anderen sind manche Items auch sehr umständlich und schwer verständlich formuliert. In Anbetracht der Tatsache, dass sich in dieser Stichprobe ein großer Teil Kinder mit Migrationshintergrund angehört, gestaltete sich die Vorgabe der MDS etwas problematisch. Aber wie auch bereits erwähnt, ist an dieser Stelle positiv festzuhalten, dass Malti und Strohmeier (2009) schon den ersten Schritt zur Entwicklung eines neuen Erhebungsinstruments, das ebenfalls MD misst, gesetzt haben.

## 6. Zusammenfassung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin Rechtfertigungen von Tätern nach einer (hypothetischen) moralischen Regelverletzung (z.B. physische oder verbale Gewalt, sozialer Ausschluss) zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden zwei bereits in der Literatur bekannte Konstrukte herangezogen, nämlich zum Einen die *Moral Disengagement Theory* von Albert Bandura (1996) und zum Anderen das Konzept des *Moral Reasoning* von Malti und Kollegen (2009).

Nachdem die vorliegenden Literaturbefunde sich ausschließlich mit Kindern im europäischen Ausland beschäftigen, soll dies die erste Arbeit sein, die dieser Frage bei österreichischen Kindern auf den Grund geht. Deshalb wurden die zweiten, dritten und vierten Klassen österreichischer Kooperativer Mittelschulen sowie Hauptschulen untersucht und es lagen anfänglich die Daten von 497 Kindern vor. Nach Aussieben derjenigen Kinder, die zu viele Missings in den Daten aufwiesen bzw. nach einer Kategorisierung in vier Gruppen, nämlich bullies, victims, bully-victims und Unbeteiligte, existierten zwei Stichproben, mit denen je nach Fragestellung gearbeitet wurde.

Den Kindern wurden zwei Erhebungsinstrumente vorgelegt, die sich auf oben angeführte Theorien stützten. Das war zum ersten die *Moral Disengagement Scale* von Bandura (1996) und zum zweiten die *Moral-Reasoning Vignetten* von Malti und Strohmeier (2009). Die Hauptfragestellung, die darin bestand, ob sich die vier genannten Gruppen signifikant in ihren MD-Werten unterscheiden, erbrachte einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen bullies und bully-victims und der Gruppe unbeteiligte Kinder.

Hinsichtlich des Geschlechts besteht weder ein Unterschied in Bezug auf die Werte auf der MDS, noch bezüglich der Rechtfertigungen, die die Kinder anführen, ausgenommen moralische Rechtfertigungen. Die Fragestellung, ob sich Kinder mit und Kinder ohne Migrationshintergrund hinsichtlich des Scores auf der MDS unterscheiden, fällt nicht signifikant aus. Allerdings gibt es teilweise signifikante Unterschiede in Bezug auf die Zugehörigkeit der Rechtfertigungen, die die Kinder angeben.

Jedenfalls sollten die Ergebnisse dahingehend überprüft und weitergeführt werden, als eine größere Stichprobe herangezogen wird, da sich in dieser Untersuchung der Wegfall eines erheblichen Teils der Stichprobe eventuell problematisch gestaltet haben könnte.

## 7. Literaturverzeichnis

Almeida, A., Correia, I. & Marinho, S. (2010). *Moral Disengagement, Normative Beliefs of Peer Group, and Attitudes Regarding Roles in Bullying*. *Journal of School Violence*, 9, 23-36.

Alsaker, F. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Göttingen: Huber

Althof, W., Noam G. & Oser F. (1995). *Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, Ch. (2007). *The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization*. *European Journal of Developmental Psychology*, 4 (4), 372-387.

Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G. V. & Pastorelli C. (1996). *Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (2), 364-374.

Garz, D. (1996). *Lawrence Kohlberg zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Garz, D. (2008). *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*. Wiesbaden: VS.

Gini, G. (2006). *Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong?* *Aggressive Behavior*. 32, 528-539.

Heidbrink, H. (1991). *Stufen der Moral. Zur Gültigkeit der kognitiven Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs*. München: Quintessenz-Verlag.

Heidbrink, H. (1996). *Einführung in die Moralpsychologie*. Weinheim: Beltz.

- Hymel, S., Rocke-Henderson, N. & Bonanno, R. A. (2005). *Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying Among Adolescents*. Journal of Social Sciences, Special Issue 8, 1-11.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development. Volume II. The Psychology of Moral Development*. Cambridge: Harper & Row.
- Krug, E.G., Dahlberg, L. L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organisation.
- Malti, T. & Keller, M. (2009). *The relation of elementary-school children's externalizing behaviour to emotion attributions, evaluation of consequences, and moral reasoning*. European Journal of Developmental Psychology, 6 (5), 592-614.
- Malti, T., Gasser, L. & Buchmann, M. (2009). *Aggressive and Prosocial Children's Emotion Attributions and Moral Reasoning*. Aggressive Behavior, 35, 90-102.
- Malti, T. & Strohmeier, D. (2009). *Moral-Reasoning-Vignetten*. Unveröffentlicht.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. & Lo Feudo, G. (2003). *Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders*. Aggressive Behavior, 29, 512-530.
- Menesini, E. & Camodeca, M. (2008). *Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour*. British Journal of Developmental Psychology, 26, 183-196.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do.*  
Oxford: Blackwell.

Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C. & Caprara G. V. (2008).  
*Stability and Change of Moral Disengagement and Its Impact on Aggression  
and Violence in Late Adolescence.* Child Development, 79 (5), 1288-1309.

Pelton, J., Gound, M., Forehand, R. & Brody, G. (2004). Journal of  
Psychopathology and Behavioral Assessment, 26 (1), 31-39.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A.  
(1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to  
social status within the group.* Aggressive Behavior, 22, 1-15.

Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern.  
Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte.* Göttingen:  
Hogrefe.

Selg, H., Mees, U. & Berg, D. (1997). *Psychologie der Aggressivität.* Göttingen:  
Hogrefe.

Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F. & Liefhoghe, A.P.D. (2002). *Definitions of  
Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a  
Fourteen-Country International Comparison.* Child Development, 73 (4), 1119-  
1133.

Snarey, J. R. (1985). *Cross-Cultural Universality of Social-Moral Development:  
A Critical Review of Kohlbergian Research.* Psychological Bulletin, 97 (2), 202-  
232.

Statistik Austria. *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher*

*Umgangssprache im Schuljahr 2008/09.* [online]. URL:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) [11.02.2010]

Statistik Austria. *Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2008/09.*

[online]. URL:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) [11.02.2010]

Strohmeier, D. & Spiel, C. (2009). *Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention.* In W. Specht (Hsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 269-286), Graz:Leykam.

## 8. Tabellenverzeichnis

*Tab. 1: Deskriptive Häufigkeiten bzgl. Geschlecht, Alter und Schulstufe, Angaben in absoluten Zahlen und Prozenten*

*Tab. 2: Deskriptive Häufigkeiten aufgeteilt nach Gruppen. Angabe erfolgt in absoluten Zahlen, sowie Prozenten.*

*Tab. 3: Cronbachs' Alpha wurde über die sechs Versionen hinweg für jede Skala der Argumente berechnet.*

*Tab. 4: Cronbachs' Alpha wurde für jede der sechs Fragebogenversionen einzeln berechnet.*

*Tab. 5: Cronbachs' Alpha über die sechs Versionen hinweg für jede Skala der Argumente und für  $N = 191$ .*

*Tab. 6: Cronbachs' Alpha über die sechs Versionen hinweg für jede Skala der Argumente und für  $N = 72$  (kategorisierte Stichprobe).*

*Tab. 7: Kontrast-Koeffizienten*

*Tab. 8: Mittlere Ränge der vier Gruppen auf der MDS*

*Tab. 9: Deskriptive Häufigkeiten der Gefühle in der Rolle des Täters in absoluten Zahlen.*

*Tab. 10: Deskriptive Häufigkeiten der Gefühle in der Rolle des Täters als Bully in absoluten Zahlen.*

*Tab. 11: Deskriptive Häufigkeiten der Gefühle in der Rolle des Täters als Victim in absoluten Zahlen.*



*Tab. 12: Deskriptive Häufigkeiten der Gefühle in der Rolle des Täters als Bully-Victim in absoluten Zahlen.*

*Tab. 13: Deskriptive Häufigkeiten der Gefühle in der Rolle des Täters als Unbeteiligter in absoluten Zahlen.*

*Tab. 14: einfaktorielle ANOVA, mit dem Faktor Geschlecht und den Skalen der MDS als unabhängige Variablen*

*Tab. 15: Mittlere Ränge der Geschlechter auf der moral reasons – Skala über die sechs Vignetten*

*Tab. 16: einfaktorielle ANOVA, mit dem Faktor Migrationshintergrund und den Skalen der MDS als abhängige Variablen*

*Tab. 17: einfaktorielle ANOVA, mit dem Faktor Migrationshintergrund und den Argumentationsskalen als abhängige Variablen*

Nun wollen wir deine Meinung zu verschiedenen Aussagen wissen. Bitte kreuze an, wie stark du den einzelnen Aussagen zustimmst, nicht zustimmst oder dir unsicher bist.

	stimmt genau	stimmt eher	bin unsicher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
Es ist okay jemanden zu schlagen, wenn man Freunde und Freundinnen beschützen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jemanden zu rempeln und zu stoßen ist nur Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Sachen von anderen kaputt zu machen, ist eine Kleinigkeit, wenn man daran denkt, dass Leute von anderen zusammen geschlagen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einem Jugendlichen, der bei einer Bande dabei ist, sollte nicht die Schuld gegeben werden für Dinge, die die ganze Bande angestellt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Jugendliche in schlechten Verhältnissen leben, ist es kein Wunder, dass sie aggressiv sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist okay kleine Lügen zu erzählen, weil sie nicht wirklich einen Schaden anrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manche Menschen verdienen es wie Tiere behandelt zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn sich Jugendliche in der Schule schlagen und was anstellen, ist es die Schuld der Lehrer und Lehrerinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist okay, jemanden zu verprügeln, der meine Familie schlecht macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unausstehliche Mitschüler und Mitschülerinnen zu hauen, bedeutet Ihnen einfach nur einen Denkkzettel zu verpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein bisschen Geld zu stehlen ist nicht so schlimm verglichen mit Leuten, die ganz viel Geld stehlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugendliche, die andere nur dazu anstacheln etwas anzustellen, sollten nicht beschuldigt werden, wenn diese den Plan dann aufgreifen und umsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Jugendliche nicht kontrolliert werden, ob sie Regeln einhalten, sollten sie auch nicht beschuldigt werden, wenn sie etwas anstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kindern macht es nichts aus geärgert zu werden, weil das zeigt, dass man sich für sie interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist okay, jemanden schlecht zu behandeln, der sich dumm aufführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Leute nicht aufpassen, wo sie ihre Sachen hingeben, ist es ihre eigene Schuld, wenn sie gestohlen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist okay, jemanden zu schlagen, wenn die Ehre deiner Gruppe am Spiel steht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Fahrrad von jemandem ohne Erlaubnis zu nehmen, ist nur wie „ausborgen“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist okay, Mitschüler oder Mitschülerinnen zu beleidigen, weil es schlimmer ist sie zu schlagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt genau	stimmt eher	bin unsicher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
Wenn eine Gruppe entscheidet gemeinsam etwas anzustellen, ist es nicht fair einem dafür die Schuld zu geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugendliche können nicht dafür beschuldigt werden, Schimpfwörter zu benutzen, wenn alle ihre Freunde und Freundinnen es auch tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jemanden zu ärgern tut ihm oder ihr nicht wirklich weh.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jemand, der unausstehlich ist, verdient es nicht wie ein Mensch behandelt zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugendliche, die schlecht behandelt werden, haben es meistens auch verdient.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist okay zu lügen um deine Freunde und Freundinnen vor Schwierigkeiten zu schützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal einen Rausch zu haben oder „high“ zu sein, ist nicht schlimm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn man an die Verbrechen anderer Leute denkt, ist es nicht sehr schlimm, etwas aus einem Geschäft mitzunehmen ohne es zu bezahlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist unfair jemanden zu beschuldigen, der nur zu einem kleinen Teil daran beteiligt ist, was die ganze Gruppe angestellt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugendliche können nicht beschuldigt werden, dass sie etwas anstellen, wenn sie von ihren Freunden und Freundinnen unter Druck gesetzt worden sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beleidigungen bei Kindern verletzen niemanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manche Leute müssen grob behandelt werden, weil sie ohnehin keine Gefühle haben, die man verletzen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder haben keine Schuld, dass sie etwas anstellen, wenn ihre Eltern sie zu sehr unter Druck setzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# FRAGEBOGEN

Vielen Dank, dass du an unserer Studie teilnimmst. Auf den folgenden Seiten werden Situationen beschrieben wie sie in der Schule vorkommen können. Wir wollen wissen, wie du über diese Situationen denkst.

Bitte lies dir alle Fragen genau durch und antworte so ehrlich wie möglich. „Richtige“ oder „falsche“ Antworten gibt es nicht. Antworte einfach so, wie es für dich passt!

Deine Antworten werden von uns geheim gehalten, das heißt kein Lehrer, keine Lehrerin oder Schüler und Schülerin wird deine Antworten sehen.

Bitte gib uns ein paar Angaben zu deiner Person:

<b>Alter:</b> _____ Jahre	<b>Geschlecht</b> <input type="checkbox"/> Junge <input type="checkbox"/> Mädchen	<b>Klasse:</b> _____
---------------------------	--	----------------------

Stell dir vor, ein Schüler konnte zwei Wochen nicht in die Schule gehen, weil er krank war und zuhause im Bett bleiben musste. Am ersten Tag, an dem er wieder in die Schule kommt, fragt er seinen Mitschüler Markus, ob er ihm seine Hefte borgen könnte. Er will alles nachschreiben. Markus braucht seine Hefte nicht und sagt: „Nein, ich borge dir die Hefte nicht.“

Wie heißt der Schüler, der seine Hefte nicht herborgt? \_\_\_\_\_

Ist es richtig oder nicht richtig, was Markus macht?

- richtig  nicht richtig

Wie würdest du dich fühlen, wenn du Markus wärst?

Bitte kreuze das Gefühl an, das am besten für dich passt. Du darfst nur **EIN GEFÜHL** ankreuzen.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich gut.                  | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich normal.  |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich traurig.<br>schlecht. | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen<br>schlecht. |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich schuldig.             | <input type="checkbox"/> Ich bin wütend.   |
| <input type="checkbox"/> Ich schäme mich.                     | <input type="checkbox"/> Ich habe Angst.   |

Warum würdest du dich so fühlen? Bitte kreuze bei jedem Satz an, wie stark der Satz für dich stimmt.

	Stimmt ganz genau	Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt gar nicht
Es sind meine Hefte, ich muss sie nicht herborgen, wenn ich nicht will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte Probleme mit dem Lehrer bekommen, wenn er merkt, dass ich meine Hefte nicht herborge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte seine Hefte herborgen, wenn sie ein Mitschüler braucht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Mitschüler könnte traurig sein, weil ich ihm meine Hefte nicht borge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann nichts dafür, dass mein Mitschüler so lange nicht in die Schule kommen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Mitschüler könnte nicht mehr mein Freund sein, weil ich ihm meine Hefte nicht geborgt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast oben gesagt, dass du dich \_\_\_\_\_ fühlst.

(Bitte trag das Gefühl ein, das du oben angekreuzt hast!)

Wie stark fühlst du dich so?

Sehr stark	Stark	Eher stark	Eher nicht stark	Nicht stark	Gar nicht stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor, Tom zeigt Johannes sein erspartes Taschengeld. Tom will sich mit dem Geld eine neue CD kaufen. Tom legt das Geld auf den Tisch und geht aufs WC. Johannes sieht das Geld und steckt es schnell ein.

Wie heißt der Schüler, der das Geld eingesteckt hat? \_\_\_\_\_

Ist es richtig oder nicht richtig, was Johannes gemacht hat?

- richtig  nicht richtig

Wie würdest du dich fühlen, wenn du Johannes wärst?

Bitte kreuze das Gefühl an, das am besten für dich passt. Du darfst nur **EIN GEFÜHL** ankreuzen.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich gut.                  | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich normal.  |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich traurig.<br>schlecht. | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen<br>schlecht. |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich schuldig.             | <input type="checkbox"/> Ich bin wütend.   |
| <input type="checkbox"/> Ich schäme mich.                     | <input type="checkbox"/> Ich habe Angst.   |

Warum würdest du dich so fühlen? Bitte kreuze bei jedem Satz an, wie stark der Satz für dich stimmt.

	Stimmt ganz genau	Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt gar nicht
Ich möchte mir auch gerne eine CD kaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte Probleme mit dem Lehrer bekommen, wenn er herausfindet, dass ich das Geld eingesteckt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte anderen nichts wegnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Mitschüler könnte traurig sein, weil er sich jetzt die CD nicht kaufen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er ist selber schuld, wenn er das Geld liegen lässt und weggeht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tom könnte nicht mehr mein Freund sein, wenn er herausfindet, dass ich sein Geld weggenommen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast oben gesagt, dass du dich \_\_\_\_\_ fühlst.

(Bitte trag das Gefühl ein, das du oben angekreuzt hast!)

Wie stark fühlst du dich so?

Sehr stark	Stark	Eher stark	Eher nicht stark	Nicht stark	Gar nicht stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor zwei Kinder machen ein Wettrennen in der Schule. Das schnellere Kind soll einen Preis bekommen. Ein drittes Kind, der Andreas, ist Schiedsrichter. Beide Kinder erreichen zur gleichen Zeit das Ziel. Der Schiedsrichter Andreas aber dreht sich einem Kind zu und sagt: Du hast gewonnen! Und gibt ihm den Preis.

Wie heißt der Schüler, der der Schiedsrichter ist? \_\_\_\_\_

Ist es richtig oder nicht richtig, was Andreas macht?

- richtig  nicht richtig

Wie würdest du dich fühlen, wenn du Andreas wärst?

Bitte kreuze das Gefühl an, das am besten für dich passt. Du darfst nur **EIN GEFÜHL** ankreuzen.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich gut.                  | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich normal.  |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich traurig.<br>schlecht. | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen<br>schlecht. |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich schuldig.             | <input type="checkbox"/> Ich bin wütend.   |
| <input type="checkbox"/> Ich schäme mich.                     | <input type="checkbox"/> Ich habe Angst.   |

Warum würdest du dich so fühlen? Bitte kreuze bei jedem Satz an, wie stark der Satz für dich stimmt.

	Stimmt ganz genau	Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt gar nicht
Es ist meine Entscheidung, wem ich den Preis geben möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte Probleme mit dem Lehrer bekommen, wenn er merkt, dass ich ein Kind bevorzuge habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte keinen bevorzugen, wenn beide gleich schnell waren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Mitschüler, der keinen Preis bekommen hat, könnte traurig sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann nichts dafür, weil einer immer der Verlierer ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Mitschüler, dem ich den Preis nicht gegeben habe, könnte nicht mehr mein Freund sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast oben gesagt, dass du dich \_\_\_\_\_  
fühlst.

(Bitte trag das Gefühl ein, das du oben angekreuzt hast!)



Wie stark fühlst du dich so?

Sehr stark	Stark	Eher stark	Eher nicht stark	Nicht stark	Gar nicht stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor, alle Schüler sollen im Zeichenunterricht ein Bild zeichnen. Max hat für sein Bild viele Farbstifte. Da kommt Felix zu ihm und fragt ihn ob er sich ein paar Stifte ausborgen kann. Max braucht nicht alle seine Stifte und sagt: „Nein, ich borge dir meine Stifte nicht.“

Wie heißt der Schüler, der die Stifte nicht hergibt? \_\_\_\_\_

Ist es richtig oder nicht richtig, was Max macht?

- richtig  nicht richtig

Wie würdest du dich fühlen, wenn du Max wärst?

Bitte kreuze das Gefühl an, das am besten für dich passt. Du darfst nur **EIN GEFÜHL** ankreuzen.

- Ich fühle mich gut.  Ich fühle mich normal.  
 Ich fühle mich traurig.  Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen schlecht.  
 Ich fühle mich schuldig.  Ich bin wütend.  
 Ich schäme mich.  Ich habe Angst.

Warum würdest du dich so fühlen? Bitte kreuze bei jedem Satz an, wie stark der Satz für dich stimmt.

	Stimmt ganz genau	Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt gar nicht
Es sind meine Stifte, ich muss sie nicht herborgen, wenn ich nicht will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte Probleme mit dem Lehrer bekommen, wenn er sieht, dass ich meine Stifte nicht herborgen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte seine Stifte teilen, wenn ein Mitschüler sie braucht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Mitschüler könnte traurig sein, weil ich ihm meine Stifte nicht borge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist ja nicht mein Problem, dass er keine Stifte hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Mitschüler könnte nicht mehr mein Freund sein, wenn ich ihm meine Stifte nicht borge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast oben gesagt, dass du dich \_\_\_\_\_ fühlst.

(Bitte trag das Gefühl ein, das du oben angekreuzt hast!)

Wie stark fühlst du dich so?

Sehr stark	Stark	Eher stark	Eher nicht stark	Nicht stark	Gar nicht stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor, Christian und Fabian sind auf dem Pausenplatz. Plötzlich hört Christian, dass Fabian ihn gemein beschimpft.

Wie heißt der Schüler, der den anderen gemein beschimpft? \_\_\_\_\_

Ist es richtig oder nicht richtig, was Fabian macht?

- richtig  nicht richtig

Wie würdest du dich fühlen, wenn du Fabian wärst?

Bitte kreuze das Gefühl an, das am besten für dich passt. Du darfst nur **EIN GEFÜHL** ankreuzen.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich gut.                  | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich normal.  |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich traurig.<br>schlecht. | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen<br>schlecht. |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich schuldig.             | <input type="checkbox"/> Ich bin wütend.   |
| <input type="checkbox"/> Ich schäme mich.                     | <input type="checkbox"/> Ich habe Angst.   |

Warum würdest du dich so fühlen? Bitte kreuze bei jedem Satz an, wie stark der Satz für dich stimmt.

	Stimmt ganz genau	Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt gar nicht
Es ist lustig einen anderen zu beschimpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte Probleme mit dem Lehrer bekommen, wenn er hört, dass ich gemein geschimpft habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte andere nicht beschimpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Christian könnte traurig sein, weil ich ihn gemein beschimpft habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist seine Schuld, wenn er sich beschimpfen lässt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Christian könnte nicht mehr mein Freund sein, weil ich ihn gemein beschimpft habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast oben gesagt, dass du dich \_\_\_\_\_  
fühlst.

(Bitte trag das Gefühl ein, das du oben angekreuzt hast!)

Wie stark fühlst du dich so?

Sehr stark	Stark	Eher stark	Eher nicht stark	Nicht stark	Gar nicht stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor, es ist Pause. Leo und Tim stehen nebeneinander. Plötzlich schubst Leo Tim. Tim fällt hin.

Wie heißt der Schüler, der Tim schubst? \_\_\_\_\_

Ist es richtig oder nicht richtig, was Leo macht?

- richtig  nicht richtig

Wie würdest du dich fühlen, wenn du Leo wärst?

Bitte kreuze das Gefühl an, das am besten für dich passt. Du darfst nur **EIN GEFÜHL** ankreuzen.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich gut.                  | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich normal.  |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich traurig.<br>schlecht. | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen<br>schlecht. |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich schuldig.             | <input type="checkbox"/> Ich bin wütend.   |
| <input type="checkbox"/> Ich schäme mich.                     | <input type="checkbox"/> Ich habe Angst.   |

Warum würdest du dich so fühlen? Bitte kreuze bei jedem Satz an, wie stark der Satz für dich stimmt.

	Stimmt ganz genau	Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt gar nicht
Es ist lustig einen anderen zu schubsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte Probleme mit dem Lehrer bekommen, wenn er sieht, dass ich jemanden geschubst habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte andere nicht schubsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tim könnte traurig sein, weil ich ihn geschubst habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist seine Schuld, wenn er sich schubsen lässt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tim könnte nicht mehr mein Freund sein, weil ich ihn geschubst habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast oben gesagt, dass du dich \_\_\_\_\_ fühlst.

(Bitte trag das Gefühl ein, das du oben angekreuzt hast!)

Wie stark fühlst du dich so?

Sehr stark	Stark	Eher stark	Eher nicht stark	Nicht stark	Gar nicht stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# FRAGEBOGEN

Vielen Dank, dass du an unserer Studie teilnimmst. Auf den folgenden Seiten werden Situationen beschrieben wie sie in der Schule vorkommen können. Wir wollen wissen, wie du über diese Situationen denkst.

Bitte lies dir alle Fragen genau durch und antworte so ehrlich wie möglich. „Richtige“ oder „falsche“ Antworten gibt es nicht. Antworte einfach so, wie es für dich passt!

Deine Antworten werden von uns geheim gehalten, das heißt kein Lehrer, keine Lehrerin oder Schüler und Schülerin wird deine Antworten sehen.

Bitte gib uns ein paar Angaben zu deiner Person:

<b>Alter:</b> _____ Jahre	<b>Geschlecht</b> <input type="checkbox"/> Junge <input type="checkbox"/> Mädchen
---------------------------	--

Stell dir vor, eine Schülerin konnte zwei Wochen nicht in die Schule gehen, weil sie krank war und zuhause im Bett bleiben musste. Am ersten Tag, an dem sie wieder in die Schule kommt, fragt sie ihre Mitschülerin Martina, ob sie ihr ihre Hefte borgen könnte. Sie will alles nachschreiben. Martina braucht ihre Hefte nicht und sagt: „Nein, ich borge dir die Hefte nicht.“

Wie heißt die Schülerin, die ihre Hefte nicht herborgt? \_\_\_\_\_

Ist es richtig oder nicht richtig, was Martina macht?

- richtig  nicht richtig

Wie würdest du dich fühlen, wenn du Martina wärst?

Bitte kreuze das Gefühl an, das am besten für dich passt. Du darfst nur **EIN GEFÜHL** ankreuzen.

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich <u>gut</u> .      | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich <u>normal</u> .                                     |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich <u>traurig</u> .  | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich <u>ein bisschen gut und ein bisschen schlecht</u> . |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich <u>schuldig</u> . | <input type="checkbox"/> Ich bin <u>wütend</u> .  |
| <input type="checkbox"/> Ich <u>schäme</u> mich.          | <input type="checkbox"/> Ich habe <u>Angst</u> .  |

Warum würdest du dich so fühlen? Bitte kreuze bei jedem Satz an, wie stark der Satz für dich stimmt.

	Stimmt ganz genau	Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt gar nicht
Es sind meine Hefte, ich muss sie nicht herborgen, wenn ich nicht will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte Probleme mit dem Lehrer bekommen, wenn er merkt, dass ich meine Hefte nicht herberge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte seine Hefte herborgen, wenn sie eine Mitschülerin braucht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Mitschülerin könnte traurig sein, weil ich ihr meine Hefte nicht borge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann nichts dafür, dass meine Mitschülerin so lange nicht in die Schule kommen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Mitschülerin könnte nicht mehr meine Freundin sein, weil ich ihr meine Hefte nicht geborgt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast oben gesagt, dass du dich \_\_\_\_\_ fühlst.

(Bitte trag das Gefühl ein, das du oben angekreuzt hast!)

Wie stark fühlst du dich so?

Sehr stark	Stark	Eher stark	Eher nicht stark	Nicht stark	Gar nicht stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor, Tara zeigt Johanna ihr erspartes Taschengeld. Tara will sich mit dem Geld eine neue CD kaufen. Tara legt das Geld auf den Tisch und geht aufs WC. Johanna sieht das Geld und steckt es schnell ein.

Wie heißt die Schülerin, die das Geld eingesteckt hat? \_\_\_\_\_

Ist es richtig oder nicht richtig, was Johanna gemacht hat?

- richtig  nicht richtig

Wie würdest du dich fühlen, wenn du Johanna wärst?

Bitte kreuze das Gefühl an, das am besten für dich passt. Du darfst nur **EIN GEFÜHL** ankreuzen.

- Ich fühle mich gut.  Ich fühle mich normal.  
 Ich fühle mich traurig.  Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen schlecht.  
 Ich fühle mich schuldig.  Ich bin wütend.  
 Ich schäme mich.  Ich habe Angst.

Warum würdest du dich so fühlen? Bitte kreuze bei jedem Satz an, wie stark der Satz für dich stimmt.

	Stimmt ganz genau	Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt gar nicht
Ich möchte mir auch gerne eine CD kaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte Probleme mit dem Lehrer bekommen, wenn er herausfindet, dass ich das Geld eingesteckt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte anderen nichts wegnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Mitschülerin könnte traurig sein, weil sie sich jetzt die CD nicht kaufen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie ist selber schuld, wenn sie das Geld liegen lässt und weggeht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tara könnte nicht mehr meine Freundin sein, wenn sie herausfindet, dass ich ihr Geld weggenommen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast oben gesagt, dass du dich \_\_\_\_\_ fühlst.

(Bitte trag das Gefühl ein, das du oben angekreuzt hast!)



Wie stark fühlst du dich so?

Sehr stark	Stark	Eher stark	Eher nicht stark	Nicht stark	Gar nicht stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor zwei Kinder machen ein Wettrennen in der Schule. Das schnellere Kind soll einen Preis bekommen. Ein drittes Kind, die Andrea, ist Schiedsrichterin. Beide Kinder erreichen zur gleichen Zeit das Ziel. Die Schiedsrichterin Andrea aber dreht sich einem Kind zu und sagt: Du hast gewonnen! Und gibt ihm den Preis.

Wie heißt die Schülerin, die die Schiedsrichterin ist? \_\_\_\_\_

Ist es richtig oder nicht richtig, was Andrea macht?

- richtig  nicht richtig

Wie würdest du dich fühlen, wenn du Andrea wärst?

Bitte kreuze das Gefühl an, das am besten für dich passt. Du darfst nur **EIN GEFÜHL** ankreuzen.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich gut.                  | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich normal.  |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich traurig.<br>schlecht. | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen<br>schlecht. |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich schuldig.             | <input type="checkbox"/> Ich bin wütend.   |
| <input type="checkbox"/> Ich schäme mich.                     | <input type="checkbox"/> Ich habe Angst.   |

Warum würdest du dich so fühlen? Bitte kreuze bei jedem Satz an, wie stark der Satz für dich stimmt.

	Stimmt ganz genau	Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt gar nicht
Es ist meine Entscheidung, wem ich den Preis geben möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte Probleme mit dem Lehrer bekommen, wenn er merkt, dass ich ein Kind bevorzugt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte keinen bevorzugen, wenn beide gleich schnell waren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Mitschülerin, die keinen Preis bekommen hat, könnte traurig sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann nichts dafür, weil eine immer die Verliererin ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Mitschülerin, der ich den Preis nicht gegeben habe, könnte nicht mehr meine Freundin sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast oben gesagt, dass du dich \_\_\_\_\_  
fühlst.

(Bitte trag das Gefühl ein, das du oben angekreuzt hast!)

Wie stark fühlst du dich so?

Sehr stark	Stark	Eher stark	Eher nicht stark	Nicht stark	Gar nicht stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor, alle Schülerinnen sollen im Zeichenunterricht ein Bild zeichnen. Mia hat für ihr Bild viele Farbstifte. Da kommt Daniela zu ihr und fragt sie ob sie sich ein paar Stifte ausborgen kann. Mia braucht nicht alle ihre Stifte und sagt: „Nein, ich borge dir meine Stifte nicht.“

Wie heißt die Schülerin, die die Stifte nicht hergibt? \_\_\_\_\_

Ist es richtig oder nicht richtig, was Mia macht?

- richtig  nicht richtig

Wie würdest du dich fühlen, wenn du Mia wärst?

Bitte kreuze das Gefühl an, das am besten für dich passt. Du darfst nur **EIN GEFÜHL** ankreuzen.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich gut.                  | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich normal.  |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich traurig.<br>schlecht. | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen<br>schlecht. |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich schuldig.             | <input type="checkbox"/> Ich bin wütend.   |
| <input type="checkbox"/> Ich schäme mich.                     | <input type="checkbox"/> Ich habe Angst.   |

Warum würdest du dich so fühlen? Bitte kreuze bei jedem Satz an, wie stark der Satz für dich stimmt.

	Stimmt ganz genau	Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt gar nicht
Es sind meine Stifte, ich muss sie nicht herborgen, wenn ich nicht will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte Probleme mit dem Lehrer bekommen, wenn er sieht, dass ich meine Stifte nicht herborgen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte seine Stifte teilen, wenn eine Mitschülerin sie braucht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Mitschülerin könnte traurig sein, weil ich ihr meine Stifte nicht borge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist ja nicht mein Problem, dass sie keine Stifte hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Mitschülerin könnte nicht mehr meine Freundin sein, wenn ich ihr meine Stifte nicht borge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast oben gesagt, dass du dich \_\_\_\_\_  
fühlst.

(Bitte trag das Gefühl ein, das du oben angekreuzt hast!)

Wie stark fühlst du dich so?

Sehr stark	Stark	Eher stark	Eher nicht stark	Nicht stark	Gar nicht stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor, Christina und Franziska sind auf dem Pausenplatz. Plötzlich hört Christina, dass Franziska sie gemein beschimpft.

Wie heißt die Schülerin, die die andere gemein beschimpft? \_\_\_\_\_

Ist es richtig oder nicht richtig, was Franziska macht?

- richtig  nicht richtig

Wie würdest du dich fühlen, wenn du Franziska wärst?

Bitte kreuze das Gefühl an, das am besten für dich passt. Du darfst nur **EIN GEFÜHL** ankreuzen.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich gut.                  | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich normal.  |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich traurig.<br>schlecht. | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen<br>schlecht. |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich schuldig.             | <input type="checkbox"/> Ich bin wütend.   |
| <input type="checkbox"/> Ich schäme mich.                     | <input type="checkbox"/> Ich habe Angst.   |

Warum würdest du dich so fühlen? Bitte kreuze bei jedem Satz an, wie stark der Satz für dich stimmt.

	Stimmt ganz genau	Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt gar nicht
Es ist lustig einen anderen zu beschimpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte Probleme mit dem Lehrer bekommen, wenn er hört, dass ich gemein geschimpft habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte andere nicht beschimpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Christina könnte traurig sein, weil ich sie gemein beschimpft habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist ihre Schuld, wenn sie sich beschimpfen lässt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Christina könnte nicht mehr meine Freundin sein, weil ich sie gemein beschimpft habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast oben gesagt, dass du dich \_\_\_\_\_  
fühlst.

(Bitte trag das Gefühl ein, das du oben angekreuzt hast!)

Wie stark fühlst du dich so?

Sehr stark	Stark	Eher stark	Eher nicht stark	Nicht stark	Gar nicht stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stell dir vor, es ist Pause. Lea und Paula stehen nebeneinander. Plötzlich schubst Lea Paula.  
Paula fällt hin.

Wie heißt die Schülerin, die Paula schubst? \_\_\_\_\_

Ist es richtig oder nicht richtig, was Lea macht?

- richtig  nicht richtig

Wie würdest du dich fühlen, wenn du Lea wärst?

Bitte kreuze das Gefühl an, das am besten für dich passt. Du darfst nur **EIN GEFÜHL** ankreuzen.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich gut.                  | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich normal.  |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich traurig.<br>schlecht. | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich ein bisschen gut und ein bisschen<br>schlecht. |
| <input type="checkbox"/> Ich fühle mich schuldig.             | <input type="checkbox"/> Ich bin wütend.   |
| <input type="checkbox"/> Ich schäme mich.                     | <input type="checkbox"/> Ich habe Angst.   |

Warum würdest du dich so fühlen? Bitte kreuze bei jedem Satz an, wie stark der Satz für dich stimmt.

	Stimmt ganz genau	Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt gar nicht
Es ist lustig einen anderen zu schubsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte Probleme mit dem Lehrer bekommen, wenn er sieht, dass ich jemanden geschubst habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte andere nicht schubsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Paula könnte traurig sein, weil ich sie geschubst habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist ihre Schuld, wenn sie sich schubsen lässt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Paula könnte nicht mehr meine Freundin sein, weil ich sie geschubst habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast oben gesagt, dass du dich \_\_\_\_\_  
fühlst.

(Bitte trag das Gefühl ein, das du oben angekreuzt hast!)

Wie stark fühlst du dich so?

Sehr stark	Stark	Eher stark	Eher nicht stark	Nicht stark	Gar nicht stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Perpetrator Scale (Crick & Grotpeter, 1995)

Manche Schüler **schlagen** andere Mitschüler. **Wie oft** hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht? Ich habe das...

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> nie                          | <input type="radio"/> ein oder zwei Mal |
| <input type="radio"/> zwei oder drei Mal pro Monat | <input type="radio"/> einmal die Woche  |
| <input type="radio"/> fast jeden Tag               |   |

Manche Schüler **schubsen oder stoßen** andere Mitschüler. **Wie oft** hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht? Ich habe das...

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> nie                          | <input type="radio"/> ein oder zwei Mal |
| <input type="radio"/> zwei oder drei Mal pro Monat | <input type="radio"/> einmal die Woche  |
| <input type="radio"/> fast jeden Tag               |   |

Manche Schüler **treten** andere oder **reißen** sie **an den Haaren**. **Wie oft** hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht? Ich habe das...

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> nie                          | <input type="radio"/> ein oder zwei Mal |
| <input type="radio"/> zwei oder drei Mal pro Monat | <input type="radio"/> einmal die Woche  |
| <input type="radio"/> fast jeden Tag               |   |



Manche Schüler **schließen andere Mitschüler aus**, zum Beispiel beim Spielen oder bei einer anderen Tätigkeit. **Wie oft** hast du so etwas in den letzten zwei Monaten gemacht? Ich habe das...

- nie
- ein oder zwei Mal
- zwei oder drei Mal pro Monat
- einmal die Woche
- fast jeden Tag

Manche Schüler, die böse auf jemanden sind, wollen dann **aus Rache nicht** mehr mit dieser **Person zusammen sein**. **Wie oft** hast du so etwas in den letzten zwei Monaten gemacht? Ich habe das...

- nie
- ein oder zwei Mal
- zwei oder drei Mal pro Monat
- einmal die Woche
- fast jeden Tag

Manche Schüler **verbreiten Lügen** über jemanden, damit andere die Person nicht mehr mögen. **Wie oft** hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht? Ich habe das...

- nie
- ein oder zwei Mal
- zwei oder drei Mal pro Monat
- einmal die Woche
- fast jeden Tag

Manche Kinder sagen zu anderen, dass sie die Person **nicht mehr mögen**, wenn sie nicht das tut, was sie wollen. **Wie oft** hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht? Ich habe das...

- nie
- ein oder zwei Mal
- zwei oder drei Mal pro Monat
- einmal die Woche
- fast jeden Tag

Manche Schüler bringen andere dazu jemanden nicht mehr zu mögen, indem sie **gemeine Dinge** über diese Person herum **erzählen**. **Wie oft** hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht? Ich habe das...

- nie
- ein oder zwei Mal
- zwei oder drei Mal pro Monat
- einmal die Woche
- fast jeden Tag

### Victimization Scale (Crick & Grotpeter, 1995)

Wie oft wurdest du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern **geschlagen**?

- nie
- ein oder zwei Mal
- zwei oder drei Mal pro Monat
- einmal die Woche
- fast jeden Tag

Wie oft bist du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern **geschubst oder gestoßen** worden?

- nie
- ein oder zwei Mal
- zwei oder drei Mal pro Monat
- einmal die Woche
- fast jeden Tag

Wie oft wurdest du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern **getreten oder an den Haaren gerissen**?

- nie
- ein oder zwei Mal
- zwei oder drei Mal pro Monat
- einmal die Woche
- fast jeden Tag

Wie oft bist du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern **ausgeschlossen** worden, zum Beispiel beim Spielen oder einer anderen Tätigkeit?

- nie
- ein oder zwei Mal
- zwei oder drei Mal pro Monat
- einmal die Woche
- fast jeden Tag

Wie oft waren in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler **auf dich böse** und wollten aus Rache nicht mit dir zusammen sein?

- nie
- ein oder zwei Mal
- zwei oder drei Mal pro Monat
- einmal die Woche
- fast jeden Tag

Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler **Lügen über dich** verbreitet, damit dich andere Mitschüler nicht mehr mögen?

- nie
- ein oder zwei Mal
- zwei oder drei Mal pro Monat
- einmal die Woche
- fast jeden Tag

Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler zu dir gesagt, dass sie dich **nicht mehr mögen, wenn du nicht das tust, was sie wollen?**

- nie
- ein oder zwei Mal
- zwei oder drei Mal pro Monat
- einmal die Woche
- fast jeden Tag

Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler andere dazu gebracht dich nicht mehr zu mögen, indem sie **gemeine Dinge über dich herum erzählt** haben?

- nie
- ein oder zwei Mal
- zwei oder drei Mal pro Monat
- einmal die Woche
- fast jeden Tag



## **Lebenslauf**

**Name:** Stefanie Martina Döller

**Geburtsdatum:** 12. Juli 1985

**E-mail:** stefanie.doeller@gmx.at

## **Ausbildung:**

1991 - 1995	Volksschule Pötttsching
1995 - 2003	Bundesgymnasium Mattersburg
2003 - dato	Studium der Psychologie an der Universität Wien

## **Ausbildungsrelevante Tätigkeiten:**

Mai 2008 - dato	<b>Erzdiözese Wien</b> <b>Kontaktstelle für Alleinerziehende</b> Stephansplatz 6/3/6 1010 Wien
Juni 2008 - Oktober 2008	<b>Evang. Tagesheim</b> Karlsplatz 14 1040 Wien
Jänner 2008 - Mai 2008	<b>Kinderfreunde Wien</b> Gassergasse 48 1050 Wien
Oktober 2007 - Dezember 2007	<b>KMS Neubaugasse 42</b> 1070 Wien
Oktober 2007 - Jänner 2008	<b>„6 – Wochen-Praktikum“</b> an der Schulpsychologischen Beratungs- stelle für den Bezirk Wr. Neustadt
September 2006 - Oktober 2007	<b>Evang. Familienschule</b> Nepomukgasse 2 1020 Wien