universität wien

Diplomarbeit

Nein, du darfst nicht mitspielen! Eine experimentelle Studie über moralische Kognitionen und Emotionen bei sozialem Ausschluss unter Jugendlichen

Stephanie Handstanger

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Februar 2012

Studienkennzahl:	298
Studienrichtung:	Psychologie
Betreuer:	Mag. Dr. Dagmar Strohmeier

EINLEITUNG……I-II

THEORETISCHER TEIL

1 GEWALT UND AGGRESSIVES VERHALTEN 1

1.1 Prototypisch versus unprototypisch 2

1.2 Bullying 5

1.2.1 Bullying als Gruppenprozess 7

1.2.2 Folgen für die Opfer und TäterInnen 10

1.2.3 Ergebnisse aus der Forschung 11

2 MORALENTWICKLUNG 14

2.1 Definition und Begriffsbestimmung 15

2.2 Moral nach Piaget und Kohlberg 16

2.3 Social Domain Theory 20

2.3.1 Soziales Wissen 22

2.3.2 Kriterien der Bereichsdifferenzierung 27

2.3.3 Untersuchungsgegenstand 32

3 SOZIALER AUSSCHLUSS 35

3.1 Was ist sozialer Ausschluss? 35

3.2 Ergebnisse aus der Forschung 37

4 MORALISCHE MOTIVATION 43

4.1 Moralische Emotionen 43

4.1.1 Happy-victimizer Phänomen 45

4.2 Erfassung moralischer Motivation 48

5 AUF EINEN BLICK 55

EMPIRISCHER TEIL

6 ZIELE, FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN 57

6.1 Ziele 59

6.2 Fragestellungen und Hypothesen 60

7 METHODE 66

7.1 Untersuchungsdesign 66

7.2 Erhebungsinstrument 67

7.3 Kodierung 72

7.4 Untersuchungsablauf 75

7.5 Auswertungsverfahren 76

7.6 Stichprobe 76

8 ERGEBNISSE 78

8.1 Moralisches Urteil 78

8.2 Begründungen des moralischen Urteils 80

8.3 Emotionales Urteil 83

8.4 Begründungen des emotionale Urteils 86

8.5 Differenzierte Emotionsattribution 90

8.6 Nebenfragstellung 93

9 DISKUSSION 96

10 ZUSAMMENFASSUNG 111

11 LITERATURVERZEICHNIS 113

ANHANG A

Ansuchen HS Böheimkirchen……..121

ANHANG B

Ansuchen Landesschulrat NÖ……124

ANHANG C

Genehmigung Landesschulrat NÖ……..127

ANHANG D

Elternbrief……128

ANHANG E

Mündliche Instruktion……129

ANHANG F

Fragebogen (Jungenversion)……...…130

Abbildung 1: Formen von Aggression 4

Abbildung 2: Item - moralisches Urteil 70

Abbildung 3: Item - Begründungen moralisches Urteil 70

Abbildung 4: Item - Beurteilung emotionaler Zustand der TäterInnen 71

Abbildung 5: Item - Begründungen des emotionalen Zustands der TäterInnen 71

Abbildung 6: Art der Emotionen 71

Abbildung 7: Items - Erfahrung mit sozialem Ausschluss 72

Abbildung 8: Erhebung soziodemografischer Daten 75

Tabelle 1: Entwicklungsstufen der Moral nach Piaget (nach Keller, 2007, S. 19). 16

Tabelle 2: Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg (1996) 19

Tabelle 3: Kriterien zur Identifizierung und Klassifizierung 27

Tabelle 4: Kategorisierung von Begründungen mit Beispielen 30

Tabelle 5: Moralische Gefühle (nach Keller, 2007, S. 26) 44

Tabelle 6: Empirische Vorgehensweise 49

Tabelle 7: Kategoriensystem für die Begründungen..... 74

Tabelle 8: Kategoriensystem für die differenzierten Emotionen 75

Tabelle 9: realisierter Versuchsplan 77

Tabelle 10: Prozentuelle Verteilung des moralischen Urteils nach Geschlecht je Bystanderverhalten 79

Tabelle 11: Mittelwerte (und Standardabweichungen) für das moralische Urteil nach Bystanderverhalten, Geschlecht und gesamt 79

Tabelle 12: Häufigkeitsverteilung der Begründungen des moralischen Urteils je Bystanderverhalten 81

Tabelle 13: Kreuztabelle Begründungen moralisches Urteil x Geschlecht (ohne Bystander)..... 82

Tabelle 14: Kreuztabelle Begründungen moralisches Urteil x Geschlecht (lachende Bystander)..... 83

Tabelle 15: Kreuztabelle Begründungen moralisches Urteil x Geschlecht (integrierende Bystander)..... 83

Tabelle 16: Prozentuelle Verteilung emotionales Urteil nach Geschlecht je Bystanderverhalten 84

Tabelle 17: Mittelwerte (und Standardabweichungen) für das emotionale Urteil nach Bystanderverhalten, Geschlecht und gesamt 85

Tabelle 18: Häufigkeitsverteilung der Begründungen des emotionalen Urteils je Bystanderverhalten 87

Tabelle 19: Häufigkeitsverteilung der Begründungen des emotionalen Urteils nach positiver und negativer Zuschreibung (ohne Bystander) 88

Tabelle 20: Häufigkeitsverteilung der Begründungen des emotionalen Urteils nach positiver und negativer Zuschreibung (lachende Bystander) 88

Tabelle 21: Häufigkeitsverteilung der Begründungen des emotionalen Urteils nach positiver und negativer Zuschreibung (integrierende Bystander) 88

Tabelle 22: Kreuztabelle Begründungen emotionales Urteil x Geschlecht (ohne Bystander) 89

Tabelle 23: Kreuztabelle Begründungen emotionalen Urteils x Geschlecht (lachende Bystander) 90

Tabelle 24: Kreuztabelle Begründungen emotionalen Urteils x Geschlecht (integrierende Bystander) 90

Tabelle 25: Häufigkeiten der Emotionsattributionen nach Geschlecht und je Bystanderverhalten 91

Tabelle 26: Häufigkeitsverteilung Kategorien differenzierte Emotionsattribution je Bystanderverhalten 92

Tabelle 27: χ^2 Tests Geschlecht x Kategorie je Bystanderverhalten 92

Tabelle 28: Kreuztabelle Kategorien differenzierte Emotionen x Geschlecht (ohne Bystander) 93

Tabelle 29: Kreuztabelle Kategorien differenzierte Emotionen x Geschlecht (lachende Bystander) 93

Tabelle 30: Kreuztabelle Kategorien differenzierte Emotionen x Geschlecht (integrierende Bystander) 93

Tabelle 31: Mittelwerte (und Standardabweichungen) für die gemachte Erfahrung mit sozialem Ausschluss nach Bystanderverhalten, Geschlecht und gesamt 94

Tabelle 32: Mittelwerte für die generelle Erfahrung mit sozialem Ausschluss nach Geschlecht und gesamt 94

EINLEITUNG

Pause in der Schule. Ein paar Mädchen und Jungs spielen in der Klasse Karten. Ein Klassenkollege wird auf die Gruppe aufmerksam und möchte auch gerne mitspielen. Er geht zu den MitschülerInnen und fragt; ob er auch mit spielen darf. Die Kinder antworten nur: „Nein, geh weg! du störst."

Nach der Schule wartet ein Mädchen wie jeden Tag am Bahnsteig auf den Zug, wobei sie ständig ganz nervös um sich schaut, so als würde sie auf etwas warten. Plötzlich wird ihr Blick starr und richtet sich auf Kinder in ihrer Nähe, die, wie es scheint, direkt auf sie zusteuern. Bei ihr angekommen, beschimpfen sie sie mit Worten wie: „He du fette Sau!" oder „in dem Kleid schaust wie eine Knackwurst aus…". Als der Zug endlich einfährt, scheint das Mädchen ziemlich erleichtert zu sein und sie steigt ein. Im Zug ruft sie ihre Mutter an und erzählt ihr wieder einmal von dem Vorfall am Bahnsteig.

Mittagspause in der Schule. Die meisten Kinder sitzen im Hof und genießen die Freistunde, tratschen oder spielen miteinander. Aber dort hinten, in einem versteckten Winkel, machen sich gerade drei Burschen über einen anderen Jungen her, indem sie ihn treten, ihn in den Bauch boxen und ihn schubsen. Der Junge ist öfters solchen körperlichen Übergriffen durch seine Mitschüler ausgesetzt.

Diese drei geschilderten Situationen stellen unterschiedliche Formen aggressiven Verhaltens dar, wobei alle negative Konsequenzen für die betroffenen Kinder haben (Hayer & Scheithauer, 2008; Klicpera, 2001). Scheithauer (2003) spricht im Falle der ersten Situation von relationaler Aggression, hier manifestiert durch sozialen Ausschluss. Die zweite und dritte Situation spiegeln laut Scheithauer verbale und körperliche Aggression wider.

Genau solche und ähnliche aggressive Vorfälle sind die „täglichen Wegbegleiter" Kinder und Jugendlicher in den Schulen bzw. in ihrem Umfeld. Strohmeier, Atria und Spiel (2005) zeigten, dass sozialer Ausschluss neben verbaler und körperlicher Gewalt die dritthäufigste Form von Gewalt an österreichischen Schulen darstellt. Aufgrund der Präsenz solch aggressiver

Verhaltensweisen ist sozialer Ausschluss unter Jugendlichen, eine Form von relationaler Aggression bzw. relationalem Bullying (Scheithauer, 2003), der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit. Ziel ist es, herauszufinden, ob aus Sicht der 11- bis 13jährigen die untersuchte Ausschlusssituation eine moralische Dimension besitzt, also ob die Bewertung der SchülerInnen über sozialen Ausschluss auf moralischen Prinzipen wie Fairness oder Gerechtigkeit basieren. Die Untersuchung von moralischen Kognitionen im Zusammenhang mit aggressiven Verhalten ist deshalb so wichtig, da laut Nolting (1987) Menschen aggressives Verhalten nicht nur aufgrund von möglichen Strafen und anderen Unannehmlichkeiten vermeiden, sondern auch aufgrund von moralischen Einstellungen, von denen sie sich leiten lassen. Nunner-Winkler (2007) spricht in diesem Zusammenhang von moralischer Motivation, wobei sie darunter die Bereitschaft, die Normen im eigenen Handeln zu befolgen, versteht. Die Studie erfasst, wie Jugendliche die Situation bewerten, ihr Urteil begründen und welche Emotionen sie den TäterInnen zuschreiben.

Somit liegt der Fokus dieser Arbeit, ausgehend von einer sozialen Ausschlusssituation im Schulkontext, genauer im Gruppengefüge Schulklasse, auf zwei Komponenten:

(1) Moralisches Wissen: bestehend aus dem Urteil und den Begründungen.
(2) Moralische Motivation: bestehend aus den Emotionszuschreibungen und den Begründungen.

Im ersten Teil der Arbeit wird der theoretische Rahmen für diese Untersuchung erarbeitet bzw. der Stand der Forschung illustriert. Im zweiten Schritt erfolgen die Erläuterung der Ziele und Fragestellungen, welche sich aus dem theoretischen Hintergrund ergeben sowie die genaue Darstellung der Untersuchungsdurchführung und der Ergebnisse der experimentellen Studie. Abschließend werden die gefundenen Ergebnisse aufgrund der Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil diskutiert und es erfolgt eine rückblickende, kritische Betrachtung der gesamten Arbeit.

1 GEWALT UND AGGRESSIVES VERHALTEN

Da diese Studie auf einer sozialen Ausschlusssituation in der Schule bzw. im Gruppengefüge Schulklasse basiert und sozialer Ausschluss in der Literatur als eine Form von aggressivem Verhalten bzw. als eine spezifische Form von Bullying beschrieben wird, wird eingangs auf das Thema Gewalt bzw. die unterschiedlichen aggressiven Verhaltensweisen, deren Auswirkungen für die involvierten Personen sowie auf die aktuelle Situation in Österreich eingegangen.

Definition und Begriffsbestimmung. Gewalt definiert die Weltgesundheitsorganisation (WHO) in ihrem World report on violence and health (2002) 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.“*
>
> (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002, S. 5)

Gemäß dieser Definition beinhaltet Gewalt ein tatsächlich durchgeführtes Verhalten oder angedrohtes Verhalten mit Schädigungsabsicht, wobei sich dieses gegen die eigene Person, eine andere Person bzw. mehrere Personen richten kann. Das mit Absicht verursachte schädigende Handeln kann sowohl auf physischer als auch auf psychischer Ebene erfolgen.

Auch in der psychologischen Forschung wird Gewalt zumeist als Verhalten mit dem Ziel, andere Personen oder Personengruppen zu schädigen, definiert (Selg, Mees, & Berg, 1997, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009, S. 270). Unter Aggression versteht man aus psychologischer Perspektive ebenfalls zielgerichtete Verhaltensweisen mit Schädigungsabsicht, also Handeln mit direktem Vorsatz (Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003, S. 18; vgl. Alsaker, 2003). Eine genauere Definition von aggressiven Verhalten bietet Scheithauer (2003), der zwischen herkömmlichen, also prototypischen Formen sowie unprototypische Formen

unterscheidet, wobei beide Formen Schaden und Leid im gleichen Maße verursachen.

1.1 Prototypisch versus unprototypisch

Prototypische Formen. Der Großteil der bisherigen Forschung hat sich mit den prototypischen Formen der Aggression beschäftigt. Darunter werden vor allem sogenannte männliche Aggressionsformen wie etwa körperlich- oder auch verbal-aggressive Verhaltensweisen verstanden (Ittel, Bergann & Scheithauer, 2008, S. 113), wobei dies zum Trugschluss, Aggression sei ein typisch männliches Phänomen (Scheithauer, 2003), führte. Scheithauer (2003) weist aufgrund aktueller Studien darauf hin, dass unter den Geschlechtern unterschiedliche Formen aggressiven Verhaltens (z.B. offen-körperlich vs. verdeckt-indirekt) zum Ausdruck kommen, wobei diese unterschiedlichen Formen unter den Begriffen unprototypische und prototypische Formen zusammengefasst werden. Verhaltensweisen wie zum Beispiel jemanden Drohen, Beschimpfen, Schlagen, Treten, Kneifen und Beißen zählen zu den portotypischen Verhaltensweisen (Scheithauer, 2003, S. 119).

Unprototypische Formen. Das traditionelle Konzept, welches die oben angeführten prototypischen Verhaltensweisen beinhaltet, wurde um sogenannte „weibliche Aggressionsformen“ (Ittel et al., 2008, S. 116), welche bevorzugt von Mädchen/Frauen gezeigt werden, erweitert. Dabei handelt es sich um (1) indirekte, (2) relationale oder auch (3) soziale Aggression (vgl. Scheithauer, 2003) bzw. indirektes, relationales Bullying (Scheithauer, 2003). Auch wenn diese unprototypischen Formen des aggressiven Verhaltens durch jeweils eigene Merkmale gekennzeichnet sind, gibt es grundlegende Gemeinsamkeiten: „Sie beziehen sich auf direkte oder indirekte Schädigungen einer Person über ihre soziale Bezugsgruppe, beispielsweise durch soziale Manipulation, Verleumdung, Ausschluss oder durch das Verbreiten von Gerüchten“ (Scheithauer, 2003, S. 119). Im Folgenden werden die unterschiedlichen Erscheinungsformen unprototypischer Aggression genauer beschrieben:

(1) Indirekte Aggression. Indirekte Aggression definieren Björkqvist, Lagerspetz und Kaukiainen (1992) als „ein Verhalten, bei dem ein Täter Leiden verursacht und gleichzeitig den Anschein erweckt, dass gar keine Absicht bestand, jemanden zu verletzen bzw. dieses Leid zuzufügen“[1] (S. 118) bzw. als „soziale Manipulation, die eine Zielperson auf Umwegen attackiert“[2] (Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 2000, S. 194). Somit finden sich bei den indirekten Formen Beispiele wie anonyme Briefe zu schicken oder Geheimnisse eines anderen zu verraten (Lagerspetz & Björkvist, 1994, zitiert nach Scheithauer, 2003, S. 121). Es findet keine direkte Konfrontation zwischen TäterInnen und Opfer statt, wobei sich dadurch ein Vorteil für TäterInnen ergibt, nämlich die Vermeidung von unmittelbaren Gegenangriffen bzw. kann die Tat auch unentdeckt bleiben (Alsaker, 2003).

(2) Relationale Aggression. Relationale Aggression wird von Werner, Bigbee und Crick (1999) als ein Verhalten definiert, „das die Beziehungen einer Person zu Gleichaltrigen oder die Gefühle der sozialen Zugehörigkeit und Akzeptanz beschädigt“ (S. 154). Scheithauer (2003) drückt dies so aus: „Wenn eine Person über die sozialen Beziehungen versucht, einer anderen Person Schaden zuzufügen“ (S. 121). Als konkrete Verhaltensweisen nennt Scheithauer zielgerichtetes Ausschließen von Individuen aus einer Gruppe, das absichtliche Verbreiten von Gerüchten, Verleumdungen, Entwertungen oder Herabsetzung sowie Isolation einer bestimmten Person.

(3) Soziale Aggression. Soziale Aggression wird von Galen und Underwood (1997) als Verhalten definiert, das darauf ausgerichtet ist, „jemanden Leid zuzufügen, indem das Selbstwertgefühl, der soziale Status einer Person oder beides geschädigt wird. Wobei direkte Verhaltensweisen wie verbale Zurückweisung, negative Gesichtsausdrücke oder Körperbewegungen sowie auch indirekte Verhaltensweisen wie Gerüchte verbreiten oder sozialer Ausschluss zum Einsatz kommen“[3] (S. 589).

[1] „Indirect aggression is a type of behavior in which the perpetrator attempts to inflict pain in such a manner that he or she makes it seem as though there has been no intention to hurt at all.”
[2] „Indirect aggression was defined as social manipulation, attacking the target circuitously.”
[3] „Like physical aggression, social aggression is also directed toward inflicting harm on another […]. Social aggression is directed toward damaging another´s self-esteem, social status, or both, and may take direct forms such as verbal rejection, negative facial expressions or body movements, or more indirect forms such as slanderous rumors or social exclusion.”

Wie aus den drei angeführten Definitionen hervorgeht, weisen indirekte, relationale und soziale Aggression gewisse Überschneidungen auf. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass relationale Aggression zum Ziel hat, anderen über die Schädigung ihrer sozialen Beziehungen Leid zuzufügen, während bei der indirekten Aggression die Abwesenheit einer direkten Konfrontation zwischen Opfer und TäterIn betont wird.

Wie aus der Literatur hervorgeht, manifestiert sich aggressives Verhalten in unterschiedlichen Erscheinungsformen. Abbildung 1 liefert einen Überblick über die Differenzierung, wobei Bullying (Olweus, 1993) als spezifische Erscheinungsform aggressiven Verhaltens gilt und im nächsten Kapitel genauer beschrieben wird.

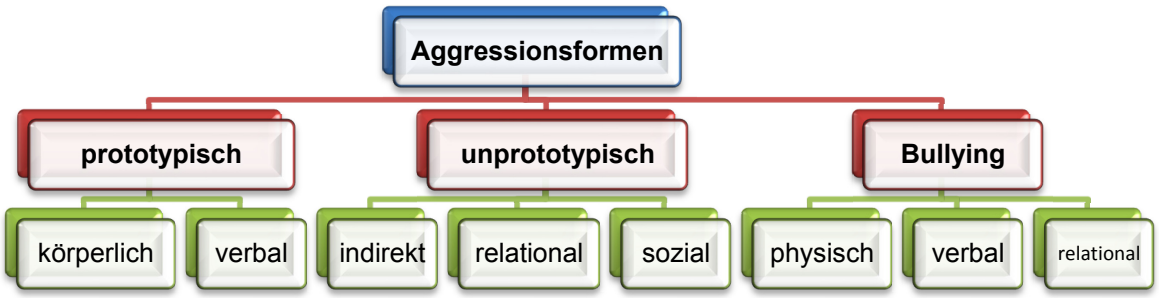


Abbildung 1: Formen von Aggression

Ergebnisse aus der Forschung. Werden im Konzept der Aggression nicht nur prototypische Aggressionsformen wie zum Beispiel offene, physisch-aggressive Handlungen sondern auch unprototypische Formen wie verdeckte, indirekte und relationale Verhaltensweisen berücksichtigt, dann zeigt sich laut Crick und Grotpeter (1995), dass Jungen und Mädchen insgesamt annähernd gleich aggressiv sind. Eine Vielzahl von Studienbefunden zeigte vor allem **Geschlechtsunterschiede** hinsichtlich der Anwendung von den unterschiedlichen Formen aggressiver Verhaltensweisen auf. Jungen wenden signifikant häufiger direkte Formen aggressiven Verhaltens an, Mädchen hingegen signifikant häufiger indirekte, soziale und relationale Formen aggressiven Verhaltens (Björkqvist et al., 1992; Crick & Grotpeter, 1995; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988). In der Untersuchung von Strohmeier et al. (2005) gaben Mädchen signifikant häufiger an, von anderen MitschülerInnen ausgegrenzt zu werden als Jungen. Jungen sagten öfter als Mädchen, dass sie von MitschülerInnen körperlich attackiert

werden. Im Gegensatz zu Männern, die eher körperlich-aggressives Verhalten wählen, wählen Frauen eher verbale oder psychische Aggressionsformen (Harris, 1992). Somit sind Mädchen häufiger mit den unprototypischen Formen von Aggression (z. B. sozialer Ausschluss, Gerüchte verbreiten) konfrontiert und Jungen häufiger mit den prototypischen Formen (z.B. Schlagen, Drohen).

1.2 Bullying

Wird über aggressives Verhalten im schulischen Kontext gesprochen, dann fällt der Begriff Bullying (Olweus, 1993), wobei dieser Begriff international verwendet wird, um aggressives Verhalten in der Schule zu beschreiben. Da sozialer Ausschluss eine Form von relationalem Bullying darstellt (Scheithauer, 2003), folgt eine allgemeine Beschreibung des Phänomens, wobei auch auf die Folgen für die involvierten Personen eingegangen und die Situation in Österreich dargestellt wird.

Definition und Begriffsbestimmung. Die bekannteste Definition, die auch als Grundlage für den größten Teil der Forschung zu diesem Phänomen dient, ist jene von Olweus, der Bullying oder Viktimisierung wie folgt definiert:

> *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). It is a negative action, when someone intentionally inflicts, or attempts to inflict, injury or discomfort upon another. (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)*

Bullying beschreibt somit die wiederholte Ausübung negativer Handlungen (z.B. körperliche Übergriffe, Spott, sozialer Ausschluss) eines oder mehrerer Kinder gegenüber einem anderen Kind über einen längeren Zeitraum, mit dem Ziel dem betreffenden Kind Schaden zuzufügen. Diese Schädigungsabsicht ist ebenfalls Teil bei der Beschreibung aggressiven Verhaltens. Zusätzlich besteht zwischen der TäterIn und dem Opfer ein Machtungleichgewicht. Von Viktimisierung spricht man „im Falle der Opfer/Betroffenen von Bullying“ (Scheithauer et al., 2003, S. 26) bzw. meint man damit „Opfer von Aggressionen“ (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001, S. 100).

Olweus (1993, S.10) differenziert zusätzlich zwischen direktem Bullying – relativ offensichtliche Attacken auf ein Opfer – und indirektem Bullying in Form von sozialer Isolation und gezieltem Ausschluss von einer sozialen Gruppe. Scheithauer et. al (2003, S. 31) unterscheidet drei Äußerungsformen des Bullying bzw. der Viktimisierung, die isoliert oder in Mischform auftreten können: **(a) physisches Bullying** in Form von körperlichen Übergriffen wie Treten, Schubsen oder Schlagen, **(b) verbales Bullying**, also der Versuch Personen mit Worten zu verletzten oder zu demütigen, indem sie verspottet, beschimpft oder beleidigt werden sowie **(c) relationales Bullying**, das auf der Beziehungsebene stattfindet, indem die Beziehungen einer Person, die ihr wichtig sind, beschädigt werden (Crick & Grotpeter, 1995) wie zum Beispiel Ausgrenzung, Verleumdungen oder Manipulation im sozialen Umfeld.

Anhand der unterschiedlichen Formen des Bullying wird ersichtlich, dass dieses Phänomen viele Gesichter hat, wobei die Erniedrigung sowie die Hilflosigkeit und Isolation der Opfer, das Schweigen, die Passivität Außenstehender und die Offensichtlichkeit, dass Bullying den TäterInnen Spaß macht, gemeinsame Grundzüge unterschiedlicher Bullyingepisoden darstellen (Alsaker, 2003).

Dennoch ist anzumerken, unabhängig von der Form aggressiven Verhaltens, dass in einem sozialen Umfeld, in dem aggressives Verhalten nicht vorgelebt, nicht akzeptiert und auch nicht verstärkt wird, aggressiveres Verhalten seltener vorkommt, als in einem Umfeld, das aggressives Verhalten hinnimmt oder als gleichgültig erachtet (Strohmeier & Spiel, 2009). Aber welche Maßnahmen bzw.

Interventionen können tatsächlich gesetzt werden um solchen Verhaltensweisen entgegenzuwirken?

Maßnahmen gegen Bullying. Laut Olweus (1993) muss allen voran ein Problembewusstsein geschaffen werden, d. h., dass die Erwachsenen an der Schule das Ausmaß des Problems erkennen müssen und als Konsequenz eine Veränderung der Situation in Angriff nehmen. Olweus unterscheidet drei Ebenen der Maßnahmendurchführung: Schulebene (Zielgruppe: die gesamte Schülerschaft), Klassenebene (Zielgruppe: die Klasse als Ganzes) und persönliche Ebene. Maßnahmen auf der Schul- und Klassenebene zielen darauf ab, Einstellungen zu entwickeln und Bedingungen zu schaffen, welche die Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten senken bzw. die Entwicklung neuer Probleme verhindern. Auf der persönlichen Ebene ist das Ziel, das Verhalten oder die Situation des einzelnen Schülers oder der Schülerin zu ändern, wobei sich die Maßnahmen an die TäterInnen und die Opfer richten. Als konkrete Maßnahmen nennt Olweus zum Beispiel eine bessere Pausenaufsicht oder Kooperation zwischen LehrerInnen und Eltern auf der Schulebene. In den Klassen können Regeln gegen Gewalt formuliert werden, regelmäßige Klassengespräche erfolgen oder Rollenspiele durchgeführt werden, um eine Sensibilisierung für Bullying und die damit verbunden Konsequenzen zu schaffen. Auf persönlicher Ebene können Gespräche mit den Opfern und TäterInnen sowie mit den Eltern der beteiligten SchülerInnen geführt werden.

1.2.1 Bullying als Gruppenprozess

Die Bedeutung der Peergruppe. Im Jugendalter nimmt die Peergruppe eine immer wichtigere Funktion ein (Scheithauer, Hayer & Niebank, 2008), wobei der Peereinfluss in der Prä- und Frühadoleszenz (11-13 Jahren) am stärksten ist und die Empfänglichkeit für Einflüsse durch Gleichaltrige um das 14 Lebensjahr am höchsten ist und anschließend wieder abnimmt (Youniss, 1994). Einerseits hat die Peergruppe Einfluss auf die Identitätsbildung und Selbstkonzeptbildung, wodurch Erfahrungen gesammelt und Kompetenzen entwickelt werden, soziale Beziehungen aufgebaut und Kooperationen eingegangen werden, andererseits kann die Peergruppe Jugendliche unter Druck setzen und dazu führen sich riskant

zu verhalten (Scheithauer et al., 2008, S 21f). Da Bullying oft einen Gruppenprozess widerspiegelt, stellt sich die Frage, inwiefern bestimmte Verhaltensweisen der Peers Einfluss auf den Prozess des Bullying bzw. auf die Interaktionsstruktur haben.

Gruppenprozess. Da Bullying als Gruppenprozess im Rahmen einer relativ stabilen Gruppe auftritt (z.B. der Klasse oder der Schule), in der sich die Personen kennen, ist es nicht nur von Bedeutung, von den Opfern (Victims) und den TäterInnen (Bullies) zu sprechen, sondern auch die Rollen der am Geschehen beteiligten SchülerInnen zu identifizieren (Scheithauer et al., 2003). Salmivalli (2010) spricht von „bystanders“ (S.114), wobei diese Teil der Bullyingsituation sind. Denn im Vergleich zu anderen sozialen Gruppen ist es für Kinder im Klassenverband – MitschülerInnen kann man sich nicht aussuchen - nicht so einfach, der Situation zu entfliehen, wobei dies für alle involvierten Personen gilt (Salmivalli, 2010). Genau dieser starre organisatorische Rahmen einer Schulklasse zwingt SchülerInnen dazu, Stellung hinsichtlich der Attacken auf ein Opfer einzunehmen (für das Opfer/für die TäterIn), damit ihr eigener sozialer Status in der Gruppe nicht gefährdet erscheint, wobei diese Positionen Ausgangspunkte für bestimmte unterschiedliche Rollen darstellen, welche wiederum einen Einfluss auf den weiteren Verlauf von Bullying haben (Schäfer & Korn, 2004).

Zur Beschreibung des Bullying als Gruppenprozess im schulischen Kontext entwickelten Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman und Kaukiainen (1996b) basierend auf einer Stichprobe von 573 Sechstklässlern den „Participant-Role-Approach“, welcher postuliert, dass die Mehrheit (88 %) der SchülerInnen in Form von unterschiedlichen Rollen am Bullyingprozess involviert ist. Folgende sechs Rollen konnten ermittelt werden, wobei 13 % der Kinder keine eindeutige Rolle zugewiesen werden konnte (Salmivalli et al., 1996b, S. 4):

(a) Bullies (8 %): die TäterInnen zeichnen sich durch aktives, Initiative ergreifendes, führungsorientiertes Bullyingverhalten aus.

(b) Assistenten der Bullies (7 %): zeichnen sich durch ebenfalls aktives Bullyingverhalten, welches sich an der TäterIn orientiert, aus.

(c) **Verstärker des Bullies** (20 %): sie verstärken das Verhalten des Täters/der Täterin durch Verhaltensweisen wie Lachen oder alleine durch ihre Anwesenheit um zu sehen, was da vor sich geht.

(d) **Victims** (12 %): die Opfer/Betroffenen von Bullying.

(e) **Verteidiger des Opfers** (17 %): sie unterstützen das Opfer und versuchen das Bullying zu stoppen.

(f) **Outsiders** (24 %): zeichnen sich durch Verhaltensweisen wie „Nichtstun“ und „sich Raushalten“ aus.

Zudem konnten bei fünf der sechs Rollen **Geschlechtsunterschiede** festgestellt werden. Während unter den Mädchen eher Verteidiger und Outsider waren, befanden sich unter den Jungen eher Bullies, Verstärker und Assistenten. Die Häufigkeit der Opfer zwischen den Mädchen und zwischen den Jungen war relativ gleich.

Wie aus den unterschiedlichen Rollen der Bystander hervorgeht, hat deren unterschiedliches Verhalten großen Einfluss auf die Gesamtsituation. Zum einen kann das Verhalten der Bystander zum Beispiel als „Belohnung“ für das Verhalten der Bullies fungieren, indem sie lachen und somit ein positives Feedback geben, zum anderen kann das Verhalten entschärfend wirken, indem dem Opfer geholfen wird. Während die häufige Verstärkung des Verhaltens des Bullies durch die MitschülerInnen die Auftretenshäufigkeit von Bullyingvorfällen erhöht, wird diese durch unterstützendes Verhalten dem Opfer gegenüber gesenkt (Kärnä, Salmivalli, Poskiparta & Voeten, zitiert nach Salmivalli, 2010, S. 114). Somit kann das Verhalten der Bystander sowohl positiven als auch negativen Einfluss auf die Interaktionsstruktur haben.

Da stellt sich doch die Frage, warum Kinder oder Jugendliche bei solchen Handlungen mitmachen? Zur Erklärung beschreibt Alsaker (2003) zwei psychologische Aspekte, die beim Handeln in Gruppen in Bullyingsituationen zum Tragen kommen: Zum einen erfolgt ein *Abbau der Selbstkontrolle*, wobei die eigenen moralischen Standards geschwächt werden und gleichzeitig den neuen Normen der Gruppe, die durch das Handeln entstehen, untergeordnet werden. Zum anderen kommt es zu einer *Verantwortungsdiffusion*, wobei jede/jeder Einzelne, der/die an der Handlung beteiligt ist, nur mehr einen Teil der

Verantwortung für das Geschehen trägt. Die Personen handeln somit kaum mehr im Sinne eigener moralischer Prinzipien, sondern sie übernehmen die neuen Normen der Gruppe. Zusätzlich hat diese Zersplitterung der Verantwortung zur Folge, dass die Einzelnen die möglichen negativen Folgen als gering einschätzen, weil andere ja auch mitgemacht haben.

1.2.2 Folgen für die Opfer und TäterInnen

Bullying hat für alle involvierten Personen, vor allem für die Opfer und TäterInnen, massive und vielfältige negative Folgen, welche sowohl psychische als auch körperliche Symptome umfassen (Hayer & Scheithauer, 2008). Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2001) betonen, dass die negativen Folgen verbaler und auch indirekter Aggressionen jenen physischer gleichen. Rigby (1999, zitiert nach Scheithauer 2003, S. 129) führte dazu aus, dass indirekte, relationale Viktimisierungsformen sogar mit negativeren Konsequenzen verbunden sein können, als offene, körperliche Formen, denn ein wiederholtes Fernhalten aus der Gleichaltrigengruppe kann mit negativeren psychischen Folgen einhergehen.

Folgen für die Victims. Die Folgen für die Opfer sind vielfältig und können kurz-, mittel- und langfristig andauern (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001). Es lassen sich Symptome wie Unkonzentriertheit, psychosomatische Beschwerden (z.B. Essstörungen), Leistungsabfall, Gefühle wie Selbstmitleid, Selbstschuld, persönliche Abwertung, depressive Gefühle, Isolation, Einsamkeit aber auch das Meiden der Schule ermitteln (Scheithauer et al., 2003; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001). Slee (1995) fasst zusammen, dass Opfer wiederholter und anhaltender Viktimisierung in erhöhtem Maße an einem negativeren Selbstwertgefühl, Depression, Schulunlust und der Isolation von Gleichaltrigen leiden sowie in verstärktem Ausmaß eine externale Kontrollüberzeugung aufweisen. Diese negativen Gefühle treten sowohl bei körperlichen als auch bei indirekten Aggressionen auf, wobei negative Handlungen, die unmittelbar darauf abzielen, die Kinder auszuschließen und ihre Beziehungen zu den Mitschülern zu beeinträchtigen, die Betroffenen stärker belasten (Crick & Grotpeter, 1996, zitiert nach Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001, S. 106). Darüber hinaus lassen sich

unter den Opfern erhöhte Depressionsraten und verstärkte Angstsymptome sowie Suizidgedanken feststellen (Carney, 2000, zitiert nach Scheithauer et al., 2003, S. 64). Weiteres kann die Erfahrung des Opferwerdens vielfältige direkte Reaktionen hervorrufen: Während sich Mädchen nach Viktimisierung häufiger traurig und schlecht fühlen, geben Jungen häufiger an, sich wütend zu fühlen (Rigby, 1997, zitiert nach Scheithauer et al., 2003, S. 65). Mädchen zeigen dabei oft hilfloses Verhalten, während Jungen zum Gegenangriff übergehen (Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996a). Langzeiteffekte einer chronischen Viktimisierung manifestieren sich im Verlust des Selbstwertes und in depressiven Verstimmungen im Erwachsenenalter (Rigby & Slee, 1999, zitiert nach Scheithauer et al., 2003, S. 67).

Folgen für die Bullies. Für die Gruppe der TäterInnen existiert ebenfalls ein erhöhtes Risiko eines ungünstigen Entwicklungsverlaufs. Charakteristisch sind vor allem unterschiedliche externalisierende Verhaltensweisen wie Impulsivität, Hyperaktivität, aggressives-dissoziales Verhalten und Störungen durch Substanzkonsum (Hayer & Scheithauer, 2008). Einerseits kann das aggressive Verhalten der Bullies auch dazu führen, dass sie von Gleichaltrigen Ablehnung erfahren bzw. von ihnen weniger gemocht werden (Scheithauer et al., 2003), andererseits erfahren manche Bullies ein gewisse Popularität unter den Gleichaltrigen (Cairns et al., 1988, zitiert nach Scheithauer et al., 2003, S. 67). Auch für die TäterInnen liegt ein erhöhtes Risiko vor, im Heranwachsenden- und Erwachsenenalter eine Depression oder ein negatives Selbstwertgefühl zu entwickeln (Olweus, 1993).

Allgemein hat unbehandeltes aggressives Verhalten in Schulen weitgreifende negative Konsequenzen insofern, als die SchülerInnen nicht gern in die Schule gehen, weniger motiviert sind und auch schlechtere Noten haben (Roland & Galloway, 2002, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009, S. 269).

1.2.3 Ergebnisse aus der Forschung

Internationale Befunde. In der „Health Behaviour in School-aged Children"-Studie (HBSC 2001/2002) wurden 163.000 SchülerInnen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren aus 35 Ländern und Regionen zu unterschiedlichen Themen befragt. Ein Item beinhaltete Bullying, eines Viktimisierung (Craig & Harel, 2004). In allen

Ländern wurden dieselben Items zur Erfassung der Täter- und Opferprävalenzen eingesetzt. Differenziert wurde zwischen seltenem Bullying bzw. seltener Viktimisierung (wenn die Befragten angaben, in den letzen Monaten zumindest einmal TäterIn oder Opfer gewesen zu sein) und häufigem Bullying bzw. häufiger Viktimisierung (mind. 2-3mal oder öfter in den letzten Monaten). Die Daten wurden getrennt nach den drei Altersgruppen und nach dem Geschlecht analysiert. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse bezüglich der Auftretenshäufigkeit von Bullying bzw. Viktimisierung erläutert (Craig & Harel, 2004):

Täterprävalenzen. 35 % der SchülerInnen gaben an, in den letzten Monaten zumindest einmal an Bullying beteiligt gewesen zu sein, wobei sich zwischen den Ländern beträchtliche Unterschiede zeigten (Craig & Harel, 2004, S. 134). Im Vergleich dazu ist die Prävalenzrate von häufigem Bullying, welche 11 % betrug, um Einiges niedriger. In den Altersstufen der 13- und 15jähringen hatte Österreich die zweit höchsten Prävalenzraten bezüglich Bullying. Im Vergleich zu den Mädchen gaben die Jungen über alle Länder und Altersstufen hinweg an, häufiger am Bullying beteiligt zu sein, somit haben sie häufiger die Rolle der Täter inne.

Opferprävalenzen. Bezüglich der Viktimisierung wurden ähnliche Ergebnisse über alle Länder und Altersstufen hinweg gefunden (Craig & Harel, 2004, S. 137): Insgesamt gaben 34 % der SchülerInnen an, in den letzten Monaten zumindest einmal Opfer von Bullying gewesen zu sein. Über alle Länder hinweg gaben 11 % der SchülerInnen an, 2-3mal oder öfter in den letzten Monaten Opfer von Bullying gewesen zu sein. Wiederum zeigten sich zwischen den Ländern hinsichtlich der Prävalenzraten von seltener Viktimisierung und häufiger Viktimisierung beträchtliche Unterschiede. Österreich befand sich in jeder untersuchten Altersgruppe immer unter den 10 Ländern mit den höchsten Prävalenzraten.

Wie aus der HBSC-Studie hervorgeht, ist Bullying und Viktimisierung weltweit ein schwerwiegendes Problem unter SchülerInnen, so auch in Österreich, das sich hinsichtlich der Höhe der Prävalenzraten immer im Spitzenfeld befand.

Nationale Befunde. Befunde zur Situation in Österreich liefert unter anderem die Untersuchung von Atria, Strohmeier und Spiel (2007), in der Daten von 1.910 SchülerInnen der vierten bis neunten Schulstufe analysiert wurden. Die Autorinnen ermittelten folgende **Prävalenzraten** (Atria et al., 2007, S. 383): In Bezug auf die

gesamte Stichprobe waren etwa 10 % der SchülerInnen (6., 7., 9. Schulstufe) TäterInnen und zwischen 2 und 11 % Opfer. Betrachtet man die Opferprävalenzraten getrennt nach verbalen und physischen Angriffen, dann zeigte sich, dass rund 20 % der SchülerInnen der 4., 8. und 9. Schulstufe angaben, in den letzten Monaten Opfer von verbalem Bullying geworden zu sein. 5.4 % (8. Schulstufe) und 8.9 % (9. Schulstufe) gaben an, physischem Bullying ausgesetzt worden zu sein.

Weitere Befunde zur Situation in Österreich liefert die Studie von Strohmeier et al. (2005), wobei die Autorinnen nicht nur das Ausmaß von physischem (körperliche Angriffe) und verbalem (Beleidigungen) Bullying untersuchten, sondern auch das Ausmaß von relationalem Bullying (sozialer Ausschluss). Die Untersuchung wurde an 280 HauptschülerInnen der 5. bis 8. Schulstufe durchgeführt. Drei Viertel (73 %) der SchülerInnen gaben an, dass sie seit Beginn des Schuljahres mindestens einmal von MitschülerInnen verbal beleidigt wurden. Rund die Hälfte (53 %) gab an, dass sie mindestens einmal ausgegrenzt wurde und 47 % sagten, dass sie mindestens einmal körperlich angegriffen wurden. Weiters konnten Geschlechtsunterschiede dahingehend festgestellt werden, dass Mädchen signifikant häufiger angaben, von anderen MitschülerInnen ausgegrenzt worden zu sein als Jungen und Jungen öfter als Mädchen sagten, dass sie von MitschülerInnen körperlich angegriffen wurden.

Zusammenfassend kann zum Thema Bullying gesagt werden, dass damit aggressives Verhalten im schulischen Kontext gemeint ist und sich drei Äußerungsformen, nämlich physisches, verbales und relationales Bullying unterscheiden lassen (Scheithauer et al., 2003). Gerade in der Schule tritt Bullying oft in stabilen Gruppen auf und spiegelt somit einen Gruppenprozess wider, in dem die Mehrheit (88 %) der SchülerInnen in Form von unterschiedlichen Rollen involviert ist (Salmivalli et al., 1996b). Bullying hat für alle beteiligten Personen, vor allem für die Opfer und TäterInnen, massive und vielfältige negative Folgen, welche sowohl psychische als auch körperliche Symptome umfassen (Hayer & Scheithauer, 2008). Wie aus der HBSC-Studie hervorgeht, ist Bullying und Viktimisierung weltweit ein schwerwiegendes Problem unter SchülerInnen, so auch in Österreich. Im nächsten Kapitel wird nun die Frage, ob Bullying eine moralische Dimension besitzt, behandelt.

2 MORALENTWICKLUNG

Laut Nolting (1987) vermeiden Menschen aggressives Verhalten nicht nur aufgrund von möglichen Strafen und anderen Unannehmlichkeiten, sondern auch aufgrund innerer Normen wie moralischen Einstellungen. Deshalb ist es von Bedeutung, die moralische Dimension bzw. die moralpsychologische Relevanz von Bullying, das als aggressives Verhalten gilt, zu beleuchten.

Im Bereich der Moralforschung werden folgende unterschiedliche wissenschaftliche Positionen vertreten: behavioristische Lerntheorie, psychoanalytisch orientierte Theorien und die kognitivistischen Theorien. In der Lerntheorie wurde moralische Entwicklung als Anpassungsprozess an die gesellschaftlichen Regeln verstanden, wobei diese Anpassung durch soziale Lernprozesse, basierend auf positiver und negativer Verstärkung wie Lob und Tadel bzw. dem Modelllernen, erfolgte (Keller, 2007). Psychoanalytische Theorien legen den Fokus auf die moralische Motivation, wobei Freud diese „als Prozeß der Internalisierung vorgegebener Erwartungen in Form eines rigide zensierenden Über-Ich (Identifikation mit dem Aggressor)“ (Nunner-Winkler & Edelstein, 1993, S. 7) versteht. Eines der einflussreichsten Paradigmen im Bereich der kognitionsorientierten Moralforschung ist jenes von Kohlberg (1996), dessen Grundlage auf der Arbeit Piagets (1983) basiert. Piagets und Kohlbergs Theorien unterlagen natürlich einigen Kritikern - allen voran war Turiel, der aufbauend auf seiner Kritik einen weiteren kognitivistischen Ansatz postulierte, den sogenannten bereichsspezifischen Ansatz - **„social domain theory“** (Turiel, 1983).

Aufbauend auf den kognitivistischen Theorien der Moralentwicklung wird auf moralische Kognitionen bestehend aus der moralischen Bewertung bzw. dem moralischen Urteil über Situationen sowie moralische Emotionen, die in moralischen Situationen ausgelöst werden, eingegangen.

2.1 Definition und Begriffsbestimmung

Was ist Moral? Zu Beginn ein kurzer Überblick unterschiedlicher Definitionen einiger WissenschaftlerInnen, die sich mit dem Thema Moral und Moralentwicklung beschäftigen:

> *Moral ist die Gesamtheit der Regeln, die zur Realisierung der Werte oder zum Wohle der Menschen beiträgt, bzw. man kann auch sagen, dass die moralischen Regeln, wenn sie angewendet werden, die Menschen, die vom Handeln anderer betroffen sind, schützen sollen.*
>
> (Horster, 2007, S. 7)

„Jede Moral ist ein System von Regeln, und der Kern jeder Sittlichkeit besteht in der Achtung, welche das Individuum für diese Regeln empfindet“ (Piaget, 1983, S. 23).

Der „moralische Standpunkt“ betont – als Merkmale einer gerechten Problemlösung – Unparteilichkeit, Universalisierbarkeit sowie das Bestreben und die Bereitschaft, mit anderen Personen zu einer Übereinkunft oder einem Konsens darüber zu kommen, was richtig ist (Kohlberg, 1996, S. 246).

Für Keller (1996) haben interpersonale Konflikte immer dann eine moralische Dimension, „wenn Handlungen und ihre Folgen sowie die ihnen zugrundeliegenden psychischen Bedingungen im Hinblick darauf beurteilt werden können, was im Sinne von Prinzipen der Fairneß richtig und vernünftig ist und was im Sinne von moralischen Idealen gut und wünschenswert ist“ (S. 17).

Nunner-Winkler (1991) versteht unter Moral „allgemeine Grundprinzipien, die in allen Kulturen und zu allen Zeiten gelten: Prinzipien, von denen ich – Kantisch gesprochen – wollen kann, daß sie allgemeines Gesetz würden [….], also sind Universalisierbarkeit und Unparteilichkeit die zentralen Momente, die moralische Regeln vor anderen normativen Regulierungen auszeichnen“(S. 147).

Reduziert man die einzelnen Moraldefinitionen auf einzelne Schlagwörter, dann beinhaltet Moral Regeln und Grundprinzipien wie Fairness und Gerechtigkeit, welche universell gültig sind und die Orientierung an diesen Prinzipen bzw. deren Anwendung dient zur Regelung des Miteinanders in der Gesellschaft unter Berücksichtigung des Wohlergehens anderer.

2.2 Moral nach Piaget und Kohlberg

Nachdem Werte sowie moralische Regeln existent sind, stellt sich die Frage, wie Individuen moralische Regeln lernen und anwenden bzw. umsetzen. Piaget (1983) und Kohlberg (1996), welcher auf den Arbeiten von Piaget seinen Ansatz entwarf, waren die ersten in der Moralforschung, die mittels eines kognitivistischen stufenorientierten Ansatzes versuchten, diese Frage zu beantworten.

(1) Piagets Theorie der Moralentwicklung. Piaget (1983) unterscheidet im Entwicklungsprozess zwei Arten der Moral: „eine Moral des Zwanges oder der Heteronomie und eine Moral der Zusammenarbeit oder der Autonomie“ (S. 239). Beide Formen entstehen aus unterschiedlichen sozialen Beziehungen bzw. Interaktionen und basieren auf unterschiedlichen Formen der Perspektivenübernahme (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Entwicklungsstufen der Moral nach Piaget (nach Keller, 2007, S. 19)

Kindliche Moral	• Egozentrisch, subjektiv und heteronom • Produkte der unilateralen Beziehungen zwischen Eltern und Kind • Regeln im Zwang begründet
Moral des Heranwachsenden	• Reziprozität, Gleichheit, Autonomie • Produkt der kooperativen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen • Regeln verhandelbar

Die kindliche Moral wird als heteronom, subjektiv und egozentrisch gekennzeichnet. Die heteronomen Moralvorstellungen basieren auf den

einseitigen Machtbeziehungen zwischen Eltern und Kind. Dem Kind werden Regeln vorgegeben, die nicht verhandelbar sind, zunächst absolute Geltung haben und im Zwang bzw. durch die besondere Autorität der Eltern begründet sind. Ein weiterer Aspekt, der die heteronome Moral kennzeichnet ist, dass anfänglich nur das „Ergebnis“ (Piaget, 1983, S. 222) alleine zählt. Es zählt somit nicht die Absicht, sondern die tatsächliche Konsequenz des Handelns.

Die autonome Moral basiert für Piaget (1983) auf Reziprozität und Gleichheit, wobei für die Konstruktion der autonomen Moral vor allem die Peergruppe, also die Gruppe der Gleichaltrigen, von besondere Bedeutung ist. Hier tritt die Moral der Zusammenarbeit anstelle der Moral des Zwanges (S. 301). In diesen Beziehungen beruht der Respekt vor Regeln, die als verhandelbar gesehen werden, auf gemeinsam getroffenen Übereinkünften. Durch diese gemeinsamen Beziehungen tritt an die Stelle des Egozentrismus die Norm der Reziprozität.

(2) Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung. Für Kohlberg (1996) ist die wesentlichste Struktur von Moral eine „Gerechtigkeitsstruktur“ (S. 144). In moralischen Situationen, gekennzeichnet durch konfligierende Perspektiven oder Interessen, fungieren Gerechtigkeitsprinzipien als Lösungskonzepte für diese Konflikte. Moralentwicklung besteht für Kohlberg in der Veränderung des Denkens über Gerechtigkeit, also darüber, wie moralische Ansprüche gerecht verhandelt werden können. Im Zentrum steht die Frage nach dem moralischen Urteil, also wie das Individuum die Situation beurteilt, mit der es konfrontiert wird bzw. ist das moralische Urteilen eine Methode, moralische Konflikte zu erkennen und zu lösen (Kohlberg, 1996, S. 400). Kohlberg interessiert sich vor allem für die Gründe, die Menschen dazu veranlassen, etwas als gerecht oder ungerecht anzusehen.

Kohlberg (1996) postuliert, dass die Entwicklung des moralischen Denkens auf einem Stufenkonzept basiert, wobei die Stufen logisch aufeinander aufbauen und qualitativ unterschiedliche Formen des moralischen Denkens abbilden. Die Stufen werden nacheinander durchlaufen, wobei das Überspringen einer Stufe nicht möglich ist. Abhängig von der individuellen Entwicklung durchlaufen Personen die einzelnen Stufen unterschiedlich schnell und können dabei auch auf einer Stufe stehenbleiben. Das Erreichen der höchsten Stufen ist somit nicht für alle Personen zwingend.

Kohlberg (1996) erfasste die Stufen des moralischen Denkens mittels unterschiedlicher hypothetischer Dilemma-Geschichten, die einen Konflikt zwischen zwei oder mehreren Normen enthalten. Im berühmten „Heinz-Dilemma“[4] konfligieren die moralischen Normen, das Recht auf Leben und das Eigentumsrecht miteinander. Kohlberg gab diese und ähnliche Dilemmata Jungen im Alter von 10, 13, 16 und 19 Jahren vor. Die befragten Personen mussten in einem Interview begründen, welcher moralischen Norm der Protagonist in dieser Situation den Vorzug geben sollte. Aufgrund der Analyse der Antworten der Personen definierte Kohlberg sechs Entwicklungsstufen des moralischen Urteils, die drei Ebenen zugeordnet sind. Jede Stufe skizziert die jeweils charakteristische Art und Weise, wie Individuen Rechte und Pflichten in konkreten Situationen definieren. Dabei ist jede Stufe durch eine bestimmte „sozio-moralische Perspektive“ (Kohlberg, 1996, S. 133) gekennzeichnet (vgl. Tabelle. 2). Kohlberg definiert diese Perspektive als soziale Wahrnehmung, also wie eine Person sich selbst und andere Menschen wahrnimmt, ihre Gedanken und Gefühle interpretiert und ihre Rolle bzw. Stellung in der Gesellschaft versteht (1996, S. 125).

Grundlage für die Entscheidung, ob etwas richtig oder falsch ist, bildet zu Beginn die Konsequenz der Handlung **(präkonventionelle Ebene).** Ziel ist es, Regeln zu befolgen um Strafe zu vermeiden. In weiterer Folge steht die Orientierung an Gruppennormen im Mittelpunkt sowie die Orientierung am System **(konventionelle Ebene)**. Und letztendlich basiert die Einsicht über die Richtigkeit bzw. Fehlerhaftigkeit von Handlungen auf universell gültigen, ethischen Prinzipen **(postkonventionelle Ebene).** Es handelt sich dabei um universelle Vorstellungen von Gerechtigkeit, Reziprozität und Gleichheit. Es geht darum, die Würde des Menschen und seine Rechte zu achten.

[4] Im „Heinz-Dilemma“ besteht die Zwangslage darin, dass sich Heinz, der Ehemann, zwischen der Möglichkeit, dem Apotheker das lebensrettende Medikament, dass er sich nicht leisten kann zu stehlen und somit seine krebskranke Frau retten kann und der Möglichkeit, auf den Diebstahl zu verzichten und sein Frau sterben zu lassen, entscheiden muss. Die zentrale Frage ist, ob es moralisch richtig ist, dass Heinz das Medikament stiehlt um das Leben seiner Frau zu retten, wenn es keine andere Möglichkeit gibt.

Tabelle 2: Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg (1996)

Ebene	moralische Orientierung	Soziale Perspektive
Präkonventionelle Moral	**Stufe 1:** Orientierung an Gehorsam und Strafe	Egozentrische Perspektive
	Stufe 2: Instrumenteller Austausch	Konkret individualistische Perspektive
Konventionelle Moral	**Stufe 3:** Moral des guten Kindes, der guten Beziehungen	Perspektive der Beziehung oder der Gruppe
	Stufe 4: Moral der Aufrechterhaltung von Autorität	Perspektive des sozialen Systems
Postkonventionelle Moral	**Stufe 5:** Moral des Vertrages, der individuellen Rechte	Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive
	Stufe 6: Moral der individuellen Gewissensprinzipien	Perspektive eines moralischen Standpunktes

Zusammenfassend kann über Piagets und Kohlbergs stufenorientierte Theorien zur Moralentwicklung gesagt werden, dass beide die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bzw.- differenzierung sowie die Perspektivenkoordination als kognitive Voraussetzung sehen. Beide Autoren kennzeichnen die kindliche Moral durch autoritätsbezogenes Denken und externale Faktoren, wie der Orientierung an der Konsequenz der Handlung und nicht an der Absicht. Vor allem für Kohlberg beruht die Gültigkeit moralischer Regeln auf der Antizipation von Bestrafungen. Erst im Stadium der konventionellen Moral bzw. autonomen Moral werden die Perspektiven aller Betroffenen und deren berechtigten Ansprüche berücksichtigt.

Kritik der präkonventionellen Moral. Nucci und Turiel (1978) kritisieren die Annahme, dass Kinder die Geltung von Normen aus Strafandrohungen und der Macht von Autoritäten ableiten bzw. nur auf höheren Stufen Moral von Konvention unterschieden wird und dabei gleichzeitig die Konvention als Basis für moralische Urteile von Gerechtigkeitsprinzipien verdrängt wird (Nucci & Lee, 1993). Aus dieser Ansicht bzw. diesem Kritikpunkt heraus, entwickelte sich ein neuer Ansatz,

der sogenannte bereichsspezifische Ansatz (Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1983; Turiel, 1983), in dem davon ausgegangen wird, dass bereits Kinder im frühen Alter zwischen Moral und Konvention differenzieren können. Nucci und Turiel (1978) konnten in ihrer Untersuchung zeigen, dass Kinder (2-10 Jahren) sehr wohl zwischen konventionellen und moralischen Regeln unterscheiden und dabei die Folgen einer Handlung hinsichtlich des Wohlergehens der Betroffenen wahrnehmen und im Urteil berücksichtigen. Nucci und Turiel fanden heraus, dass Kinder die Gültigkeit moralischer Regeln auf Basis intrinsischer Merkmale der Handlung begründen und nicht etwa aufgrund vorhandener Regeln bzw. Verbote. Dieser Perspektive widerspricht jener von Kohlberg (1996), der postuliert, dass Individuen in Abhängigkeit der Entwicklung bzw. der Stufe jeweils die gleichen Begründungen über unterschiedliche Situationen hinweg anwenden.

Im folgenden Kapitel wird der bereichsspezifische Ansatz noch genauer beschrieben, da dieser Arbeit hinsichtlich des moralischen Urteils dieser Ansatz zugrundeliegt.

2.3 Social Domain Theory

Wie bereits erwähnt, entwickelte sich im Bereich der kognitionsorientierten Moralforschung auf Basis der Kritik der Theorien von Piaget und Kohlberg eine neue theoretische Perspektive. Grundlage dieser neuen Perspektive waren empirische Untersuchungen (Nucci, 1981; Nucci & Nucci, 1982a, 1982b; Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1981; Turiel, 1983) in denen gezeigt wurde, dass bereits Kinder in der Lage sind, zwischen unterschiedlichen Regeln der Moral und Konvention zu differenzieren. Grundstock dieser sogenannten **„Social Domain[5] Theory“** (Turiel, 1983) bzw. dieses **bereichsspezifischen Ansatzes** bildet somit die Annahme, dass bereits bei Kindern ein differenziertes Regelverständnis vorhanden ist. Im Folgenden werden dieser bereichsspezifische Ansatz sowie einige Forschungsergebnisse dazu genauer beschrieben. Zu Beginn die „Grundbausteine“ dieses Ansatzes (Turiel, 1983):

[5] Unter „domain“ versteht Turiel (1983) folgendes: “Domain is the organizing component for actions, in the form of transgressions, reactions to those actions, communications, and dialogues“ (S. 50).

(a) Individuen erwerben ihr soziales Wissen, indem sie mit ihrer sozialen Umwelt in einem interaktiven Prozess stehen. Die gemachten, qualitativ unterschiedlichen Erfahrungen in diesen sozialen Interaktionsprozessen bilden den Grundstock des sozialen Wissens. Und genau dieses soziale Wissen ist Grundlage dafür, Einsicht in die Richtigkeit oder Fehlerhaftigkeit sozialer Handlungen zu erlangen.

(b) Auf Basis dieses sozialen Wissens bewerten und beurteilen Individuen soziale Ereignisse, soziale Handlungen, soziale Angelegenheiten und deren Verstöße sowie soziale Regeln bzw. Regelverletzungen. Auch die Begründungen bzw. Rechtfertigungen für solche soziale Urteile bzw. Bewertungen sind durch das soziale Wissen determiniert.

(c) Das soziale Wissen unterteilt sich in drei distinkte Bereiche mit getrennten Begriffs- und Entwicklungssystemen, wobei deren Entwicklung auf den qualitativ unterschiedlichen Aspekten sozialer Interaktionen basiert.

(d) Turiel (1983) unterscheidet folgende 3 Bereiche des sozialen Wissens (S. 4):
(1) moralischer Bereich: beinhaltet Vorstellungen über Gerechtigkeit, Rechte und das Wohlergehen der Menschen. Trotz unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Moralforschung, kristallisierten sich in allen Ansätzen Konzeptionen der Gerechtigkeit und des Wohlergehens als jene Merkmale hervor, die einem moralischen Urteil zugrunde liegen (Turiel, 2006).
(2) sozial konventioneller Bereich: beinhaltet Vorstellungen über soziale Systeme, sozialer Ordnung und sozialer Organisation.
(3) persönlicher Bereich: beinhalten Vorstellungen betreffend die eigene Person. Vorstellungen intrapsychischer Prozesse wie Emotionen, Motivationen und Intentionen sowie psychologische Konstrukte wie das Selbst (Nucci & Lee, 1993, S. 71).

(e) Individuen (Kleinkinder und Erwachsene) bewerten und beurteilen soziale Situationen und begründen ihre sozialen Urteile darüber auf Basis dieses sozialen Wissens, wobei sie diese drei Bereiche unterscheiden.

(f) Kontextspezifischer Ansatz: Der Kontext bzw. Situationsmerkmale haben Einfluss auf das Urteil und das Verhalten (Turiel, Smetana & Killen, 1991). Somit kann das Urteil in Abhängigkeit des Kontextes variieren und die

Interpretation des Kontextes stellt gleichzeitig einen Teil des Bewertungsprozesses dar.

(g) Auch wenn die Differenzierung des sozialen Wissens nicht altersbezogen ist (bereits im Vorschulalter können Kinder moralische Regeln von konventionellen unterscheiden), gibt es dennoch altersbezogene Veränderungen im Denken, wobei die Struktur des Wissens immer komplexer wird.

Im Folgenden werden die drei Bereiche des sozialen Wissens, einige Studien und deren Ergebnisse dazu genauer beschrieben.

2.3.1 Soziales Wissen

Um die drei Bereiche (sozial-konventionell, moralisch, persönlich) des sozialen Wissens unterscheiden zu können, definiert Turiel die einzelnen Begriffe, die die Grundlage der Differenzierung bilden:

(1) Sozial-konventioneller Bereich

> ***Social conventions*** *are behavioral uniformities that serve to coordinate social interactions and are tied to the contexts of specific social systems. Conventions are based on arbitrary actions that are relative to social contexts (Turiel, 1983, S. 3). Conventions coordinate the stable interactions of individuals functioning within a social system [….] Conventions are validated by consensus and, therefore, are relative to the societal context […] they may be altered by consensus or general usage within a social system (Turiel, 1983, S. 34f).*

Turiel definiert soziale Konventionen als Verhaltensregeln (Anredeformen, Kleiderordnung, Manieren, Schulregeln usw.), die in einem sozialen System formuliert werden, willkürlich und veränderbar sind, das Miteinander in der Gesellschaft koordinieren und regeln sowie zur Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung beitragen (Nucci & Turiel, 1978). Der Ursprung von Konventionen liegt in

den sozialen Standards einer Gruppe bzw. der Gesellschaft (Tradition, Bräuche, Normen). Da Konventionen durch den jeweiligen Kontext bzw. unterschiedliche soziale Systeme determiniert werden, können sie auch innerhalb dieser Systeme in Übereinstimmung darüber abgeändert werden. Konventionen sind somit veränderbar und besitzen außerhalb ihres sozialen Systems keine zwingende Gültigkeit hinsichtlich ihrer Umsetzung. Untersuchungen (Turiel, 1983, S. 103) zufolge gibt es altersbezogene Veränderungen im Verständnis für sozial-konventionelles Wissen und deren Anwendung dahingehend, dass im Laufe der Zeit immer komplexere Strukturen entwickelt werden. Zum einen verändern sich die Vorstellungen darüber, was unter einem sozialen System verstanden wird und zum anderen verändert sich das Verständnis dafür, welche Rolle Konventionen im sozialen System spielen. Zu Beginn werden Konventionen lediglich als einheitliche Verhaltensregeln betrachtet, wobei deren Funktion für ein geregeltes Miteinander nicht bewusst ist und deren Notwendigkeit lediglich in deren Vorhandensein begründet ist. Erst im Laufe der Zeit entwickeln Kinder ein Verständnis dafür, dass soziale Konventionen soziale Standards darstellen, die ein Teil des sozialen Systems sind und deren Funktion es ist, soziale Interaktionen zu koordinieren.

(2) Moralischer Bereich

> *The **moral domain** refers to prescriptive judgments of justice, rights, and welfare pertaining to how people ought to relate to each other. Moral prescriptions are not relative to the social context, nor are they defined by it (Turiel, 1983, S. 3). In contrast with convention, moral prescriptions are not perceived to be alterable by consensus. [….] The individual´s moral prescriptions (e. g., regarding killing and the value of life) are determined by factors inherent to social relationship [...] An individual´s perception of an act such as the taking of a life as a transgression is not contingent on the presence of a rule, but rather stems form factors intrinsic to the event (e.g., from the perception of the consequences to the victim) [….] (Turiel, 1983, S. 35).*

Für Turiel basieren moralische Vorschriften auf den Vorstellungen bezüglich Gerechtigkeit, der Rechte von Menschen und deren Wohlergehen und sie sind die Grundlage dafür, wie wir uns anderen gegenüber verhalten sollten. Somit determinieren sich moralische Vorschriften nicht anhand sozialer Kontexte bzw. anhand sozialer Systeme. Moralische Vorschriften bzw. die Einsicht in die Richtigkeit oder Fehlerhaftigkeit moralischer Handlungen basieren auf den intrinsischen Faktoren einer Handlung, also den Handlungskonsequenten und nicht etwa auf dem Vorhandensein einer Regel bzw. einem Verbot bezüglich bestimmter Handlungen. Intrinsische Merkmale der Handlung beinhalten wahrgenommene Konsequenzen der Handlung für die Betroffenen wie zum Bespiel zugefügte Schmerzen (jemanden schlagen), ein daraus resultierender Schaden für andere oder die Verletzung von Eigentumsrechten (jemandem etwas wegnehmen) (Nucci & Turiel, 1978). In diesem Sinne werden moralische Übertretungen (z.B. jemanden schlagen/verletzten/beschimpfen, stehlen, lügen, fremdes Eigentum zerstören, ungerechte Verteilung von Ressourcen usw.) als falsch bewertet, unabhängig davon, ob es eine entsprechende Regel für solch ein Verhalten gibt oder nicht (Nucci & Turiel, 1978). Im Gegensatz dazu, werden konventionelle Handlungen (z. B. Anredeform) nur dann als falsch bewertet, wenn diese eine bestehende Regel verletzen (Nucci & Turiel, 1978). Im Vergleich zu Konventionen, die als veränderbar und willkürlich angesehen werden, werden moralische Vorschriften als unveränderbar und universell gültig betrachtet.

Genau diese unterschiedlichen Vorstellungen hinsichtlich moralischer und konventioneller Regeln basieren für Turiel (1983) auf den qualitativ unterschiedlichen Aspekten sozialer Interaktionen, in denen Kinder (in der Rolle des Beobachters oder als direkt beteiligte Person) zum Beispiel physische Verletzungen, Verletzung von Interessen, Gründe für die Handlung oder Folgen für die ÜbeltäterIn erfahren. In weiterer Folge führt Abstraktion aufgrund der gemachten Erfahrung zur Generierung von Vorstellungen darüber, welche Handlungen als richtig oder falsch bzw. als fair oder unfair angesehen werden. Unter moralischen Aspekten basiert die Bewertung einer Handlung bezüglich der Richtigkeit bzw. Fehlerhaftigkeit auf den intrinsischen Faktoren einer Handlung (direkte Konsequenzen einer Handlung) und unter konventionellen Aspekten basiert dies auf den Regeln, deren Funktion für das System sowie den Standards

und Erwartungen eines sozialen Systems (älter Personen spricht man mit „Sie“ an, oder in der Schule wird Uniform getragen).

(3) Persönlicher Bereich

> *The **personal domain** is defined by actions considered to be outside the realm of societal regulations and moral concern. Personal issues comprise the set of social actions whose import and effects are perceived to be primarily upon the actor rather than other individuals or the societal structure. As such, the personal represents the circumscribed set of actions that define the private aspects of one´s life; the set of social actions for which the issue of “right or wrong” is one of preference rather than obligation or custom (Turiel, 1978a, zitiert nach Nucci, 1981, S. 114).*

Aufgrund dieser Definition umfasst der persönliche Bereich all jene Handlungen, die für die Person keine moralische Dimension besitzen und außerhalb des Bereiches konventioneller Regulierungen liegen. Persönliche Angelegenheiten beinhalten somit Handlungen, die eine Auswirkung auf die handelnde Person haben und nicht etwa eine auf andere Individuen. Diese Handlungen basieren auf persönlicher Präferenz (Wahlmöglichkeit) und nicht etwa auf der Frage, was im Sinne von Verpflichtungen als richtig und falsch angesehen wird. Handlungen, für die gilt, dass sie in den individuellen Entscheidungsspielraum fallen, werden dem persönlichen Bereich zugeordnet (Nucci & Lee, 1993). Die Wahl der Freunde oder der Partner, Freizeitaktivitäten, das äußerliche Erscheinungsbild oder Handlungen, die den eigenen Körper betreffen wie Rauchen, werden als persönliche Angelegenheiten angesehen (Nucci, 1981).

Entstehung des sozialen Wissens. Grundlage für die Differenzierung in drei Bereiche bilden unterschiedliche soziale Interaktionsmuster. Bei moralischen Ereignissen konzentrieren sich die Interaktionen auf die direkten Auswirkungen einer Handlung, also auf die intrinsischen Faktoren. Kinder erfahren direkte Konsequenzen für das Opfer, es finden Kommunikationsprozesse zwischen

TäterIn und Opfer statt, die sich auf eine Verletzung oder auf den Verlust von etwas beziehen oder Erwachsene vermitteln den Kindern auf verbaler Ebene, dass diese Handlung Schaden verursacht (Nucci & Turiel, 1978). Bei konventionellen Ereignissen liegt der Fokus auf Aspekten der sozialen Ordnung, wobei es in den sozialen Interaktionen um Einhaltung von Regeln geht und um das Aufrechterhalten der sozialen Ordnung (Nucci & Turiel, 1978). Der persönliche Bereich beinhaltet den Aspekt der persönlichen Wahl und Präferenz. Nucci und Weber (1991, zitiert nach Nucci & Lee, 1993, S. 85f) untersuchten Interaktionen zwischen Müttern und Kindern (3-5 Jahre) und konnten dabei unterschiedliche Interaktionsmuster für moralische, konventionelle und persönliche Ereignisse klassifizieren. Im Kontext moralischer Ereignisse vermitteln die Mütter den Kindern, dass die Handlung Schaden („Nicht kratzen! Das tut weh!“) oder Ungerechtigkeit verursacht (Fokus auf die intrinsischen Folgen einer Handlung). Auf konventionelle Ereignisse reagieren die Mütter mit Befehlen, vermitteln Regeln und zeigen, dass die Handlung Unordnung verursacht oder sie geben kontextbezogene Informationen in dem Sinne, dass sie die Kinder darauf aufmerksam machen, dass die Handlung in diesem sozialen Zusammenhang angemessen ist, aber in einem anderen nicht (Aspekte der sozialen Ordnung). Handelt es sich um Ereignisse, die das Persönliche betreffen, dann vermittelt die Mutter die Botschaft, dass diese Handlung eine Wahlmöglichkeit beinhaltet (Mutter fragt das Kind, was es anziehen möchte und betont, dass sich das Kind entscheiden muss, was es anziehen will).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die qualitativ unterschiedlichen Aspekte sozialer Interaktionen die Grundlage der Differenzierung in drei Bereiche bilden. Der moralische Bereich beinhaltet Vorstellungen über Gerechtigkeit, Rechte und das Wohlergehen der Menschen, wobei das moralische Urteil auf intrinsischen Faktoren basiert. Der sozial-konventionelle Bereich beinhaltet Vorstellungen über soziale Systeme und Urteile darüber berücksichtigen Aspekte wie die Regeln eins sozialen Systems, deren Funktion für das System sowie die Standards und Erwartungen einer Gesellschaft. Der persönliche Bereich umfasst all jene Handlungen, die für die Person keine moralische Dimension besitzen und außerhalb des Bereiches konventioneller Regulierungen liegen. Nun stellt sich die

Frage, wie Individuen unterschiedliche soziale Handlungen den drei Bereichen zuordnen, wobei die Antwort darauf im nächsten Kapitel erfolgt.

2.3.2 Kriterien der Bereichsdifferenzierung

Die Rahmenbedingungen für die Differenzierung des sozialen Wissens in drei distinkte Bereiche sind durch deren Definition festgelegt. Jetzt stellt sich die Frage, welche Kriterien Individuen heranziehen, um soziale Situationen und Handlungen den jeweiligen Bereichen zuzuordnen. Turiel (1983, 2006) definierte dazu folgende Begriffe – **(1) criterion judgments** und **(2) justification categories** - welche die zwei Dimensionen eines sozialen Urteils darstellen:

(1) Criterion judgments. Criterion judgements "pertain to the categories used by individuals in the identification and classification of the parameters of a domain of knowledge. [….] criterion judgments represent the definitional parameters of a domain […] (Turiel, 1983, S. 52). […] the criteria by which thinking in domains is identified" (Turiel, 2006, S. 828). Gemeint sind jene Kriterien (siehe Tabelle 3), auf deren Basis die Identifizierung und Klassifizierung des sozialen Wissens in unterschiedliche Bereiche erfolgen. Untersucht wurde eine Gruppe von Kriterien, die aus den Definitionen der drei Bereiche abgeleitet wurden (Smetana, 2006; Turiel, 1983).

Tabelle 3: Kriterien zur Identifizierung und Klassifizierung

Bereich	Kriterien
Moralischer Bereich	• Generalisierbarkeit • Verbindlichkeit • Unveränderlichkeit • Regel- und Autoritätsunabhängigkeit
Sozial-konventioneller Bereich	• Kontextgebundenheit • Veränderbarkeit • Regel- und Autoritätsgebundenheit

Zur empirischen Überprüfung dieser Kriterien mussten ProbandInnen hypothetische Situationen (moralische und konventionelle Vergehen bzw. Regelverstöße), die als prototypisch für den jeweiligen Bereich gelten, bewerten bzw. beurteilen.

Als Beispiel die Untersuchungen von Weston und Turiel (1980): Den ProbandInnen (5-11 Jahre) wurden hypothetische Geschichten mit unterschiedlichen Handlung (z. B. ein Kind schlägt ein anderes; ein Kind zieht sich im Schulhof aus, weil es heiß ist) vorgelegt. Diese Handlungen passierten an zwei unterschiedlichen Schulen, wobei diese Handlungen in der einen Schule durch eine Regel erlaubt waren und in der anderen mit einem Verbot belegt waren. Die ProbandInnen mussten die Schulregel bewerten (Findest du es in Ordnung, dass es in der „Park/Grove“ Schule erlaubt/verboten ist, andere zu schlagen/sich auszuziehen/sich nicht auszuziehen? Warum findest du es in Ordnung bzw. nicht in Ordnung?), sowie die Handlung als solche (Ist diese Handlung in Ordnung/nicht in Ordnung? Warum ist es in Ordnung/nicht in Ordnung?). Alle Altersgruppen waren der Meinung, dass das Vorhandensein der Regel „jemanden schlagen zu dürfen“ (Handlung des moralischen Bereichs), diese Handlung nicht legitimiert. Die Mehrheit (86 %) betrachtete diese Regel als kritisch, weil jemanden zu schlagen negative Folgen für andere haben kann. Im Gegensatz dazu betrachtete die Mehrheit (68 %) die Regel „sich ausziehen zu dürfen“ (Handlung des konventionellen Bereichs) als legitim, weil so eine Regel jede Schule individuell festlegen kann.

In dieser und anderen Untersuchungen (Nucci, 1981; Nucci & Turiel, 1978; Smetana; 1981) konnte durchgehend gezeigt werden, dass die Gültigkeit moralischer Regeln im Gegensatz zur Gültigkeit konventioneller Regeln weder durch Autoritäten, noch durch das Vorhandensein einer Regel bzw. eines Verbotes bezüglich bestimmter Handlungen abhängig gemacht wird. Vielmehr ist die Gültigkeit einer moralischen Regel durch die Wahrnehmung der Folgen der Handlung für das Wohlergehen anderer gegeben. Smetana (1981) konnte in ihrer Untersuchung zeigen, dass bereits Kinder ab zweieinhalb Jahren moralische Vergehen unabhängig vom Vorhandensein einer Regel als falsch bewerten, wobei sie erst im Alter von vier Jahren die Dimension der Generalisierbarkeit berücksichtigen.

Moralische Angelegenheiten werden somit als verpflichtend, generalisierbar, unveränderbar und in unabhängig von Autorität und Regeln bewertet. Urteile, die auf diesen Kriterien basieren, berücksichtigen Vorstellungen über Gerechtigkeit, Rechte von Menschen und deren Wohlergehen (Turiel, 1983, 2006). Im Gegensatz dazu werden konventionelle Angelegenheiten als kontextgebunden, veränderbar, regel- und autoritätsgebunden bewertet. Urteile, basierend auf diesen Kriterien, berücksichtigen Vorstellungen über das soziale System und die soziale Ordnung (Turiel, 1983, 2006).

(2) Justification categories. Ein weiteres Kriterium für die Bereichsdifferenzierung stellen die **Begründungen** für ein Urteil dar. *Justification categories*, "which represent reasons within domains (Turiel, 1983, S. 220) […] pertain to the ways individuals reason about courses of action (referred to as justifications)" (Turiel, 2006, S. 828). Gemeint sind Begründungen, die im Zusammenhang mit sozialen Urteilen genannt werden. **Moralische Begründungen** beziehen sich auf intrinsische Konsequenzen einer Handlung unter Berücksichtigung des Wohlergehens anderer, deren Rechte sowie unter dem Aspekt der Gerechtigkeit bzw. Fairness (Smetana 2006; Turiel, 1983). Im Gegensatz dazu, basieren **Begründungen** für **sozial konventionelle** Urteile auf dem Verständnis für soziale Systeme (Gebräuche, Normen, Autorität), deren Erwartungen und Regulierungen sowie deren sozialer Ordnung. **Begründungen** für Handlungen, die als **persönliche Angelegenheiten** betrachtet werden, beziehen sich darauf, dass sie nur die handelnde Person betreffen (Nucci, 1981). Tabelle 4 liefert eine Übersicht über die Kategorisierung von Begründungen auf Basis zweier Studien, denen der bereichsspezifische Ansatz als theoretische Grundlage dient.

Tabelle 4: Kategorisierung von Begründungen mit Beispielen

Studie	Gegenstand der Untersuchung	Kategorisierung [6]	Beschreibung der Kategorien	Beispiele[7]
Killen, Lee-Kim, McGlothlin, Stangor & Helwig (2002, S. 29)	Sozialer Ausschluss auf Grund des Geschlechtes/Rasse	**Moral:** Fairness	Faire und gerechte Behandlung anderer; Beachtung von individuellen Rechten	„Everyone should be treated the same"; "because it´s only fair that everybody should be able to be in the club"
		Empathie	Bezug auf die Gefühle der ausgeschlossenen Person nehmen; sich um die betroffenen Person kümmern	"It´s not nice to exclude someone"; "Jerry should be friends with Damon because Damon doesn´t have any friends"
		Integration	Diskriminierung als ungerecht und falsch erachten; Konsequenzen für die gesamte Gesellschaft berücksichtigen	"When people are prejudiced then no one can get along and it hurts everyone all over the world"
		Sozial konventionell: Gruppenfunktionalität	Aufrechterhaltung der Gruppenfunktionalität, Identifikation mit der Gruppe, Rechte der Gruppe	"The club will be better"; "The white kids need their own club"; "The group can decide whatever they want"
		Soziale Traditionen	Traditionen und Stereotypen basieren auf der Gruppenzugehörigkeit	"Black kids like different music than white kids
		Autorität	Elterliche Autorität, staatliche Gesetze und Regeln, Bestrafung als Konsequenz	"you have to obey your parents"; "if the government says it´s okay, then it´s okay"
		Sozialer Einfluss	Einfluss der anderen	"He should do what his friends say or he could lose their friendship" "
		Psychologisch: Persönliche Wahl	Persönliche Wahl/Präferenz	Jerry can choose who his friends are"
Malti, Gasser & Buchmann (2009a, S. 95)	Moralische Begründungen und Emotionsattribution	**Moralische Gründe**	Beziehen sich auf moralische Normen/Regeln und Verpflichtungen sowie auf die Befindlichkeit des Opfers	„It´s unfair"; „The victim will be very sad"
		Hedonistische Gründe	Befriedigung persönlicher Bedürfnisse	She can eat the chocolate, and she loves chocolate"
		Sanktionsorientierte Gründe	Beziehen sich auf Sanktionen und Autorität	"His mother will be mad at him"
		Sonstige Gründe	Begründungen die keiner Kat. Zugeordnet werden können	

[6] Den einzelnen Kategorien werden die Begründungen (ProbandInnen müssen ihr Urteil begründen bzw. rechtfertigen) zugeordnet.
[7] Einzelne Antworten von ProbandInnen der Studien werden hier angeführt.

Stimuli in den angeführten Studien (Tabelle 4) waren hypothetische oder tatsächlich beobachtete Situationen bzw. Überschreitungen, die den ProbandInnen entweder als Bildgeschichten oder in Textform vorgelegt wurden und im Anschluss daran wurden ihnen einige Fragen gestellt. Unter anderem mussten die Personen die dargestellte Situation bewerten (Ist das vorliegende Verhalten richtig oder falsch?) und anschließend ihr Urteil begründen. Zusätzlich erhoben Malti et al. (2009a) in ihrer Studie noch die Emotionsattributionen sowie die Emotionsbegründungen (Wie fühlt sich die TäterIn? Und warum fühlt er/sie sich so?). Diese Begründungen wurden dann den unterschiedlichen Kategorien zugeordnet. Basierend auf diesen Kategorien wurden dann statistische Berechnungen durchgeführt, deren Ziel es war, herauszufinden, welche unterschiedlichen Begründungen die ProbandInnen für ihre Urteile heranziehen. Also ob ihr Urteil darüber, ob ein Verhalten als richtig oder falsch angesehen wird bzw. die Einsicht in die Fehlerhaftigkeit dieses Verhaltens auf unterschiedlichen Bereichen des sozialen Wissens basiert.

Zusammengefasst postuliert Turiel (1983) zwei Bewertungsdimensionen des sozialen Urteils. Zum einen jene Kriterien (Regelunabhängigkeit bzw. Regelgebundenheit, Generalisierbarkeit usw.), die Individuen heranziehen, um das soziale Wissen in unterschiedliche Bereiche zu klassifizieren bzw. die Zuordnung unterschiedlicher sozialer Ereignisse zu den drei Bereichen. Also um zwischen moralischen, sozial-konventionellen und persönlichen Angelegenheiten differenzieren zu können. Zum anderen die Begründungen, die Individuen in Zusammenhang mit ihrem sozialen Urteil anführen. Wobei diese Begründungen in Abhängigkeit der Kriterien auf unterschiedlichen Konzepten basieren (Gerechtigkeit, Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung, persönliche Präferenz usw.). Je nachdem, welchem Bereich des sozialen Wissens eine Situation bzw. eine Handlung oder ein Verhalten zugeordnet wir, variieren die Begründungen für das soziale Urteil darüber. Begründungen über die Klassifizierung einer Situation als moralische Angelegenheit beziehen sich zum Beispiel auf Konzepte der Gerechtigkeit und Fairness. Im Gegensatz dazu basieren die Begründungen zur Klassifizierung als sozial-konventionelle Angelegenheit auf Vorstellungen über Autorität oder soziale Ordnung. Auf den Punkt gebracht, die Klassifizierung einer Situation und die Begründungen darüber hängen zusammen.

2.3.3 Untersuchungsgegenstand

Um den bereichsspezifischen Ansatz zu beschreiben bzw. diesen empirisch zu belegen, wurden bis jetzt nur jene sozialen Ereignisse betrachtet bzw. waren nur jene Untersuchungsgegenstand, die eindeutig einem Bereich zugeordnet werden können und für jenen Bereich als prototypisch gelten (z.B. jemanden schlagen, Kleiderordnung usw.). Turiel (1983) spricht von sogenannten **„straightforward events“**. Gemeint sind jene Situationen, in denen keine unterschiedlichen Überlegungen in Betracht gezogen werden und die Begründungen für ein Urteil aus einem Bereich stammen. Stehen jedoch unterschiedliche Überlegungen in Konflikt zueinander bzw. beinhaltet die Situation Komponenten der unterschiedlichen Bereiche (moralische, sozial-konventionell, persönliche Überlegungen), dann müssen diese koordiniert oder gegeneinander abgewogen werden. Turiel spricht von sogenannten **„mixed domain“** oder **„multifaceted events“** (facettenreiche Situationen), wobei er diese in drei Typen unterteilt:

(1) mixed events: soziale Urteile verlangen die Koordination oder die Integration der unterschiedlichen Begriffssysteme bzw. der unterschiedlichen Konzepte der jeweiligen Bereiche. Sozialer Ausschluss wird in der Literatur als solch ein facettenreiches Ereignis betrachtet (Horn, 2003; Killen et al., 2002; Killen & Stangor, 2001), da im Bewertungsprozess unterschiedliche Dimensionen (moralische, sozial-konventionelle, persönliche) berücksichtigt werden. Eine genauere Ausführung darüber erfolgt im nächsten Kapitel.

(2) ambiguously multifaceted events: Ambivalente Situationen werden von Individuen unterschiedlich interpretiert, indem sie unterschiedliche Eigenschaften attribuieren, wobei dies zu unterschiedlichen Bereichsdifferenzierungen führt. Smetana (1981b, 1982, zitiert nach Turiel, 1983, S. 201ff) untersuchte dazu das Urteil von 48 erstmals schwangeren Frauen (13-31 Jahre) über Abtreibung und die tatsächliche Entscheidung darüber, die Schwangerschaft abzubrechen oder fortzusetzen. 25 Frauen entschieden sich für eine Abtreibung und 23 entschieden sich für die Fortsetzung der Schwangerschaft. 25 % der Frauen bewerteten Abtreibung als moralische Angelegenheit (für diese Frauen ist bereits der Fötus ein Lebewesen) und 35 % bewerteten es als persönliche Angelegenheit (diese Frauen betrachten das Ungeborene als noch nicht vollständig ausgereiftes

Lebewesen, erst nach der Geburt). Nicht alle Frauen konnten dieses Ereignis nur einem Bereich zuordnen. 24 % erwogen moralische und persönliche Überlegungen und koordinierten diese (die Koordination von persönlichen und moralischen Überlegungen erfolgt über die Definition von Leben, zu Beginn ist der Fötus, welcher im Laufe der Schwangerschaft zu einem menschlichen Wesen heranwächst). Für 16 % standen die moralischen und persönlichen Überlegungen in Konflikt zueinander, wobei sie diese nicht miteinander koordinieren konnten. Die Studie konnte zeigen, dass die Kategorisierung des Ereignisses basierend auf den bereichsspezifischen Begründungen mit der tatsächlichen Entscheidung korrespondierte. All jene (bis auf eine Frau), deren Urteil über Abtreibung auf moralischen Überlegungen basierte, setzten die Schwangerschaft fort. Im Gegensatz dazu brachen all jene (bis auf eine Frau), für die Abtreibung keine moralische Angelegenheit war, die Schwangerschaft ab. Unter allen, die unterschiedliche Überlegungen in Betracht zogen, gab es Frauen, die sich für die Schwangerschaft entschieden und Frauen, die sich für eine Abtreibung entschieden.

(3) second-order phenomenon: Darunter sind einige gesellschaftliche Richtlinien zu verstehen, deren Verstoß moralische Konsequenzen zur Folge haben kann, indem das Wohlergehen anderer beeinträchtigt wird. „Öffentliche Nacktheit“ am Strand und die damit verbundenen möglichen Reaktionen jener, die öffentliche Nacktheit beanstanden, diente Turiel (1983) als Beispiel zur Untersuchung. Keiner der ProbandInnen betrachtete öffentliches Nacktsein „von Natur aus“ als falsch, dennoch erwogen zwei Drittel die mögliche Anstößigkeit, die öffentliche Nacktheit für andere verursachen könnte. Für das restliche Drittel hatte öffentliche Nacktheit keine moralische Dimension.

Turiel schafft somit einen Rahmen, in dem die Komplexität sozialer Situationen berücksichtigt wird und die gemachte Erfahrung eine wichtige Komponente in der Urteilsbildung darstellt. Er postuliert, dass Individuen soziale Situationen in Abhängigkeit von den Begründungen für ihre Entscheidungen unterschiedlich bewerten. Unsere soziale Welt besteht nicht nur aus prototypischen Ereignissen, bei deren Bewertung ausschließlich moralische, sozial-konventionelle oder persönliche Überlegungen in Betracht gezogen werden. Im Gegenteil, in vielen Situationen ist es erforderlich, unterschiedliche Überlegungen in Betracht zu

ziehen, diese einander gegenüberzustellen, abzuwägen und zu koordinieren, um ein Urteil fällen zu können. Als solch eine facettenreiche Situation wird sozialer Ausschluss betrachtet, da unterschiedliche Begründungen im Bewertungsprozess involviert sind.

Da eine soziale Ausschlusssituation Gegenstand dieser Untersuchung ist, wird im nächsten Kapitel sozialer Ausschluss mit Schwerpunkt auf den Fragen „was sozialer Ausschluss ist und wie Kinder und Jugendliche diesen beurteilen“, genauer thematisiert. Zusätzlich werden einige Studien, deren theoretische Grundlage ebenfalls der bereichsspezifische Ansatz ist und die daraus resultierenden Ergebnisse vorgestellt.

3 SOZIALER AUSSCHLUSS

Sozialer Ausschluss ist ein täglicher Wegbegleiter unseres Lebens, wobei er in unserer Gesellschaft viele unterschiedliche Gesichter annehmen kann. Ausschluss von einer Party, aus Sportteams, aus dem Klassenverband, Ausschluss aus dem Bildungssystem durch Zugangsbeschränkungen, Ausschluss aus sozialen Organisationen, aus Berufsgruppen, aus der Heimat (Arigona Zogaj: negativer Asylbescheid und 2010 Ausweisung aus Österreich), bis hin zum Ausschluss einer ganzen Bevölkerungsgruppe (Genozide). Aber was genau versteht man unter sozialem Ausschluss? Wird sozialer Ausschluss immer als falsch bewertet oder gibt es Situationen in denen Ausschluss legitim ist? Und wie begründen Kinder und Jugendliche ihr Urteil darüber? Auf diese Fragen wird im Folgenden versucht, Antworten zu finden.

3.1 Was ist sozialer Ausschluss?

Definition und Begriffsbestimmung. Smith und Ananiadou (2003) sprechen von sozialem Ausschluss, „wenn eine Person systematisch von sozialen Gruppen ausgeschlossen wird“[8] (S. 190). In Zusammenhang mit relationaler Aggression bzw. indirektem Bullying werden Handlungen beschrieben, „die darauf abzielen, den sozialen Status einer Person innerhalb einer Gruppe so zu manipulieren, dass sich die Einstellungen der ausgeschlossenen Person gegenüber sowie die Handlungen gegen diese Person verändern“[9] (Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1992, zitiert nach Yoon & Kerber, 2003, S. 28). Killen, Sinno und Margie (2007) betonen, dass anhaltende und intensive Erfahrung mit sozialem Ausschluss für alle involvierten Personen negative Langzeitfolgen mit sich bringt. Jene, die ausgeschlossen werden, können unter Depression, Ängstlichkeit und sozialer Zurückgezogenheit leiden. Antisoziales sowie delinquentes Verhalten könnten Folgen für jene sein, die ausschließen.

Da sozialer Ausschluss offensichtlich negative Konsequenzen für alle involvierten Personen hat, stellt sich die Frage, wie Individuen solch ein soziales

[8] „Social exclusion: systematically excluding someone from joining in normal social groups.”
[9] "Social exclusion has been referred to as indirect bullying because it involves manipulation of the social status of an individual within a peer group by changing how others feel and act towards that individual.”

Ereignis beurteilen und unter welchen Umständen sozialer Ausschluss als falsch oder legitim bewertet wird. Dieser Frage gingen Killen und KollegInnen in unterschiedlichen Studien nach, wobei sich die Forschung vor allem auf „intergroup exclusion“ (basierend auf dem Geschlecht, der Ethnizität) im Peergruppenkontext fokussierte. Killen (2007) spricht von „intergruppen Ausschluss“, „wenn eine Person aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit ausgeschlossen wird“ (S.32). Du bist ein X und wir wollen keine Xs in unserer Gruppe (z.B. wir möchten nicht, dass Mädchen mitspielen).

Bereichsspezifischer Ansatz als Basis. Den theoretischen Rahmen dieser Untersuchungen (Horn, 2003; Killen et al., 2002; Killen & Stangor, 2001) bildete jeweils der bereichsspezifische Ansatz (Turiel, 1983), der davon ausgeht, dass das Urteil über soziale Ereignisse bzw. soziale Konflikte auf unterschiedlichen Begründungen (moralische, sozial-konventionelle, persönliche) basiert. Dieser Ansatz ermöglicht es herauszufinden, wie Individuen moralische Betrachtung (z.B. Fairness, Gerechtigkeit, Gleichheit), sozial-konventionelle Belange (z.B. gesellschaftliche Erwartungen, Gruppenfunktionalität, Traditionen) und persönliche Angelegenheiten (z.B. persönliche Wahl, Autonomie) gegeneinander abwägen und im gegebenen Fall koordinieren. Somit stehen die Kognitionen bzw. die sozialen Begründungen, die Individuen verwenden, um sozialen Ausschluss zu rechtfertigen oder abzulehnen, im Vordergrund. Ein weiterer, wichtiger Aspekt in den Untersuchungen stellt der Kontext, in dem sozialer Ausschluss stattfindet, dar, da in Abhängigkeit des Kontextes bzw. von Situationsmerkmalen das Urteil und somit gleichzeitig die sozialen Begründungen variieren können (Turiel, 1983; Turiel et al., 1991). Somit ist die Interpretation des Kontexts bzw. die Interpretation der spezifischen Situationsmerkmale Teil des Bewertungsprozesses und geleichzeitig Teil des Urteils. Oft werden die unterschiedlichen Dimensionen einer Situation einfach ausgeblendet und nur einer Dimension wird im Urteil Rechnung getragen (Killen et al., 2002).

Soziale Begründungen. In diesen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass sozialer Ausschluss eine facettenreiche Situation darstellt, da Individuen unterschiedliche Begründungen für ihr Urteil darüber heranziehen. Die unterschiedlichen Formen von sozialem Ausschluss werden unterschiedlich bewertet bzw. begründet (Killen et al., 2007): Ablehnung durch Gleichaltrige wird

als eindeutig moralisches Vergehen bewertet, da die Entscheidung über den Ausschluss unfair und verletzend ist. Sozialer Ausschluss kann aber in bestimmten Situationen durch sozial-konventionelle Begründungen gerechtfertigt werden, wenn es zum Beispiel um das Aufrechterhalten der Gruppenfunktionalität geht (Ausschluss aus einem sportlichen Team aufgrund von schlechter athletischer Leistung, Zugangsbeschränkungen in schulischen/akademischen Einrichtungen aufgrund des schlechten Notendurchschnittes). In manchen Fällen wird sozialer Ausschluss aber auch als persönliche Angelegenheit bewertet, wenn es zum Beispiel um die Wahl der Freunde oder des Partners geht. Im nächsten Kapitel werden die Untersuchungen von Killen und ihren KollegInnen sowie die Ergebnisse genauer beschrieben.

3.2 Ergebnisse aus der Forschung

Theoretische Grundlage der folgenden drei Untersuchungen (Horn, 2003; Killen et al., 2002; Killen & Stangor, 2001) bildet jeweils der bereichsspezifische Ansatz, mit dem Ziel herauszufinden, unter welchen Bedingungen Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Begründungen (moralische, sozial-konventionelle, persönliche) bei der Bewertung von sozialem Ausschluss (aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit) Vorrang geben. Es wird angenommen, dass im Entscheidungsprozess, den Ausschluss abzulehnen oder zu befürworten, vor allem zwei Formen des Begründens involviert sind: moralische Gründe, die auf moralischen Prinzipien wie Fairness und Gerechtigkeit basieren und sozial konventionelle Gründe, die Vorstellungen über Gruppenfunktionalität, Gruppennormen und soziale Erwartungen beinhalten (Killen, 2007; Killen & Stangor, 2001). Da mit dem Alter auch das Verständnis für soziale Konventionen und deren Funktion für die Gruppenstruktur und Aufrechterhaltung der Gruppenfunktionalität steigt (Turiel, 1983), wird angenommen, dass Jugendliche mehr sozial-konventionelle Begründungen für sozialen Ausschluss anführen als Kinder. In den hier beschriebenen Studien ist die methodische Vorgehensweise jene, dass den ProbandInnen hypothetische Ausschlusssituationen vorgelegt wurden, die sie bewerten mussten (Ist es richtig oder falsch?) und sie geleichzeitig

ihr Urteil begründen mussten (Warum ist es richtig oder falsch?). Diese Begründungen wurden dann einem Kategoriensystem zugeordnet.

(1) Untersuchung von Killen und Stangor (2001). Untersucht wurde das Urteil von Kinder und Jugendlichen (7, 10 und 13 J.) über sozialen Ausschluss, wobei ein Peer aufgrund des Geschlechtes oder der Ethnizität von einer Gruppenaktivität ausgeschlossen wurde. Ausschluss aufgrund der Ethnizität bzw. des Geschlechts (z.B. in einem Balletclub schließen Mädchen einen Jungen aus, weil er ein Junge ist) bewertete die Mehrheit (96 %) in Unabhängigkeit des Alters und des Geschlechts der ProbandInnen als falsch, wobei sie ihr Urteil vorwiegend moralisch begründeten (der Ausschluss ist unfair und diskriminierend). Mädchen (über alle Altersgruppen hinweg) bewerteten sozialen Ausschluss jedoch als schlimmer wie Jungen. Im Falle des komplexer gestalteten Kontexts mussten die Kinder angeben, für wen sich die Gruppe entscheiden sollte und warum (z. B. ein Mädchen und ein Junge möchten dem Balletclub beitreten, wobei nur mehr Platz für ein Kind ist). Hier zeigten sich altersbezogene Unterschiede dahingehend, dass Jugendliche (13 J.) mehr sozial-konventionelle Begründungen basierend auf der Gruppenfunktionalität als moralische Gründe für ihr Urteil anführten. Killen und Stangor schlussfolgerten daraus, dass Jugendliche empfänglicher für Kontextmerkmale als Kinder sind und somit der Kontext mehr Einfluss auf ihr Urteil hat. Diese Ergebnisse bestätigen auch die Annahme Turiels (1983), dass mit dem Alter das Verständnis für soziale Konventionen und deren Funktion für die Gruppenstruktur und Aufrechterhaltung der Gruppenfunktionalität steigt und Jugendliche deshalb mehr sozial-konventionelle Begründungen für sozialen Ausschluss anführen als Kinder. Diese Untersuchung zeigte, dass Kinder und Jugendliche sozialen Ausschluss rein aufgrund des Geschlechtes oder der Ethnizität als moralisch falsch bewerten, aber in Abhängigkeit von Kontextvariablen ihr Urteil darüber und die Begründungen dafür variieren können, vor allem bei Jugendlichen.

(2) Untersuchung von Horn (2003). Horn verglich das Urteil über eine soziale Ausschlusssituation (z.B. Ausschluss aus dem Schülerkomitee) mit dem Urteil über eine moralisch prototypische Situation (Verweigerung von Ressourcen, z. B. Verwehrung des Stipendiums). Die Jugendlichen (15 - 16 J.) wurden gefragt, ob Ausschluss und die Verweigerung von Ressourcen aufgrund einer

Gruppenzugehörigkeit falsch sei, wobei sie ihr Urteil begründen mussten. Die Jugendlichen bewerteten sozialen Ausschluss im Vergleich zur Ressourcenverweigerung als weniger falsch, wobei Mädchen sozialen Ausschluss als signifikant „mehr falsch“ bewerteten als Jungen (vgl. Killen & Stangor, 2001). Insgesamt führten die Jugendlichen für ihr Urteil signifikant mehr moralische als soziale-konventionelle und persönliche Begründungen an. Im Vergleich zur prototypischen Situation, in welcher die Jugendlichen mehr moralische Begründungen anführten, gaben sie im Falle der Ausschlusssituation häufiger sozial-konventionelle Gründe an. Zusätzlich zeigte sich, dass Mädchen im Vergleich zu den Jungen ihr Urteil über die Ausschlusssituation signifikant häufiger moralisch begründeten, wohingegen die Jungen signifikant mehr sozial-konventionelle und persönliche Gründe für ihr Urteil anführten als die Mädchen. Diese Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche sozialen Ausschluss aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit, nicht zwingend als rein moralisches Vergehen bewerten. Im Gegenteil, in manchen Situationen wird sozialer Ausschluss als ein „facettenreiches“ Ereignis betrachtet und als eine Form der sozialen Regulation gesehen, wobei unterschiedliche Begründungen für das Urteil angeführt werden. Vor allem neigen Jungen eher dazu als Mädchen, Ausschluss als richtig zu bewerten und argumentieren dabei mit sozial-konventionellen und persönlichen Gründen.

(3) Untersuchung von Killen et al. (2002). In dieser Studie mussten Kinder und Jugendliche (9-18 Jahren) im Zuge eines Interviews sechs unterschiedliche Ausschlusssituationen bewerten. Die Szenarien unterschieden sich hinsichtlich des Kontexts (Freundschaft: Ausschluss eines potentiellen Freundes; Peergruppe: jemanden ausschließen, der einem Musikclub beitreten möchte; Schule: jemanden vom Schulbesuch ausschließen), in dem der soziale Ausschluss stattfand, und dem Ziel (Geschlecht, Ethnizität) des Ausschlusses. Ziel der Untersuchung war es nicht nur aufzuzeigen, dass Kinder und Jugendliche in Abhängigkeit des Kontexts unterschiedliche Begründungen für ihr Urteil anführen, sondern auch, dass externe Einflussfaktoren (sozialer Konsens, autoritärer Einfluss, Generalisierbarkeit) Auswirkungen auf den Bewertungsprozess haben bzw. die Stabilität des Urteils beeinflussen. Der externe Einflussfaktor „sozialer Konsens“ wurde als Peereinfluss bzw. Gruppendruck definiert, wobei es darum ging,

festzustellen, inwieweit die Empfehlung bzw. die Meinung der Peergruppe Einfluss auf das Urteil hat (Bewerten Kinder Ausschluss auch dann als falsch, wenn die Peergruppe Ausschluss richtig findet?).

Ergebnisse der Studie (Killen et al., 2002). Ging es um das Urteil über sozialen Ausschluss, dann zeigte sich, dass sowohl der Kontext als auch das Ziel des Ausschlusses Einfluss auf das Urteil haben. Im Gegensatz zum Schulkontext (Ausschluss aus der Institution), in dem Ausschluss als nicht legitim bewertet wurde bzw. 98 % der Kinder und Jugendlichen Ausschluss als falsch bewerteten, bewerteten nur 78 % der Kinder und Jugendlichen Ausschluss im Freundschafts- und Peerkontext als nicht in Ordnung (Killen et al., 2002, S. 86). Tatsächlich berücksichtigten fast alle ProbandInnen (98 %) die moralischen Aspekte von Ausschluss, dennoch gibt es Individuen (22 %), die in manchen Situationen Ausschluss als falsch bewerteten und ihr Urteil moralisch begründeten und gleichzeitig in anderen Situationen andere Aspekte wie Gruppenfunktionalität oder persönliche Wahl den moralischen Aspekten überordneten. Ausschluss aus der Schule wurde als prototypisch moralisches Vergehen bewertet, in diesem Sinne, dass Ausschluss aus der Schule auch dann nicht richtig ist, wenn ein großer sozialer Druck ausgeübt wird (sozialer Konsens), Autoritäten (autoritärer Einfluss) Ausschluss unterstützen oder es in einem anderen Land üblich ist (Generalisierbarkeit). In den anderen beiden Kontexten betrachten die ProbandInnen Ausschluss als eher rechtfertigbar, wobei auch hier altersabhängige Unterschiede gezeigt werden konnten. Im Vergleich zu Kindern bewerten Jugendliche Ausschluss im Freundschafts- und Peerkontext als eher in Ordnung und führten häufiger sozial-konventionelle Gründe an. Allgemein wird im Peerkontext Ausschluss als weniger negativ bewertet, wobei die ProbandInnen ihr Urteil vor allem durch die Aufrechterhaltung der Gruppenfunktionalität (sozial-konventionelle Gründe) rechtfertigten. Freundschaft wurde als jener Kontext betrachtet, in dem Ausschluss am ehesten als legitim erachtet wurde, weil die Wahl der Freunde als persönliche Angelegenheit galt. Weiteres variierten die Begründungen für das Urteil in Abhängigkeit des Kontextes sowie in Abhängigkeit des Ziels (Geschlecht/Ethnizität). Über alle drei Kontexte hindurch wurden vorwiegend Gründe der Fairness (moralische Gründe) angeführt. Empathische Gründe (moralisch) sowie persönliche Wahl als Rechtfertigung führten die

ProbandInnen vor allem in Zusammenhang mit dem Freundschaftskontext an. Die Aufrechterhaltung der Gruppenfunktionalität (sozial-konventionelle Gründe) als Rechtfertigung für den Ausschluss wurde nur im Peergruppenkontext angeführt, wobei Jungen häufiger als Mädchen sozial-konventionelle Gründe anführten. Bezüglich der externen Einflussfaktoren (sozialer Konsens, autoritärer Einfluss, Generalisierbarkeit) zeigte sich, dass diese das Urteil häufiger in eine positive Richtung veränderten, wobei Mädchen ihr Urteil häufiger in eine positive Richtung änderten als Jungen. Das heißt, dass jene Kinder und Jugendliche, die Ausschluss als in Ordnung bewerteten, häufig ihr Urteil dahingehend änderten, dass Ausschluss doch nicht in Ordnung ist, nachdem Eltern oder Freunde meinten, dass es falsch wäre. Gleichzeitig bedeutet dies, dass ProbandInnen, die Ausschluss als falsch bewerteten, auch dann ihr Urteil nicht änderten, wenn andere Personen Ausschluss befürworteten. Den größten positiven Effekt auf das Urteil hatte der Peereinfluss.

Killen und ihre KollegInnen konnten in dieser Studie zeigen, dass die Kinder und Jugendlichen zwischen den drei Kontexten differenzierten und ihre Entscheidung über sozialen Ausschluss mit unterschiedlichen Gründen rechtfertigten. Es zeigte sich, dass sozialer Ausschluss nicht immer als moralisches Vergehen betrachtet wird, sondern in manchen Situationen das Recht auf persönliche Wahl Ausschluss legitimiert oder der Aufrechterhaltung der Gruppenfunktionalität Vorrang gegeben wird. Neben externen Einflussfaktoren, dem Geschlecht, dem Alter der Person, die sich ein Urteil bildet, haben vor allem der Kontext, in dem sozialer Ausschluss stattfindet, sowie das Ziel des Ausschlusses (wer wird ausgeschlossen) großen Einfluss auf das Urteil über sozialen Ausschluss.

Fasst man die Ergebnisse der oben angeführten Studien zusammen, kann gesagt werden, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen Ausschluss als schlimmer bewerten (Horn, 2003; Killen & Stangor, 2001), Mädchen im Vergleich zu Jungen ihr Urteil über sozialen Ausschluss signifikant häufiger moralisch begründen (Killen & Stangor, 2001) und Jungen signifikant mehr sozial-konventionelle Gründe führ ihr Urteil anführen (Killen & Stangor, 2001; Killen et al., 2002). Wie aus der Literatur hervorgeht, sind Geschlechtsunterschiede unter anderem auf den positiven Zusammenhang zwischen Erfahrung in der Opferrolle und negativer

Bewertung von sozialem Ausschluss zurückzuführen (Killen et al., 2007). Weiteres bewerten Jugendliche im Vergleich zu Kindern Ausschluss als eher in Ordnung (Killen et al, 2002) und führen mehr sozial-konventionelle Begründungen für ihr Urteil an (Killen et al., 2002; Killen & Stangor, 2001). Das Urteil über sozialen Ausschluss und die Begründungen dafür variieren jedoch nicht nur in Abhängigkeit des Geschlechts bzw. des Alters, sondern auch in Abhängigkeit von unterschiedlichen Kontextvariablen und Situationsmerkmalen (Killen et al., 2002; Killen & Stangor, 2001). Der Peereinfluss als solcher, zeigte sich als eine der wichtigsten externen Einflussfaktoren auf das Urteil von Kindern und Jugendlichen über sozialen Ausschluss (Killen et al., 2002). Diese Ergebnisse bestätigen die Annahme von Turiel et al. (1991), dass in Abhängigkeit des Kontextes das Urteil und die sozialen Begründungen darüber variieren und die Interpretation des Kontexts bzw. die Interpretation der spezifischen Situationsmerkmale Teil des Bewertungsprozesses und gleichzeitig Teil des Urteils sind. Diese Kontextvariablen und die unterschiedlichen Aspekte (Gruppennormen, stereotype Erwartungen, persönliche Wahl, Fairness usw.), die im Bewertungsprozess berücksichtig werden, bieten eine Erklärung dafür, warum einige Formen sozialen Ausschlusses als legitim und andere als moralisch falsch bewertet werden.

Wie aus den vorangegangen Kapiteln hervorgeht bewerten Individuen soziale Ereignisse unterschiedlich, wobei sie zwischen moralischen, sozial-konventionellen und persönlichen Angelegenheiten differenzieren. Turiels Ansatz (1983) erklärt zwar den Erwerb dieses sozialen Wissens bzw. des moralischen Wissens (Geltung von Normen und deren Begründungen), er liefert aber keine Antwort auf die Frage, wann moralische Normen als verbindlich angesehen und somit im eigenen Handeln befolgt werden. Die Rede ist von moralischer Motivation wobei Emotionen bzw. Emotionszuschreibungen als Indikator für diese angesehen werden (Nunner-Winkler, 1993, 2007). Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel auf die moralische Motivation und deren Erfassung genauer eingegangen.

4 MORALISCHE MOTIVATION

Die Existenz von Regeln und Normen ist unbestritten. Turiel (1983) zeigte, dass bereits Kinder die Geltung von Normen angemessen verstehen und zwischen moralischen und sozial-konventionellen Regeln sowie persönlichen Angelegenheiten unterscheiden. Entscheidend ist aber die Frage, wann Individuen Normen als subjektiv verbindlich erachten und somit Wissen und Handlung im Einklang stehen. Nunner-Winkler (2007) spricht von moralischer Motivation, unter der sie die Bereitschaft versteht, „moralisches Wissen handlungsleitend zu machen“ (S. 53) bzw. die Normen auch im eigenen Handeln zu befolgen. Also das Rechte zu tun und nicht nur wenn man dies ohnehin spontan will, sondern auch dann, wenn dies den Verzicht auf die Befriedigung eigener Bedürfnisse erfordert (Nunner-Winkler, 1993, S. 297). Keller (2001, S. 124) spricht von der Entwicklung eines moralischen Selbst, wobei das moralische Selbst das Wissen um Verpflichtungen und moralische Werte als verbindlich für das eigene Selbst erachtet und sein Handeln danach ausrichtet. „Das moralische Selbst ist durch eine Haltung der Anteilnahme im Denken, Fühlen und Handeln gegenüber anderen gekennzeichnet, und zwar in Situationen, in denen eigene Interessen und Interessen anderer betroffen sind“ (Keller, 2001, S. 124). Gemeint ist also die Realisierung der als verbindlich erachteten Werte im eigenen Handeln mit dem Ziel, Konsistenz zwischen moralischen Überzeugungen und Handlungen herzustellen. Da moralische Emotionen als empirische Grundlage für das Konstrukt der moralischen Motivation erachtet werden, folgt im nächsten Kapitel eine genaue Abhandlung dieser.

4.1 Moralische Emotionen

Für Montada (1993) sind moralische Emotionen, denen ein spezifisches Muster an Kognitionen voraus geht (S. 263), Indikator für die wirksame Existenz moralischer Normen, da aus kognitionspsychologischer Perspektive eine emotionale Reaktion die persönliche Betroffenheit und somit die Identifikation mit der Norm widerspiegelt (S. 268). Emotionen stellen eine „gefühlsmäßige Bewertung“ (Montada, 1993, S. 261) dar, wobei diese Gefühle die psychische Existenz moralischer Normen anzeigen. Positive und negative moralische Gefühle

entstehen, wenn Verpflichtungen oder Verantwortungen gegenüber anderen wahrgenommen oder verletzt werden, wenn berechtigte Interessen anderer nicht berücksichtigt werden oder deren Gefühle verletzt werden, wenn sich jemand Vorteile auf Kosten anderer verschafft, wenn jemanden in Not nicht geholfen wird, wenn Personen ausgegrenzt werden oder moralische Prinzipien verletzt werden (Keller, 2007, S. 25). Die Entstehung unterschiedlicher moralischer Gefühle hängt von der Verantwortungszuschreibung ab, wobei folgende Aspekte eine Rolle spielen (Keller, 2008, S. 41): Zuschreibung von Entscheidungsfreiheit (Hatte der Handelnde eine Wahl?), Absichtlichkeit (Wurde die Handlung willentlich durchgeführt oder war diese durch nicht kontrollierbare Umstände bedingt?) und die Vorhersehbarkeit von Folgen (Konnte der Handlende vorhersehen, welche Folgen die Handlung nach sich zieht?) (vgl. Montada, 1993). Einen Überblick über negative und positive moralische Gefühle liefert Tabelle 5.

Tabelle 5: Moralische Gefühle (nach Keller, 2007, S. 26)

Scham, Schuld	Wenn man selbst moralisch falsch handelt.
Empörung, Verachtung	Wenn wir der Meinung sind, dass andere eine moralische Pflicht verletzt haben.
Ärger, Wut	Wenn man sich selbst von anderen unmoralisch behandelt fühlt bzw. sich andere ungerecht behandelt fühlen.
Empathie/Mitgefühl	Mitempfindung mit den Belangen anderer.
Stolz, Zufriedenheit, Bewunderung	Wenn man selbst moralisch richtig handelt bzw. andere richtig handeln (auch im Falle von Versuchungen).

Negative Gefühle spiegeln die emotionale Bewertung über Abweichungen von moralischen Normen wider (Montada, 1993): Schuld- und Schamgefühle entstehen, wenn man erkennt, dass man durch Handlung oder Unterlassung eine moralische Norm verletzt hat und sich dafür verantwortlich fühlt. Empörung, Verachtung oder Ärger empfindet man anderen gegenüber, wenn diese eine moralische Norm verletzen und sie für ihre Handlungen als verantwortlich erachtet. **Positive moralische Gefühle** wie Zufriedenheit und Bewunderung entstehen, wenn der moralischen Norm entsprechend gehandelt wird und wenn

wir oder andere auch im Falle der Versuchung moralisch richtig handeln (Keller, 2007). Die Wahrnehmung von Verletzung moralischer Prinzipien wie Gerechtigkeit oder Fürsorge und die Wahrnehmung jemanden anderen Leids führen zu Mitgefühl oder Empathie.

4.1.1 Happy-victimizer Phänomen

Das „happy-victimizer“ Phänomen beschreibt die Diskrepanz zwischen der Einsicht in die Gültigkeit moralischer Normen und der Emotionsattribution. Also wenn Personen, der ÜbeltäterIn eines gravierenden Regelverstoßes positive Gefühle zuschreiben obwohl sie die Handlung unter moralischen Aspekten als falsch bewerten, also um die Geltung moralischer Normen wissen. In einer Untersuchung von Barden, Zelko, Dunkan und Masters (1980) wurden Kindern (4 - 13 Jahren) unterschiedliche Situationen vorgelegt, wobei sie bewerten mussten, wie sich die ProtagonistIn dabei fühle bzw. sie sich in dieser Situation fühlen würden („happy“, „sad“, „mad“, „scared“, „just OK“). Dabei stellte sich heraus, dass jüngere Kinder (4-5 J.) im Falle einer moralischen Übertretung (Ball stehlen, wobei die Tat unentdeckt blieb) der ÜbeltäterIn positive Gefühle zuschrieben und die älteren Kinder negative Gefühle. Auf die Frage, wie sie sich selbst in solch einer Situation fühlen würden, antworteten die jüngeren Kinder ebenfalls, dass sie sich „happy“ fühlen würden. Im Gegensatz zu Barden und seinen Kollegen, konnten Keller, Lourenço, Malti und Saalbach (2003) in ihrer Studie Unterschiede zwischen den selbst attribuierten Emotionen in der Rolle der hypothetischen ÜbeltäterIn und jenen, die der hypothetischen ÜbeltäterIn zugeschrieben wurden, feststellen. Es zeigte sich, dass sich Kinder (5 - 9 J.) selbst häufiger negative Emotionen zuschrieben als der hypothetischen ÜbeltäterIn, wobei ältere Kinder allgemein mehr negative Gefühle anführten als jüngere. Obwohl ältere Kinder sich selbst in der Rolle der hypothetischen ÜbeltäterIn fast ausschließlich negative Gefühle zuschrieben, attribuierten sie der ÜbeltäterIn oft positive Gefühle. Auch hier zeigte sich, dass positive Emotionszuschreibungen vorwiegend mit ergebnisorientierten Gründen gerechtfertigt wurden und negativen Emotionszuschreibungen mit moralischen Gründen. Geschlechtseffekte konnten Keller und Malti (1999) dahingehend

feststellen, dass Mädchen sowohl einer hypothetischen ÜbeltäterIn als auch sich selbst als Übeltäterin häufiger negative Emotionen zuschrieben als Jungen.

Aus Sicht von Erwachsenen sind solche Ergebnisse sehr überraschend, da diese nämlich erwarteten, dass Kinder sich traurig oder ängstlich fühlen, wenn sie einen moralischen Verstoß begehen (Zelko, Dunca, Barden, Garber & Zelko, 1986, zitiert nach Nunner-Winkler & Sodian, 1988, S. 1324). Auch Nunner-Winkler und Sodian (1988) konnten diese altersabhängige Veränderung in ihrer Untersuchung zeigen. Hierbei wurden die Kinder (4 – 8 Jahre) mit moralischen Regelverletzungen bzw. Versuchungen zu widerstehen (Süßigkeit stehlen/nicht stehlen) konfrontiert. Jüngere Kinder (74 % der 4jährigen und 40 % der 6jährigen) schrieben trotz der vorhandenen Normkenntnis (bewerteten gezeigtes Verhalten als falsch) der ÜbeltäterIn positive Emotionen („good“, „happy“) zu. Im Gegensatz dazu erwarteten 90 % der Achtjährigen, dass sich die ÜbeltäterIn schlecht fühlte nachdem er/sie die Süßigkeit entwendet hatte. Aufgrund der **Emotionsbegründungen** (Warum fühlt sich ProtagonistIn so?) zeigte sich, dass sich jüngere Kinder bei der Emotionszuschreibung an dem Ergebnis der Handlung (möchte Süßigkeit haben, entwendet diese = Erfolg, widersteht Versuchung = Misserfolg) orientierten und nicht an moralischen Maßstäben. Somit erwarten Kinder, dass man sich gut fühlt, wenn man erfolgreich das tut, was man will und sich schlecht fühlt, wenn man unterlässt, was man will (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Nunner-Winkler und Sodian interpretierten diesen Sachverhalt dahingehend, dass jüngeren Kindern das Verständnis dafür, dass eine Situation sowohl positive als auch negative Gefühle hervorrufen kann, fehle. Dass sich Kinder vorrangig am Ergebnis der Handlung orientierten, könnte laut Autorinnen daran gelegen sein, dass diese „Ergebnis-Information“ ein hervorstechendes Merkmal des Experiments war. Arsenio und Kramer (1992) knüpften mit ihrer Untersuchung inhaltlich genau an diesem Punkt an. Sie erweiterten ihre Studie dahingehend, dass sie auch die Opferperspektive berücksichtigten, indem sie fragten, wie sich das Opfer in solch einer Situation fühle (es wurde gezeigt, dass das Opfer am Boden lag, nachdem es von der Schaukel gestoßen wurde). Somit lenkten sie die Aufmerksamkeit der ProbandInnen nicht nur auf die Handlung bzw. deren Ergebnis sondern auch auf die Konsequenz, die diese für das Opfer hatte. Alle Kinder (4 – 8 Jahre) schrieben dem Opfer negative Gefühle („bad“ oder „sad“)

zu und führten dafür vorwiegend moralische Gründe an (z. B. Handlung sei unfair). Im Gegensatz dazu schrieben die jüngeren Kinder und die Mehrheit der Achtjährigen der ProtagonistIn nachwievor positive Gefühle zu und rechtfertigten ihr Urteil mit ergebnisorientierten Gründen. Somit sind sich Kinder der unterschiedlichen emotionalen Konsequenzen eines moralischen Vergehens durchaus bewusst, da sie sowohl die negativen Konsequenzen des Opfers (fühlt sich schlecht) als auch die positiven Konsequenzen der ProtagonistIn (hat Ergebnis erreicht) wahrnehmen. Kinder sind sich zwar der unterschiedlichen Perspektiven bewusst, können diese aber noch nicht miteinander koordinieren bzw. können sie die unterschiedlichen Belange aller Beteiligten in ihrem Bewertungsprozess noch nicht berücksichtigen. Obwohl sie erwarten, dass moralische Übertretungen unterschiedliche emotionale Konsequenzen hervorrufen, scheint es aber so, als seien jüngere Kinder nicht in der Lage, das vorhandene Wissen um die Gültigkeit der Norm mit den passenden Gefühlen zu koordinieren. Für Nunner-Winkler (1993, 2007) besteht eine Kluft zwischen dem vorhanden moralischen Wissen und der moralischen Motivation. Erst mit etwa acht Jahren schreiben Kinder der ProtagonistIn moralische Gefühle (negative Gefühle) zu und zeigen somit Konsistenz zwischen ihrem moralischen Urteil und den Gefühlen.

Zusammengefasst zeigten sich in den meisten Studien zum „happy-victimizer“ Phänomen, welche vorwiegend an jüngeren Kindern durchgeführt wurden, Altersunterschiede dahingehend, dass jüngere Kinder einer hypothetischen ÜbeltäterIn fast ausschließlich positive Gefühle zuschrieben und ältere Kinder eher gemischte und negative Gefühle (Arsenio & Kramer,1992; Barden, et al., 1980; Keller et al., 2003; Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Während jüngere Kinder zwischen vier und sechs Jahren ihre positiven Emotionsattributionen auf ergebnisorientierte Begründungen stützten, führten 8jährige und ältere Kinder für negative und gemischte Emotionsattributionen moralische Gründe an (Barden et al., 1980; Keller et al., 2003; Nunner-Winkler & Sodian, 1988).

Eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von moralischer Motivation spielt somit die **erwartet emotionalen Konsequenz** (Arsenio & Kramer, 1992; Nunner-Winkler & Sodian, 1988) des Handelns, also jene Emotionen, welche durch das Ergebnis der Handlung hervorgerufen werden. Diese erwartete emotionale

Konsequenz bzw. die antizipatorisch erlebten Gefühle können eine regulierende Wirkung auf das Handeln in moralischen Situationen haben (Nunner-Winkler, 2007). Indem zum Beispiel moralische Motive egoistischen übergeordnet werden oder Handlungen, die anderen Schaden zufügen oder deren Gefühle verletzen, unterlassen werden. Genau dies konnten Asendorpf und Nunner-Winkler (1992) in ihrer Studie bestätigen, in der sich zeigte, dass Kinder, die über unterschiedliche Situationen hindurch der hypothetischen ÜbeltäterIn negative Emotionen (fühlt sich schlecht) zuschrieben, signifikant häufiger einer Versuchung im „echten Leben“ (schummeln, rücksichtslos die eigenen Interessen durchzusetzen) widerstanden. Somit ist die emotionale Konsequenz Teil des Bewertungsprozesses und kann das tatsächliche Verhalten beeinflussen.

Aus diesem Emotionsverständnis, welches besagt, dass die Richtung und Intensität einer emotionalen Reaktion auf einen Sachverhalt die subjektive Bedeutsamkeit widerspiegelt und somit die Verbindlichkeit von Normen anzeigt (Montada, 1993), leitet Nunner-Winkler (1993, 2007) ab, dass moralische Motivation durch Emotionszuschreibung (Emotionsattribution) zu einer hypothetischen ÜbeltäterIn zu erfassen ist. Im Folgenden wird auf die Erfassung moralischer Motivation genauer eingegangen.

4.2 Erfassung moralischer Motivation

Die Operationalisierung moralischer Motivation erfolgt durch **Emotionszuschreibung** zu einer hypothetischen moralischen ÜbeltäterIn wobei auch die Begründungen der Emotionszuschreibung erfasst werden, um die inhaltlichen Motive für Normkonformität bzw. Normübertretung zu rekonstruieren (Nunner-Winkler, 1993, 2007). Tabelle 6 liefert einen Überblick über die empirische Vorgehensweise. Den ProbandInnen werden Geschichten in Bild- oder Textform vorgelegt, in denen eine hypothetische ÜbeltäterIn moralische Regeln übertritt oder der Versuchung in einer moralischen Konfliktsituation widersteht. Wie in den Untersuchungen von Turiel werden zu Beginn das moralische Wissen (Normkenntnis) und deren Geltungsgrund (Normbegründung) erfragt. Erweitert wird das Ganze um die Emotionszuschreibung zur ProtagonistIn, um die relative Bedeutung, die der Normübertretung zugeschrieben wird, zu erfassen. Wenn sich

die ProtagonistIn gut fühlt, dann misst die Person dem Sachverhalt, dass er/sie sein/ihr Bedürfnis befriedigt hat, mehr Bedeutung bei als der Normübertretung (Nunner-Winkler, 2007). Wie Barden et al. (1980) zeigten, schreiben zumindest Kinder bis ca. sieben Jahren der ProtagonistIn die gleichen Gefühle zu, die sie selbst in der entsprechenden Situation empfinden. Die Intensität und die Richtung der Emotion zeigen also die subjektive Bedeutsamkeit des beurteilten Sachverhalts an. In den meisten Studien (Malti et al., 2009a; Malti & Keller, 2009; Malti, Gummerum, Keller & Buchmann, 2009b; Nunner-Winkler, 2007) werden die genannten Emotionen folgenden Kategorien zugeordnet: **(A) positive Emotionen**, wobei diese auf die Bewertung der Handlung bezogen unmoralische Gefühle umfassen (z.B. TäterIn fühlt sich gut, glücklich), **(B) negative Emotionen**, welche - auf die Bewertung der Handlung bezogen - moralische Gefühle darstellen (z.B. TäterIn fühlt sich schuldig, schlecht), **(C) gemischte oder neutrale Gefühle**. Die Einsicht und Akzeptanz der Gültigkeit moralischer Normen spiegelt sich vor allem in der Zuschreibung negativer, also moralischer Gefühle wider (Keller, 1996; Nunner-Winkler, 2007). Die **Emotionsbegründungen** lassen Rückschlüsse auf die Motive zu, die entweder tatsächliches Handeln anleiten oder die als angemessene Beweggründe für moralisches Handeln bzw. für moralische Übertretungen angenommen werden (Nunner-Winkler, 2007, S. 67).

Tabelle 6: Empirische Vorgehensweise

Variable	**Testfrage**
Urteil: Normkenntnis	Ist das gezeigte Verhalten richtig oder falsch?
Begründung: Normverständnis	Warum ist das gezeigte Verhalten richtig oder falsch?
Emotionszuschreibung (moralische Motivation)	Wie fühlt sich die ProtagonistIn?
Emotionsbegründung[10] (moralische Motivation)	Warum fühlt sich die ProtagonistIn so?

[10] Die Begründungen werden einem Kategoriensystem zugeordnet.

Im Rahmen einer umfassenden Längsschnittstudie[11] untersuchte Nunner-Winkler (2007, 2009) die Entwicklung des Moralverständnisses (die Kinder nahmen ab dem 4 bis zum 22 Lebensjahr teil). Dem Alter entsprechend wurden den ProbandInnen unterschiedliche Geschichten vorgelegt (stehlen, teilen, helfen, gerecht sein, Versprechen einhalten, Moped-Verkauf), wobei die ProtagonistIn in Versuchung gerät, moralische Normen zu übertreten, um eigene Bedürfnisse zu befriedigen (moralischer Konflikt). Im Anschluss an die Geschichten wurden den Kindern einige Fragen gestellt (vgl. Tabelle 6). Auch hier zeigte sich, dass bereits Kinder ab 4 Jahren um die Geltung moralischer Normen wissen (vgl. Turiel, 1983). Die Mehrheit der Kinder begründete ihr Urteil (z. B. Stehlen ist falsch) mit der Tatsache, dass es eine verpflichtende Norm gibt (z. B. Stehlen darf man nicht, man sollte helfen) bzw. gaben sie eine negative Bewertung der TäterIn ab (z. B. stehlen ist gemein, das ist unfair). Nur wenige (zwischen 2 – 18 %) bezogen sich auf die Bedürfnisse des Opfers (Nunner-Winkler, 2007, S. 60). Nunner-Winkler konnte zeigen, dass Normverständnis intrinsisch, situationsspezifisch differenziert und nur unter Normalbedingungen zwingend gültig ist. Für die Autorin bedeutet dies, dass moralische Normen eine kategorische Gültigkeit besitzen, also autoritäts- und sanktionsunabhängig sind (repliziert Ergebnisse Turiels) und ältere Kinder (10-11 Jahre) ihr Urteil in Abhängigkeit von der Situation unterschiedlich begründen und auch Ausnahmen als rechtfertigbar erachten, wenn die Übertretung einer Regel weniger Schaden verursacht als ihre strikte Befolgung. Illustriert sei dies anhand eines Ergebnisses (Nunner-Winkler, 2007, 2009): Der Bruch eines Versprechens (nach einer Party aufräumen zu helfen) verurteilten so gut wie alle, wenn dies nur der persönlichen Bedürfnisbefriedigung diente (z.B. schwimmen gehen). Unter besonderen Umständen jedoch (z.B. einmaliges Ereignis) erachteten einige eine Ausnahme als rechtfertigbar wobei sie bei den anderen um Verständnis baten bzw. Widergutmachen anboten. Ging es darum, dass verirrte Kind heimzubegleiten, dann waren fast alle der Meinung, dass dies Vorrang hätte, auch wenn man somit das Versprechen brach.

Die **moralische Motivation** wurde mittels Emotionsattribution zu einer hypothetischen ÜbeltäterIn erfasst, wobei die moralische Motivation umso „stärker“ ist je mehr negative Emotionen der ProtagonistIn über alle Geschichten

[11] LOGIK Studie (Weinert, 1998; Weinert/Schneider 1999).

hinweg zugeschrieben werden. Bezüglich der Emotionszuschreibung zeigte sich auch hier, dass jüngere Kinder mit überwältigender Mehrheit der ÜbeltäterIn nach der Regelübertretung positive Gefühle zuschrieben (happy-victimizer-Phänomen) (Nunner-Winkler, 2007, 2009). Erst mit dem Alter nimmt die Zahl der negativen Emotionszuschreibungen zu einer hypothetischen ÜbeltäterIn zu. Zwischen 48 und 77 % der 8-9jährigen gaben an, dass sich die ÜbeltäterIn schlecht fühle (Nunner-Winkler, 2007, S. 66). Die Mehrheit (96 %) der 10 und 11jährigen erwartete, dass man sich schlecht fühle, wenn man ein Versprechen ohne guten Grund bricht (Nunner-Winkler, 2007, S. 66). Laut Nunner-Winkler spiegelt jedoch in diesem Alter die negative Emotionszuschreibung nur bedingt die eigene moralische Motivation wider, da Kinder in diesem Alter bereits zur selbstreflexiven Rollenübernahme fähig sind. Dass heißt, sie geben nicht unbedingt an wie sie sich wirklich fühlen würden, sonder geben die Antwort, von der sie wissen, dass sie die moralisch angemessenere Reaktion ist (Nunner-Winkler, 2007, S. 67). Somit geben sie sozial erwünschte Antworten. Um dieser nur bedingten Abbildung der moralischen Motivation bei älteren Kindern entgegenzuwirken, schlagen Keller et al. (2003) vor, die selbst attribuierten Emotionen in der Rolle der hypothetischen ÜbeltäterIn zu erfassen. Denn aufgrund der Ergebnisse, dass Kinder sich selbst mehr negative Gefühle zuschreiben als der hypothetischen ÜbeltäterIn schlussfolgerten Keller und ihre KollegInnen, dass selbst attribuierte Emotionen die tatsächliche moralische Motivation besser erfassen. Dennoch lassen die Begründungen für negative Gefühle Rückschlüsse auf die Motive zu, die tatsächliches Handeln anleiten oder die als angemessene Beweggründe für moralisches Handeln erachtet werden (Nunner-Winkler, 2007, S. 67). Geschichtenunabhängig ging aus der Untersuchung von Nunner-Winkler hervor, dass rein moralische Begründungen bzw. Erwägungen eine Normbefolgung motivieren (z. B. die ÜbeltäterIn fühlt sich schlecht, weil was er/sie tat unrecht oder falsch war, weil er/sie anders hätte handeln sollen). Über alle Geschichten und Altersstufen hinweg waren nur für jeweils 18 % der Kinder, die der ÜbeltäterIn eine negative Emotion zuschrieben, die Konsequenzen für das Opfer bzw. für die TäterIn von Bedeutung (Nunner-Winkler, 2009, S. 539). Die Untersuchung von Nunner-Winkler zeigte, dass die Stärke moralischer Motivation stetig und kontinuierlich ansteigt. Mit 8-9 Jahren haben etwa 30 % ein hohe moralische

Motivation aufgebaut und fast 50 % der 22jährigen zeigen eine hohe moralische Motivation bzw. knapp 20 % eine niedrige moralische Motivation (Nunner-Winkler, 2009, S. 541). Diesen Ergebnissen zufolge ist **moralische Motivation** für Nunner-Winkler …

… intrinsisch, d. h., „es ist ein Bestreben, das Rechte zu tun, nicht um Nachteile (etwa Strafe, soziale Ablehnung, Vergeltung mit Gleichem) zu vermeiden oder Vorteile (etwa Lob, soziale Akzeptanz bzw. Reputation, Gegenleistungen) zu erringen, sondern weil es das Rechte ist“ (Nunner-Winkler, 2007, S.68).

… formal, d. h., jeder moralische Konflikt durchläuft einen kontextbezogenen Urteilsprozess in dem situativ ermittelt wird, was richtig oder falsch ist.

… ein Metabedürfnis, also die „Bereitschaft und Fähigkeit zu spontanen Impulsen und Bedürfnissen Stellung zu nehmen und nur jene auszuagieren, die mit den eigenen willentlichen Selbstfestlegungen verträglich sind“ (Nunner-Winkler, 2007, S. 69). Also das Richtige zu tun, nicht nur dann wenn man Lust dazu hat, sondern auch dann, wenn es einem zuwider läuft.

Geschlechtsunterschiede. Es zeigte sich, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen für ihr Urteil häufiger moralische (Malti et al., 2009a) sowie empathische Begründungen (Malti & Keller, 2009) anführen, Mädchen über eine höher moralische Motivation als Jungen verfügen (Malti et al., 2009b) und Jungen weniger moralische Emotionen attribuieren als Mädchen (Malti & Keller, 2009).

Begründungen. Es zeigte sich, dass in Zusammenhang mit dem moralischen Urteil (Handlung ist falsch) mehr moralische Begründungen (z. B. das ist unfair; das Opfer wird traurig sein), welche Normen und das Wohlergehen anderer berücksichtigen, angeführt wurden (Malti et al., 2009a; Malti et al., 2009b; Malti & Keller, 2009; Nunner-Winkler, 2007). Im Gegensatz dazu wurden für Emotionszuschreibungen häufiger hedonistische (Malti & Keller, 2009) und sanktionsorientierte Gründe (Malti et al., 2009a) genannt. Wobei sich hedonistische Begründungen auf die Befriedigung eigener Bedürfnisse oder Interessen beziehen (z. B. sie kann die Schokolade essen und sie liebt Schokolade) und sanktionsorientierte Gründe mögliche Sanktionen, gesetzt durch Autoritäten, berücksichtigen (z.B. seine Mutter wir auf ihn böse sein).

Moralische Entwicklung. Für Nunner-Winkler (1993, 2007) beinhaltet moralische Entwicklung einerseits den frühen Wissenserwerb um die kategorische Geltung moralischer Normen und andererseits den Aufbau moralischer Motivation, um die moralischen Normen auch im Handeln umzusetzen und diese somit zu einem persönlich wichtigen Anliegen zu machen. Bis zum Alter von 10-11 Jahren hat erst gut ein Drittel der Kinder moralische Motivation verlässlich aufgebaut (Nunner-Winkler, 2007). Wie bereits erwähnt, wird moralisches Wissen durch direkte Unterweisung bzw. durch die Interaktion mit der sozialen Umwelt erworben (siehe Nucci & Lee, 1993; Turiel, 1983). Aber auch der Sprachgebrauch ist von großer Bedeutung, wobei Kinder Normen anhand der inhaltlichen Bedeutung von Begriffen sowie an der Art ihrer Verwendung in konkreten Äußerungen ablesen (Nunner-Winkler, 2007).

Auch wenn Kinder bereits früh die Gültigkeit moralischer Normen verstehen, sind der Aufbau komplexer inhaltlicher Wissenssysteme und die Entwicklung kognitiver Strukturen essentiell, um moralische Normen auch in konkreten Situationen anwenden zu können bzw. angemessene und unangemessenen Ausnahmen von konkreten Geboten unterscheiden zu können (Nunner-Winkler, 2007). Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist dabei wesentlich, denn nur wenn man erkennt, welche Kosten, Folgen und Verletzungen sich für andere aus den eigenen Handlungsentscheidungen ergeben, ist es möglich einen fairen Ausgleich von Interessen und Bedürfnissen zu erreichen (Nunner-Winkler, 2007, S. 73). „Ohne moralische Motivation bleibt moralisches Wissen folgenlos. Ohne Urteilsvermögen aber ist moralisches Engagement blind, gegebenenfalls zerstörerisch“ (Nunner-Winkler, 2007, S. 74).

Ebenfalls wichtig für die Entwicklung sozio-moralischer Kompetenzen ist die Peergruppe, denn die Interaktion mit den Gleichaltrigen stellt ein unabhängiges Lernfeld für die Erprobung und Erweiterung dieser Kompetenzen dar (Keller, 2008).

Einflussfaktoren. Wie bereits erwähnt, haben Kontextfaktoren bzw. Situationsmerkmale Einfluss auf das moralische Urteil und die Begründungen dafür. Stellt sich die Frage, ob es auch Einflussfaktoren gibt, welche Auswirkungen auf die Emotionsattributionen haben? Dazu die Studie von Murgatroyd und Robinson (1997), welche untersuchten, inwieweit die Reaktion eines „onlooker´s“

Einfluss auf die Emotionszuschreibung zu einer moralischen ÜbeltäterIn hat. Die ProbandInnen (5-19 J.) hörten jeweils zwei Geschichten, in denen die Handlung der moralischen ÜbeltäterIn (z. B. ein Kind entreißt einem Mitschüler die Hausübung und zerknüllt diese) von einer autoritären Person (Lehrer) beobachtet wird, wobei der Beobachter unterschiedlich darauf reagiert. Einmal reagiert der Beobachter mit Missbilligung (fragt die ÜbeltäterIn was er/sie da mache) und einmal interpretiert er die Situation falsch (lobt die ÜbeltäterIn für sein/ihr Verhalten mit den Worten „Du bist ein braves Mädchen/ein braver Junge, weil du den Müll wegschmeißt“). Im Anschluss an die Geschichten wurden die ProbandInnen gefragt, wie sich die ÜbeltäterIn fühle, wobei die Emotionen „happy, scared und sad“ zur Auswahl standen. Es zeigte sich, dass die Reaktion des Beobachters über alle Altersgruppen hindurch einen Einfluss auf die Emotionsattribution hatte. Im Falle der „fälschlichen Reaktion“ des Beobachters (ÜbeltäterIn wird für moralische Regelverletzung gelobt) schrieben sowohl Kinder als auch Jugendliche der ÜbeltäterIn häufiger das Gefühl „happy“ als „scared“ zu. Die fälschlicherweise positive Bewertung der Handlung durch den Beobachter führt also dazu, dass Kinder und Jugendliche häufiger erwarteten, dass sich die ÜbeltäterIn glücklich fühle. In der Bedingung „Missbilligung des Verhaltens“ schrieben die ProbandInnen der ÜbeltäterIn häufiger das Gefühl „scared“ als „happy“ zu. Bezüglich der Häufigkeit des Gefühls „sad“ konnten kein Unterschiede in den beiden Bedingungen festgestellt werden. Murgatroyd und Robinson schlussfolgerten daraus, dass jene Personen, die der ÜbeltäterIn moralische Gefühle (sad) zuschrieben, sich in ihrem Urteil nicht von der Reaktion eines Beobachters beeinflussen lassen, sondern ihre Entscheidung nur auf den moralischen Aspekten der Handlung beruht. Im Gegensatz dazu beeinflusste die Reaktion der Beobachter das Urteil jener, die unmoralische Gefühle (happy) anführten. Sie konnten zeigen, dass positive Emotionsattributionen auch noch bei Jugendlichen auftreten und dass die Präsenz von Beobachtern bzw. deren Reaktion Einfluss auf das emotionale Urteil haben kann.

Um die Theorie zum Abschluss zu bringen folgt im nächsten Kapitel eine kurze Zusammenfassung dieser.

5 AUF EINEN BLICK

In der Literatur unterscheidet man verschiedene Formen aggressiven Verhaltens. Scheithauer (2003) differenziert zwischen prototypischen Formen, welche körperliche- oder auch verbal-aggressive Verhaltensweisen beinhalten, sowie unprototypischen Formen. Dabei handelt es sich um relationale, indirekte oder soziale Aggression. Auch wenn Mädchen und Jungen insgesamt annähernd gleich aggressiv sind (Grotpeter, 1995), zeigen sich Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Anwendung unterschiedlicher Formen aggressiver Verhaltensweisen. Mädchen sind häufiger mit den unprototypischen Formen von Aggression (z. B. sozialer Ausschluss, Verbreiten von Gerüchte) konfrontiert und Jungen häufiger mit den prototypischen Formen (z.B. Schlagen, Drohen). Im Kontext Schule spricht man von Bullying, wobei dies oft einen Gruppenprozess widerspiegelt (Scheithauer et al., 2003), in dem die Bystander durch ihre unterschiedlichen Verhaltensweisen, wie zum Beispiel Lachen, Einfluss auf die Interaktionsstruktur haben (Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1996b). Eine Erscheinungsform relationaler Aggression bzw. relationalen Bullying ist sozialer Ausschluss. Unabhängig von der Form aggressiven Verhaltens sind die negativen Folgen für alle involvierten Personen, vor allem für die Opfer und TäterInnen, massiv und vielfältig (Hayer & Scheithauer, 2008). Zur Situation ist Österreich ist anzumerken, dass sozialer Ausschluss neben verbaler und körperlicher Gewalt die dritthäufigste Form von Gewalt an österreichischen Schulen ist (Strohmeier, et al., 2005).

Da laut Nolting (1987) Menschen aggressives Verhalten nicht nur aufgrund von möglichen Strafen und anderen Unannehmlichkeiten vermeiden, sondern auch aufgrund von inneren Normen wie moralischen Einstellungen, stellt sich die Frage, welchen Einfluss moralische Kognitionen auf das Verhalten haben. In Anlehnung an Turiels (1983) bereichsspezifischen Ansatz ging hervor, dass Individuen soziale Ereignisse unterschiedlich bewerten, wobei sie zwischen moralischen, sozial-konventionellen und persönlichen Angelegenheiten differenzieren. Im Falle von sozialem Ausschluss zeigte sich, dass das Urteil darüber sowie die Begründungen in Abhängigkeit von Kontext- bzw. Situationsmerkmalen variieren, wobei die Peergruppe als stärkster externer Einflussfaktor gilt (Keller et al., 2002). Turiels Ansatz erklärt zwar den Erwerb dieses sozialen Wissens bzw. des

moralischen Wissens (Geltung von Normen und deren Begründungen), er liefert aber keine Antwort auf die Frage, wann moralische Normen als verbindlich angesehen und somit im eigenen Handeln befolgt werden.

Gemeint ist moralische Motivation, unter der Nunner-Winkler (2007) die Bereitschaft versteht, „moralisches Wissen handlungsleitend zu machen“ (S. 53), wobei Emotionen, welche die subjektive Bedeutsamkeit von Sachverhalten widerspiegeln (Montada, 1993) bzw. Emotionszuschreibungen als Indikator für moralische Motivation angesehen werden (Nunner-Winkler, 1993, 2007). Eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von moralischer Motivation spielen jene Emotionen, welche durch das Ergebnis der Handlung hervorgerufen werden. Denn diese sogenannte erwartete emotionale Konsequenz (Arsenio & Kramer, 1992; Nunner-Winkler & Sodian, 1988) des Handelns kann eine regulierende Wirkung auf das Handeln in moralischen Situationen haben (Nunner-Winkler, 2007).

Die Operationalisierung moralischer Motivation erfolgt durch Emotionszuschreibung zu einer hypothetischen moralischen ÜbeltäterIn, wobei auch die Begründungen der Emotionszuschreibung erfasst werden, um die inhaltlichen Motive für Normkonformität bzw. Normübertretung zu rekonstruieren (Nunner-Winkler, 1993, 2007). Die Einsicht und Akzeptanz der Gültigkeit moralischer Normen spiegelt sich vor allem in der Zuschreibung negativer, also moralischer Gefühle, wider (Keller, 1996; Nunner-Winkler, 2007). Nunner-Winkler (2007, 2009) zeigte, dass Kinder bereits im Alter von 4 Jahren um die Geltung moralischer Normen wissen (vgl. Turiel, 1983), aber bis zum Alter von 10-11 Jahren erst gut ein Drittel der Kinder moralische Motivation verlässlich aufgebaut hat und im Alter von 22 Jahren, dann 50 % ein hohe moralische Motivation zeigen. Der Rest ist noch nicht in der Lage, die Normen auch im eigenen Handeln tatsächlich zu realisieren und somit Einklang zwischen moralischem Wissen und Handlungen herzustellen. Hinsichtlich des emotionalen Urteils stellten Murgatroyd und Robinson (1997) fest, dass dieses durch die Präsenz von Beobachtern bzw. deren Reaktion beeinflusst werden kann.

6 ZIELE, FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN

Da sozialer Ausschluss neben verbaler und körperlicher Gewalt die dritthäufigste Form von Gewalt an Österreichs Schulen ist (Strohmeier et al., 2005) und diese Form der Gewalt viele negative Folgen für die Betroffenen hat (z.B. Hayer & Scheithauer, 2008; Killen et al., 2007) bzw. SchülerInnen, die in einem aggressiven Umfeld aufwachsen, nicht gern in die Schule gehen, weniger motiviert sind und auch schlechtere Noten haben (Rolland & Galloway, 2002, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009, S. 269), erscheint es als wichtig, diese soziale Situation genau zu untersuchen. Da laut Nolting (1987) Menschen aggressives Verhalten auch aufgrund von moralischen Einstellungen und ähnlichen Werthaltungen, von denen sie sich leiten lassen, vermeiden, ist es sinnvoll, moralische Kognitionen, die das Urteil über eine Situation und die Begründung dazu miteinschließen, zu untersuchen. Erfasst werden die Normkenntnis, die Geltungsgründe sowie die moralische Motivation, welche durch Emotionszuschreibungen zu einer hypothetischen ÜbeltäterIn operationalisiert wird (Nunner-Winkler, 1993, 2007). Es wird nämlich postuliert, dass die emotionale Reaktion auf eine Situation die subjektive Bedeutsamkeit einer Norm widerspiegelt (Montada, 1993). Zusätzlich werden noch die Emotionsbegründungen (Warum fühlt sich die ProtagonistIn so?) erhoben, um die inhaltlichen Motive für Normkonformität bzw. Normübertretung zu rekonstruieren (Nunner-Winkler, 1993, 2007).

Wie aus der Literatur hervorgeht, variiert das Urteil über sozialen Ausschluss und die Begründungen darüber in Abhängigkeit des Kontexts sowie in Abhängigkeit unterschiedlicher Situationsmerkmale, wobei vor allem der Peereinfluss eine gewichtige Rolle spielt (Killen et al., 2002). Auch im Falle des emotionalen Urteils zeigte sich, dass dieses durch die Präsenz von Beobachtern bzw. deren Reaktion beeinflusst werden kann, wobei die fälschlicherweise positive Reaktion eines Beobachters auf eine moralische Regelverletzung dazu führt, dass Kinder und Jugendliche häufiger der Meinung sind, dass sich die ÜbeltäterIn glücklich fühle (Murgatroyd & Robinson, 1997). Aufgrund dieser Erkenntnisse wird der Einfluss unterschiedlicher Reaktionen der Peers (Bystander), welche die soziale Ausschlusssituation beobachten, auf das Urteil über sozialen Ausschluss sowie auf die Emotionszuschreibungen untersucht.

Bislang wurde zwar untersucht, wie Kinder und Jugendliche sozialen Ausschluss bewerten und begründen, aber nicht welche Motive sie für dieses Handeln bzw. für diese Übertretungen annehmen. Ausschlaggebend für diese Untersuchung ist zum Ersten, dass es bislang noch keine empirischen Studien zur moralischen Motivation in sozialen Ausschlusssituationen gibt und das Ziel des Ausschlusses immer offensichtlich war (Ausschluss aufgrund des Geschlechtes oder der Ethnizität). Zum Zweiten, bestand der Konflikt in den beschriebenen Studien darin, eine Norm zu übertreten um eigene Bedürfnisse zu befriedigen. Sprich, die ÜbeltäterIn konnte ein sichtbares Ergebnis erzielen, sei es durch einen materiellen Gewinn (z.B. etwas stehlen) oder durch Erlangen eines anderen Vorteils. In dieser Untersuchung bringt der soziale Ausschluss jedoch keinen Vorteil für die TäterInnen mit sich.

Somit basiert diese Untersuchung auf einer sozialen Ausschlusssituation unter SchülerInnen im Gruppengefüge Schulklasse, wobei das Ziel des Ausschlusses nicht offensichtlich ist bzw. fehlt und kein grundsätzlicher Vorteil aus dem Ausschluss resultiert. Es stellt sich die Frage, ob in Situationen, in denen das Ziel des Ausschlusses sowie ein daraus resultierender Vorteil fehlen und unterschiedliche Reaktion von Bystandern präsentiert werden, Jugendliche ebenfalls moralische Aspekte im Urteilsprozess bezüglich dieser Situation berücksichtigen und diese Einfluss auf die Bewertung haben. Es ist wichtig herauszufinden, ob für Jugendliche sozialer Ausschluss in dieser Form eine moralische Dimension besitzt und welche moralischen Motive dahinterstecken bzw. welche Emotionen sie den moralischen ÜbeltäterInnen zuschreiben. Denn die erwartete emotionale Konsequenz einer Handlung kann eine regulierende Wirkung auf tatsächliches Handeln haben (Nunner-Winkler, 2007). Das heißt, dass zum Beispiel moralische Motive egoistischen übergeordnet werden oder Handlungen, die anderen Schaden zufügen oder deren Gefühle verletzen, unterlassen werden.

6.1 Ziele

Den theoretischen Rahmen für diese Studie bildet der bereichsspezifische Ansatz von Turiel (1983), der postuliert, dass Individuen soziale Ereignisse unterschiedlich bewerten und dabei zwischen moralischen, sozial-konventionellen und persönlichen Angelegenheiten differenzieren. Untersucht wird eine soziale Ausschlusssituation unter SchülerInnen. In dieser Untersuchung wird die gezeigte Ausschlusssituation, eine Form relationaler Aggression, als moralische Handlung betrachtet, da sie hinsichtlich moralischer Prinzipen wie der Fairness und des Wohlergehens anderer eindeutig negative Konsequenzen für die Betroffenen zur Folge hat. Denn wie aus der Literatur hervorgeht, bringt anhaltende und intensive Erfahrung mit sozialem Ausschluss negative Langzeitfolgen für alle involvierten Personen mit sich (Killen et al., 2007).

Ziel ist es, herauszufinden, ob diese spezifische Situation aus Sicht der Jugendlichen ebenfalls eine moralische Dimension besitzt und ob unterschiedliche Reaktionen der Peers sowie das Geschlecht der SchülerInnen Einfluss auf das Urteil und die emotionale Bewertung haben. Folgende fünf Ziele ergeben sich für diese Untersuchung:

(A) Moralisches Urteil: Bestehend aus dem Urteil und den Begründungen. Ziel ist es herauszufinden, ob Jugendliche diese soziale Ausschlusssituation bzw. die Handlung der TäterInnen (Gruppe schließt eine MitschülerIn aus) als moralisches Vergehen bewerten und wie sie ihr Urteil begründen.

(B) Einfluss auf das moralische Urteil: Ziel ist es aufzuzeigen, dass das Urteil der Jugendlichen über sozialen Ausschluss und die Begründungen darüber in Abhängigkeit von externen Einflussfaktoren variieren. Als Einflussvariablen fungieren Bystander, also MitschülerInnen, die die Situation beobachten und unterschiedlich darauf reagieren.

(C) Moralische Motivation – emotionales Urteil: Bestehend aus dem emotionalen Urteil, den Begründungen und den differenzierten Emotionsattributionen. Ziel ist es herauszufinden, welche Motive für moralisches Handeln bzw. für moralische Übertretungen angenommen werden. Erfasst wird die moralische Motivation mittels Emotionsattributionen zu hypothetischen ÜbeltäterInnen (Gruppe, die ausschließt) und den Emotionsbegründungen.

(D) Einfluss auf das emotionale Urteil: Ermittelt wird, inwieweit die Einflussvariablen eine Veränderung der Emotionsattributionen und deren Begründungen bedingen.

(E) Einfluss des Geschlechts: Ziel ist zu ermitteln, inwieweit das Geschlecht der ProbandInnen Einfluss auf das Urteil, die Begründungen darüber sowie auf die Emotionsattributionen und die Emotionsbegründungen hat.

6.2 Fragestellungen und Hypothesen

Aufgrund der besprochenen Theorie und der formulierten Ziele ergeben sich für diese Untersuchung folgende Fragestellungen bzw. Hypothesen.

ZIEL (A): Das moralische Urteil

Bewerten die SchülerInnen die untersuchte soziale Ausschlusssituation als moralisches Vergehen also als falsch bzw. welche Begründungen führen sie für ihr Urteil an?

Hypothese 1: Die SchülerInnen bewerten sozialen Ausschluss nicht als zwingend moralisch falsch.

Wie aus der Literatur (Horn, 2003; Killen et al., 2002; Killen & Stangor, 2001) hervorgeht, wird sozialer Ausschluss als ein facettenreiches Ereignis betrachtet, da im Bewertungsprozess unterschiedliche Dimensionen (moralische, sozial-konventionelle, persönliche) berücksichtigt werden.

Hypothese 2: Die SchülerInnen führen für ihr Urteil unterschiedliche Begründungen an, wobei sie ihr Urteil vor allem mit moralischen und sozial-konventionell Gründen rechtfertigen.

Aufgrund der dargestellten Ergebnisse unterschiedlicher Studien (Horn, 2003; Killen, 2007; Killen et al., 2002; Killen & Stangor, 2001) zeigte sich, dass die Entscheidung, Ausschluss abzulehnen oder zu befürworten, vor allem auf moralischen Prinzipien wie Fairness und Gerechtigkeit basiert sowie auf sozial-konventionellen Gründen, die Vorstellungen über Gruppenfunktionalität, Gruppennormen und soziale Erwartungen berücksichtigen.

ZIEL (B): Einflüsse auf das moralische Urteil

Beeinflussen externe Faktoren das Urteil bzw. verändert sich das Urteil über die untersuchte soziale Ausschlusssituation und deren Begründungen in Abhängigkeit der Anwesenheit bzw. des Verhaltens der Bystander?

Hypothese 3: Das Urteil der SchülerInnen verändert sich in Abhängigkeit der Anwesenheit der Bystander bzw. des Bystanderverhaltens.

Hypothese 4: Die Begründungen hinsichtlich des Urteils verändern sich in Abhängigkeit der Anwesenheit der Bystander bzw. des Bystanderverhaltens.

Wie aus der Literatur hervorgeht, können in Abhängigkeit des Kontextes (Killen et al., 2002; Turiel, 1983; Turiel et al., 1991) und in Abhängigkeit externer Einflussfaktoren das Urteil und die sozialen Begründungen über soziale Ereignisse variieren. Da für Jugendliche im Alter zwischen 11 und 13 Jahren die Peergruppe eine starke Bedeutung hat und der Einfluss dieser gewichtig ist (Scheithauer et al., 2008; Youniss, 1994) wird in dieser Studie angenommen, dass die Reaktionen der Bystander (MitschülerInnen) Einfluss auf das Urteil und die Begründungen haben. Bereits Killen et al. (2002) konnten zeigen, dass die Peergruppe bzw. die Meinungen der Peers über sozialen Ausschluss das Urteil und die Begründungen der ProbandInnen darüber am stärksten beeinflussen. Auch geht hervor, dass die unterschiedlichen Rollen der Bystander bzw. deren unterschiedliches Verhalten Einfluss auf die Gesamtsituation von Bullying haben (Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1996b).

ZIEL (C): Moralische Motivation – emotionales Urteil

Emotionales Urteil. *Wie beschreiben die SchülerInnen den emotionalen Zustand der Gruppe* (Emotionsattribution: Wie fühlt sich die Gruppe nach dem Ausschluss?) und welche Motive (die Begründungen für ihr Urteil über den emotionalen Zustand) nehmen die SchülerInnen für sozialen Ausschluss an?

Hypothese 5: Die SchülerInnen bewerten den emotionalen Zustand der Gruppe als negativ.

Da sich das happy-victimizer-Phänomen ab dem Alter zwischen 10 und 11 Jahren zu verflüchtigen scheint bzw. die Mehrheit in diesem Alter der moralischen ÜbeltäterIn negative Gefühle zuschreibt, also die Mehrheit erwartet, dass jemand, der moralisch falsch handelt, sich schlecht fühle (Arsenio & Kramer,1992; Barden, et al., 1980; Keller et al., 2003; Nunner-Winkler, 2007; Nunner-Winkler & Sodian, 1988), wird auch in dieser Studie davon ausgegangen, dass die SchülerInnen den emotionalen Zustand der Gruppe vorwiegend als schlecht bewerten.

Hypothese 6: Die SchülerInnen führen unterschiedliche Begründungen für die Emotionsattributionen an.

Vergleicht man die Begründungen für das Urteil über eine moralische Handlung mit den Begründungen für das Urteil über den emotionalen Zustand der TäterInnen (Emotionsattribution), dann zeigte sich, dass für Emotionszuschreibungen häufiger hedonistische (Malti & Keller, 2009) und sanktionsorientierte Gründe (Malti et al., 2009a) als moralische genannt wurden. Dennoch führen ältere Kinder für negative und gemischte Emotionsattributionen fast ausschließlich moralische Gründe an bzw. werden positive also unmoralische Gefühle vorwiegend mit ergebnisorientierten Gründen gerechtfertigt (Barden, et al., 1980; Keller et al., 2003; Nunner-Winkler, 2007; Nunner-Winkler & Sodian, 1988).

Differenzierte Emotionsattribution. *Welche Gefühle schreiben die SchülerInnen der Gruppe im Detail zu, also welche differenzierten Emotionen werden der Gruppe zugeschrieben?*

Hypothese 7: Die SchülerInnen schreiben der Gruppe vorwiegend negative Gefühle zu.

Aufgrund der Studien bezüglich des happy-victimizer-Phänomens (Arsenio & Kramer,1992; Barden, et al., 1980; Keller et al., 2003; Nunner-Winkler, 2007; Nunner-Winkler & Sodian, 1988), wird erwartet, dass die SchülerInnen der Gruppe vorwiegend negative, also moralische Gefühle zuschreiben.

ZIEL (D): Einflüsse auf das emotionale Urteil

Hat die Anwesenheit bzw. das Verhalten der Bystander Einfluss auf die Bewertung des emotionalen Zustands der Gruppe (TäterInnen)?

Hypothese 8: Die Emotionsattributionen verändern sich in Abhängigkeit der Anwesenheit der Bystander bzw. in Abhängigkeit des Bystanderverhaltens.

Aufgrund der Untersuchung von Murgatroyd und Robinson (1997), welche zeigte, dass die Reaktion eines Beobachters über alle Altersgruppen (5-19 J.) hinweg einen Einfluss auf die Emotionsattribution hat, wird auch in dieser Studie davon ausgegangen, dass das Verhalten der Bystander die Emotionsattribution beeinflusst.

Hypothese 9: Die Begründungen für die Emotionsattributionen verändern sich in Abhängigkeit der Anwesenheit der Bystander bzw. des Bystanderverhaltens.

Da es bislang noch keine empirischen Untersuchungen zum Thema sozialer Ausschluss in Zusammenhang mit moralischer Motivation gibt, wird davon ausgegangen, dass das Verhalten der Peergruppe nicht nur Einfluss auf das Urteil und die Begründungen hat, sondern auch auf das Urteil über den emotionalen Zustand der Gruppe und die Begründungen dafür. Zusätzlich begründet die Tatsache, dass die untersuchte Ausschlusssituation einen Gruppenprozess (Gruppe schließt aus) darstellt, in dem das unterschiedliche Verhalten der Bystander Einfluss auf die Gesamtsituation hat (Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1996b), diese Annahme.

ZIEL (E): Einfluss des Geschlechts

Welchen Einfluss hat das Geschlecht der ProbandInnen auf das moralische Urteil, die Begründungen darüber sowie auf das emotionale Urteil, bestehend aus den Emotionsattributionen und den Emotionsbegründungen?

Hypothese 10: Mädchen und Jungen bewerten die soziale Ausschlusssituation unterschiedlich.

Da die Befunde über Geschlechtsunterschiede bezüglich des Urteils nicht einheitlich sind, wird auch in dieser Studie untersucht, ob sich Mädchen und Jungen in ihrem Urteil über die untersuchte Ausschlusssituation unterscheiden. So konnten Horn (2003) sowie Killen und Stangor (2001) in ihren Untersuchungen zeigen, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen Ausschluss als signifikant „mehr falsch“ bewerten. Im Gegensatz dazu, konnten Killen et al. (2002) sowie Malti et al. (2009a) keinen Haupteffekt des Geschlechts auf das Urteil feststellen.

Hypothese 11: Mädchen und Jungen führen unterschiedliche Begründungen für ihr Urteil an, wobei Mädchen mehr moralische Gründe anführen.

Auch wenn Jugendliche ihr Urteil über sozialen Ausschluss vorwiegend mit moralischen Gründen rechtfertigen, zeigten sich einige Geschlechtsunterschiede: Horn (2003) zeigte, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen ihr Urteil über sozialen Ausschluss signifikant häufiger moralisch begründen, wohingegen die Jungen signifikant mehr sozial-konventionelle und persönliche Gründe für ihr Urteil anführten als Mädchen. Auch in der Untersuchung von Killen et al. (2002) rechtfertigen Jungen im Peergruppenkontext ihr Urteil über Ausschluss häufiger mit sozial-konventionellen Gründen als Mädchen. Malti et al. (2009a) konnte auch einen Haupteffekt des Geschlechtes auf die Begründungen für eine moralische Handlung dahingehend feststellen, dass Mädchen signifikant häufiger moralische Gründe für ihr Urteil anführten als Jungen.

Hypothese 12: Mädchen und Jungen bewerten den emotionalen Zustand der Gruppe dahingehend unterschiedlich, dass Mädchen der Gruppe mehr negative Gefühle zuschreiben.

Hypothese 13: Mädchen und Jungen unterscheiden sich in ihrer differenzierten Emotionsattribution.

Da es in diesem Bereich keine Untersuchungen in Zusammenhang mit sozialem Ausschluss gibt, basiert die Annahme auf Studien, in denen andere moralische Handlungen (etwas stehlen, jemanden schlagen, ein Versprechen

brechen, nicht teilen) untersucht wurden. Malti und Keller (2009) zeigten, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen, der moralischen ÜbeltäterIn mehr negative, also moralische Gefühle zuschreiben bzw. Mädchen über eine höhere moralische Motivation als Jungen verfügen (Malit et al., 2009b). Auch Keller und Malti (1999) zeigten, dass Mädchen sowohl einer hypothetischen ÜbeltäterIn als auch sich selbst als Übeltäterin häufiger negative Emotionen zuschrieben als Jungen.

Hypothese 14: Mädchen und Jungen begründen den emotionalen Zustand der Gruppe unterschiedlich, sie führen somit unterschiedliche Gründe für die Emotionsattributionen an.

Da es noch keine empirischen Untersuchungen zu sozialem Ausschluss in Zusammenhang mit moralischer Motivation gibt, stützt sich die Annahme, dass Mädchen und Jungen den emotionalen Zustand der Gruppe unterschiedlich begründen, auf die Befunde von den Untersuchungen von Malti et al. (2009a) und Malti und Keller (2009), in denen gezeigt wurde, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen für ihr Urteil über eine moralische Handlung (z.B. etwas stehlen, Versprechen brechen) häufiger moralische sowie empathische Begründungen anführten.

NEBENFRAGESTELLUNG

Unterscheiden sich Mädchen und Jungen hinsichtlich der gemachten Erfahrung mit sozialem Ausschluss?

Hypothese 15: Mädchen haben mehr Erfahrung mit sozialem Ausschluss.

Begründen lässt sich diese Annahme anhand der Vielzahl an Studienbefunden, die Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Anwendung unterschiedlicher Formen aggressiver Verhaltensweisen dahingehen aufzeigten, dass Jungen signifikant häufiger direkte Formen aggressiven Verhaltens und Mädchen signifikant häufiger indirekte, soziale und relationale Formen aggressiven Verhaltens anwenden (Björkqvist et al., 1992; Crick & Grotpeter, 1995; Lagerspetz et al., 1988). Somit sind Mädchen häufiger mit den unprototypischen Formen von Aggression (z. B. sozialer Ausschluss, Gerüchte verbreiten) konfrontiert, was den Schluss zulässt, dass sie auch mehr Erfahrung damit haben.

7 METHODE

Im folgenden Kapitel werden das Untersuchungsdesign dargestellt, das Erhebungsinstrument und die Kodierung ausführlich erläutert sowie der Untersuchungsablauf, die verwendeten Auswertungsverfahren und die Stichprobe beschrieben.

7.1 Untersuchungsdesign

Bei der vorliegenden Studie handelt es ich um eine explanative Untersuchung, der ein experimentelles Design mit Messwiederholung zugrunde liegt (Bortz & Döring, 2006). Da diese Untersuchung in Zusammenarbeit mit der Diplomandin Anja Brucker, Dr. Tina Malti und Dr. Melanie Killen durchgeführt wurde, werden im Folgenden nur jene Aspekte ausgeführt, die für diese Arbeit von Bedeutung sind.

Als Stichprobe wurden die SchülerInnen der 6. und 7. Schulstufe der Hauptschule Böheimkirchen in Niederösterreich herangezogen. Aus der potentiellen Stichprobe (156 SchülerInnen) wurde ein geplanter Stichprobenumfang von 120 SchülerInnen angestrebt, wobei das Geschlechterverhältnis annähernd ausgeglichen sein sollte. Die Hälfte der Mädchen sollte die Mädchen- bzw. die Jungenversion[12] sehen und die Hälfte der Jungen die Jungen- bzw. die Mädchenversion.

Zu Beginn wurde im Herbst 2009 ein Ansuchen zur Genehmigung der Durchführung an den Landesschulrat NÖ sowie an den Direktor der HS Böheimkirchen gestellt (Ansuchen sowie Genehmigung siehe Anhang). In weiterer Folge wurden die Einverständniserklärungen für die Teilnahme an der Studie mittels Elternbrief (Anhang) eingeholt, wobei die Eltern über den Inhalt der Untersuchung aufgeklärt sowie darauf hingewiesen wurden, dass die Untersuchung anonym ist und auf freiwilliger Teilnahme basiert.

Vor der Durchführung der Hauptstudie (25.01.2010 – 28.01.2010) wurde eine Vorstudie (08.01.2010) an neun SchülerInnen durchgeführt um das verwendete

[12] Die Videovignetten unterscheiden sich dahingehend, dass die Rolle des ausgeschlossenen Kindes sowohl von einem Mädchen als auch einem Jungen verkörpert wird.

Erhebungsinstrument auf Verständlichkeit zu prüfen und sicher zu stellen, dass die verwendeten Fragen und das geplante Antwortformat einen optimalen Informationsgewinn bedingen. Aufgrund der positiven Ergebnisse wurde das Erhebungsinstrument unverändert in der Hauptstudie eingesetzt.

7.2 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsmethode wurde eine schriftliche, computergestützte Befragung gewählt (Bortz & Döring, 2006), wobei Videovignetten als Stimulusmaterial dienten und ein Onlinefragebogen verwendet wurde, welcher von den Diplomandinen aus dem Internet (http://3.unipark.de/uc/videofb) zur Bearbeitung abgerufen wurde. Diese Form der Erhebung ermöglichte eine Gruppenerhebung mit niedrigem Aufwand, in dem Sinne, dass eine gesamte Klasse gleichzeitig an der Befragung teilnehmen konnte. Außerdem ermöglichte die computergestützte Vorgabe eine variable Formulierung von Fragen, indem Verknüpfungen zwischen bereits getätigten Antworten und der Formulierung von Folgefragen hergestellt werden konnten.

Neben der Erfassung soziodemographischer Daten zu Beginn umfasste das Instrument drei verschiedene Videovignetten, an die im Anschluss ein Set an Fragen folgte, die Skala „generelles Mitleid“ (Strohmeier, 2009) sowie die Skala „offene und relationale Viktimisierung“ (Crick & Grotpeter, 1996). Bezüglich des Antwortformats ist anzumerken, dass neben einem geschlossenen Antwortformat auch ein offenes Antwortformat gewählt wurde, um den Informationsgewinn zu optimieren.

Im Folgenden werden jene Teile des Erhebungsinstruments beschrieben, welche für diese Arbeit von Relevanz sind. Dem Anhang ist das vollständige Erhebungsinstrument (Jungenversion) zu entnehmen.

Vignetten. Vignetten, welche mündlich, schriftlich, als Rollenspiele, kurze Filmsequenzen usw. vorgegeben werden können, sind kurze Fallbeispiele, die bestimmte kognitive Prozesse hervorrufen sollen (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006). Die ProbandInnen werden dabei aufgefordert, sich in die dargestellte Situation hineinzuversetzen, ihre hypothetische Reaktion zu benennen und zu

unterschiedlichen Fragen Stellung zu nehmen. In dieser Untersuchung wurden sogenannte Videovignetten, also kurze Filmsequenzen eingesetzt. Der Vorteil einer Videovignette liegt vor allem darin, dass durch diese Darstellungsform ein besonders realitätsgetreues Abbild einer Situation entsteht, welches neben Denkprozessen auch emotionale Reaktionen evoziert (Atria et al., 2006).

(1) VIDEOVIGNETTEN

Grundlage der vorliegenden Untersuchung waren drei circa einminütige Videovignetten, welche im Rahmen des Projektstudiums „Bildung, Evaluation und Training – Wenn SchülerInnen zu SchauspielerInnen werden“ im WS 2008 und SS 2009 erstellt wurden. Gezeigt wurde eine alltägliche soziale Ausschlusssituation in einer multikulturellen Schulklasse, in der eine MitschülerIn von einer Pausenaktivität ausgeschlossen wurde. Die Videovignetten unterschieden sich durch die Abwesenheit von Bystandern bzw. durch das Bystanderverhalten, welche die externen Einflüsse darstellten. Folgende Vignetten dienten als Stimulusmaterial: (A) ohne Bystander, (B) lachende Bystander und (C) integrierende Bystander.

(A) ohne Bystander

Die Ausgangssituation zeigt ein typisches Pausenszenario an einer Schule: Die Schulglocke läutet, Kinder laufen aus ihren Klassen, einige stehen in Gruppen beisammen, tratschen und essen ihre Jause. Daraufhin wird ein Klassenzimmer gezeigt, in dem ein Mädchen bzw. ein Junge (Opfer) noch mit einer Schulaufgabe beschäftigt ist, während im hinteren Teil des Klassenzimmers ein paar MitschülerInnen Karten spielen. Als eine Mitschülerin zur Gruppe stößt und fragt, ob sie mitspielen darf und freundlich aufgenommen wird, bemerkt das Mädchen bzw. der Junge aus der ersten Reihe die kartenspielenden Kinder, dreht sich um und geht zu ihnen hinüber. Sie bzw. er fragt: „Darf ich mitspielen? “ Ein Junge antwortet: „Nein, geh weg! “, ein anderer sagt: „Du nervst! “ In der Abschlussszene bleibt das ausgeschlossene Mädchen bzw. der ausgeschlossen Junge mit traurigem, enttäuschtem Gesichtsausdruck neben der Gruppe stehen.

(B) lachende Bystander

Die Ausschlussszene sowie die Abschlussszene verlaufen analog zu der beschriebenen Videovignette „ohne Bystander“. Der Unterschied besteht darin, dass dazwischen eine Mitschülerin und ein Mitschüler (Bystander) eingeblendet werden, welche auf die Gruppe und das Mädchen bzw. den Jungen aufmerksam werden und gleichzeitig die Ausschlusssituation beobachten. Der Blick schwenkt kurz auf das ausgeschlossene Kind und wieder zurück zu den beiden Bystandern, die das Mädchen bzw. den Jungen auslachen.

(C) integrierende Bystander

Die Ausschlussszene verläuft analog zu den zuvor beschriebenen Videovignetten. Der Unterschied besteht darin, dass dazwischen eine Mitschülerin und ein Mitschüler (Bystander) eingeblendet werden, die sich gemeinsam auf die nächste Stunde vorbereiten. Diese werden ebenfalls auf die Gruppe und das Mädchen bzw. den Jungen aufmerksam und beobachten die Ausschlusssituation aufmerksam. Im zweiten Schritt wird gezeigt, wie die beiden Bystander das Mädchen bzw. den Jungen zu sich rufen und das ausgeschlossenen Kind integrieren, indem sie es fragen, ob es beim Lernen mitmachen will.

Die Videovignette „ohne Bystander“ stellte die soziale Ausschlusssituation ohne externe Einflüsse dar. Die „lachenden Bystander“ und „integrierenden Bystander“ realisierten die möglichen externen Einflüsse auf die Bewertung über die gezeigte Ausschlusssituation. Durch diese unterschiedlichen Verhaltensweisen der Bystander sollte im Falle der lachenden Bystander gezeigt werden, dass diese den sozialen Ausschluss akzeptieren und im Falle der integrierenden Bystander sollte vermittelt werden, dass diese durch ihr Verhalten den Ausschluss negativ bewerten und damit gleichzeitig das Opfer unterstützen. Im Anschluss an die Videovignetten folgte ein Set an Fragen betreffend die Ausschlusssituation.

(2) Items des Fragebogens

Mit den anschließenden Fragen wurde Folgendes erhoben:

(A) das moralische Urteil
(B) die Begründungen des moralischen Urteils
(C) moralische Motivation – emotionales Urteil
(D) differenzierte Emotionsattribution
(E) Erfahrung mit sozialem Ausschluss

(A) moralisches Urteil

Unter dem moralischen Urteil versteht man die Entscheidung darüber, ob eine Situation, eine Handlung oder eine Verhaltensweise unter Berücksichtigung moralischer Prinzipen wie der Fairness, der Gerechtigkeit und dem Wohlergehen anderen gegenüber als richtig oder falsch bewertet wird (Turiel, 1983). Abbildung 2 zeigt das verwendete Item.

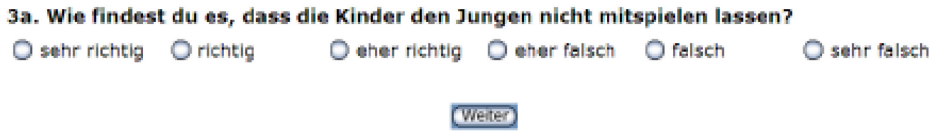


Abbildung 2: Item - moralisches Urteil

(B) Begründungen des moralischen Urteils

Wie aus der kognitivistischen Perspektive Turiels (1983) hervorgeht, lässt sich das Verständnis für soziale Situationen am besten über die Begründungen, die Individuen im Zusammenhang mit ihrem sozialen Urteil über ein Situation anführen, erfassen. Abbildung 3 zeigt das verwendete Item, welches mit offenem Antwortformat vorgegeben wurde.

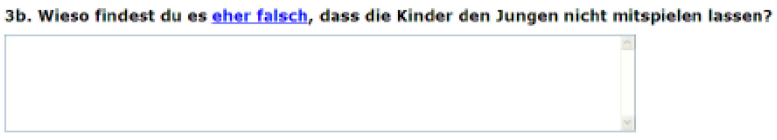


Abbildung 3: Item - Begründungen moralisches Urteil

(C) moralische Motivation – emotionales Urteil

Wie aus der Literatur hervorgeht, wird moralische Motivation mittels Emotionsattributionen zu einer hypothetischen ÜbeltäterIn und den Emotionsbegründungen erfasst. In dieser Arbeit stellte die Gruppe, die ausschließt, die hypothetischen ÜbeltäterInnen dar. Es wurde erfasst, welcher emotionaler Zustand der Gruppe zugeschrieben wird und welche Begründungen dafür angenommen werden (offenes Antwortformat). Abbildung 4 und 5 zeigen die verwendeten Items.

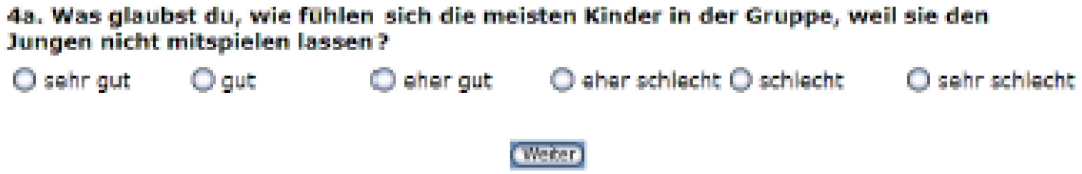


Abbildung 4: Item - Beurteilung emotionaler Zustand der TäterInnen

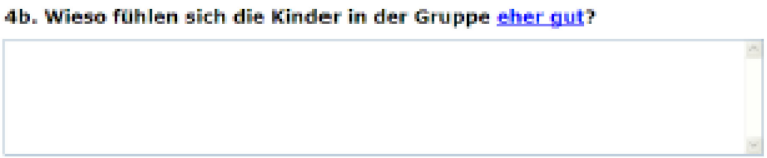


Abbildung 5: Item - Begründungen des emotionalen Zustands der TäterInnen

(D) Differenzierte Emotionsattribution

Zusätzlich zum emotionalen Zustand der Gruppe wurde erfasst, welche differenzierten Emotionen den TäterInnen zugeschrieben werden. Abbildung 6 zeigt das verwendete Item mit geschlossenem Mehrfachantwortformat.

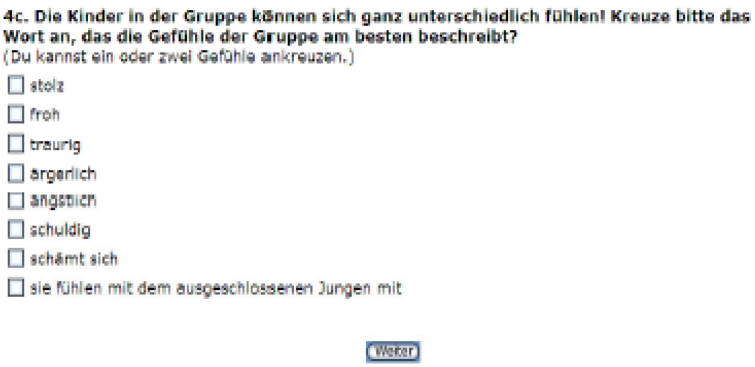


Abbildung 6: Art der Emotionen

(E) Erfahrung mit sozialem Ausschluss

Wie aus der Literatur hervorgeht sind, Mädchen häufiger mit den unprototypischen Formen von Aggression konfrontiert und Jungen mehr mit den prototypischen Formen. In dieser Arbeit ist von Interesse, wie häufig die SchülerInnen die Erfahrung mit sozialem Ausschluss in der Rolle des Opfers gemacht haben. Die gemachte Erfahrung bezieht sich auf alle drei gezeigten Videovignetten und besteht aus drei Items (Abbildung 7).

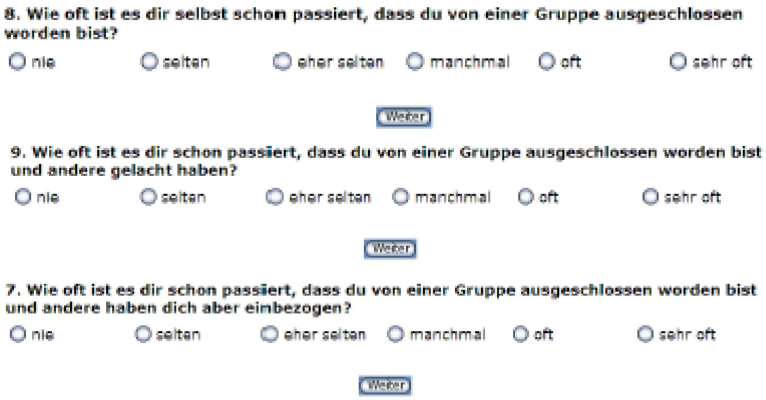


Abbildung 7: Items - Erfahrung mit sozialem Ausschluss

7.3 Kodierung

Im Folgenden wird die Kodierung des Datenmaterials erläutert.

(1) 6-stufige Rating-Skala

Für folgende Fragen wurde eine 6-stufige Rating-Skala verwendet:

- **Moralisches Urteil:** „Wie findest du es, dass die Kinder den Jungen nicht mitspielen lassen?“ (1 = sehr richtig; 6 = sehr falsch).
- **Emotionales Urteil:** „Was glaubst du, wie fühlen sich die meisten Kinder in der Gruppe, weil sie den Jungen nicht mitspielen lassen?“ (1 = sehr gut; 6 = sehr schlecht).
- **Erfahrung mit sozialem Ausschluss:** „Wie oft ist es dir selbst schon passiert, dass du von einer Gruppe ausgeschlossen worden bist?“ (1 = nie; 6 = sehr oft).

(2) Kategoriensystem

Ein Kategoriensystem wurde sowohl für die (A) Begründungen für das moralische und emotionale Urteil als auch für die (B) differenzierten Emotionen erstellt.

(A) Begründungen

Wie aus der Literatur hervorgeht, lassen sich die Begründungen für das moralische und das emotionale Urteil in ein Kategoriensystem (Tabelle 7) einordnen, welches in Anlehnung an die verwendete Systeme von Killen et al. (2002) und Malti und Keller (2009) entwickelt wurde. Die folgenden fünf Kategorien wurden erstellt:

(a) **Moralische Begründungen:** Beziehen sich auf moralische Normen/Regeln/Verpflichtungen, Begründungen basieren auf moralischen Prinzipien wie Fairness und Gerechtigkeit.

(b) **Empathische Begründungen:** Nehmen Bezug auf das Wohlergehen des Opfers sowie deren Gefühle; Überlegungen hinsichtlich negativer Konsequenzen für das Opfer, die das Verhalten mit sich bringen.

(c) **Hedonistische Begründungen:** Begründungen beziehen sich auf erzielte Ergebnisse (ergebnisorientiert), subjektive und eigennützige Interessen sowie auf erfüllte Bedürfnisse.

(d) **Sozial-konventionell Begründungen:** Berücksichtigen die Aufrechterhaltung der Gruppenfunktionalität, den Peereinfluss, soziale Normen, das Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit.

(e) **Sonstige Gründe:** Gründe, die keiner Kategorien zugeordnet werden können.

Tabelle 7: Kategoriensystem für die Begründungen

Kategorie	Ankerbeispiele[13]
Moralische Begründungen	„es ist falsch, jemanden auszugrenzen“, „weil es unfair ist“, „weil es einfach nicht richtig ist“, „weil es gemein ist“
Empathisch Begründungen	„weil sie verletzt ist“, „weil er dann traurig ist“, „weil er denkt, dass er selbst daran schuld ist“, „keiner mag alleine sein“
Hedonistische Begründungen	„weil sie denken, sie sind cool“, „weil sie denken, dass sie etwas Besseres sind“, „weil sie ihm eines auswischen wollen“
Sozial-konventionelle Begründungen	„weil die anderen sie auch nicht mitspielen lassen“, „sie möchte ja nur dazugehören“, „weil er höflich gefragt hat“, „weil sie nicht in die Gruppe passt“
Sonstige Gründe	„weiß nicht“, „so halt“, ?????, ddfjkd

Die Zuteilung der Antworten zu den einzelnen Kategorien erfolgte durch zwei unabhängige Rater H und B. Im Falle der Nennungen von zwei unterschiedlichen Begründungen wurde die erst genannte in der Auswertung berücksichtigt. Unstimmigkeiten bei der Zuordnung wurden diskutiert. Das Cohen´s Kappa ($_K$) als Maß der Raterübereinstimmung zeigte eine befriedigende bis vollkommene Übereinstimmung der Rater bei der Kategorisierung des Datenmaterials (ohne Bystander, n = 29, $_K$ = .78; lachende Bystander, n = 29, $_K$ = .94; integrierende Bystander, n = 28, $_K$ = 1).

(B) Emotionen

Die differenzierten Emotionsattributionen bzw. die Einzelnennungen wurden folgenden Kategorien zugeordnet (Tabelle 8): **(A) positive Emotionen**, wobei diese, auf die Bewertung der Handlung bezogen, unmoralische Gefühle umfassen (stolz, froh); **(B) negative Emotionen**, welche, auf die Bewertung der Handlung bezogen, moralische Gefühle darstellen (schuldig, traurig, schämt sich, fühlt mit Mädchen/Jungen mit), **(C) andere moralische Emotionen** (ärgerlich, ängstlich).

[13] Die verwendeten Ankerbeispiele sind Antworten aus den gewonnen Daten.

Tabelle 8: Kategoriensystem für die differenzierten Emotionen

Kategorie	Differenzierte Emotionen
Positive Emotionen (unmoralische Gefühle)	stolz froh
Negative Emotionen (moralische Gefühle)	schuldig traurig schämt sich sie fühlen mit dem ausgeschlossenen Kind mit
Andere moralische Emotionen	ärgerlich ängstlich

7.4 Untersuchungsablauf

Die Hauptstudie wurde während des Vormittagsunterrichts in den zwei PC Räumen der HS durchgeführt. Die Datenerhebung wurde von den beiden Diplomandinnen als schriftliche, computergestützte, standardisierte Gruppenbefragung durchgeführt. Die mündliche Instruktion ist dem Anhang zu entnehmen.

Es erfolgte eine randomisierte, also zufällige Zuteilung der SchülerInnen zur Mädchen- oder Jungenversion der Videovignetten. Zu Beginn wurden soziodemografische Daten der SchülerInnen erhoben (Abbildung 8).



Abbildung 8: Erhebung soziodemografischer Daten

Im Anschluss daran wurden die Videovignetten vorgegeben, wobei die ProbandInnen mittels schriftlicher Instruktion am Bildschirm auf die Ähnlichkeit der Videovignetten aufmerksam gemacht wurden und das zuvor beschriebene Set an Fragen angekündigt wurde (siehe Kap. 7.2).

Zur Vorgabe der Videovignette ist anzumerken, dass die Reihenfolge „ohne Bystander", „lachende Bystander" und „integrierende Bystander" aus pädagogischen Überlegungen heraus gewählt wurde. Da das wünschenswerte Verhalten der „integrierenden Bystander" bevorzugt eingeprägt werden sollte, wurde aufgrund des sogenannten Recency-Effekts, welcher den „Behaltensvorteil für die letzten Elemente einer Liste" (Pollmann, 2008, S. 204) beschreibt, diese Videovignette als letzte gezeigt.

7.5 Auswertungsverfahren

Für die Auswertungen wurde das Statistik-Programm SPSS 19.0 für Windows herangezogen. Die verwendeten statistischen Auswertungsverfahren beinhalten deskriptive Statistiken, univariate Varianzanalysen mit Messwiederholung, Chi^2-Tests sowie einen t-Test. Unabhängige Variablen bilden das Geschlecht der ProbandInnen sowie das Bystanderverhalten. Das moralische und emotionale Urteil sowie die Begründungen darüber stellen die abhängigen Variablen dar. Der inferenzstatistischen Hypothesentestung wird ein Signifikanzniveau von 5 % zugrunde gelegt.

7.6 Stichprobe

Untersucht wurden die SchülerInnen der 6. und 7. Schulstufe der Hauptschule Böheimkirchen (Niederösterreich), wobei 89 SchülerInnen (inkl. 9 SchülerInnen der Vorstudie) an der Untersuchung teilnahmen. Da die Daten von 9 SchülerInnen aufgrund eines technischen Problems ausgeschlossen wurden, basierten die Berechnungen auf einer Gesamtstichprobe von 80 SchülerInnen, bestehend aus 48 Mädchen (60 %) und 32 Jungen (40 %). In der 6. Schulstufe nahmen 38 Jugendliche (25 Mädchen, 13 Jungen) und in der 7. Schulstufe 42 Jugendliche (23 Mädchen, 19 Jungen) an der Untersuchung teil.

Die SchülerInnen waren zwischen 11 und 14 Jahre alt. Das durchschnittliche Alter lag bei 12.2 Jahren (SD = 0.86), wobei die Mädchen im Mittel 12.23 (SD = 0.83) und die Jungen 12.16 (SD = 0.92) Jahre alt waren. Die SchülerInnen der 6. Schulstufe hatten ein durchschnittliches Alter von 11.63 (SD = 0.63) und die der 7. Schulstufe eins von 12.71 (SD = 0,71).

Wie aus Tabelle 9 hervorgeht, bearbeiteten 24 Mädchen (50 %) die Mädchenversion und 24 (50 %) die Jungenversion des Erhebungsinstruments. Auch bei den Jungen bearbeiteten jeweils 50 % (16) die Mädchen– bzw. Jungenversion.

Tabelle 9: realisierter Versuchsplan

		StudienteilnehmerInnen		
		weiblich	männlich	gesamt
Vignetten	Mädchenversion	24	16	40
	Jungenversion	24	16	40
	gesamt	48	32	80

8 ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der zu untersuchenden Hypothesen dargestellt, wobei zur statistischen Auswertung der Daten sowohl deskriptive als auch inferenzstatistische Verfahren benutzt wurden. Zu Beginn werden die Ergebnisse zu den Hauptfragestellungen, bestehend aus dem (1) moralischen Urteil, den (2) Begründungen des moralischen Urteils, dem (3) emotionalen Urteil und den (4) Begründungen des emotionalen Urteils sowie den (5) differenzierten Emotionsattributionen, erläutert. Im Anschluss daran folgen die Ergebnisse der (6) Nebenfragestellung hinsichtlich der gemachten Erfahrung mit sozialem Ausschluss.

8.1 Moralisches Urteil

Bewerten die SchülerInnen die untersuchte soziale Ausschlusssituation als moralisches Vergehen, also als falsch und verändert sich das Urteil in Abhängigkeit des Bystanderverhaltens und des Geschlechts der SchülerInnen?

Mit dieser Forschungsfrage wurde untersucht, wie Jugendliche sozialen Ausschluss bewerten und welchen Einfluss externe Faktoren und das Geschlecht der SchülerInnen auf das Urteil haben. Zum einen wurde untersucht ob sich Mädchen und Jungen in ihrem moralischen Urteil unterscheiden und zum anderen, ob sich das Urteil in Abhängigkeit des Bystanderverhaltens (externe Faktoren) verändert. Aufgrund der berichteten Forschungsarbeiten wurden Geschlechtsunterschiede dahingehend erwartet, dass sich Mädchen und Jungen in ihrem Urteil unterscheiden und dass das Urteil vom Bystanderverhalten abhängig ist.

Deskriptive Auswertung. Das moralische Urteil wurde mittels der Frage *„Wie findest du es, dass die Kinder das Mädchen/den Jungen nicht mitspielen lassen?“* erhoben, wobei die SchülerInnen den sozialen Ausschluss auf der 6-stufigen Ratingskala (siehe Kap. 7.3) wie folgt bewerteten (Tabelle 10): Die Mehrheit der SchülerInnen (62.5 %) beurteilte den sozialen Ausschluss ohne Bystander als „sehr falsch“. Waren jedoch lachende bzw. integrierende Bystander anwesend, dann bewerteten nur noch 48.8 % bzw. 46.8 % den Ausschluss als „sehr falsch“.

Tabelle 10: Prozentuelle Verteilung des moralischen Urteils nach Geschlecht je Bystanderverhalten

	ohne Bystander			**lachende Bystander**			**integrierende Bystander**		
	weibl.	männl.	gesamt	weibl.	männl.	gesamt	weibl.	männl.	gesamt
	n=48	n=32	N=80	n=48	n=32	N=80	n=47	n=32	N=79
sehr richtig				2.1 %		1.3 %	8.5 %	3.1 %	6.4 %
richtig								6.3 %	2.5 %
eher richtig					3.1 %	1.3 %		3.1 %	1.3 %
eher falsch	4.2 %	6.3 %	5 %	4.2 %	6.3 %	5.2 %	2.1 %	6.3 %	3.8 %
falsch	37.5 %	25 %	32.5 %	50 %	34.4 %	43.8 %	46.8 %	28.1 %	39.2 %
sehr falsch	58.3 %	68.8 %	**62.5 %**	43.8 %	56.3 %	**48.8 %**	42.6 %	53.1 %	**46.8 %**
Gesamt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Die Mittelwerte des moralischen Urteils und die dazugehörigen Standardabweichungen werden in Tabelle 11 dargestellt. Es zeigte sich, dass über alle drei Bedingungen hindurch sozialer Ausschluss von den SchülerInnen als „falsch“ bis „sehr falsch“ bewertet wurde (ohne Bystander MW = 5.58; lachende Bystander MW = 5.53; integrierende Bystander MW = 5.08).

Tabelle 11: Mittelwerte (und Standardabweichungen) für das moralische Urteil nach Bystanderverhalten, Geschlecht und gesamt

			Geschlecht	
		gesamt	weiblich	männlich
Bystanderverhalten	**ohne**	5.58 (0.59)	5.55 (0.58)	5.62 (0.61)
	N	80	48	32
	lachende	5.53 (0.82)	5.30 (0.86)	5.44 (0.76)
	N	80	48	32
	integrierende	5.08 (1.35)	5.06 (1.36)	5.09 (1.34)
	N	79	47	32

Anmerkung: das moralische Urteil (1 = sehr richtig; 6 = sehr falsch)

Inferenzstatistische Auswertung. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (2 x 3 ANOVA) gerechnet. Untersucht wurden der zweifach gestufte Faktor Geschlecht und der dreifach gestufte Messwiederholungsfaktor Bystanderverhalten als unabhängige Variablen und das moralische Urteil als abhängige Variable.

Der Mauchly-Test zeigte, dass die Forderung nach Sphärizität für den Haupteffekt des Bystanderverhaltens verletzt war, χ^2 (2) = 32.14, p < .001. Aufgrund dessen wurden die Freiheitsgrade unter Verwendung der Greenhouse-Geisser Schätzung der Sphärizität (ε = .74) korrigiert. Die Analyse zeigte einen signifikanten Haupteffekt des Bystanderverhaltens auf das moralische Urteil, F(1.49, 114.51) = 5.74., p < .01. Die geplanten Kontraste[14] zeigten, dass sozialer Ausschluss in Abwesenheit von Bystandern als signifikant mehr falsch bewertet wurde als in Anwesenheit von Bystandern, F(1, 77) = 14.18, p < .01. Das unterschiedliche Verhalten der Bystander wirkte sich jedoch nicht signifikant auf das Urteil aus F(1, 77) = 2.53, p = .12. Es konnte kein signifikanter Haupteffekt des Geschlechts F(1, 77), .33, p = .57, sowie kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen dem Bystanderverhalten und dem Geschlecht festgestellt werden F(1.49, 114.51) = .07, p = .89.

Die Ergebnisse zeigten, dass unabhängig vom Geschlecht, Mädchen und Jungen sozialen Ausschluss als mehrheitlich sehr falsch bewerteten, der erwartete Effekt des Geschlechts konnte nicht festgestellt werden. Wie erwartet, zeigte sich ein Einfluss der Bystander auf das Urteil. Waren Bystander vorhanden, dann beurteilten die SchülerInnen sozialen Ausschluss weniger häufig als sehr falsch.

8.2 Begründungen des moralischen Urteils

Wie begründen die SchülerInnen ihr Urteil über sozialen Ausschluss und verändern sich die Begründungen in Abhängigkeit des Verhaltens der Bystander und des Geschlechts der SchülerInnen?

[14] Es wurde ein Helmert-Kontrast verwendet.

Mit dieser Forschungsfrage wurde untersucht, wie Jugendliche ihr Urteil über sozialen Ausschluss begründen und welchen Einfluss externe Faktoren und das Geschlecht der SchülerInnen auf die Begründungen haben. Zum einen wurde untersucht, welche Begründungen die SchülerInnen für ihr moralisches Urteil anführen, ob sich Mädchen und Jungen hinsichtlich der Begründungen unterscheiden und zum anderen, ob sich die Begründungen in Abhängigkeit des Verhaltens der Bystander verändern. Aufgrund der berichteten Forschungsarbeiten wurden zum einen Geschlechtsunterschiede dahingehend erwartet, dass Mädchen mehr moralische Begründungen als Jungen anführen und Jungen mehr sozial-konventionelle Gründe. Zum zweiten wurde erwartet, dass sich die Begründungen in Abhängigkeit des Bystanderverhaltens verändern.

Deskriptive Auswertung. Die Begründungen für den sozialen Ausschluss wurden mittels der Frage *„Wieso findest du es eher falsch, dass die Kinder das Mädchen/den Jungen nicht mitspielen lassen?“* erhoben. Die gewonnen Antworten aus der offenen Frage wurden dem zuvor beschriebenen Kategoriensystem (Kap. 7.3) zugeordnet. Wie aus Tabelle 12 hervorgeht, führten die SchülerInnen für ihr Urteil, dass sozialer Ausschluss falsch ist, über alle drei Bedingungen mehrheitlich moralische Begründungen an (ohne Bystander: 63.8 %; lachende Bystander: 63.8 %; integrierende Bystander 53.2 %). Am zweithäufigsten wurden in den Bedingungen „ohne Bystander“ und „lachende Bystander“ sozial-konventionelle Gründe angegeben und in der Bedingung „integrierende Bystander“ sonstige Gründe.

Tabelle 12: Häufigkeitsverteilung der Begründungen des moralischen Urteils je Bystanderverhalten

	ohne Bystander		**lachende Bystander**		**integrierende Bystander**	
	n	%	n	%	n	%
Moralische Begründungen	51	**63.8**	51	**63.8**	42	**53.2**
Empathische Begründungen	9	**11.3**	5	6.3	3	3.8
Hedonistische Begründungen	3	3.8	4	5.0	1	1.3
Sozial-konventionelle Begründungen	13	**16.3**	15	**18.8**	13	16.5
Sonstige Begründungen	4	5	5	6.3	20	**25.3**
Gesamt	80	100	80	100	79	100

Inferenzstatistische Auswertung. Zur Prüfung der Hypothese, dass sich die Begründungen für das moralische Urteil in Abhängigkeit des Bystanderverhaltens ändern, wurde ein Chi²-Test für die Variablen Bystanderverhalten x Begründungen des moralischen Urteils berechnet. Der signifikante Chi²-Wert χ^2 (8) = 23.06, $p < .01$ bestätigte die Annahme, dass in Abhängigkeit vom Bystanderverhalten unterschiedliche Begründungen für das moralische Urteil angegeben werden. Wie in Tabelle 12 ersichtlich ist, überwogen zwar in allen Situationen die moralischen Begründungen, dennoch zeigte sich, dass die empathischen Begründungen für das Urteil in der Situation ohne Bystander im Vergleich zu den anderen beiden Situationen überwogen.

Die Annahme, dass Mädchen und Jungen sich in ihren Begründungen für ihr Urteil unterscheiden, wurde ebenfalls mittels eines Chi²-Test für die Variablen Geschlecht x Begründungen des moralischen Urteils berechnet. Über alle drei Bedingungen zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen: ohne Bystander χ^2 Wert (4) = 7.29, $p = .122$; lachende Bystander χ^2 Wert (4) = 0.48, $p = .976$; integrierende Bystander χ^2 Wert (4) = 4.20, $p = .38$. Die Häufigkeiten der Begründungen getrennt nach dem Geschlecht sind für jede Bedingung in den Tabellen 13 bis 15 dargestellt.

Die Ergebnisse zeigten, dass nur das Bystanderverhalten Einfluss auf die Begründungen hatte und nicht das Geschlecht der SchülerInnen. Somit veränderten sich die Begründungen für das moralische Urteil nur in Abhängigkeit des Bystanderverhaltens.

Tabelle 13: Kreuztabelle Begründungen moralisches Urteil x Geschlecht (ohne Bystander)

ohne Bystander	weibl.		männl.		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Moralische Begründungen	32	66.7	19	59.4	51	63.8
Empathische Begründungen	4	8.3	5	15.6	9	11.3
Hedonistische Begründungen			3	9.4	3	3.8
sozial-konventionelle Begründungen	10	20.8	3	9.4	13	16.3
sonstige Begründungen	2	4.2	2	6.3	4	5.0
Gesamt	48	100	32	100	80	100

Tabelle 14: Kreuztabelle Begründungen moralisches Urteil x Geschlecht (lachende Bystander)

lachende Bystander	weibl.		männl.		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Moralische Begründungen	30	62.5	21	65.6	51	63.8
Empathische Begründungen	3	6.3	2	6.3	5	6.3
Hedonistische Begründungen	2	4.2	2	6.3	4	5.0
sozial-konventionelle Begründungen	10	20.8	5	15.6	15	18.8
sonstige Begründungen	3	6.3	2	6.3	5	6.3
Gesamt	48	100	32	100	80	100

Tabelle 15: Kreuztabelle Begründungen moralisches Urteil x Geschlecht (integrierende Bystander)

integrierende Bystander	weibl.		männl.		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Moralische Begründungen	28	59.6	14	43.8	42	53.2
Empathische Begründungen	2	4.3	1	3.1	3	3.8
Hedonistische Begründungen			1	3.1	1	1.3
sozial-konventionelle Begründungen	8	17	5	15.6	13	16.5
sonstige Begründungen	9	19	11	34.4	20	25.3
Gesamt	47	100	32	100	79	100

8.3 Emotionales Urteil

Welchen emotionalen Zustand schreiben die SchülerInnen der Gruppe zu bzw. verändert sich das emotionale Urteil in Abhängigkeit des Bystanderverhaltens und des Geschlechts der SchülerInnen?

Mit dieser Fragestellung wurde die allgemeine Emotionsattribution bzw. welchen Einfluss externe Faktoren und das Geschlecht der SchülerInnen auf das emotionale Urteil haben, untersucht. Die SchülerInnen mussten beurteilen, wie sich die Gruppe fühlt, wenn sie das Mädchen bzw. den Jungen ausschließen. Zum einen wurde untersucht, ob sich Mädchen und Jungen in ihrem emotionalen Urteil unterscheiden und zum anderen, ob sich das Urteil in Abhängigkeit des Bystanderverhaltens (externe Faktoren) verändert. Aufgrund der berichteten Forschungsarbeiten wurde einerseits erwartet, dass der Gruppe ein negativer

emotionaler Zustand (sie fühlen sich schlecht) zugeschrieben wird. Andererseits wurde erwartet, dass sich Mädchen und Jungen in ihren Emotionsattributionen dahingehend unterscheiden, dass die Mädchen der Gruppe mehr negative Gefühle zuschreiben und dass das emotionale Urteil vom Bystanderverhalten abhängig ist.

Deskriptive Auswertung. Das emotionale Urteil wurde mittels der Frage *„Was glaubst du, wie fühlen sich die meisten Kinder in der Gruppe weil sie das Mädchen bzw. den Jungen nicht mitspielen lassen?“* erhoben, wobei die SchülerInnen den emotionalen Zustand der Gruppe anhand einer 6-stufigen Ratingskala (Kap. 7.3) wie folgt bewerteten (Tabelle 16): Waren keine Bystander anwesend, dann beurteilten 20 % der SchülerInnen den emotionalen Zustand der Gruppe als „sehr gut“ und 28.8 % als „gut“. Im Falle anwesender Bystander beurteilte ein Drittel der SchülerInnen (lachende Bystander: 32.5 %; integrierende Bystander: 34.2 %) den emotionalen Zustand der Gruppe ebenfalls als „gut“. Über alle drei Bedingungen hinweg beurteilten nur um die 2 % der SchülerInnen den emotionalen Zustand der Gruppe als „sehr schlecht“. Fasste man die Bewertungen „sehr gut“ bis „eher gut“ und „eher schlecht“ bis „sehr schlecht“ zusammen, dann zeigte sich, dass in jeder Ausschlusssituation um die 70 % der SchülerInnen der Gruppe einen positiven emotionalen Zustand zuschrieben und nur ca. 30 % einen negativen.

Tabelle 16: Prozentuelle Verteilung emotionales Urteil nach Geschlecht je Bystanderverhalten

	ohne Bystander			**lachende Bystander**			**integrierende Bystander**		
	weibl.	männl.	gesamt	weibl.	männl.	gesamt	weibl.	männl.	gesamt
	n=48	n=32	N=80	n=48	n=32	N=80	n=47	n=32	N=79
sehr gut	16.7 %	25.0 %	**20.0 %**	10.4 %	25.0 %	16.3 %	8.5 %	15.6 %	11.4 %
gut	18.8 %	43.8 %	**28.8 %**	31.3 %	34.4 %	**32.5 %**	31.9 %	37.5 %	**34.2 %**
eher gut	29.2 %	9.4 %	21.3 %	27.1 %	21.9 %	25.0 %	31.9 %	25.0 %	29.1 %
eher schlecht	29.2 %	12.5 %	22.5 %	25.0 %	9.4 %	18.8 %	19.1 %	6.3 %	13.9 %
schlecht	4.2 %	6.3 %	5.0%	6.3 %	9.4 %	7.5 %	6.4 %	15.6 %	10.1 %
sehr schlecht	2.1 %	3.1 %	**2.5 %**				2.1 %		**1.3 %**
Gesamt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Die Mittelwert des emotionalen Urteils und die dazugehörigen Standardabweichungen werden in Tabelle 17 dargestellt. Im Mittel bewerteten die SchülerInnen den emotionalen Zustand der Gruppe als „eher gut“ (ohne Bystander MW = 2.71; lachende Bystander MW = 2.69; integrierende Bystander MW = 2.81).

Tabelle 17: Mittelwerte (und Standardabweichungen) für das emotionale Urteil nach Bystanderverhalten, Geschlecht und gesamt

			Geschlecht	
		gesamt	weiblich	männlich
Bystanderverhalten	**ohne**	2.71 (1.29)	2.92 (1.24)	2.41 (1.34)
	N	80	48	32
	lachende	2.69 (1.18)	2.58 (1.11)	2.44 (1.24)
	N	80	48	32
	integrierende	2.81 (1.19)	2.89 (1.15)	2.69 (1.28)
	N	79	47	32

Anmerkung: das emotionale Urteil (1 = sehr gut; 6 = sehr schlecht)

Inferenzstatistische Auswertung. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (2 x 3 ANOVA) gerechnet. Untersucht wurden der zweifach gestufte Faktor Geschlecht und der dreifach gestufte Messwiederholungsfaktor Bystanderverhalten als unabhängige Variablen und das emotionale Urteil als abhängige Variable.

Die Analyse zeigte einen nicht signifikanten Haupteffekt des Bystanderverhaltens $F(2, 154) = .487$, $p = .616$, einen signifikanten Haupteffekt des Geschlechts $F(1, 77) = 3.22$, $p < .05$ auf das emotionale Urteil, sowie keinen signifikanten Interaktionseffekt zwischen dem Bystanderverhalten und dem Geschlecht $F(2, 154) = .727$, $p = .485$. Die Mädchen schrieben der Gruppe über alle drei Situationen hinweg im Mittel signifikant weniger häufig den Zustand, dass sich diese „eher gut“ fühle, zu (Mädchen MW = 2.81; Jungen MW = 2.51).

Somit bewerteten die SchülerInnen den emotionalen Zustand der Gruppe wider Erwarten als durchschnittlich „eher gut“, wobei das Bystanderverhalten entgegen der Erwartung keinen Einfluss auf die Bewertung des emotionalen Zustands hatte.

Einen Effekt auf die Beurteilung des emotionalen Zustands hatte jedoch das Geschlecht, Mädchen schrieben der Gruppe weniger häufig zu, dass sich diese „eher gut“ fühle.

8.4 Begründungen des emotionale Urteils

Wie begründen die SchülerInnen ihr emotionales Urteil bzw. verändern sich die Begründungen in Abhängigkeit des Verhaltens der Bystander und des Geschlechts der SchülerInnen?

Mit dieser Forschungsfrage wurde zum einen untersucht wie Jugendliche ihr emotionales Urteil begründen bzw. welche Motive Jugendliche für sozialen Ausschluss annehmen. Zum zweiten wurde untersucht, welchen Einfluss externe Faktoren und das Geschlecht der SchülerInnen auf die Begründungen haben. Also ob sich die Begründungen in Abhängigkeit des Verhaltens der Bystander verändern und ob sich Mädchen und Jungen hinsichtlich der Begründungen unterscheiden. Aufgrund der berichteten Forschungsarbeiten wurde erwartet, dass häufiger hedonistische Gründe als moralische genannt werden und dass sich die Begründungen in Abhängigkeit des Bystanderverhaltens ändern. Geschlechtsunterschiede wurden dahingehend erwartet, dass Mädchen mehr moralische und emphatische Begründungen als Jungen anführen.

Deskriptive Auswertung. Die Begründungen für das emotionale Urteil wurden mittels der Frage *„Wieso fühlen sich die Kinder in der Gruppe eher gut?“* erhoben. Die gewonnen Antworten aus der offenen Frage wurden dem zuvor beschriebenen Kategoriensystem (Kap. 7.3) zugeordnet. Wie aus Tabelle 18 hervorgeht, führten die SchülerInnen für ihr emotionales Urteil, dass sich die Gruppe im Mittel „eher gut“ fühlt (MW = 2.74), über alle drei Bedingungen hinweg mehrheitlich hedonistische Begründungen an (ohne Bystander: 48.8 %; lachende Bystander: 47.5 %; integrierende Bystander 43 %). Am zweithäufigsten führten die SchülerInnen in allen drei Bedingungen moralische Gründe an.

Tabelle 18: Häufigkeitsverteilung der Begründungen des emotionalen Urteils je Bystanderverhalten

	ohne Bystander		lachende Bystander		integrierende Bystander	
	n	%	n	%	n	%
Moralische Begründungen	14	**17.5**	13	**16.3**	15	**19.0**
Empathische Begründungen	9	11.3	11	13.8	11	13.9
Hedonistische Begründungen	39	**48.8**	38	**47.5**	34	**43.0**
Sozial-konventionelle Begründungen	12	15.0	10	12.5	6	7.6
Sonstige Begründungen	6	7,5	8	10.0	13	16.5
Gesamt	80	100	80	100	79	100

Begründungen für eine negative Emotionsattribution geben Aufschluss über die inhaltlichen Motive für eine Normbefolgung und Begründungen für eine positive Emotionsattribution bilden die Motive, die für eine Normübertretung in Erwägung gezogen werden, ab (Nunner-Winkler, 1993, 2007). Um zu zeigen, welche Gründe die SchülerInnen für eine Normbefolgung bzw. eine Normübertretung anführen, wurden die Begründungen jener 30 %, die eine negative Emotionszuschreibung anführten (Gruppe fühlt sich von „eher schlecht“ bis „sehr schlecht“), jenen 70 %, die eine positive Bewertung abgaben (Gruppe fühlt sich von „sehr gut“ bis „eher gut“), gegenübergestellt. Wie in den Tabellen 19 bis 21 ersichtlich, zeigte sich, dass die Mehrheit der SchülerInnen, die den emotionalen Zustand der Gruppe als positiv bewertete, für ihr Urteil hedonistische Gründe anführte (ohne Bystander 67.9 %; lachende Bystander: 64.4 %; integrierende Bystander 57.6 %). Das Drittel jener SchülerInnen, welches der Meinung war, dass sich die Gruppe nach dem Ausschluss „eher schlecht“ bis „sehr schlecht“ fühle, gab für ihr Urteil vorwiegend empathische (ohne Bystander: 37.5 %; integrierende Bystander: 35 %) und moralische Begründungen (ohne Bystander: 29.2 %; lachende Bystander: 33.3 %; integrierende Bystander: 45 %) an. Empathische Begründungen wurden am häufigsten angeführt, wenn lachende Bystander anwesend waren (47.6 %).

Tabelle 19: Häufigkeitsverteilung der Begründungen des emotionalen Urteils nach positiver und negativer Zuschreibung (ohne Bystander)

ohne Bystander	**Positive Zuschreibung**		**Negative Zuschreibung**		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Moralische Begründungen	7	12,5	7	**29,2**	14	17.5
Empathische Begründungen			9	**37,5**	9	11.3
Hedonistische Begründungen	38	**67,9**	1	4,2	39	48.8
Sozial-konventionelle Begründungen	6	10,7	6	25	12	15.0
Sonstige Begründungen	5	8,9	1	4,2	6	7,5
Gesamt	56	100	24	100	80	100

Tabelle 20: Häufigkeitsverteilung der Begründungen des emotionalen Urteils nach positiver und negativer Zuschreibung (lachende Bystander)

lachende Bystander	**Positive Zuschreibung**		**Negative Zuschreibung**		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Moralische Begründungen	6	10,2	7	**33,3**	13	16.3
Empathische Begründungen	1	1,7	10	**47,6**	11	13.8
Hedonistische Begründungen	38	**64,4**			38	47.5
Sozial-konventionelle Begründungen	7	11,9	3	14,3	10	12.5
Sonstige Begründungen	7	11,9	1	4,8	8	10.0
Gesamt	59	100	21	100	80	100

Tabelle 21: Häufigkeitsverteilung der Begründungen des emotionalen Urteils nach positiver und negativer Zuschreibung (integrierende Bystander)

integrierende Bystander	**Positive Zuschreibung**		**Negative Zuschreibung**		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Moralische Begründungen	6	10,2	9	**45**	15	19.0
Empathische Begründungen	4	6,8	7	**35**	11	13.9
Hedonistische Begründungen	34	**57,6**			34	43.0
Sozial-konventionelle Begründungen	3	5,1	3	15	6	7.6
Sonstige Begründungen	12	20,3	1	5	13	16.5
Gesamt	59	100	20	100	79	100

Inferenzstatistische Auswertung. Zur Prüfung der Hypothese, dass sich die Begründungen für das emotionale Urteil in Abhängigkeit des Bystanderverhaltens ändern, wurde ein Chi²-Test für die Variablen Bystanderverhalten x Begründungen des emotionalen Urteils berechnet. Der nicht signifikante Chi²-Wert χ^2 (8) = 5.69, p = .683 widerlegte die Annahme, dass die SchülerInnen in Abhängigkeit des Bystanderverhaltens unterschiedliche Begründungen für das emotionale Urteil angeben. Wie in Tabelle 18 ersichtlich ist, führten die SchülerInnen für ihr emotionales Urteil über alle drei Bedingungen hinweg vorwiegend hedonistische Gründe an, gefolgt von moralischen Gründen.

Die Annahme, dass Mädchen und Jungen sich in ihren Begründungen für ihr emotionales Urteil unterscheiden, wurde ebenfalls mittels eines Chi²-Test für die Variablen Geschlecht x Begründungen des emotionalen Urteils berechnet. Über alle drei Bedingungen hinweg zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen: ohne Bystander χ^2 Wert (4) = 8.84, p = .065; lachende Bystander χ^2 Wert (4) = 4.04, p = .401; integrierende Bystander χ^2 Wert (4) = 5.95, p = .203. Die Häufigkeiten der Begründungen getrennt nach dem Geschlecht sind für jede Bedingung in den Tabellen 22 bis 24 dargestellt.

Die Ergebnisse zeigten, dass weder das Bystanderverhalten noch das Geschlecht der SchülerInnen Einfluss auf die Begründungen hatten. Somit unterschieden sich wider Erwarten Mädchen und Jungen nicht in ihren Begründungen für das emotionale Urteil und die Begründungen waren nicht vom Bystanderverhalten abhängig.

Tabelle 22: Kreuztabelle Begründungen emotionales Urteil x Geschlecht (ohne Bystander)

ohne Bystander	weibl.		männl.		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Moralische Begründungen	5	10.4	9	28.1	14	17.5
Empathische Begründungen	8	16.7	1	3.1	9	11.3
Hedonistische Begründungen	25	52.1	14	43.8	39	48.8
sozial-konventionelle Begründungen	8	16.7	4	12.5	12	15.0
sonstige Begründungen	2	4.2	4	12.5	6	7.5
Gesamt	48	100	32	100	80	100

Tabelle 23: Kreuztabelle Begründungen emotionalen Urteils x Geschlecht (lachende Bystander)

lachende Bystander	weibl.		männl.		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Moralische Begründungen	6	12.5	7	21.9	13	16.3
Empathische Begründungen	9	18.8	2	6.3	11	13.8
Hedonistische Begründungen	22	45.8	16	50.0	38	47.5
sozial-konventionelle Begründungen	7	14.6	3	9.4	10	12.5
sonstige Begründungen	4	8.3	4	12.5	8	10
Gesamt	48	100	32	100	80	100

Tabelle 24: Kreuztabelle Begründungen emotionalen Urteils x Geschlecht (integrierende Bystander)

integrierende Bystander	weibl.		männl.		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Moralische Begründungen	10	21.3	5	15.6	15	19.0
Empathische Begründungen	6	12.8	5	15.6	11	13.9
Hedonistische Begründungen	23	48.9	11	34.4	34	43.0
sozial-konventionelle Begründungen	4	8.5	2	6.3	6	7.6
sonstige Begründungen	4	8.5	9	28.1	13	16.5
Gesamt	47	100	32	100	79	100

8.5 Differenzierte Emotionsattribution

Welche Gefühle schreiben die SchülerInnen der Gruppen im Detail zu?

Mit dieser Fragestellung wurde erforscht, welche differenzierten Emotionen Jugendliche der Gruppe zuschreiben und ob sich Mädchen und Jungen in ihrer Emotionsattribution unterscheiden. Es wurde erwartet, dass die SchülerInnen der Gruppe vorwiegend negative Gefühle zuschreiben und Mädchen im Vergleich zu Jungen mehr negative Gefühle anführen

Deskriptive Auswertung. Die differenzierten Emotionsattributionen wurden mittels Aufforderung *„Die Kinder in der Gruppe können sich unterschiedlich fühlen. Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der Gruppe am besten beschreibt“* erfasst. Aus einer Liste mit verschiedenen Gefühlen konnten die SchülerInnen bis

zu zwei Gefühle ankreuzen. Die Einzelnennungen wurden folgenden drei Kategorien zugeordnet: positive Emotionen, negative Emotionen, andere moralische Emotionen (Kategoriensystem siehe Kap. 7.3). Wie in Tabelle 25 ersichtlich ist, wurde das Gefühl „stolz“ in allen drei Bedingungen am häufigsten angeführt, wobei bei lachenden Bystandern die Nennung mit 40 % am höchsten war. Am zweithäufigsten wurde in allen drei Bedingungen das Gefühl „froh“ genannt. Am dritthäufigsten wurde das Gefühl „schuldig“ genannt, wobei die Nennung mit 16.4 % in der Bedingung ohne Bystander am höchsten war und die Nennung mit 9.5 % in der Bedingung integrierende Bystander am niedrigsten war. Am wenigsten wurde der Gruppe die Gefühle „schämt sich“ und „fühlen mit dem Mädchen/Jungen“ mit genannt.

Betrachtet man die Häufigkeiten (Tabelle 25) getrennt nach dem Geschlecht, dann zeigte sich, dass Mädchen und Jungen die Gefühle „stolz“ annähernd gleich häufig anführten, die Mädchen das Gefühl „froh“ etwas weniger häufig anführten und Mädchen häufiger der Gruppe das Gefühl „schuldig“ zuschrieben.

Tabelle 25: Häufigkeiten der Emotionsattributionen nach Geschlecht und je Bystanderverhalten

	ohne Bystander						**lachende Bystander**						**integrieren Bystander**					
	weibl.		**männl.**		**gesamt**		**weibl.**		**männl.**		**gesamt**		**weibl.**		**männl.**		**gesamt**	
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	N	%
stolz	28	**36**	17	**39**	45	**36,9**	31	**40**	21	**40**	52	**39,7**	29	**38**	19	**39**	48	**38**
froh	15	**19**	11	**25**	26	**21,3**	20	**26**	16	**30**	36	**27,5**	17	**22**	19	**39**	36	**29**
traurig	2	2,6	3	6,8	5	4,1	1	1,3	4	7,5	5	3,8	5	6,5			5	4
ärgerlich	5	6,4	3	6,8	8	6,6	5	6,4			5	3,8	7	9,1	3	6,1	10	7,9
ängstlich	1	1,3			1	0,8	3	3,8			3	2,3						
schuldig	15	**19**	5	**11**	20	**16,4**	9	**12**	8	**15**	17	**13,0**	9	**12**	3	**6,1**	12	**9,5**
schämt sich	7	9			7	5,7	5	6,4	1	1,9	6	4,6	8	10	2	4,1	10	7,9
fühlen mit M/J mit	5	6,4	5	11	10	8,2	4	5,1	3	5,7	7	5,3	2	2,6	3	6,1	5	4
gesamt	78	100	44	100	122	100	78	100	53	100	131	100	77	100	49	100	126	100

Anmerkung: zweifache Nennung möglich

Ordnete man die Einzelnennungen den drei Kategorien zu dann zeigte sich, dass in allen drei Bedingungen ca. 60 % der Nennungen in die Kategorie der positiven Emotionen fielen (Tabelle 26) und somit die SchülerInnen der Gruppe mehrheitlich positive Gefühle zuschrieben.

Tabelle 26: Häufigkeitsverteilung Kategorien differenzierte Emotionsattribution je Bystanderverhalten

	ohne Bystander		lachende Bystander		integrierende Bystander		gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%
positive Emotionen	58	**56,9**	63	**63,6**	63	**63,0**	184	61,1
negative Emotionen	35	34,3	28	28,3	27	27,0	90	29,9
andere moralische Emotionen	9	8,8	8	8,1	10	10,0	27	9,0
Gesamt	102	100	99	100	100	100	301	100
Anmerkung: zweifachen Nennung möglich								

Inferenzstatistische Auswertung. Zur Prüfung der Hypothese, dass sich Mädchen und Jungen in den differenzierten Emotionsattributionen unterscheiden, wurden Chi²-Tests für die Variablen Geschlecht x Kategorien differenzierte Emotionsattribution je Bedingung berechnet. Wie in Tabelle 27 ersichtlich ist, zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den einzelnen Kategorien je Bystanderverhalten, außer bei lachenden Bystandern, in der Kategorie andere moralische Emotionen χ^2 Wert (1) = 5.93, $p < .05$. Die Häufigkeiten der Kategorien getrennt nach dem Geschlecht für jede Bedingung sind in den Tabellen 28 bis 30 dargestellt.

Die Analyse zeigte, dass wider Erwarten, die SchülerInnen der Gruppe mehrheitlich positive Emotionen (stolz und froh), also unmoralische Gefühle zuschrieben. Ebenso konnte kein Effekt des Geschlechts festgestellt werden, sprich Mädchen und Jungen unterschieden sich nicht in der differenzierten Emotionsattribution bzw. schrieben Mädchen im Vergleich zu den Jungen der Gruppe nicht häufiger negative Gefühle zu.

Tabelle 27: χ^2 Tests Geschlecht x Kategorie je Bystanderverhalten

	ohne Bystander			lachende Bystander			integrierende Bystander		
	χ^2 Wert	df	p	χ^2 Wert	df	p	χ^2 Wert	df	p
positive Emotionen	.167	1	.683	.448	1	.503	2.0	1	.157
negative Emotionen	.847	1	.358	.147	1	.702	3.62	1	.057
andere moralische Emotionen	.188	1	.665	5.93*	1	.015	.524	1	.469

* $p < .05$

Tabelle 28: Kreuztabelle Kategorien differenzierte Emotionen x Geschlecht (ohne Bystander)

ohne Bystander	weibl.		männl.		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
positive Emotionen	34	54,0	24	61,5	58	56,9
negative Emotionen	23	36,5	12	30,8	35	34,3
andere moralische Emotionen	6	9,5	3	7,7	9	8,8
Gesamt	63	100	39	100	102	100

Tabelle 29: Kreuztabelle Kategorien differenzierte Emotionen x Geschlecht (lachende Bystander)

lachende Bystander	weibl.		männl.		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
positive Emotionen	39	61,9	24	66,7	63	63,6
negative Emotionen	16	25,4	12	33,3	28	28,3
andere moralische Emotionen	8	12,7			8	8,1
Gesamt	63	100	36	100	99	100

Tabelle 30: Kreuztabelle Kategorien differenzierte Emotionen x Geschlecht (integrierende Bystander)

integrierende Bystander	weibl.		männl.		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
positive Emotionen	35	56,5	28	73,7	63	63,0
negative Emotionen	20	32,3	7	18,4	27	27,0
andere moralische Emotionen	7	11,3	3	7,9	10	10,0
Gesamt	62	100	38	100	100	100

8.6 Nebenfragstellung

Unterscheiden sich Mädchen und Jungen hinsichtlich der gemachten Erfahrung mit sozialem Ausschluss?

Anhand der besprochenen Studienbefunde wurde die Hypothese formuliert, dass Mädchen mehr Erfahrung mit sozialem Ausschluss haben als Jungen.

Deskriptive Auswertung. Erhoben wurde die Erfahrung mit sozialem Ausschluss in der Opferrolle mit der Frage *„Wie oft ist es dir schon passiert, dass du von einer Gruppe ausgeschlossen worden bist/dass du von einer Gruppe ausgeschlossen worden bist und andere gelacht haben/dass du von einer Gruppe ausgeschlossen worden bist und andere haben dich aber einbezogen?“* Mittelwerte von 1.0 bis 3.0 sprechen für keine bzw. seltene Erfahrung mit sozialem

Ausschluss und Mittelwerte von 4.0 bis 6.0 für manchmalige bzw. sehr oftmalige Erfahrung. Wie in Tabelle 31 ersichtlich, waren die durchschnittlichen Werte der Mädchen in allen drei Bedingungen höher als jene der Jungen. Die durchgehenden niedrigen Mittelwerte (Min = 1.9; Max = 2.6) zeigten jedoch, dass die SchülerInnen selten die Erfahrung in der Rolle des Opfers mit sozialem Ausschluss berichteten.

Tabelle 31: Mittelwerte (und Standardabweichungen) für die gemachte Erfahrung mit sozialem Ausschluss nach Bystanderverhalten, Geschlecht und gesamt

			Geschlecht	
		gesamt	weiblich	männlich
Bystanderverhalten	**ohne** N	2.33 (1.23) 80	2.50 (1.27) 48	2.06 (1.13) 32
	lachende N	2.11 (1.27) 80	2.30 (1.38) 48	1.9 (1.07) 32
	integrierende N	2.35 (1.34) 79	2.60 (1.36) 47	2.0 (1.24) 32

Anmerkung: Erfahrung mit sozialem Ausschluss (1 = nie; 6 = sehr oft)

Um die generelle Erfahrung mit sozialem Ausschluss zu erfassen, wurde aus den Angaben zur Erfahrung mit sozialem Ausschluss je Bedingung ein Summenscore berechnet. Dieser Score hatte einen Minimalwert von 3 und einen Maximalwert von 18. Wie in Tabelle 32 ersichtlich, erreichten die SchülerInnen einen durchschnittlichen Wert von 6.8 (SD = 3.54).

Tabelle 32: Mittelwerte für die generelle Erfahrung mit sozialem Ausschluss nach Geschlecht und gesamt

		Geschlecht	
	gesamt	weiblich	männlich
MW (SD) N	6.8 (3.54) 79	7.38 (3.73) 47	5.94 (3.11) 32

Inferenzstatistische Auswertung. Zur Prüfung der Hypothese, dass Mädchen mehr generelle Erfahrung mit sozialem Ausschluss haben, wurde ein t-Test mit den Variablen Geschlecht und Summenscore gemachten Erfahrung berechnet. Aufgrund der einseitigen Testung zeigte sich, dass sich Mädchen und Jungen in der generellen Erfahrung mit sozialem Ausschluss signifikant unterschieden $t(77) = 1.81$, $p < .05$. Die generelle Erfahrung mit sozialem Ausschluss aus einer Gruppe war bei Mädchen (MW = 7.38; SD = 3.73) höher als bei Jungen (MW = 5.94; SD = 3.11). Wie erwartet, machten Mädchen häufiger die Erfahrung mit sozialem Ausschluss als Jungen.

9 DISKUSSION

Abschließend erfolgen eine Zusammenfassung der vorliegenden Ergebnisse sowie eine rückblickende, kritische Betrachtung der gesamten Arbeit. Es werden sowohl die Ergebnisse aufgrund der Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil diskutiert als auch mögliche Einschränkungen dieser empirischen Studie erörtert. Zudem erfolgt ein Ausblick auf mögliche zukünftige Studien und deren Forschungsfragen, welche sich aus den Erkenntnissen dieser Arbeit ableiten lassen.

Auf Basis des bereichsspezifischen Ansatzes (Turiel, 1983) galt es zu untersuchen, wie Jugendliche (11-14 J.) die gezeigte soziale Ausschlusssituation – eine Form von relationaler Gewalt bzw. relationalem Bullying – bewerten, welche Motive sie für diese Handlung annehmen und welchen Einfluss unterschiedliche Reaktionen der Peers auf das Urteil haben. Bis lang wurde zwar untersucht wie, Kinder und Jugendliche sozialen Ausschluss bewerten und begründen, nicht aber, welche Beweggründe dafür angenommen werden. Neu an dieser Untersuchung waren somit die Erhebung der moralischen Motivation sowie, dass das Ziel des Ausschlusses fehlte und kein grundsätzlicher Vorteil aus dem Ausschluss resultierte. Die beiden wichtigsten Forschungsfragen zielten darauf ab herauszufinden, ob für Jugendliche die gezeigte soziale Ausschlusssituation eine moralische Dimension besitzt und welche Motive sie für das Verhalten der Gruppe annehmen.

Ein Hauptziel dieser Studie war es zu untersuchen, wie Jugendliche moralische Prinzipien wie Fairness und Gerechtigkeit, Vorstellungen über soziale Systeme und soziale Ordnung und persönliche Belange gegeneinander abwägen bzw. koordinieren, wenn es darum geht, sozialen Ausschluss zu bewerten bzw. abzulehnen oder zu befürworten. Untersucht wurde das Urteil, wobei dieses Aufschluss über die Normkenntnis gibt (Ist das gezeigte Verhalten richtig oder falsch?) sowie die Begründungen, welche den Geltungsgrund abbilden (Warum ist das gezeigte Verhalten richtig oder falsch?).

Ein weiteres Hauptziel lag darin, die moralische Motivation (Nunner-Winkler, 1993, 2007), also die subjektive Verbindlichkeit von Normen, zu erfassen. Da eine emotionale Reaktion auf einen Sachverhalt die persönliche Betroffenheit und

gleichzeitig die Identifikation mit der Norm widerspiegelt (Montada, 1993), wurden die Emotionsattributionen zu hypothetischen ÜbeltäterInnen (Gruppe, die ausschließt), sowie die Emotionsbegründungen erhoben. Die Emotionsbegründungen lassen Rückschlüsse auf die Motive zu, die entweder tatsächliches Handeln anleiten oder die als angemessene Beweggründe für moralisches Handeln bzw. für moralische Übertretungen angenommen werden (Nunner-Winkler, 2007, S. 67). Die Einsicht und Akzeptanz der Gültigkeit moralischer Normen spiegelt sich vor allem in der Zuschreibung negativer Gefühle wider (Keller, 1996; Nunner-Winkler, 2007).

Zusätzlich wurde untersucht, inwieweit das Geschlecht der ProbandInnen sowie das unterschiedliche Verhalten von Bystandern (externe Einflussfaktoren) - Peers, die den sozialen Ausschluss beobachten und darauf reagieren, indem sie lachen oder das Opfer integrieren – Einfluss auf das Urteil und die moralische Motivation haben.

NORMKENNTNIS … das moralische Urteil

Bewerten die SchülerInnen die untersuchte soziale Ausschlusssituation als moralisches Vergehen, also als falsch und verändert sich das Urteil in Abhängigkeit des Bystanderverhaltens und des Geschlechts der SchülerInnen?

Es zeigte sich, dass die überwiegende Mehrheit (ca. 92 %) der Jugendlichen das Verhalten der ausschließenden Gruppe in allen drei Ausschlusssituationen als falsch bzw. sehr falsch beurteilte. Wie auch in anderen Studien zur Bewertung von moralischen Regelverletzungen (z. B. Nunner-Winkler, 2007, 2009; Turiel, 1993) bzw. zur Bewertung von sozialem Ausschluss (Horn, 2003; Killen et al., 2002; Killen & Stangor, 2001), ging auch hier hervor, dass die Jugendlichen um die Geltung moralischer Normen wissen (vgl. Turiel, 1983).

Wie erwartet, zeigte sich ein signifikanter Effekt des Bystanderverhaltens auf das moralische Urteil dahingehend, dass, wenn Bystander anwesend waren, das Verhalten der Gruppe weniger häufig als sehr falsch bewertet wurde. Nur mehr knapp die Hälfte bewertete den Ausschluss als sehr falsch. Im Gegensatz zu der Untersuchung von Killen et al. (2002), die einen positiven Effekt des Peereinflusses auf das Urteil feststellten, zeigte sich in dieser Studie ein negativer Effekt: Der Peereinfluss führte dazu, dass der Ausschluss weniger stark verurteilt

wurde. Eine mögliche Erklärung dafür bietet das Konzept der Verantwortungsdiffusion (Alsaker, 2003), wonach beim Handeln in Gruppen, eine Zersplitterung der Verantwortung auf alle Beteiligten erfolgt, also die Verantwortung jeder Person abnimmt und somit auch die Einzelnen die möglichen negativen Folgen als geringer einschätzen, weil andere ja auch mitmachten. Auch der Abbau von Selbstkontrolle (Alsaker, 2003) könnte den negativen Effekt der Peers erklären, da in diesem Fall eigene moralische Standards geschwächt werden und gleichzeitig den neuen Normen der Gruppen, die durch das Handeln entstehen, untergeordnet werden und diese dann die Grundlage für die Bewertung bilden.

Das unterschiedliche Verhalten der Bystander hatte keinen Einfluss auf das Urteil. Unabhängig davon, ob die Gruppe durch das Auslachen des Opfers dem Ausschluss zustimmte, oder durch die Integration des Opfers den Ausschluss ablehnte, bewerteten die Jugendlichen den Ausschluss in beiden Situationen als weniger falsch als wenn keine Bystander vorhanden waren. Die Ergebnisse zeigten zwar einen Einfluss der Peergruppe, aber in einem geringeren Ausmaß als erwartet. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist das Ergebnis, dass in der untersuchte Altersgruppe das Ausmaß des Einflusses durch die Peergruppe geringer ist, möglicherweise auf die Tatsache, dass die Empfänglichkeit für Einflüsse durch Gleichaltrige erst um das 14 Lebensjahr am stärksten ist (Youniss, 1994), zurückzuführen. Auch wenn die Anwesenheit von Bystandern dazu führte, dass die Jugendlichen ihr Urteil über sozialen Ausschluss weniger häufig als sehr falsch bewerteten, änderte sich das Urteil über das Verhalten der Gruppe nicht grundlegend. Das heißt, dass trotzdem alle drei Ausschlusssituationen als moralisch falsch bewertet wurden.

Im Sinne des bereichsspezifischen Ansatzes kann dieses Ergebnis so erklärt werden, dass das gezeigte Verhalten der Gruppe für die Jugendlichen eine rein moralische Dimension besitzt und die Einsicht in die Fehlerhaftigkeit dieses Verhaltens auf den intrinsischen Faktoren der Handlung, also den Handlungskonsequenzen basiert. In der Arbeit von Brucker (2011), welche in derselben Stichprobe untersuchte, wie sich das Opfer in den drei Ausschlusssituationen fühlte, zeigte sich, dass die Mehrheit der Jugendlichen (zwischen 71 und 87 %) dem ausgeschlossenen Kind einen sehr schlechten

emotionalen Zustand zuschrieb. Somit nehmen die Jugendlichen die Konsequenzen für das Opfer wahr und somit basiert ihr Bewertungsprozess auf den intrinsischen Faktoren der Handlung sowie auf moralischen Prinzipen wie Fairness. Wie sich aus dem bereichsspezifischen Ansatz ableiten lässt, wäre der Peereinfluss (sozialer Konsens) nur bei sozial-konventionellen Ereignissen von Bedeutung, denn nur unter konventionellen Aspekten würde das Urteil auf den Erwartungen der Gruppe basieren, welche im sozialen Konsens begründet sind. Im Gegensatz dazu sind moralische Prinzipen unabhängig von Gruppenerwartungen. Da der gezeigte soziale Ausschluss als rein moralisches Vergehen betrachtet wurde, wurden nur moralische Aspekte im Bewertungsprozess berücksichtigt und keine sozial-konventionellen. Die eindeutige Klassifizierung der Handlung als moralisches Vergehen bedingt die Resistenz des Urteils gegenüber dem Peereinfluss bzw. dem sozialen Konsens.

Aufgrund von Studienbefunden, die zeigten, dass Jungen häufiger direkte Formen aggressiven Verhaltens und Mädchen häufiger indirekte, soziale und relationale Formen aggressiven Verhaltens anwenden (Björkqvist et al., 1992; Crick & Grotpeter, 1995; Lagerspetz et al., 1988) bzw. diesen häufiger ausgesetzt sind (Strohmeier et al., 2005) und es einen positiven Zusammenhang zwischen Erfahrung in der Opferrolle und negativer Bewertung von sozialem Ausschluss gibt (Killen et al., 2007), wurde für diese Studie abgeleitet, dass Mädchen sozialen Ausschluss häufiger falsch bewerten als Jungen. Auch in dieser Untersuchung gaben die Mädchen signifikant häufiger als Jungen an, Erfahrung mit Ausschluss aus einer Gruppe gemacht zu haben. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass die durchgehend niedrigen Mittelwerte zeigten, dass die Jugendlichen nur selten über Erfahrung in der Opferrolle berichteten. Entgegen der Annahme konnten keine Geschlechtsunterschiede bezüglich des moralischen Urteils festgestellt werden, das heißt, Mädchen bewerteten die soziale Ausschlusssituation nicht häufiger falsch als Jungen. Die selten gemachte Erfahrung mit Ausschluss könnte den Einfluss der Erfahrung auf das Urteil relativieren. Es könnte sein, dass die gemachte Erfahrung einfach zu gering ist, um sich auf das Urteil auszuwirken, bzw. Geschlechtsunterschiede hervorzubringen.

NORMVERSTÄNDNIS… Begründungen des moralischen Urteils

Wie begründen die SchülerInnen ihr Urteil über sozialen Ausschluss und verändern sich die Begründungen in Abhängigkeit des Verhaltens der Bystander und des Geschlechts der SchülerInnen?

Die Ergebnisse bezüglich der Begründungen des moralischen Urteils waren konsistent mit den Befunden aus den angeführten Studien (Horn, 2003; Killen et al., 2002; Killen & Stangor, 2001). Auch in dieser Untersuchung zeigte sich, dass die Entscheidung, Ausschluss abzulehnen, vor allem auf moralischen Prinzipien wir Fairness und Gerechtigkeit basierte (je Bedingung waren ca. 60 % der Nennungen moralische Gründe) sowie auf sozial-konventionellen Gründen (je Bedingung ca. 17 % der Nennungen), die Vorstellungen bezüglich der Gruppenzugehörigkeit („sie möchte ja nur dazu gehören“) berücksichtigen. Mehrheitlich wiesen die Jugendlichen in ihren Begründungen für die Gültigkeit der moralischen Norm auf die Tatsache hin, dass es eine gültige Norm gibt („es ist unfair“, „weil jeder das Recht hat mitzuspielen“, „weil es falsch ist“) oder sie bewerteten das Verhalten der Gruppe negativ („es ist gemein von den anderen“). Nur zwischen 3 und 11 % der Nennungen fielen auf emphatische Gründe, was bedeutet, dass nur wenige sich auf die Bedürfnisse des ausgeschlossenen Kindes bezogen („weil er dann traurig ist“). Wie in anderen Untersuchungen (Killen et. al, 2002, 2007), zeigte sich also auch hier, dass Jugendliche neben den vorwiegend moralische Begründungen auch sozial-konventionelle, empathische und hedonistische Gründe für das Urteil über sozialen Ausschuss anführten. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit dem bereichsspezifischen Ansatz (Turiel, 1983), der postuliert, dass in Abhängigkeit der Klassifizierung einer sozialen Handlung, die Begründungen für das soziale Urteil variieren und diese auf unterschiedlichen Konzepten basieren. In dieser Untersuchung bezogen sich die Begründungen, dass sozialer Ausschluss als moralisches Vergehen betrachtet wird, vorwiegend auf Konzepte der Fairness und Gerechtigkeit.

Wie erwartet, zeigte sich auch hier, dass in Abhängigkeit des Bystanderverhaltens die Nennungen der Begründungen für das moralische Urteil variierten. Verglich man die Häufigkeiten der Nennungen der empathischen Gründe („keiner mag alleine sein“) je Bystanderverhalten, zeigt sich, dass sich die

Jugendlichen in der Situation ohne Bystander mehr auf die Bedürfnisse des ausgeschlossenen Kindes bezogen als bei lachenden Bystandern (ohne Bystander: 11.3 % empathische Gründe, lachende Bystander: 3.8 % empathische Gründe). Möglicherweise führt das Fehlen potentieller Hilfestellung durch MitschülerInnen zu einer gesteigerten Wahrnehmung für die Bedürfnisse des Opfers. Zudem zeigte sich in der Situation der lachenden Bystandern eine Tendenz zur häufigeren Nennung hedonistischer Begründungen („weil sie ihn nicht mögen“). Das Lachen, ein Zeichen von Zustimmung für den Ausschluss, könnte den Eindruck erwecken, dass ein allgemeiner Konsens in der Klasse über den Ausschluss besteht und ein Ziel erreicht wurde. Dieser Aspekt der Zielerreichung impliziert die Erfüllung von Bedürfnissen und könnte die Tendenz zur häufigeren Nennung hedonistischer Begründungen bei den lachenden Bystandern erklären.

Auf die moralischen Begründungen hatte das Bystanderverhalten keinen Effekt, die Häufigkeiten der Nennungen blieben über alle drei Situationen hinweg konstant. Da der bereichsspezifische Ansatz (Turiel, 1982) einen Zusammenhang zwischen der Klassifizierung einer sozialen Handlung und den Begründungen postuliert, ist das Ergebnis, dass die moralischen Geltungsgründe unabhängig vom sozialen Konsens sind, konsistent.

Keinen Einfluss auf die Begründungen hatte das Geschlecht der ProbandInnen, Mädchen und Jungen führten keine unterschiedlichen Begründungen für ihr Urteil an. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass diesem Alter entsprechend die Normkenntnis gleich hoch ausgeprägt ist und die Erfahrung mit sozialem Ausschluss wie bereits erwähnt sehr gering ausfällt.

Die Erkenntnis ist, dass Jugendliche über ein ausgeprägtes moralisches Verständnis verfügen und um die Geltung der Norm wissen. Sie bewerten sozialen Ausschluss als eindeutiges moralisches Vergehen, was dazu führt, dass vorwiegend moralische Prinzipen in den Bewertungsprozess einfließen und ihr Normverständnis intrinsisch ist, da diese Norm eine kategorische Gültigkeit für sie besitzt, die nicht an den sozialen Konsens gebunden ist. Die Mehrheit der Jugendlichen bewertete den sozialen Ausschluss in allen drei gezeigten Situationen als „sehr falsch“, jedoch wurde in Abwesenheit der Bystander das Verhalten der Gruppe in einem signifikant höheren Ausmaß als falsch beurteilt.

Das Verhalten der Peergruppe (Bystander) hat in dieser Altersgruppe nur in geringem Ausmaß Einfluss auf das Urteil darüber, dass sozialer Ausschluss von den Jugendlichen als moralisches Vergehen bewertet wird.

MORALISCHE MOTIVATION… das emotionale Urteil

Welchen emotionalen Zustand schreiben die SchülerInnen der Gruppe zu bzw. verändert sich das emotionale Urteil in Abhängigkeit des Bystanderverhaltens und des Geschlechts der SchülerInnen?

Da bislang keine Forschungsarbeiten zur moralischen Motivation in Zusammenhang mit sozialem Ausschluss bekannt sind, war ein wesentliches Ziel dieser Studie, herauszufinden, welchen emotionalen Zustand und welche differenzierten Emotionen die Jugendlichen den TäterInnen - der Gruppe, die ausschließt - zuschreiben.

Aufgrund unterschiedlicher Untersuchungen des happy-victimizer Phänomens (Arsenio & Kramer,1992; Barden, et al., 1980; Keller et al., 2003; Nunner-Winkler, 2007; Nunner-Winkler & Sodian, 1988), die zeigten, dass sich dieses Phänomen ab dem Alter zwischen 10 und 11 Jahren zu verflüchtigen scheint bzw. die Mehrheit in diesem Alter der moralischen ÜbeltäterIn negative Gefühle zuschreibt, also die Mehrheit erwartet, dass jemand, der moralisch falsch handelt, sich schlecht fühle, wurde erwartet, dass der Gruppe ein negativer emotionaler Zustand zugeschrieben wird. Wider Erwarten ging hervor, dass die Jugendlichen mehrheitlich der Gruppe den Zustand, dass sich diese „eher gut“ fühle, zuschrieben. In allen drei Ausschlusssituationen beschrieben um die 74 % den Zustand der Gruppe als „sehr gut“ bis „eher gut“ und um die 26 % waren der Meinung, dass sich die Gruppe „eher schlecht“ bis „schlecht fühle“. Erschreckenderweise waren nur rund 2 % der Jugendlichen der Meinung, dass sich die Gruppe, nachdem sie die MitschülerIn ausgeschlossen haben, „sehr schlecht“ fühle. Aufgrund dieser Ergebnisse würde man die Mehrheit der SchülerInnen als „happy-victimizer“ bezeichnen, da sie, obwohl sie den Ausschluss als falsch bewerteten, der Gruppe positive Gefühle zuschrieben. Da aus kognitionspsychologischer Perspektive die emotionale Reaktion auf einen Sachverhalt die subjektive Bedeutsamkeit des Sachverhaltes darstellt (Montada, 1993), würde dies bedeuten, dass die Jugendlichen der Tatsache, dass eine Norm

übertreten wurde, nur wenig Bedeutung beimessen und zugleich, dass ihnen selbst eine Normbefolgung nicht so wichtig ist. Des Weiteren würde dies bedeuten, dass das moralische Wissen und die moralische Motivation auseinanderfallen, d. h. die Jugendlichen wissen zwar um die Geltungsgründe moralischer Normen, aber erachten die Normen nicht als subjektiv verbindlich. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich die Einsicht und Akzeptanz der Gültigkeit moralischer Normen vor allem in der Zuschreibung negativer Emotionen widerspiegelt. Laut Nunner-Winkler (2007, 2009) bildet eine geringe negative Emotionszuschreibung eine niedrige moralische Motivation ab. Sie stellte fest, dass erst gut ein Drittel der Kinder bis zum Alter von 10-11 Jahren verlässlich moralische Motivation aufgebaut hat. Auch in dieser Untersuchung sprechen die Zahlen dafür, dass nur um die 30 % der Jugendlichen verlässlich moralische Motivation aufgebaut haben.

Dennoch ist dieses Ergebnis kritisch zu betrachten, denn aufgrund des Erhebungsinstruments besteht die Möglichkeit, dass die Urteile über den emotionalen Zustand der Gruppe nur ein bloßes Abbild des Gesehenen und somit artifizielle Ergebnisse darstellen. Da der Gesichtsausdruck der Gruppe in den Videovignetten nicht negativ erscheint, könnte es sein, dass die Jugendlichen nur das Abbild der dargestellten Realität interpretierten und nicht ihre tatsächliche Meinung äußerten. Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Operationalisierung der moralischen Motivation nur mittels der Erhebung von Emotionszuschreibungen zu den hypothetischen ÜbeltäterInnen erfolgte und nicht etwa über selbst attribuierte Emotionen in der Rolle der hypothetischen ÜbeltäterIn. Keller et al. (2003) konnten nämlich zeigen, dass sich Kinder selbst häufiger negative Emotionen zuschreiben als der hypothetischen ÜbeltäterIn. Somit ist es fraglich, ob mittels des eingesetzten Erhebungsinstruments die tatsächliche moralische Motivation gut erfasst wurde und die Bereitschaft, die Normen im eigenen Handeln zu befolgen, tatsächlich so niedrig ist, wie aus den Ergebnissen hervorgeht.

Einen Einfluss auf das emotionale Urteil hatte nur das Geschlecht, nicht aber das Bystanderverhalten. Mädchen schrieben der Gruppe weniger häufig zu, dass sich diese „eher gut“ fühle. Eine mögliche Erklärung dafür könnte die häufiger gemachte Erfahrung der Mädchen mit Ausschluss sein, aufgrund derer sie sensibler darauf reagieren. Murgatroyd und Robinson (1997) konnten in ihrer

Forschungsarbeit einen Einfluss, der fälschlicherweise positiven Reaktion eines Beobachters auf ein moralisches Vergehen, auf die Emotionsattributionen feststellten. Aufgrund dieses Ergebnisses wurde erwartet, dass die Jugendlichen, wenn die Bystander lachen - gezeigtes Verhalten fungiert als positiver Verstärker und gleichzeitig stimmen sie damit dem Ausschluss zu - den emotionalen Zustand der TäterInnen als besser bewerten. Das emotionale Urteil ist unabhängig vom Bystanderverhalten und die Jugendlichen waren der Meinung, dass sich die Gruppe in allen drei Situationen annähernd gleich gut fühle. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass der Gesichtsausdruck der Gruppe in allen drei Videovignetten gleich war.

MORALISCHE MOTIVATION… Begründungen des emotionale Urteils

Wie begründen die SchülerInnen ihr emotionales Urteil bzw. verändern sich die Begründungen in Abhängigkeit des Verhaltens der Bystander und des Geschlechts der SchülerInnen?

Bezogen auf die gesamte Stichprobe, begründeten die Jugendlichen ihr Urteil, dass sich die Gruppe nach dem Ausschluss „eher gut“ fühle, mit mehrheitlich hedonistischen Begründungen („weil sie ihn nicht mögen“, „sie wollten sie nicht dabei haben“). Dieses Ergebnis ist konsistent mit bereits vorhandenen Forschungsergebnissen (Barden, et al., 1980; Keller et al., 2003; Nunner-Winkler, 2007; Nunner-Winkler & Sodian, 1988), welche zeigten, dass positive Gefühle vorwiegend mit ergebnisorientierten Gründen gerechtfertigt werden. Möglicherweise führten die präsentierten „zufriedenen Gesichter“ der Gruppe, die den Anschein erwecken ließen, dass die Gruppe ein Ziel erreicht hat, dazu, dass die Jugendlichen nur das Gesehene interpretierten und somit ihr Urteil vorwiegend mit hedonistischen Begründungen rechtfertigten, die sich auf die erfüllten Bedürfnisse und Interessen der Gruppe bezogen.

Aufgrund des Postulats von Nunner-Winkler (1993, 2007), dass die Begründungen für eine negative Emotionsattribution Aufschluss über die inhaltlichen Motive für eine Normbefolgung geben bzw. Begründungen für eine positive Emotionsattribution Beweggründe für eine Normübertretung anzeigen (Nunner-Winkler, 1993, 2007), müssen auch hier die Begründungen für positive

Zuschreibungen getrennt von jenen für negative Zuschreibungen betrachtet werden. In dieser Untersuchung zeigte sich folgendes differenziertes Bild:

Jene 30 % der SchülerInnen, die der Meinung waren, dass sich die Gruppe, nachdem sie das Kind ausgeschlossen haben, „eher schlecht“ bis „sehr schlecht“ fühle, begründeten ihr Urteil vorwiegend mit empathischen Gründen gefolgt von moralischen. Sie bezogen sich in ihrem Urteil einerseits auf die resultierenden Konsequenzen des Ausschlusses für das Opfer („sie haben das Mädchen verletzt“; „weil es dem Jungen schlecht geht“) und andererseits auf moralische Aspekte („weil es falsch war“, „weil es unfair ist“). Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass bei diesem Drittel der SchülerInnen die moralische Motivation sehr hoch ist und sie Normen als subjektive verbindlich erachten. Die restlichen 70 % der SchülerInnen, die den emotionalen Zustand der Gruppe nach dem Ausschluss als positiv bewerteten, also der Meinung waren, dass sich diese „sehr gut“ bis „eher gut“ fühle, begründeten ihr Urteil mehrheitlich mit hedonistischen Begründungen, was auf deren geringere moralische Motivation schließen lässt. Sie fokussierten sich auf die erfüllten Bedürfnisse der Gruppe und deren Interessen („sie fühlen sich jetzt cool, weil sie das Mädchen ausgeschlossen haben“; „sie wollten sie nicht dabei haben“). Aber auch hier ist kritisch anzumerken, dass der mögliche Einfluss des Erhebungsinstruments auf das Antwortverhalten nicht außer Acht gelassen werden darf. Auch wenn aufgrund der Ergebnisse schlussgefolgert werden kann, dass die moralische Motivation bei der Mehrheit noch nicht verlässlich ausgeprägt ist, kann genau dieser Aspekt dazu führen, dass sich jene mit einer geringer ausgeprägten moralischen Motivation in ihrem Urteil leichter von dem Umstand, dass die Gruppe einen zufriedenen Eindruck macht, beeinflussen lassen. Umgekehrt lässt sich daraus schließen, dass 30 % eine tatsächlich hohe Motivation aufweisen und sich nicht vom Gesichtsausdruck der Gruppe beeinflussen lassen, also resistent gegenüber Einflüssen durch das Erhebungsinstrument sind.

Wider Erwarten hatten weder das Bystanderverhalten noch das Geschlecht der Jugendlichen einen Einfluss auf die Begründungen des emotionalen Urteils.

Auch wenn das verwendete Erhebungsinstrument zu etwaigen Einschränkungen der Ergebnisse führt, zeigte sich, dass gut ein Drittel der Jugendlichen moralische Motivation verlässlich aufgebaut hat, sie Normen als

subjektiv verbindlich erachten und so handeln, dass sie zwischen moralischen Überzeugungen und Handlungen Konsistenz herzustellen versuchen. Unter Berücksichtigung des möglichen Einflusses des Erhebungsinstruments, zeigte sich bei 70 % der Jugendlichen eine Diskrepanz zwischen dem moralischen Wissen und der moralischen Motivation. Die Einsicht und Akzeptanz der Gültigkeit moralischer Normen ist bei der Mehrheit noch nicht vollständig vorhanden.

DIFFERENZIERTE EMOTIONSATTRIBUTIONEN

Zusätzlich zum allgemeinen emotionalen Zustand der Gruppe, wurde erforscht, welche differenzierten Emotionen die Jugendlichen den TäterInnen, die ausschließen, zuschreiben. Dabei konnten die Jugendlichen der Gruppe acht Gefühle zuschreiben, welche dann folgenden drei Kategorien zugeordnet wurden: **(A) positive Emotionen**, wobei diese auf die Bewertung der Handlung bezogen unmoralische Gefühle umfassen (froh, stolz); **(B) negative Emotionen**, welche auf die Bewertung der Handlung bezogen moralische Gefühle darstellen (schuldig, traurig, schämt sich, fühlt mit Mädchen/Jungen mit), **(C) andere moralische Emotionen** (ärgerlich, ängstlich).

Am häufigsten wurden der Gruppe die Gefühle „stolz“ gefolgt von dem Gefühl „froh“ zugeschrieben. Das Gefühl „stolz“ wurde, wenn lachende Bystander anwesend waren, am häufigsten angeführten. Plausibel scheint die Erklärung, dass die lachenden Bystander mit ihrem Verhalten das Verhalten der Gruppe positiv verstärken (Salmivalli et al. 1996b, Salmivalli, 2010) und die Gruppe sich in ihrem Tun bekräftigt fühlt und dies zu der Bewertung führt, dass sich diese sehr „stolz“ und „froh“ fühle. Am dritthäufigsten wurde das Gefühl „schuldig“ genannt, wobei die Nennung in der Ausschlusssituation ohne Bystander am höchsten war und in der Situation mit den integrierenden Bystandern am niedrigsten. Erklärung hierfür ist, dass durch die Anwesenheit der integrierenden Bystander, die mit ihrem prosozialen Verhalten dem ausgeschlossenen Kind helfen, das ausschließende Verhalten entschärft wird (Salmivalli et al. 1996b; Salmivalli, 2010) und der Gruppe deswegen weniger häufig das Gefühl „schuldig“ zugeschrieben wird. Am wenigsten wurde der Gruppe das Gefühl „schämt sich“ zugeschrieben. Dies entspricht dem Ergebnis, dass die Jugendlichen den Zustand der Gruppe als „eher gut“ bewerteten und ihr Urteil vorwiegend mit hedonistischen Gründen

rechtfertigten, denn diese Art des Begründens impliziert eine Zielerreichung oder Bedürfniserfüllung, was das Gefühl sich stolz zu fühlen eher hervorruft als sich zu schämen.

Betrachtet man die Kategorien, denen die Gefühle zugeordnet wurden, dann zeigte sich in Übereinstimmung mit dem Ergebnis hinsichtlich des emotionalen Urteils, dass die Jugendlichen der Gruppe mehrheitlich positive Gefühle zuschrieben und im Zusammenhang mit der Bewertung der Handlung vorwiegend unmoralische Gefühle nannten. Im Gegensatz zu dem gefundenen Ergebnis, dass die Mädchen im Vergleich zu den Jungen der Gruppe weniger häufig zuschrieben, dass sich diese „eher gut“ fühle, konnten keine Effekte des Geschlechts auf die differenzierten Emotionsattributionen festgestellt werden

… und die Moral von der Geschicht´?

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse dieser Studie darauf hin, dass die Jugendlichen dem Alter entsprechend über ein ausgeprägtes moralisches Verständnis verfügen und um die Geltung der Normen wissen. Bezüglich der moralischen Motivation ging hervor, dass gut ein Drittel der Jugendlichen moralische Motivation verlässlich aufgebaut hat und somit Normen als subjektiv verbindlich erachtet. Bei den restlichen zwei Dritteln der Jugendlichen scheint es eine Diskrepanz zwischen dem moralischen Wissen und der moralischen Motivation zu geben. Das bedeutet, dass die Einsicht und Akzeptanz der Gültigkeit moralischer Normen bei der Mehrheit noch nicht vollständig vorhanden ist. Dieses Ergebnis weist auf die Notwendigkeit der Förderung sozio-moralischer Kompetenzen hin. Es geht nicht nur um das Wissen über moralische Regeln und Prinzipen, sondern auch darum, die Perspektiven aller Betroffenen in der Handlungsentscheidung zu berücksichtigen. Die Aneignung dieser moralischen Sensibilität (Keller, 2007) erfolgt mittels sozialer Interaktionsprozesse, wobei die moralische Sozialisation zuhause, unter Gleichaltrigen, in der Schule und in der Gesellschaft stattfindet. Moralische Sensibilität entsteht, wenn sich die Jugendlichen mit den Wünschen, Erwartungen und Gefühlen von Selbst und anderen und mit den Regeln, die in diesen sozialen Beziehungen Geltung haben, auseinandersetzen (Keller, 2007, S. 40). Da in dieser Studie sozialer Ausschluss im Kontext der Schulklasse untersucht wurde, soll kurz darauf eingegangen werden, wie das Umfeld Schule stimulierend auf die moralische Sozialisation

wirken kann. Gut wäre ein „Schulleitbild“, in dem klar gemacht wird, dass jegliche Form von Gewalt verurteilt wird, Fehlverhalten Konsequenzen mit sich bringt und die vorhandenen Regeln das Miteinander koordinieren, wobei alle, sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen, das Leitbild als verbindlich erachten sollten. Des Weiteren sollten Konflikte in der Gruppe unter der Anleitung von „ModeratorInnen“ (LehrerInnen, SchülerInnen, PsychologInnen) diskutiert werden, um dabei die unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen zu thematisieren. In Rollenspielen könnte zum Beispiel erarbeitet werden, welche unterschiedlichen Interessen, Erwartungen und Gefühle soziale Ereignisse mit sich bringen, was der Unterschied zwischen subjektiven und berechtigten Interessen ist und welche Folgen und Nebenfolgen Entscheidungen und Urteile mit sich bringen. Keller (2007, S. 43) betont unter emotionalen Aspekten in der Interaktion der Gruppe besonders das Vermitteln eines Wir-Gefühls. Dabei geht es darum, die Perspektiven aller miteinzubeziehen, auch die Perspektiven derer, die abgelehnt werden oder eine Außenseiterrolle in der Gruppe innehaben. Laut Keller führt ein solches Wir-Gefühl zur Generalisierung der Empathie, was wiederum das Verständnis für die Perspektiven anderer erhöht. Schlussendlich geht es auch darum, Lösungen für Konflikte aufzuzeigen, in denen die Perspektiven aller Betroffenen berücksichtigt werden.

SCHWACHSTELLEN DES ERHEBUNGSINSTRUMENTS

Wie bereits erwähnt, könnte der Einflusse des Erhebungsinstruments vor allem in Bezug auf die Emotionsattributionen erheblich gewesen sein und dazu geführt haben, dass die Jugendlichen nur aus einer Beobachtungsperspektive heraus geurteilt haben. Da in den Videovignetten die Gruppe der ausschließenden Kinder keinen negativen Eindruck machte und einfach weiter unbeeindruckt Karten spielte, könnte das Urteile der Jugendlichen über den emotionalen Zustand der Gruppe nur ein bloßes Abbild des Gesehenen darstellen und nicht zwingend ihre tatsächliche Meinung abbilden. Um den Einfluss des Erhebungsinstruments zu kontrollieren, könnten die ProtagonistInnen in Folgestudien „ohne Gesichter“ (z.B. nur ein schwarzer Kreis) gezeigt werden, um das mögliche Ablesen von Emotionen zu verhindern und in weitere Folge mögliche Effekte dieser, auf das Antwortverhalten.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Erfassung der moralischen Motivation möglicherweise durch die Emotionszuschreibung zu einer hypothetischen ÜbeltäterIn nicht optimal operationalisiert wurde. Es konnte nämlich gezeigt werden, dass selbstattribuierte Emotionen in der Rolle der hypothetischen ÜbeltäterIn, die tatsächliche moralische Motivation besser abbilden (Keller et al., 2003). Somit könnte zusätzlich zur Erfassung der Emotionsattribution zur hypothetischen ÜbeltäterIn erhoben werden, wie sich die PorbandInnen in der Rolle der TäterIn fühlen würden.

Ein weiterer Punkt betrifft die Erhebung mittels Messwiederholung. Auch wenn diese für die Beantwortung der Forschungsfragen notwendig war, führten das umfangreiche Set an Fragen und die identen Anfangssequenzen der Videoclips möglicherweise bei einigen SchülerInnen zur Gewöhnung und verminderten die Motivation. Hinweis dafür, waren die vermehrt ungültigen Antworten bei den offenen Fragen nach der dritten Videosequenz sowie das Feedback einiger SchülerInnen nach der Erhebung („es war ein bisserl fad“). Ein kürzeres Set an Fragen sowie eine Schwerpunktsetzung bei der Erhebung (z.B. nur eine Videovignette, aber dafür zwei Stichproben) wäre vorteilhaft, um die Bearbeitungszeit von einer Stunde zu verkürzen.

ZUKÜNFTIGE STUDIEN

Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung ergeben sich für mögliche zukünftige Studien folgende Aspekte. Entgegen unterschiedlicher Forschungsbefunde bezüglich des happy-victimizer Phänomens (Arsenio & Kramer,1992; Barden, et al., 1980; Keller et al., 2003; Nunner-Winkler, 2007; Nunner-Winkler & Sodian, 1988), die zeigten, dass sich dieses Phänomen ab dem Alter zwischen 10 und 11 Jahren zu verflüchtigen scheint bzw. die Mehrheit in diesem Alter der moralischen ÜbeltäterIn negative Gefühle zuschreibt, sprechen die Ergebnisse dafür, dass die Mehrheit der untersuchten Altersgruppe (11-14 J.) als happy-victimizer beschrieben werden können. Um zu prüfen, ob das happy-victimizer Phänomen in der untersuchten Altersgruppe nicht doch nur ein artifizielles Ergebnis, welches durch den zuvor beschriebenen möglichen Einflusses des Erhebungsinstruments hervorgerufen wurde, darstellt, könnte die vorhandene Stichprobe mit einer aus älteren Jugendlichen (16 – 17 J.) bestehend verglichen werden. Da in den bisherigen Untersuchungen vorwiegend Kinder

untersucht wurden, könnte eine Untersuchung an älteren Jugendlichen mögliche Entwicklungsveränderungen in der Pubertät bezüglich des happy-victimizer Phänomens klären.

Des Weiteren könnte anhand einer älteren Altersgruppe untersucht werden, inwieweit sich altersbezogene Veränderungen des Verständnisses für soziale Konventionen auf das Urteil über sozialen Ausschluss auswirken. Es stellt sich die Frage, ob ältere Jugendliche, deren Verständnis für soziale Konventionen und deren Funktion für die Gruppenstruktur und Aufrechterhaltung der Gruppenfunktionalität (Turiel, 1983) steigt, sozialen Ausschluss auch als eindeutig moralisches Vergehen bewerten, oder ihr Urteil mehr als bei jüngeren Jugendlichen durch die Peergruppe beeinflusst wird.

Um den Informationsgewinn zukünftiger Studien zu erhöhen bzw. um die moralische Motivation besser abzubilden, könnte, wie bereits erwähnt, die zusätzliche Erfassung der selbstattribuierten Emotionen, erfolgen.

10 ZUSAMMENFASSUNG

Auf Basis des bereichsspezifischen Ansatzes (Turiel, 1983) galt es zu untersuchen, wie Jugendliche sozialen Ausschluss unter MitschülerInnen, eine Form relationaler Aggression, bewerten, ob sie moralische Normen als subjektiv verbindlich erachten, welche Motive sie für diese Handlung annehmen, welche differenzierten Gefühle sie den TäterInnen zuschreiben und welchen Einfluss unterschiedliche Reaktionen der Peers auf das Urteil haben. Neu an dieser Untersuchung war die Erhebung der moralischen Motivation in Zusammenhang mit sozialem Ausschluss, welche mittels Emotionsattributionen zur Gruppe, die ausschließt, erhoben wurde. Die Begründungen für die Emotionsattributionen sollen Aufschluss über die Beweggründe, die für Normkonformität bzw. Normübertretung angenommen werden, geben (Nunner-Winkler, 2007). Die beiden wichtigsten Forschungsfragen zielten darauf ab, herauszufinden, ob Jugendliche sozialen Ausschluss als moralisch falsch bewerten und welche Motive sie für das Verhalten der Gruppe annehmen. Die Erhebung erfolgte an 80 Hauptschulkindern der 2. und 3. Schulklassen (11 – 14 J.), wobei die zu bewertenden sozialen Ausschlusssituationen in Form von drei Videovignetten, welche sich durch die Anwesenheit bzw. Abwesenheit von Bystandern unterschieden, vorgelegt wurden.

Die Ergebnisse zeigten, dass die überwiegende Mehrheit (ca. 92 %) der Jugendlichen das Verhalten der ausschließenden Gruppe in allen drei Ausschlusssituationen als falsch bzw. sehr falsch beurteilte und ihr Urteil vorwiegend mit moralischen Gründen rechtfertigte, wobei jedoch in Abwesenheit von Bystandern das Verhalten der Gruppe in einem signifikant höheren Ausmaß als falsch bewertet wurde. Das unterschiedliche Verhalten der Bystander hatte keinen Einfluss auf das Urteil, was bedeutet, dass das gezeigte Verhalten der Gruppe für die Jugendlichen eine rein moralische Dimension besitzt und ihr Urteil auf Prinzipien wie Gerechtigkeit und Fairness basiert und sozial-konventionelle Aspekte wie der Peereinfluss im Bewertungsprozess nicht berücksichtigt werden. Die Erkenntnis ist, dass Jugendliche über ein ausgeprägtes moralisches Verständnis verfügen, um die Geltung der Norm wissen, diese kategorische Gültigkeit für sie besitzt und nicht an den sozialen Konsens gebunden ist.

Bezüglich der moralischen Motivation zeigte sich, dass jene 30 % der Jugendlichen, die der Meinung waren, dass sich die Gruppe, nachdem sie das Kind ausgeschlossen hat, „eher schlecht“ bis „sehr schlecht“ fühle, in ihren Begründungen dafür, einerseits auf die resultierenden Konsequenzen des Ausschlusses für das Opfer („sie haben das Mädchen verletzt“; „weil es dem Jungen schlecht geht“) und andererseits auf moralische Aspekte („weil es falsch war“, „weil es unfair ist“), bezogen. Was bedeutet, dass bei einem Drittel die moralische Motivation sehr hoch ist und sie Normen als subjektive verbindlich erachten. Die restlichen 70 % der Jugendlichen, die den emotionalen Zustand der Gruppe nach dem Ausschluss als positiv bewerteten, also der Meinung waren, dass sich diese „sehr gut“ bis „eher gute“ fühle, begründeten ihr Urteil mehrheitlich mit hedonistischen Begründungen, was auf deren geringere moralische Motivation schließen lässt. Diese zwei Drittel der Jugendlichen zeigen eine Diskrepanz zwischen dem moralischen Wissen und der moralischen Motivation. Die Einsicht und Akzeptanz der Gültigkeit moralischer Normen ist bei der Mehrheit noch nicht vollständig vorhanden.

Hinsichtlich der differenzierten Emotionsattributionen zeigte sich, dass das Gefühle „stolz“, gefolgt von dem Gefühl „froh“ und dem Gefühl „schuldig“ der Gruppe am häufigsten zugeschrieben wurde. In Übereinstimmung mit dem Ergebnis hinsichtlich des emotionalen Urteils zeigte sich, dass die Jugendlichen der Gruppe mehrheitlich positive Gefühle zuschrieben und im Zusammenhang mit der Bewertung der Handlung vorwiegend unmoralische Gefühle nannten.

Die zentrale Bedeutung ist, dass Jugendliche dem Alter entsprechend über ein ausgeprägtes moralisches Verständnis verfügen und um die Geltung der Normen wissen. Ein Drittel der Jugendlichen hat moralische Motivation verlässlich aufgebaut und erachten diese Normen als subjektiv verbindlich. Bei zwei Dritteln ist eine Diskrepanz zwischen dem moralischen Wissen und der moralischen Motivation vorhanden. Das heißt, dass bei der Mehrheit die Einsicht und Akzeptanz der Gültigkeit moralischer Normen noch nicht vollständig vorhanden ist. Diese Erkenntnisse weisen auf die Notwendigkeit der Förderung sozio-moralischer Kompetenzen hin.

11 LITERATURVERZEICHNIS

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

Arsenio, W. F. & Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims: Children´s conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development, 63,* 915-927.

Asendorpf, J. B. & Nunner-Winkler, G. (1992). Children´s moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral tendencies in real moral conflict. *Child Development, 63,* 1223-1235.

Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation –Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 233-249). Reinbek: rororo.

Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (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.

Barden, R. C., Zelko, F. A., Duncan, S. W. & Masters, J. C. (1980). Children´s consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 968-976.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Bhavior, 18,* 117-127.

Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior, 5,* 191-200.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation* (4. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer .

Brucker, A. (2011). *Ist sozialer Ausschluss in der Schule unmoralisch? Eine empirische Untersuchung des moralischen Urteils über sozialen Ausschluss und der Emotionen des Opfers unter Berücksichtigung der Faktoren Bystander und Geschlecht.* Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.

Craig, W. M. & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie (Ed.), Young people´s health in context. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey.* (pp. 133-144). Denmark: WHO.

Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66,* 710-722.

Galen, B. R. & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33,* 589-600.

Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Viktimisierung durch Gleichaltrige als Entwicklungsrisiko. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 29 (2)*, 99-111.

Harris, M.B (1992). Sex, race and experience of aggression. *Aggressive Behavior, 18,* 201-217.

Hayer, T. & Scheithauer, H. (2008). Bullying. In H. Scheithauer, T. Hayer & K. Niebank (Hrsg.), *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter – Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 37-52). Stuttgart: Kohlhammer.

Horn, S. S. (2003). Adolescents´ reasoning about exclusion from social groups. *Developmental Psychology*, 39, 71-84.

Horster, D. (Hrsg.) (2007). *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen.* Wiesbaden: Springer.

Ittel, A., Bergann, S. & Scheithauer, H. (2008). Aggressives und gewalttätiges Verhalten von Mädchen. In H. Scheithauer, T. Hayer & K. Niebank (Hrsg.), *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter – Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 113-127). Stuttgart: Kohlhammer.

Keller, M. & Malti, T. (1999, September). *Preschooler´s friendship relations: Links to sociomoral development and social behavior.* Paper presented at the IXth European Conference on Developmental Psychology, Spetses/Greece.

Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie.* Hrsg. von W. Bungard, D. Frey, E.-D. Lantermann, R. K. Silbereisen, B. Weidenmann Und H.-U. Wittchen. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Keller, M. (2001). Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In E. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis* (S. 111-140). Weinheim: Beltz.

Keller, M. (2007). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster (Hrsg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (S. 17-49). Wiesbaden: Springer.

Keller, M. (2008). Die Entwicklung moralischen Denkens und moralischer Gefühle in der Kindheit. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 34-55). Freiburg: Herder.

Keller, M., Lourenço, O., Malti, T. & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of "happy victimizers": A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology, 21 (1*), 1−18.

Killen, M. & Stangor, C. (2001). Children´s social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development*, 72, 174-186.

Killen, M. (2007). Children´s social and moral reasoning about exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 32-36.

Killen, M., Lee-Kim, J., McGlothlin, H. & Stangor, C. (2002). How children and adolescents evaluate gender and racial exclusion. *Monographs for the Society for Research in Child Development* (Serial No. 271. Vol. 67, No. 4). Oxford, England: Blackwell Publishers.

Killen, M., Sinno, S. & Margie, N. G. (2007). Children´s experiences and judgments about group exclusion and inclusion. In R. Kail (Hrsg.), *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 35 (S. 173-218). New York: Elsevier.

Kohlberg, L. (1996). Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. von W. Althof unter Mitarbeit von G. Noam und F. Oser. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

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.

Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical for females? Gender differences in aggressiveness in 11-12-year old children. *Aggressive Behavior, 14,* 403-414.

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. (2009a). Aggressive and prosocial children´s emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior, 35,* 90-102.

Malti, T., Gummerum, M., Keller, M. & Buchmann, M. (2009b). Children´s moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development, 80 (2),* 442−460.

Montada, L. (1993). Moralische Gefühle. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 259-277). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Murgatroyd, S. J. & Robinson, E. J. (1997). Children´s and adult´s attributions of emotion to a wrongdoer: The influence of the onlooker´s reaction. *Cognition and Emotion,* 11 (1), 83-101.

Nolting, H. P. (1987). *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Ein Überblick mit Praxisschwerpunkt Alltag und Erziehung.* Hamburg: Rowohlt.

Nucci, L. & Lee, J. (1993). Moral und personale Autonomie. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 69-103). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Nucci, L. P. & Nucci, M. (1982a). Children´s response to moral and social conventional transgressions in free-play settings. *Child Development*, 53 (5), 1337-1342.

Nucci, L. P. & Nucci, M. (1982b). Children´s social interactions in the context of moral and conventional transgressios. *Child Development*, 53 (2), 403-4012.

Nucci, L. P. & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development,* 49, 400-407.

Nucci, L. P. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52 (1), 114-121.

Nunner-Winkler, G. & Edelstein, W. (1993). Einleitung. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 7-30). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children´s understanding of moral emotions. *Child Development, 59,* 1323-1338.

Nunner-Winkler, G. (1993). Die Entwicklung moralischer Motivation. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 278-303). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Nunner-Winkler, G. (2007). Zum Verständnis von Moral – Entwicklung in der Kindheit. In D. Horster (Hrsg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (S. 51-76). Wiesbaden: Springer.

Nunner-Winkler, G. (2009). Prozess moralischen Lernens und Entlernens. *Zeitschrift für Pädagogik, 55 (2),* 528-548.

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

Piaget, J. (1983). *Das moralische Urteil beim Kinde.* (2. Veränderte Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original: Le jugement moral chez l`enfant. Paris: Alcan 1932).

Pollmann, S. (2008). *Allgemeine Psychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Salmivalli, C., (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior,* 15, 112-120.

Salmivalli, C., Karhunen, J. Lagerspetz, K.M.J. (1996a). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior, 22,* 99-109.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996b). Bullying as a group process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressiv Behavior,* 22, 1-15.

Schäfer, M. & Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des „Participant Role"-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie,* 36 (1), 19-29.

Scheithauer, H. (2003). Aggressives *Verhalten von Jungen und Mädchen.* Göttingen: Hogrefe.

Scheithauer, H., Hayer, T. & Niebank, K. (2008). Problemverhaltensweisen und Risikoverhalten im Jugendalter – ein Überblick. In H. Scheithauer, T. Hayer & K. Niebank (Hrsg.), *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter - Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 11-33). Stuttgart: Kohlhammer.

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

Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences, 18*, 57-62.

Smetana, J. G. (1981). Preschool children´s conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52 (4), 1333-1336.

Smetana, J. G. (1983). Social-cognitive development: Domain distinctions and coordinations. *Developmental Review,* 3 (2), 131-147.

Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children´s moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Hrsg.), *Handbook of moral development* (S. 119-153). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies,* 5 (2), 189-209.

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

Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen: Wer ist betroffen? Wie begründen Opfer ihre Erfahrungen? In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden lassen: Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 204-219). Stuttgart: Kohlhammer.

Turiel, E. (1983). The *development of social knowledge. Morality and convention.* Cambridge: Cambridge University Press.

Turiel, E. (2006). The development of morality. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development (6th edn, Vol. 3, S. 789-857).* New York: Wiley.

Turiel, E., Smetana, J. G. & Killen, M. (1991). Social contexts in social cognitive development. In. W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Hrsg.), *Handbook of moral behavior and development,* Vol. 2 (S. 307-332). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Weinert, F. E. (1998). *Entwicklung im Kindesalter.* Weinheim: Beltz.

Werner, N. E., Bigbee, M. A. & Crick, N. R. (1999). Aggression und Viktimisierung in Schulen: „Chancengleichheit“ für aggressive Mädchen. In M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 153-177). Göttingen: Hogrefe.

Weston, D. R. & Turiel, E. (1980). Act-rule relations: Children´s concepts of social rules. *Developmental Psychology*, 16 (5), 417-424.

Yoon, J. S. & Kerber, K. (2003). Bullying. Elementary teachers` attitudes and intervention strategies. *Research in Education,* 69, 27-35.

Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung – Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit.* Hrsg. von L. Krappmann und H. Oswald. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

NMS, HS und PTS Böheimkirchen
z.H. Dir. Wolfgang Haydn
Hochfeldstraße 5
3071 Böheimkirchen

Böheimkirchen, am 21.10.2009

Ansuchen um Erlaubnis einer Datenerhebung im Rahmen der Diplomarbeit

Sehr geehrter Herr Direktor Haydn,

im Zuge unserer Diplomarbeit des Psychologiestudiums an der Universität Wien führen wir, Stefanie Handstanger und Anja Brucker, eine wissenschaftliche Untersuchung zum Thema „sozialer Ausschluss unter SchülerInnen“ durch.

Unter sozialen Ausschluss verstehen wir Handlungen wie etwa jemanden nicht mitspielen lassen, jemanden ausgrenzen oder nicht mit jemandem sprechen. In der Literatur werden solche Verhaltensweisen auch als relationale Formen von Gewalt zusammengefasst, also Formen von Gewalt, die darauf abzielen den sozialen Status einer Person zu manipulieren und seine Beziehungen zu schädigen (Bjorkquest, Osterman & Kaukianinen, 1992). Zwar wird sozialer Ausschluss oftmals als weniger ernsthafte Aggressionsform gesehen, der Leidensdruck für die Betroffenen ist jedoch meist massiv. Vorangegangene Studien (z.B. Strohmeier et al., 2005) zeigten, dass sozialer Ausschluss neben verbaler und körperlicher Gewalt die dritthäufigste Form von Gewalt an Schulen ist und zum Zeitpunkt der Studie 53 % der untersuchten SchülerInnen seit Beginn des Schuljahres mindestens einmal ausgegrenzt wurden. Im Kontext der Schule gewinnt sozialer Ausschluss vor allem deshalb an Bedeutung, da SchülerInnen, die in einem aggressiven Umfeld aufwachsen, nicht gern in die Schule gehen, weniger motiviert sind und auch schlechtere Noten haben (Rolland & Galloway, 2002, zitiert nach Spiel & Strohmeier, 2007, S. 2). Die wiederholte Zurückweisung von sozialen Gruppen wirkt sich darüber hinaus negativ auf eine gesunde soziale Entwicklung aus (Rubin et al. 1998 zitiert nach Killen, 2002, S. 2). Negative Konsequenzen tragen jedoch nicht nur die Opfer. Spiel & Strohmeier (2007)

betonen diesbezüglich, dass auch für die Täter vor allem die langfristige Prognose ungünstig ist.

Im Hinblick auf die dargestellte Situation ist es uns ein großes Anliegen dieses Phänomen weiterführend zu untersuchen, besonders auch deshalb, da Erkenntnisse, welche im Rahmen dieser Diplomarbeit gewonnen werden, einem besseren Verständnis über soziale Ausschlusssituationen in der Schule dienen und in Folge eine Basis für Programme zur Gewaltprävention (z.B. Schülertrainings) darstellen können.

Alle relevanten Informationen bezüglich des Ablaufs haben wir nachstehend kurz für Sie zusammengefasst:

- Es ist geplant, die Datenerhebung an ca. 180 SchülerInnen im Alter von 11-13 Jahren (1.-3. Klasse) durchzuführen. Ausgehend von 20 teilnehmenden SchülerInnen je Klasse, würden 3 Klassen je Schulstufe und insgesamt 9 Klassen benötigt werden.
- Die SchülerInnen werden 4 kurze Filme (jeweils ca. 1 Minute) sehen und müssen im Anschluss daran Fragen betreffend die im Film dargestellte Situation beantworten. Inhalt der Filme ist eine alltägliche, soziale Ausschlusssituation in der Schule: Eine Gruppe von SchülerInnen spielt in der Pause Karten. Ein/e MitschülerIn bekommt dies mit und möchte gerne mitspielen, aber die Gruppe lässt ihn/sie nicht mitmachen. Zur Veranschaulichung finden Sie im Anhang den vorläufigen Fragebogen, welcher noch leicht modifiziert wird.
- Ziel ist es, zu untersuchen wie Kinder die soziale Ausschlusssituation beurteilen (z.B. „ist es in Ordnung/nicht in Ordnung wie sich die Gruppe verhält“), um auf Basis der Ergebnisse eventuelle Präventionsmaßnahmen zu entwickeln.
- Da die Erhebung „online“ am Computer stattfindet, benötigen wir einen Computersaal mit Internetanschluss. Für die Beantwortung der Fragen werden die Kinder ca. eine Stunde brauchen.
- Wir möchten darauf hinweisen, dass die **Datenerhebung anonym** stattfindet, d.h. es sind von der/m SchülerIn lediglich soziodemografische Daten wie Alter, Geschlecht etc. anzugeben. Selbstverständlich werden die

Daten streng vertraulich behandelt und lediglich für Forschungszwecke verwendet.

- Was auf Sie bzw. die Schule und die SchülerInnen zukommen würde:

- Zustimmung Ihrerseits
- Einholung der Zustimmung der Eltern mittels von uns verfasstem Elternbrief
- Zurverfügungstellung der Räumlichkeiten (PC-Raum)
- Durchführung einer Pilotstudie im Dezember 2009 mit jeweils 5 Mädchen und Burschen
- In Abhängigkeit der Klassengröße und der Anzahl an vorhandenen Computerräumen

muss man pro Klasse einen zeitlichen Aufwand von ca. 1 Stunde bemessen, wobei die Datenerhebung während der Unterrichtszeiten stattfinden würde.

- Sollte es von Ihrer Seite organisatorisch möglich sein, würden wir die Datenerhebung gerne Ende Jänner 2010 durchführen.

Wir hoffen, dass wir Ihnen einen Einblick in unser Forschungsgebiet und den geplanten Ablauf unserer Untersuchung geben konnten. Bei etwaigen Unklarheiten oder Rückfragen können Sie sich jedoch gerne per E-Mail oder telefonisch an uns wenden.

Es ist uns bewusst, dass es nicht leicht ist einen solchen zusätzlichen Zeitaufwand in den Schulalltag zu integrieren, deshalb danken wir Ihnen bereits im Voraus für das gezeigte Interesse.

Wir würden uns über eine positive Antwort sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

Stefanie Handstanger

Anja Brucker

Kontakt
Stefanie Handstanger ☎0664/548 58 72 ✉handstanger_stefanie@hotmail.com
Anja Brucker ☎0650/512 79 56 ✉ anjabrucker@gmx.at

Böheimkirchen, am 21.10.2009

Ansuchen um Erlaubnis einer Datenerhebung im Rahmen der Diplomarbeit

Sehr geehrter Damen und Herren

im Zuge unserer Diplomarbeit des Psychologiestudiums an der Universität Wien führen wir, Stefanie Handstanger und Anja Brucker, eine wissenschaftliche Untersuchung zum Thema „sozialer Ausschluss unter SchülerInnen“ durch. Die Datenerhebung würden wir gerne an einer Hauptschule in Niederösterreich, Bezirk St. Pölten bzw. St. Pölten Land durchführen.

Unter sozialen Ausschluss verstehen wir Handlungen wie etwa jemanden nicht mitspielen lassen, jemanden ausgrenzen oder nicht mit jemandem sprechen. In der Literatur werden solche Verhaltensweisen auch als relationale Formen von Gewalt zusammengefasst, also Formen von Gewalt, die darauf abzielen den sozialen Status einer Person zu manipulieren und seine Beziehungen zu schädigen (Bjorkquest, Osterman & Kaukianinen, 1992). Zwar wird sozialer Ausschluss oftmals als weniger ernsthafte Aggressionsform gesehen, der Leidensdruck für die Betroffenen ist jedoch meist massiv. Vorangegangene Studien (z.B. Strohmeier, Atria & Spiel, 2005) zeigten, dass sozialer Ausschluss neben verbaler und körperlicher Gewalt die dritthäufigste Form von Gewalt an Schulen ist und zum Zeitpunkt der Studie 53 % der untersuchten SchülerInnen seit Beginn des Schuljahres mindestens einmal ausgegrenzt wurden. Im Kontext der Schule gewinnt sozialer Ausschluss vor allem deshalb an Bedeutung, da SchülerInnen, die in einem aggressiven Umfeld aufwachsen, nicht gern in die Schule gehen, weniger motiviert sind und auch schlechtere Noten haben (Rolland & Galloway, 2002, zitiert nach Spiel & Strohmeier, 2007, S. 2). Die wiederholte Zurückweisung von sozialen Gruppen wirkt sich darüber hinaus negativ auf eine gesunde soziale Entwicklung aus (Rubin et al. 1998 zitiert nach Killen, 2002, S. 2). Negative Konsequenzen tragen jedoch nicht nur die Opfer. Spiel & Strohmeier (2007) betonen diesbezüglich, dass auch für die Täter vor allem die langfristige Prognose ungünstig ist.

Im Hinblick auf die dargestellte Situation ist es uns ein großes Anliegen dieses Phänomen weiterführend zu untersuchen, besonders auch deshalb, da Erkenntnisse, welche im Rahmen dieser Diplomarbeit gewonnen werden, einem besseren Verständnis

über soziale Ausschlusssituationen in der Schule dienen und in Folge eine Basis für Programme zur Gewaltprävention (z.B. Schülertrainings) darstellen können.

Alle relevanten Informationen bezüglich des Ablaufs haben wir nachstehend kurz für Sie zusammengefasst:

- Es ist geplant, die Datenerhebung an ca. 180 SchülerInnen im Alter von 11-13 Jahren (1.-3. Klasse) durchzuführen. Ausgehend von 20 teilnehmenden SchülerInnen je Klasse, würden 3 Klassen je Schulstufe und insgesamt 9 Klassen benötigt werden.

- Die SchülerInnen werden 4 kurze Filme (jeweils ca. 1 Minute) sehen und müssen im Anschluss daran Fragen betreffend die im Film dargestellte Situation beantworten. Inhalt der Filme ist eine alltägliche, soziale Ausschlusssituation in der Schule: Eine Gruppe von SchülerInnen spielt in der Pause Karten. Ein/e MitschülerIn bekommt dies mit und möchte gerne mitspielen, aber die Gruppe lässt ihn/sie nicht mitmachen. Zur Veranschaulichung finden Sie im Anhang den vorläufigen Fragebogen, welcher noch leicht modifiziert wird.

- Ziel ist es, zu untersuchen wie Kinder die soziale Ausschlusssituation beurteilen (z.B. „ist es in Ordnung/nicht in Ordnung wie sich die Gruppe verhält“), um auf Basis der Ergebnisse eventuelle Präventionsmaßnahmen zu entwickeln.

- Da die Erhebung „online“ am Computer stattfindet, benötigen wir einen Computersaal mit Internetanschluss. Für die Beantwortung der Fragen werden die Kinder ca. eine Stunde brauchen.

- Wir möchten darauf hinweisen, dass die **Datenerhebung anonym** stattfindet, d.h. es sind von der/m SchülerIn lediglich soziodemografische Daten wie Alter, Geschlecht etc. anzugeben. Selbstverständlich werden die Daten streng vertraulich behandelt und lediglich für Forschungszwecke verwendet.

- Was auf die Direktion bzw. die Schule und die SchülerInnen zukommen würde:
  - Zustimmung der Direktion
  - Einholung der Zustimmung der Eltern mittels von uns verfasstem Elternbrief

- Zurverfügungstellung der Räumlichkeiten (PC-Raum)
- Durchführung einer Pilotstudie im Dezember 2009 mit jeweils 5 Mädchen und Burschen
- In Abhängigkeit der Klassengröße und der Anzahl an vorhandenen Computerräumen

muss man pro Klasse einen zeitlichen Aufwand von ca. 1 Stunde bemessen, wobei die Datenerhebung während der Unterrichtszeiten stattfinden würde.

- die Datenerhebung würden wir gerne Ende Jänner 2010 durchführen.

Wir hoffen, dass wir Ihnen einen Einblick in unser Forschungsgebiet und den geplanten Ablauf unserer Untersuchung geben konnten. Bei etwaigen Unklarheiten oder Rückfragen können Sie sich jedoch gerne per E-Mail oder telefonisch an uns wenden.

Es ist uns bewusst, dass es nicht leicht ist einen solchen zusätzlichen Zeitaufwand in den Schulalltag zu integrieren umso mehr freuen wir uns über eine positive Antwort bzw. über eine Genehmigung Ihrerseits.

Mit freundlichen Grüßen

Stefanie Handstanger

Anja Brucker

Kontakt
Stefanie Handstanger ☎0664/548 58 72 ✉ handstanger_stefanie@hotmail.com
Anja Brucker ☎0650/512 79 56 ✉ anjabrucker@gmx.at

Landesschulrat für Niederösterreich
Rennbahnstraße 29
3109 St. Pölten

Frau
Stefanie Handstanger
Per E-Mail: handstanger_stefanie@hotmail.com

Sachbearbeiterin:
Mag. Christina Unterberger

t: +43 2742 280 5370
f: +43 2742 280 1111
e: christina.unterberger@lsr-noe.gv.at

Beilage(n): 0

Präs.-420/448-2009

Datum: 26.11.2009

Betrifft:
Genehmigung der Durchführung einer empirischen Untersuchung

Der Landesschulrat für Niederösterreich genehmigt die Durchführung der vorgelegten empirischen Untersuchung zum Thema „Sozialer Ausschluss unter SchülerInnen" durch Frau Stefanie Handstanger und Frau Anja Brucker.

Die Untersuchung darf in dem vorliegenden Umfang antragsgemäß an der Hauptschule Böheimkirchen durchgeführt werden.

Auf die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen darf hingewiesen werden, außerdem ist vor Beginn der Erhebungen das Einverständnis der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und die Zustimmung der Direktion einzuholen. Es ist darauf zu achten, dass die Durchführung der Untersuchung längstens eine Unterrichtsstunde in Anspruch nimmt. Die an dieser Untersuchung teilnehmenden SchülerInnen sind vor Beginn der Untersuchung ausdrücklich auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme hinzuweisen.

Für den Amtsführenden Präsidenten
Dr. F r e u d e n s p r u n g
Wirkl. Hofrat

Fakultät für Psychologie
Institut für Wirtschaftspsychologie,
Bildungspsychologie und Evaluation
Universitätsstraße 7
1010 Wien

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte!

Im Rahmen der Diplomarbeit zum Abschluss des Studiums der Psychologie an der Universität Wien führen wir eine wissenschaftliche Studie zum Thema **soziale Ausgrenzung in der Schule** durch.

Wir sind davon überzeugt, dass es sehr wichtig ist Schülerinnen und Schüler nach ihrer Meinung zu fragen, wenn es um Situationen geht in denen andere MitschülerInnen ausgeschlossen werden (z.B. dadurch, dass man sie nicht mitspielen lässt). Dieses Wissen würde dabei helfen Ideen zu entwickeln, was man machen könnte, damit sich ALLE Schülerinnen und Schüler in der Schule wohl fühlen. Durch die gemeinsame Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schüler, Eltern und Erziehungsberechtigte sowie Lehrerinnen und Lehrer könnten wir einen weiteren Schritt in diese Richtung machen!

Diese Studie wurde von der zuständigen Schulbehörde genehmigt. Die Teilnahme an der Studie wird maximal 1 Stunde dauern und während der Unterrichtszeit durchgeführt. Die Untersuchung ist **anonym**, d.h. niemand wird erfahren, was Ihr Kind geantwortet hat. Die gewonnenen Daten werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Wir bitten Sie sehr herzlich Ihrem Kind die Teilnahme an der wissenschaftlichen Studie zu erlauben. Falls Sie weitere Fragen haben, können Sie sich gerne an uns wenden (Telefon: 0650/512 79 56).

Vielen Dank für Ihre Unterstützung,

Stefanie Handstanger, Anja Brucker

Bitte füllen Sie den folgenden Abschnitt leserlich aus und geben Sie ihn Ihrem Kind mit.

✂-- -

Ich bin ❒ einverstanden

❒ bin nicht einverstanden,

dass mein Sohn /meine Tochter _____

an der wissenschaftlichen Studie teilnimmt.

Ort, Datum: _____ Unterschrift:_____

Guten Morgen liebe Schülerinnen und Schüler!

Mein Name ist Anja Brucker (*Stefanie Handstanger stellt sich ebenfalls vor)*. Wir kommen von der Universität Wien und haben euch einen Fragebogen mitgebracht.

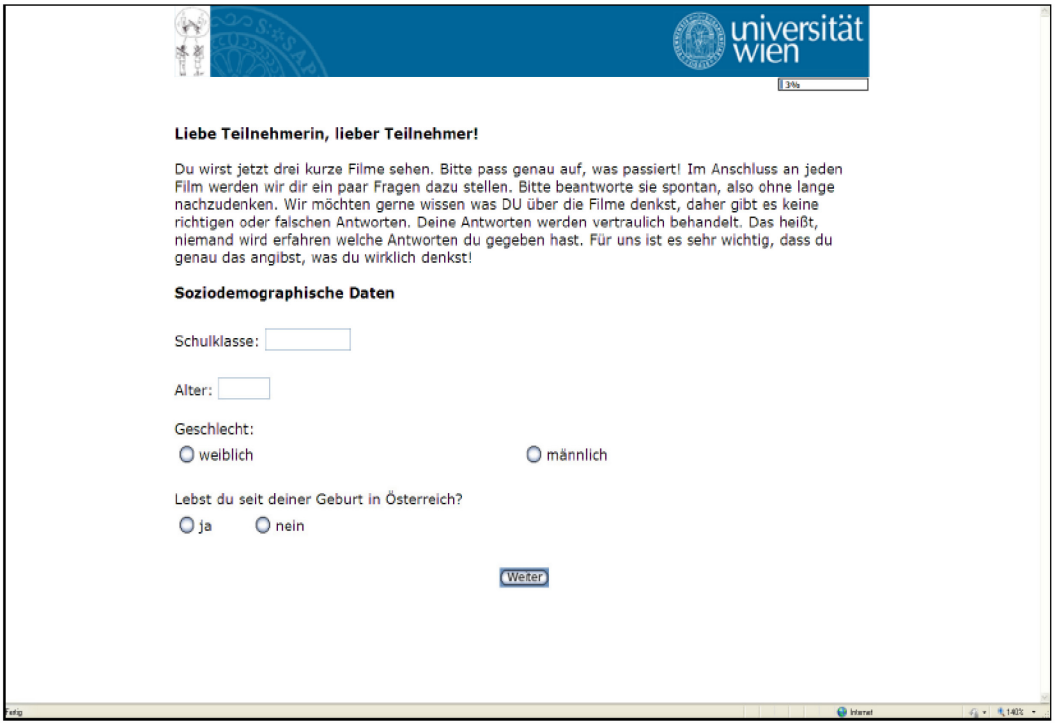
Der Fragebogen ist am Computer auszufüllen. Es geht dabei um Fragen über euch und über die Schule. Wir möchten gerne wissen was ihr denkt, daher gibt es keine richtigen oder falschen Antworten! Es gibt auch keine Noten! Alles was ihr hinschreibt ist anonym, das heißt es wird niemand erfahren, was ihr geantwortet habt.

Zu Beginn stellen wir euch einige Fragen zu euch und eurer Familie. Anschließend werdet ihr drei Filme sehen. Vor jedem Film erscheint am Bildschirm eine Anweisung. Bitte lest sie euch genau durch!

Einige Fragen sind durch anklicken eines Kästchens zu beantworten. Bei einigen Fragen müsst ihr selbst eine Antwort hinschreiben.

Ihr habt genug Zeit! Arbeitet aber bitte zügig und antwortet ohne lange nachzudenken!

Wenn ihr noch Fragen habt, bitte aufzeigen. Ansonst könnt ihr bereits anfangen in dem ihr auf „Start“ klickt.



universität wien

3%

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer!

Du wirst jetzt drei kurze Filme sehen. Bitte pass genau auf, was passiert! Im Anschluss an jeden Film werden wir dir ein paar Fragen dazu stellen. Bitte beantworte sie spontan, also ohne lange nachzudenken. Wir möchten gerne wissen was DU über die Filme denkst, daher gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Deine Antworten werden vertraulich behandelt. Das heißt, niemand wird erfahren welche Antworten du gegeben hast. Für uns ist es sehr wichtig, dass du genau das angibst, was du wirklich denkst!

Soziodemographische Daten

Schulklasse:

Alter:

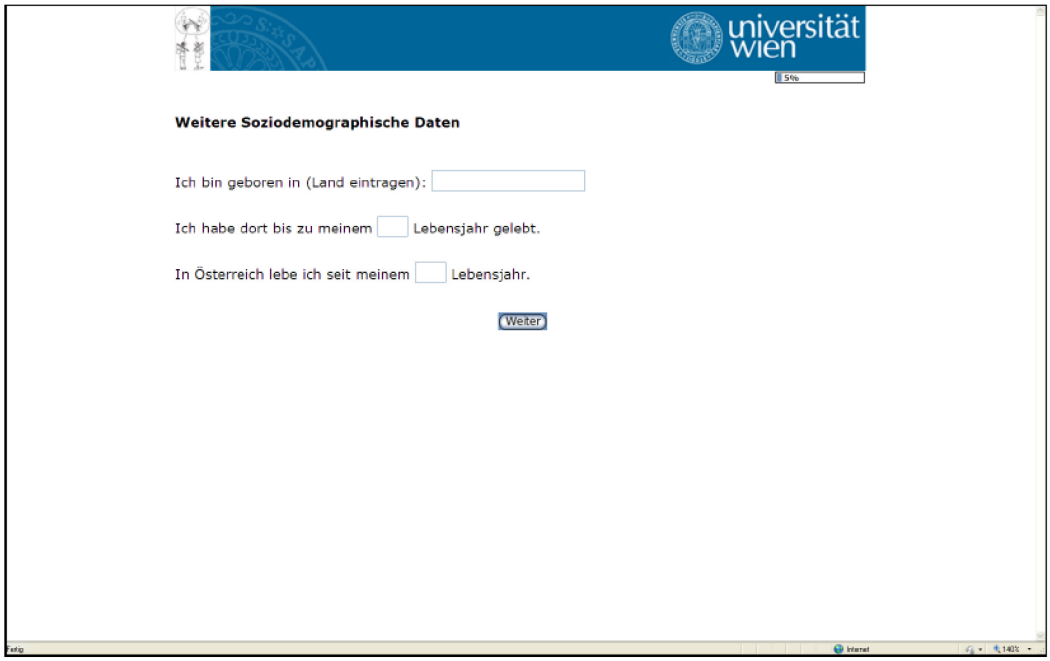
Geschlecht:

○ weiblich ○ männlich

Lebst du seit deiner Geburt in Österreich?

○ ja ○ nein

Weiter



universität wien

5%

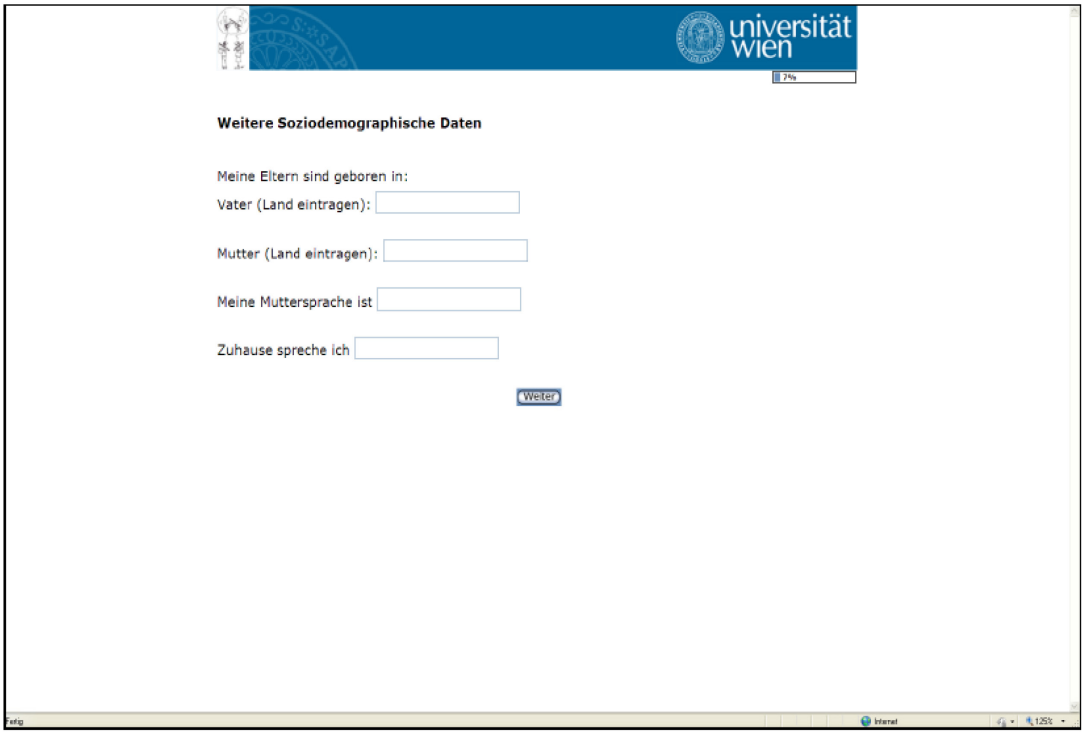
Weitere Soziodemographische Daten

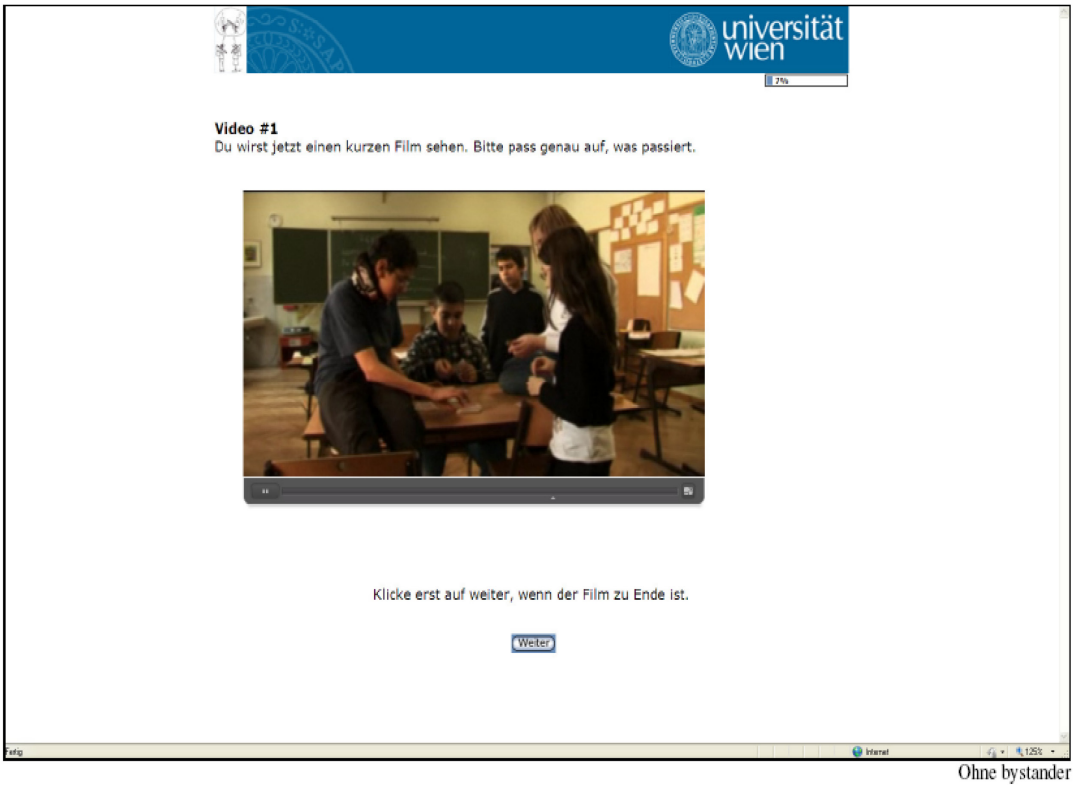
Ich bin geboren in (Land eintragen):

Ich habe dort bis zu meinem Lebensjahr gelebt.

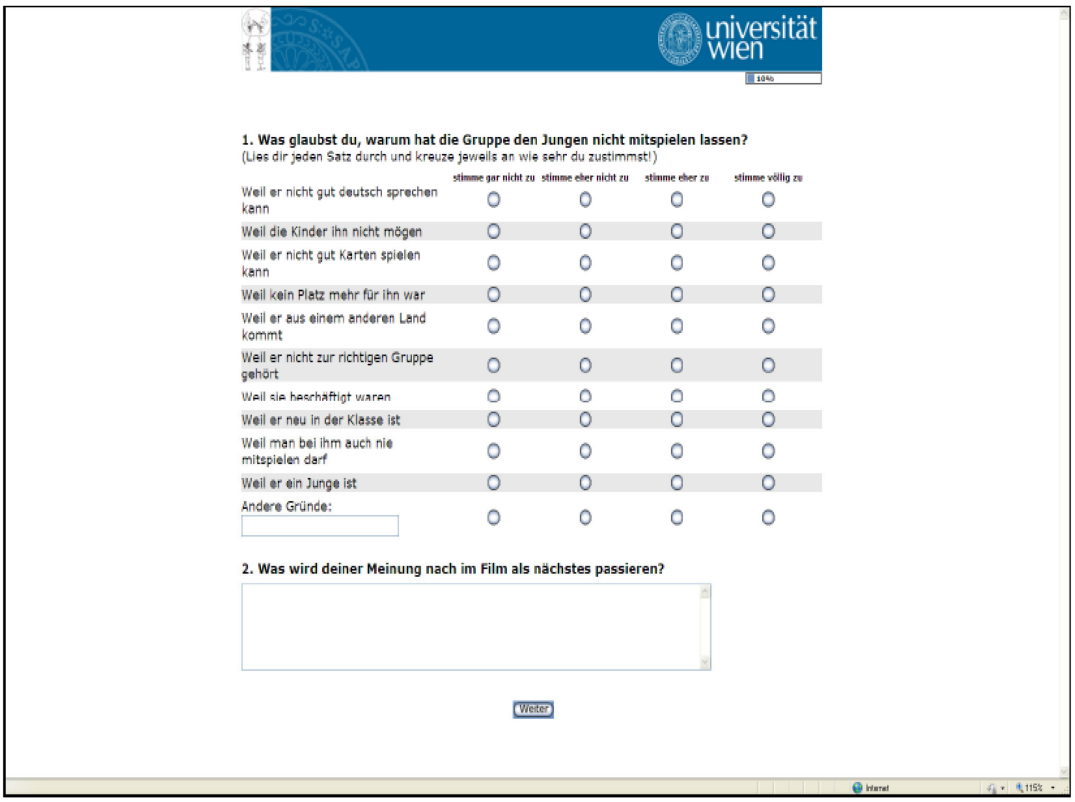
In Österreich lebe ich seit meinem Lebensjahr.

Weiter





Ohne bystander



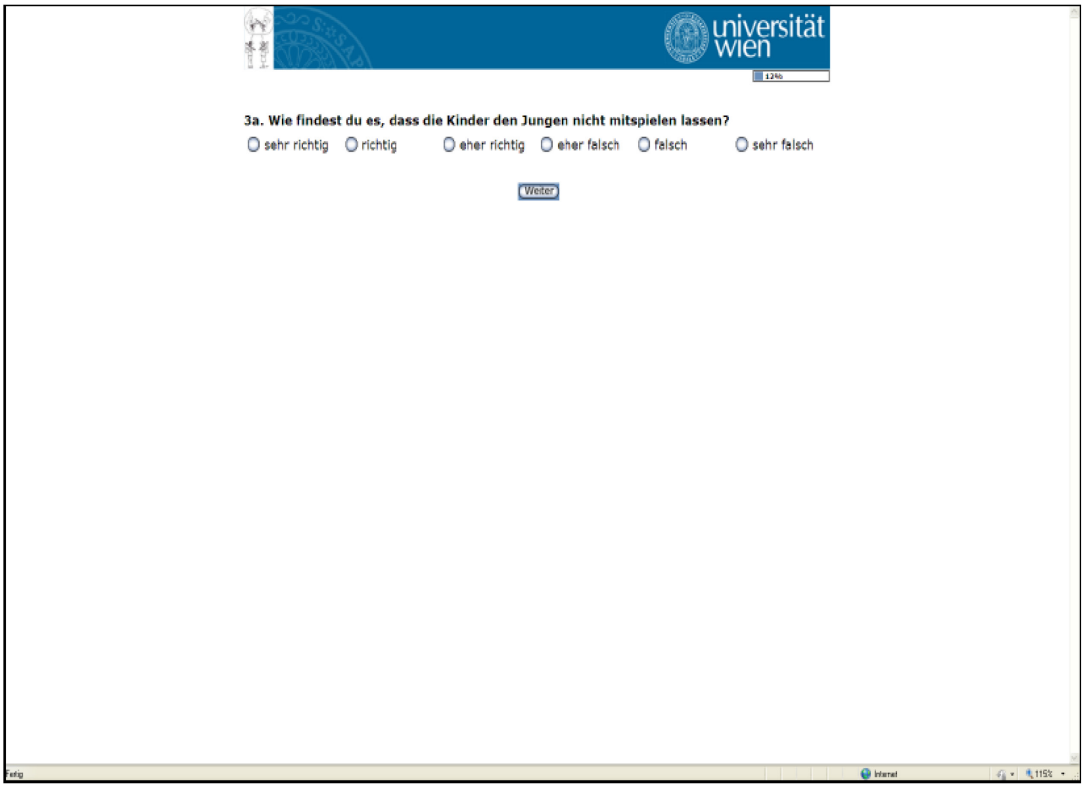
universität wien

1. Was glaubst du, warum hat die Gruppe den Jungen nicht mitspielen lassen?
(Lies dir jeden Satz durch und kreuze jeweils an wie sehr du zustimmst!)

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
Weil er nicht gut deutsch sprechen kann	○	○	○	○
Weil die Kinder ihn nicht mögen	○	○	○	○
Weil er nicht gut Karten spielen kann	○	○	○	○
Weil kein Platz mehr für ihn war	○	○	○	○
Weil er aus einem anderen Land kommt	○	○	○	○
Weil er nicht zur richtigen Gruppe gehört	○	○	○	○
Weil sie beschäftigt waren	○	○	○	○
Weil er neu in der Klasse ist	○	○	○	○
Weil man bei ihm auch nie mitspielen darf	○	○	○	○
Weil er ein Junge ist	○	○	○	○
Andere Gründe:	○	○	○	○

2. Was wird deiner Meinung nach im Film als nächstes passieren?

Weiter

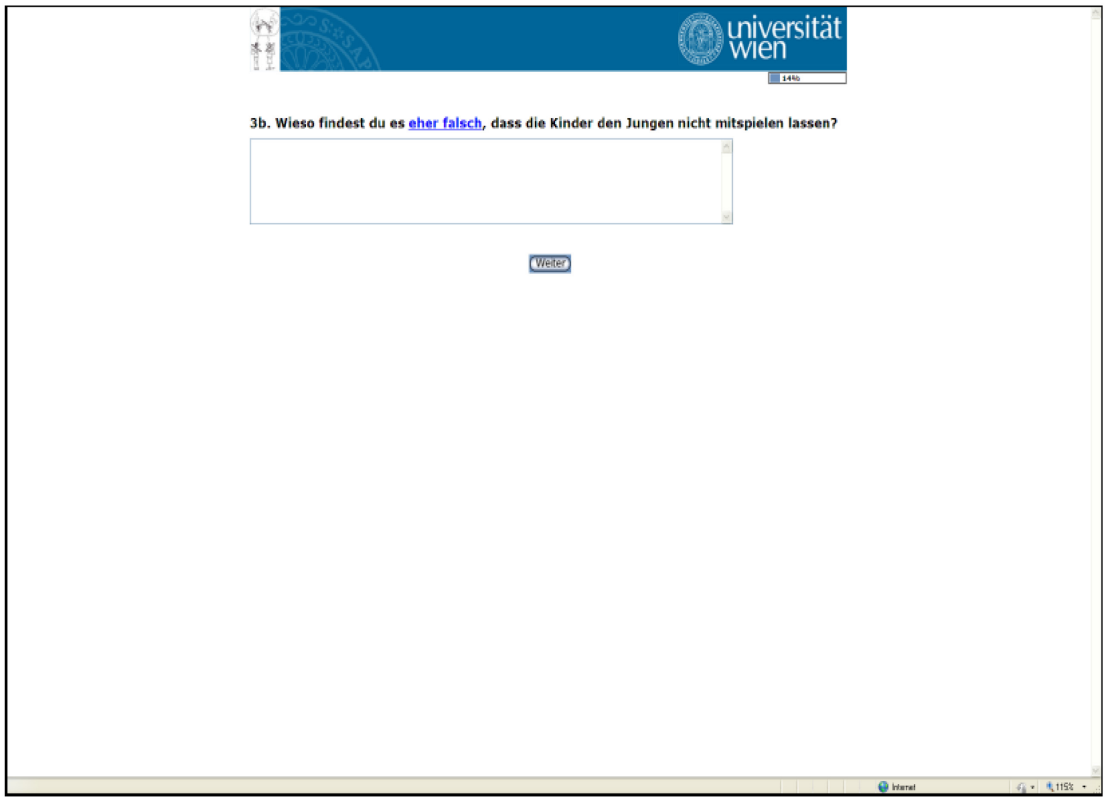


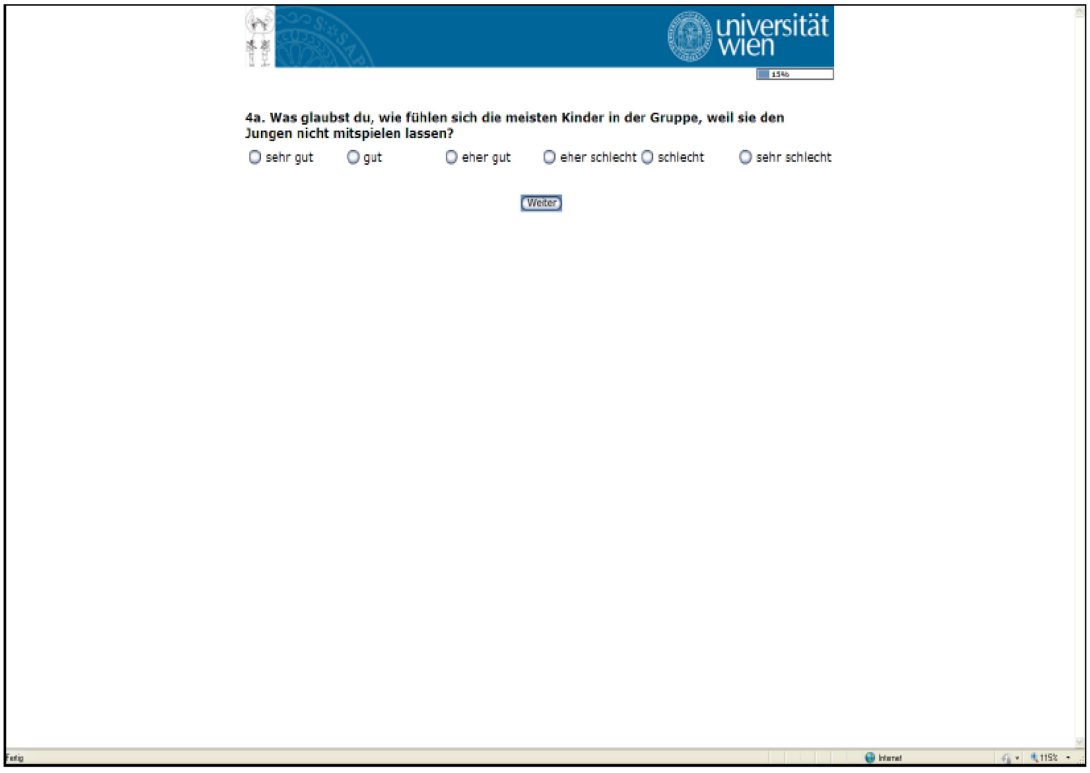
universität wien

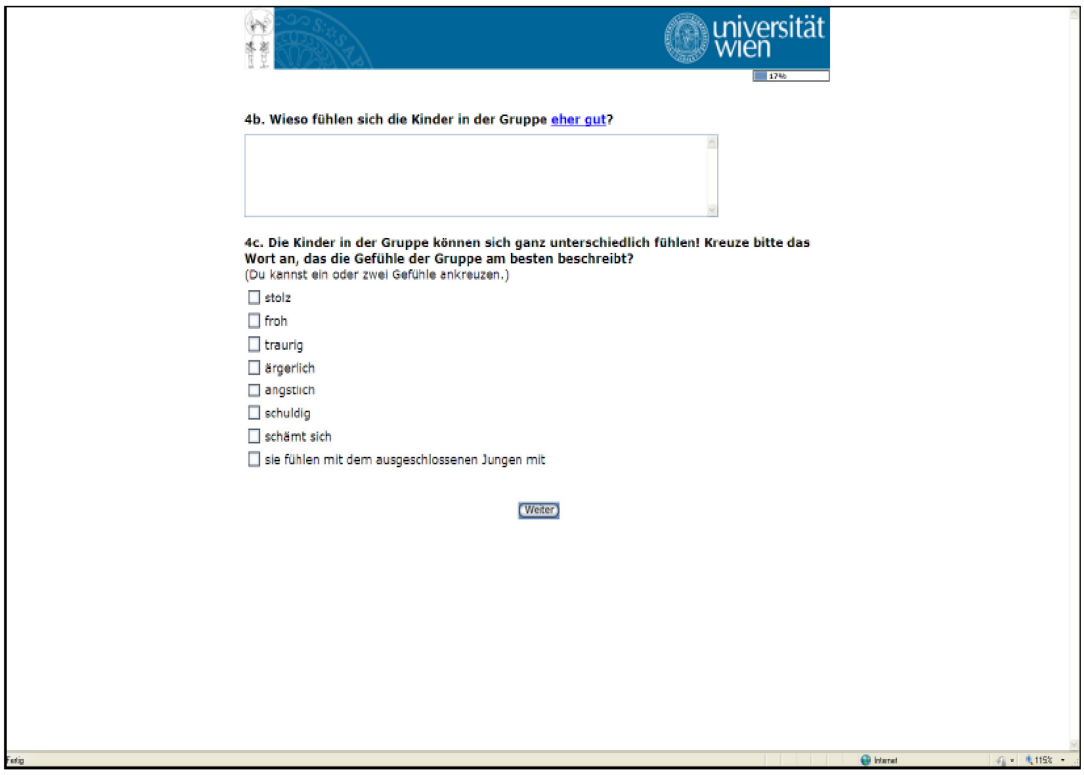
3a. Wie findest du es, dass die Kinder den Jungen nicht mitspielen lassen?

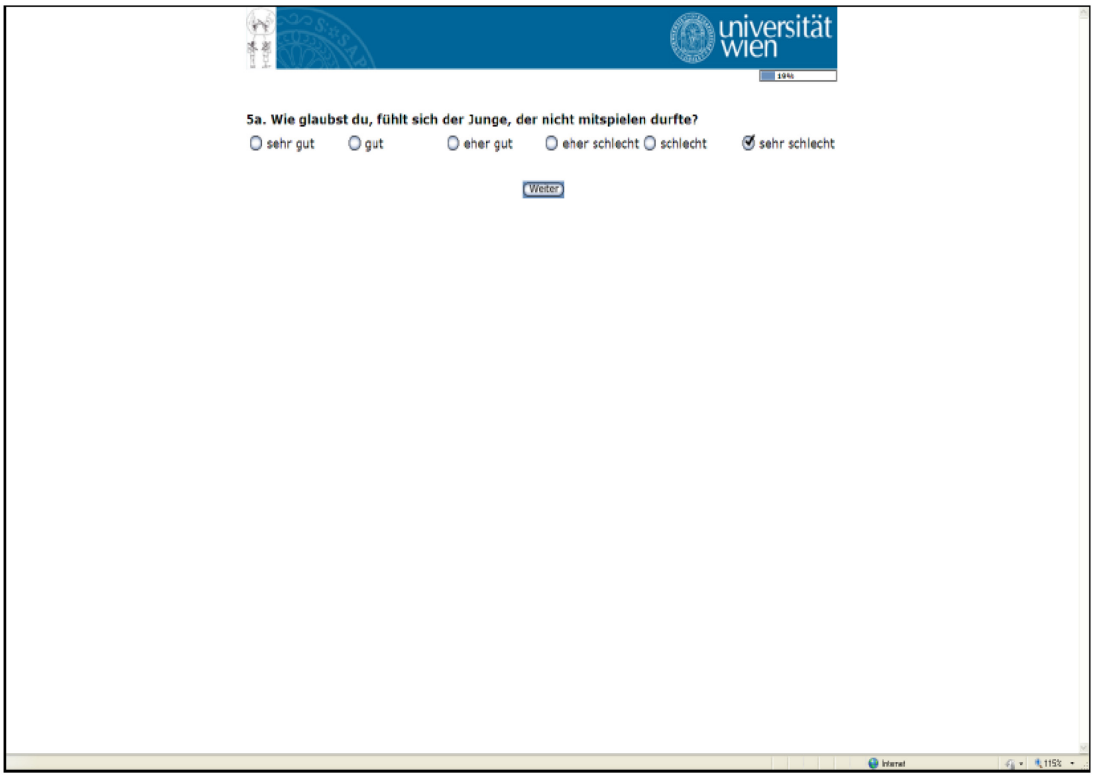
○ sehr richtig ○ richtig ○ eher richtig ○ eher falsch ○ falsch ○ sehr falsch

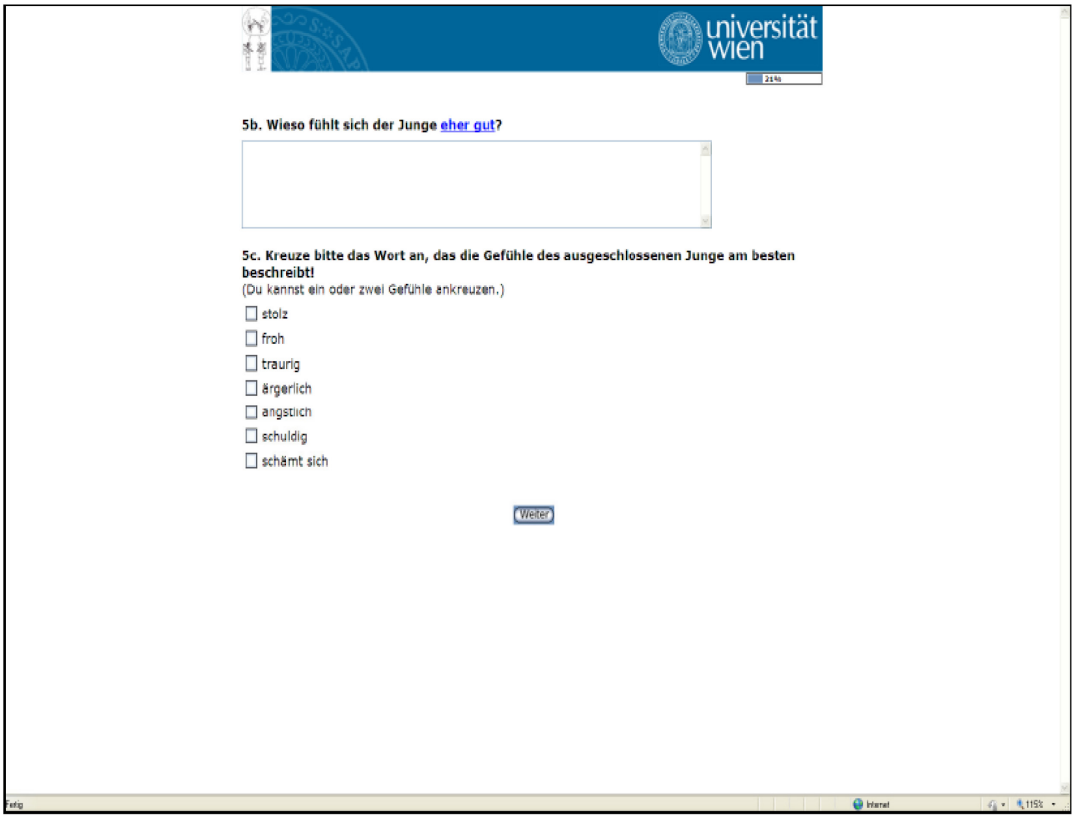
Weiter

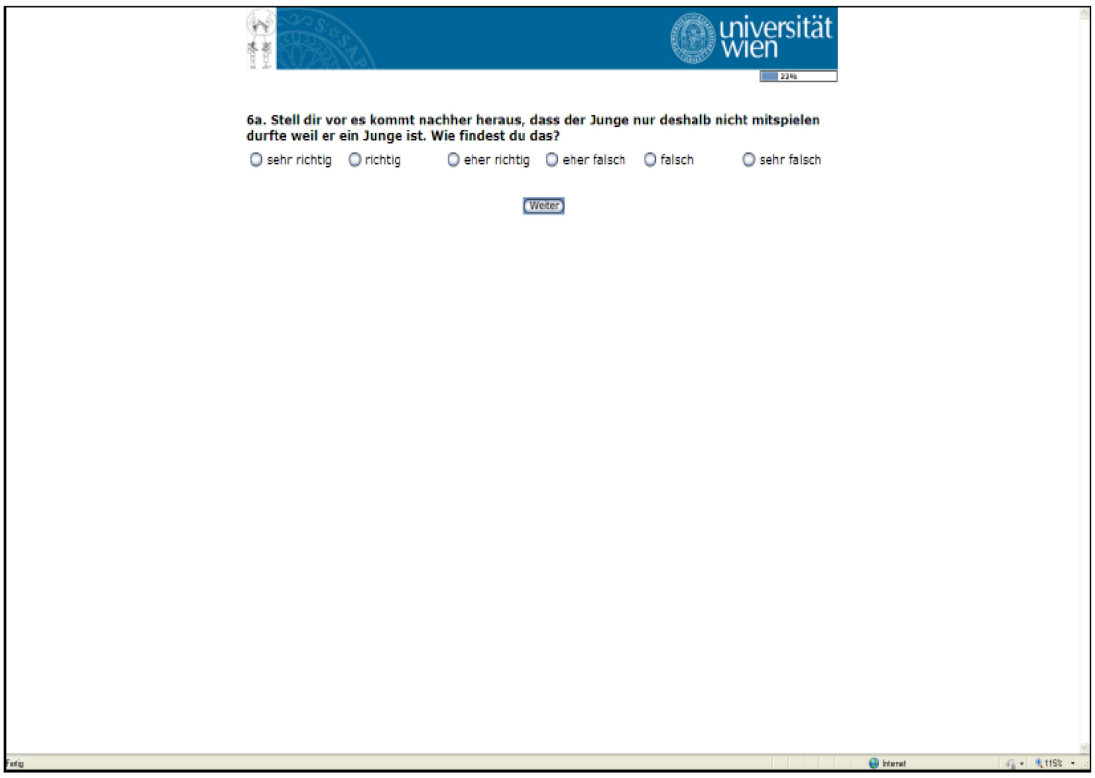

universität wien
14%
3b. Wieso findest du es eher falsch, dass die Kinder den Jungen nicht mitspielen lassen?
Weiter

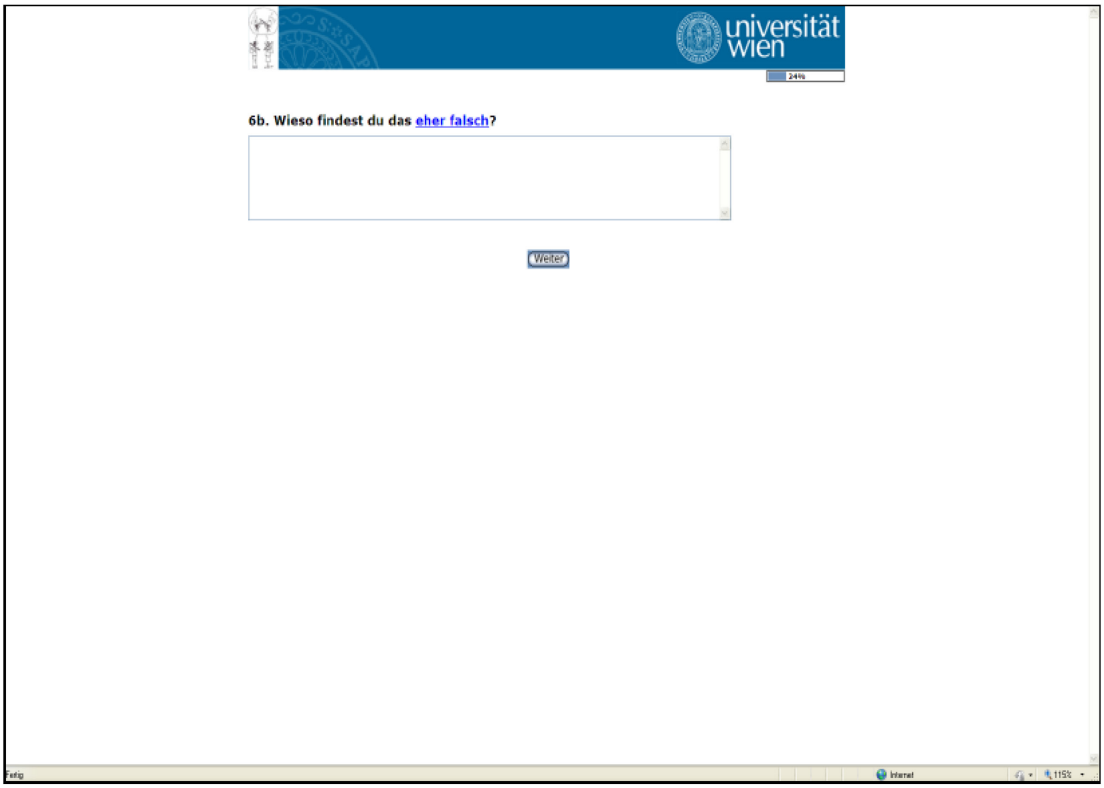

universität wien
15%
4a. Was glaubst du, wie fühlen sich die meisten Kinder in der Gruppe, weil sie den Jungen nicht mitspielen lassen?
sehr gut
gut
eher gut
eher schlecht
schlecht
sehr schlecht
Weiter

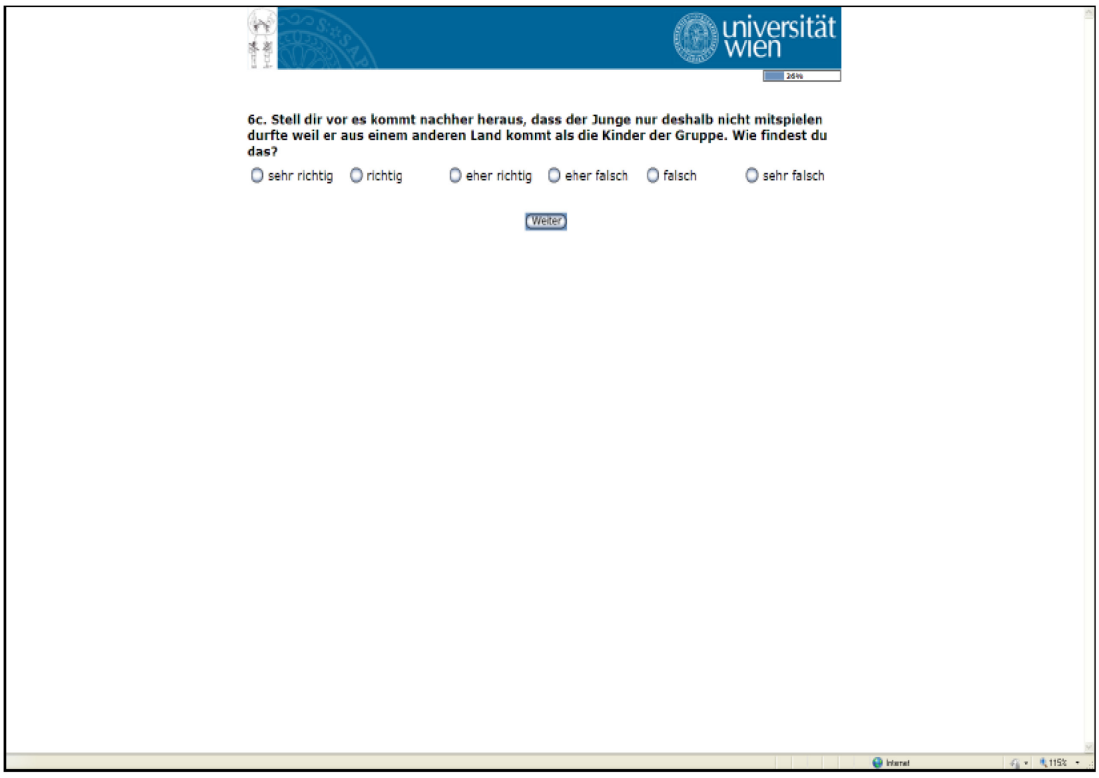

universität wien
17%
4b. Wieso fühlen sich die Kinder in der Gruppe eher gut?
4c. Die Kinder in der Gruppe können sich ganz unterschiedlich fühlen! Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der Gruppe am besten beschreibt?
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)
stolz
froh
traurig
ärgerlich
ängstlich
schuldig
schämt sich
sie fühlen mit dem ausgeschlossenen Jungen mit
Weiter


universität wien
19%
5a. Wie glaubst du, fühlt sich der Junge, der nicht mitspielen durfte?
sehr gut
gut
eher gut
eher schlecht
schlecht
sehr schlecht
Weiter

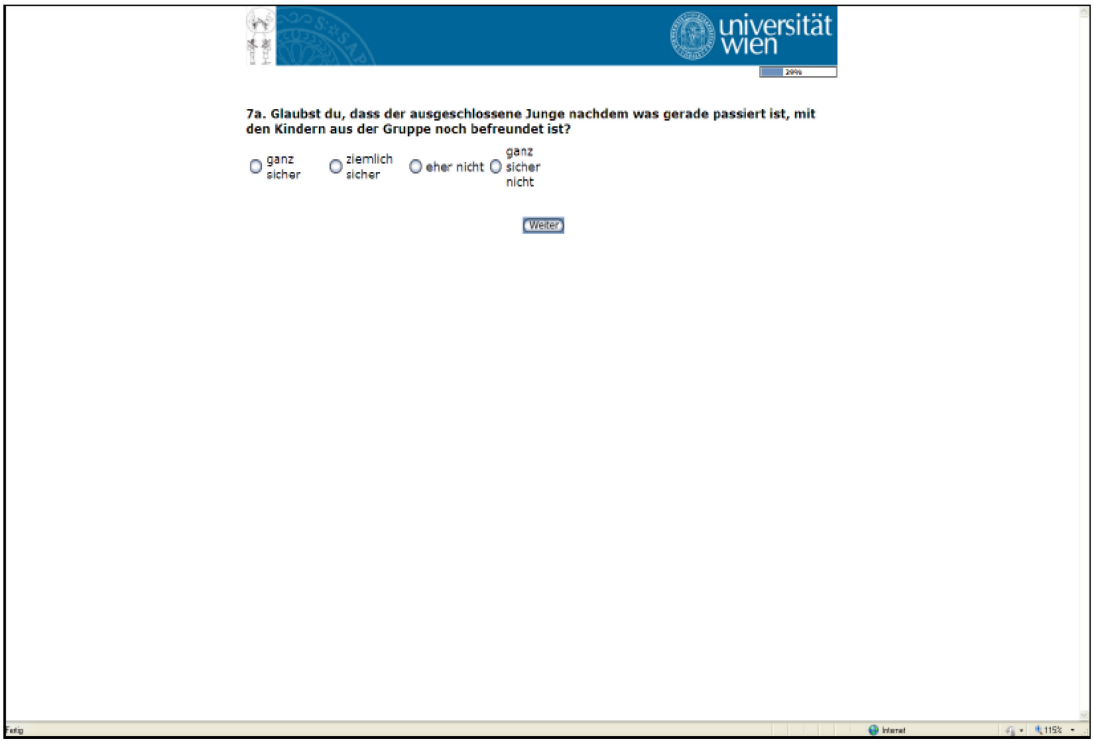

universität wien
21%
5b. Wieso fühlt sich der Junge eher gut?
5c. Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle des ausgeschlossenen Junge am besten beschreibt!
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)
stolz
froh
traurig
ärgerlich
ängstlich
schuldig
schämt sich
Weiter

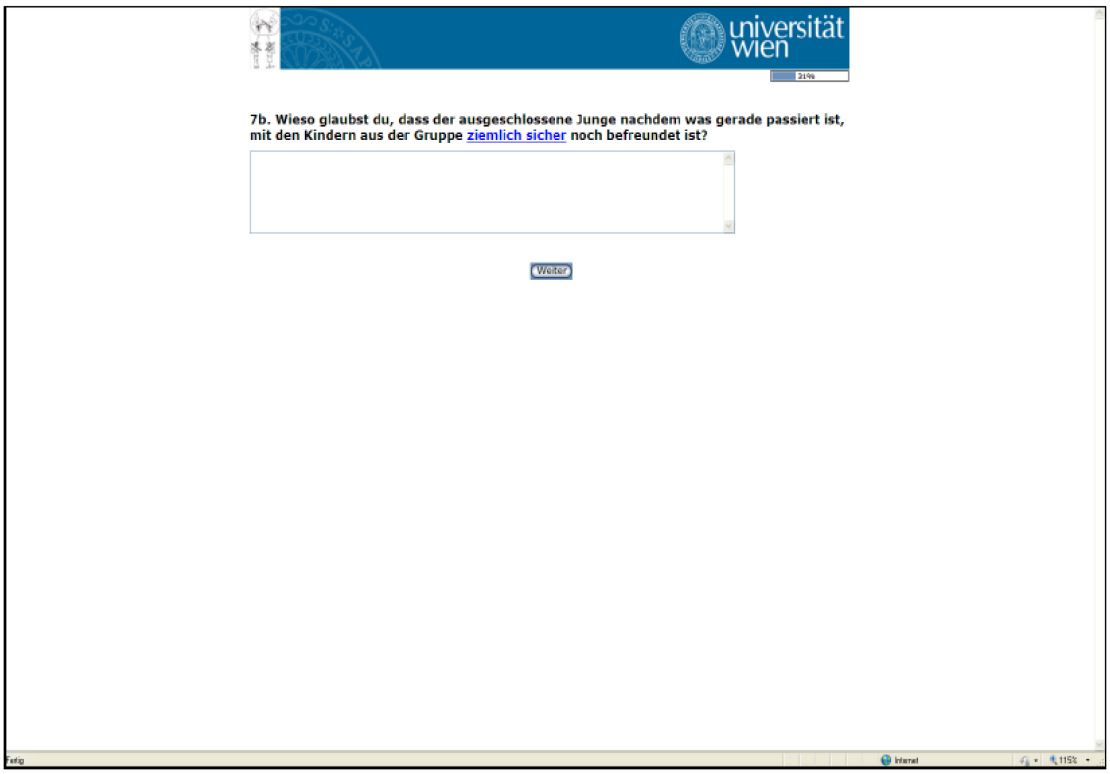

universität wien
22%
6a. Stell dir vor es kommt nachher heraus, dass der Junge nur deshalb nicht mitspielen durfte weil er ein Junge ist. Wie findest du das?
sehr richtig
richtig
eher richtig
eher falsch
falsch
sehr falsch
Weiter

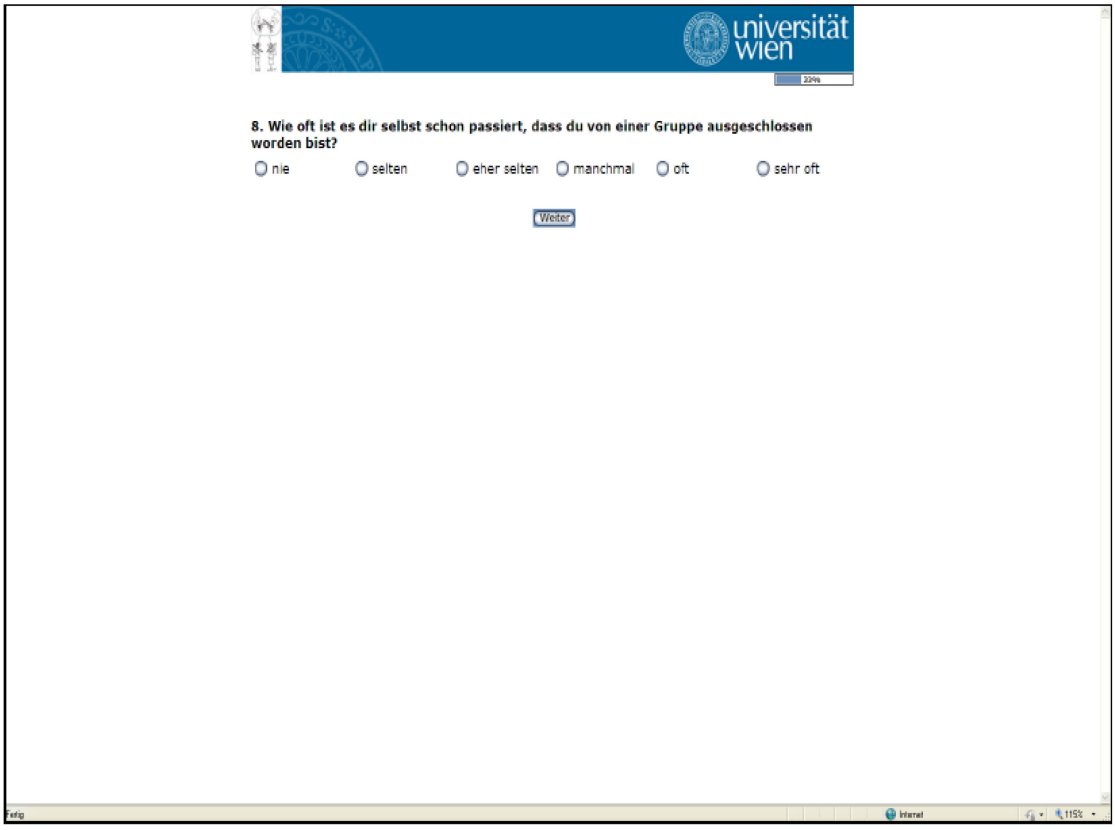

universität wien
24%
6b. Wieso findest du das eher falsch?
Weiter

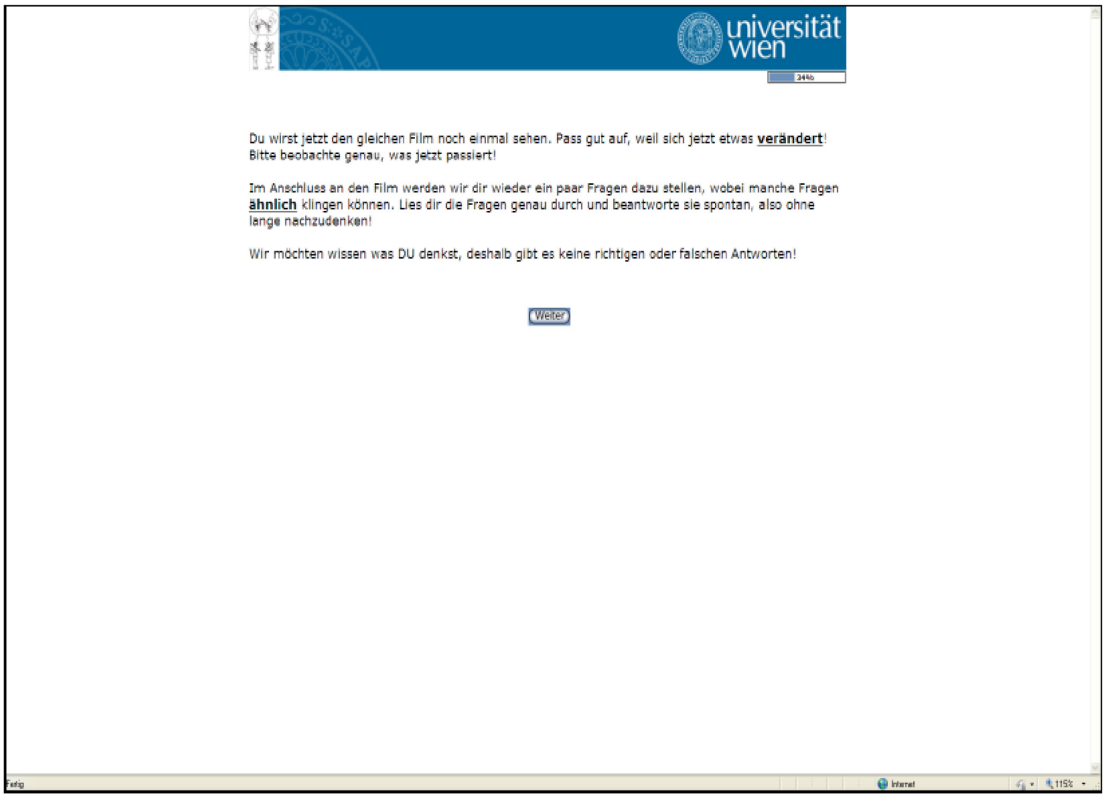

universität wien
26%
6c. Stell dir vor es kommt nachher heraus, dass der Junge nur deshalb nicht mitspielen durfte weil er aus einem anderen Land kommt als die Kinder der Gruppe. Wie findest du das?
sehr richtig
richtig
eher richtig
eher falsch
falsch
sehr falsch
Weiter

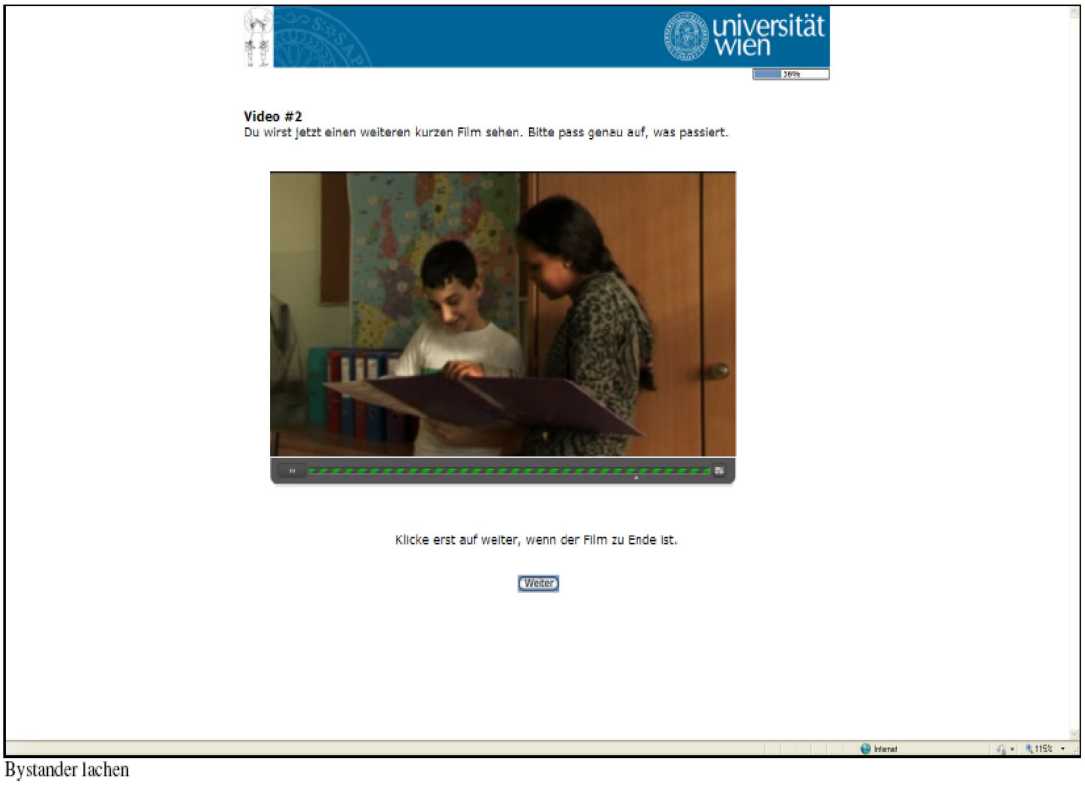

universität wien
6d. Wieso findest du das sehr richtig?
Weiter


universität wien
7a. Glaubst du, dass der ausgeschlossene Junge nachdem was gerade passiert ist, mit den Kindern aus der Gruppe noch befreundet ist?
ganz sicher
ziemlich sicher
eher nicht
ganz sicher nicht
Weiter

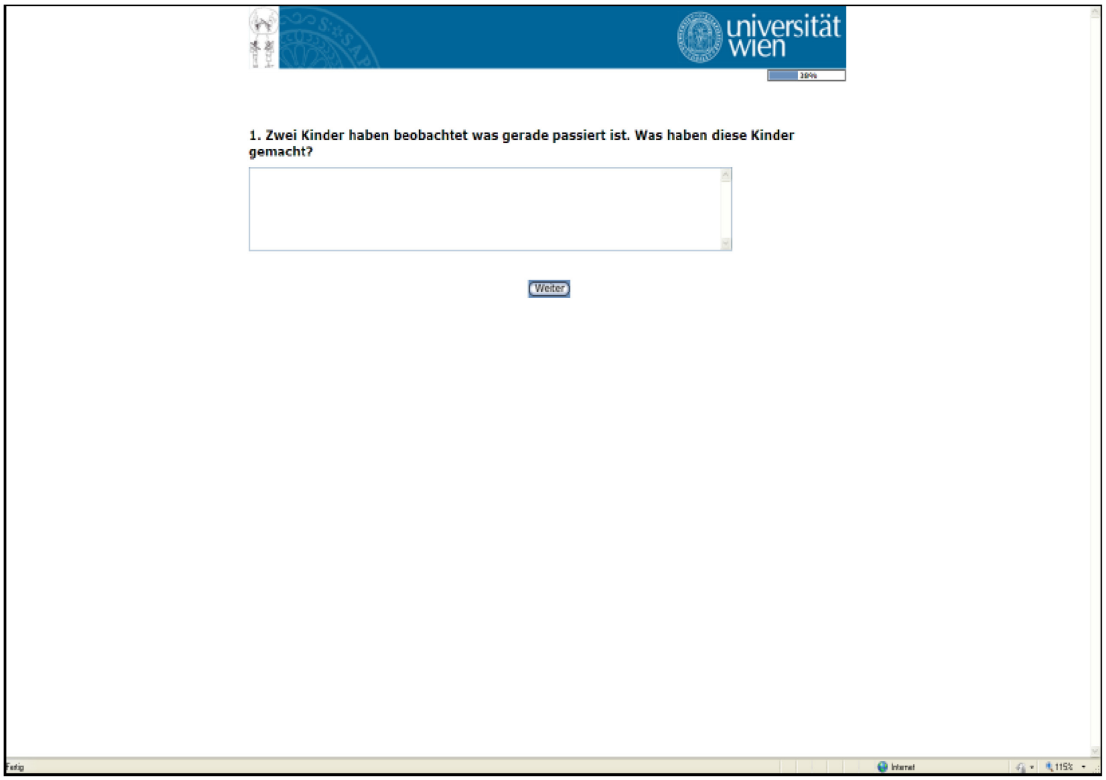

universität wien
7b. Wieso glaubst du, dass der ausgeschlossene Junge nachdem was gerade passiert ist, mit den Kindern aus der Gruppe ziemlich sicher noch befreundet ist?
Weiter

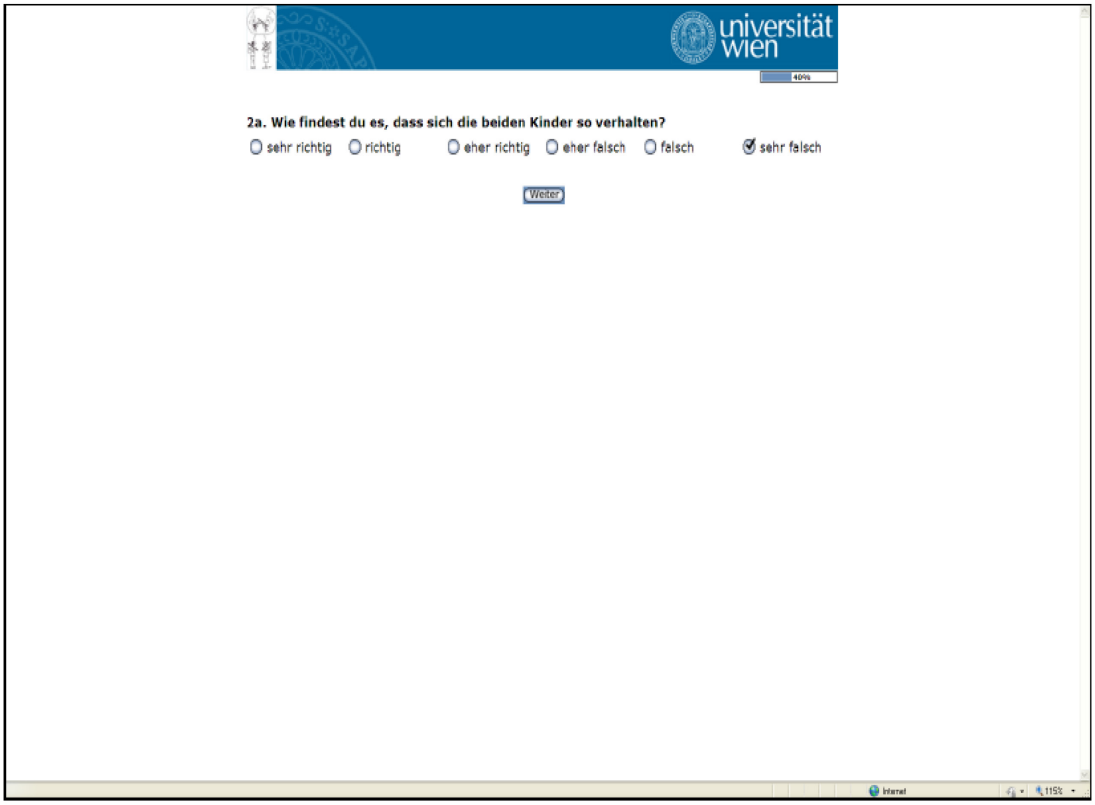

universität wien
8. Wie oft ist es dir selbst schon passiert, dass du von einer Gruppe ausgeschlossen worden bist?
nie
selten
eher selten
manchmal
oft
sehr oft
Weiter

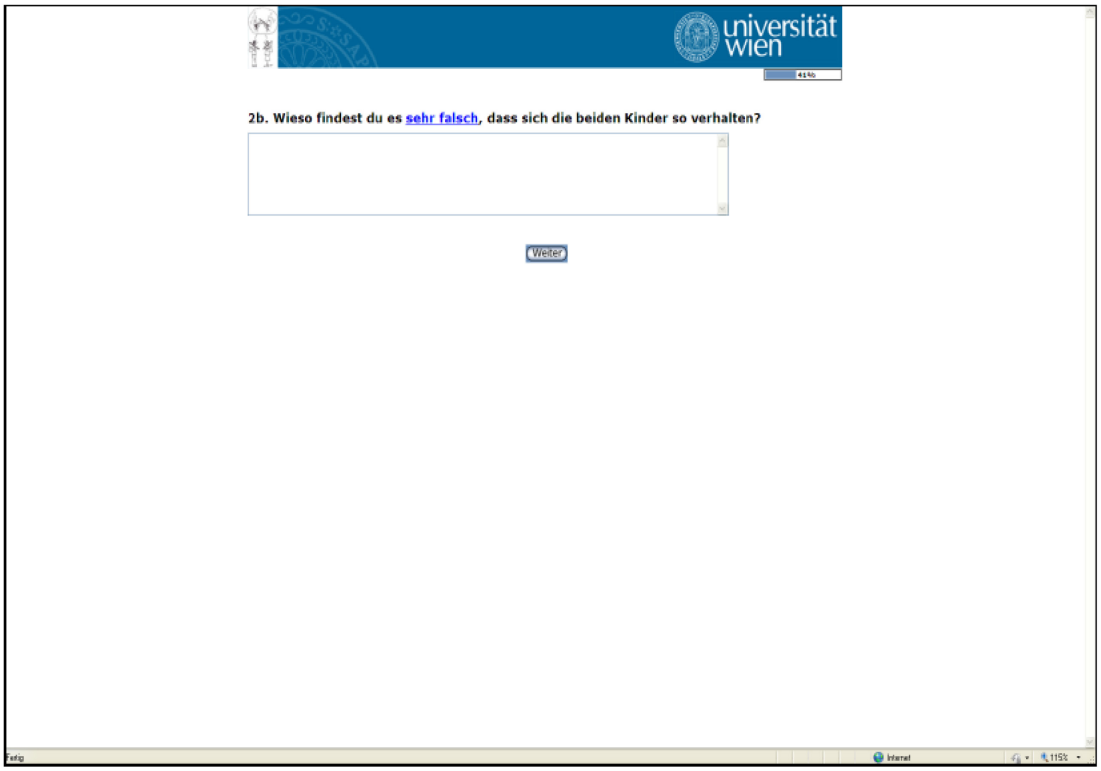


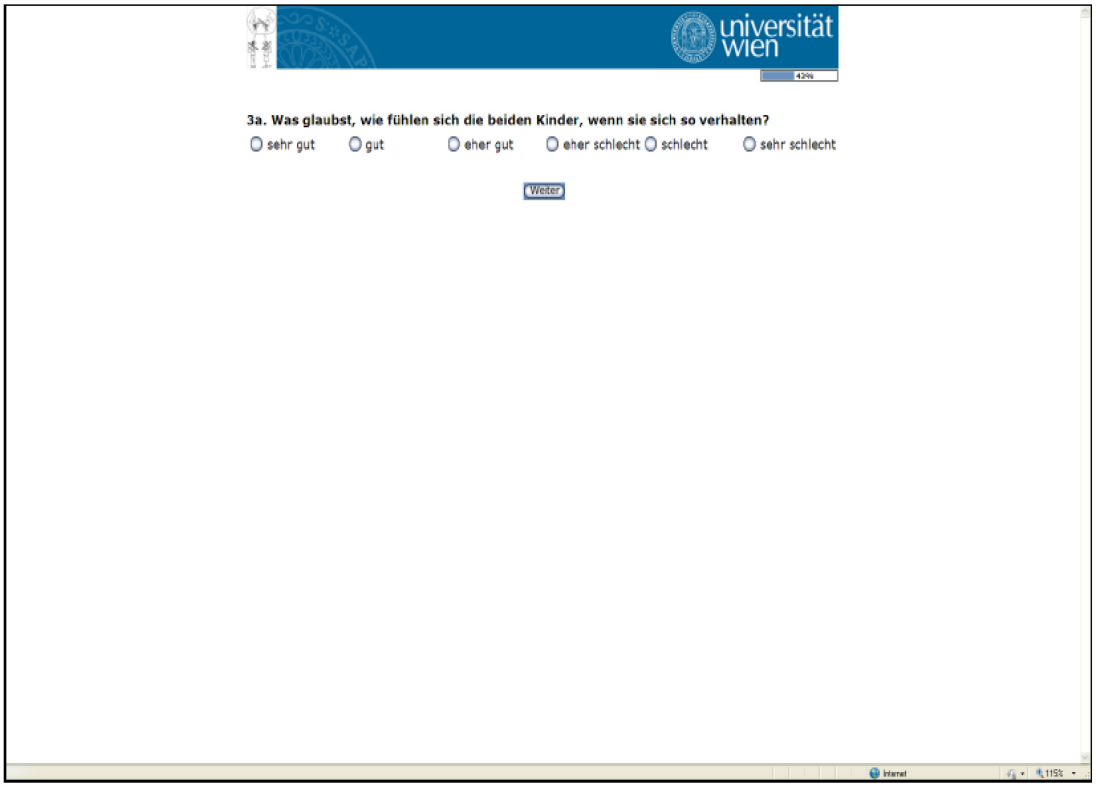


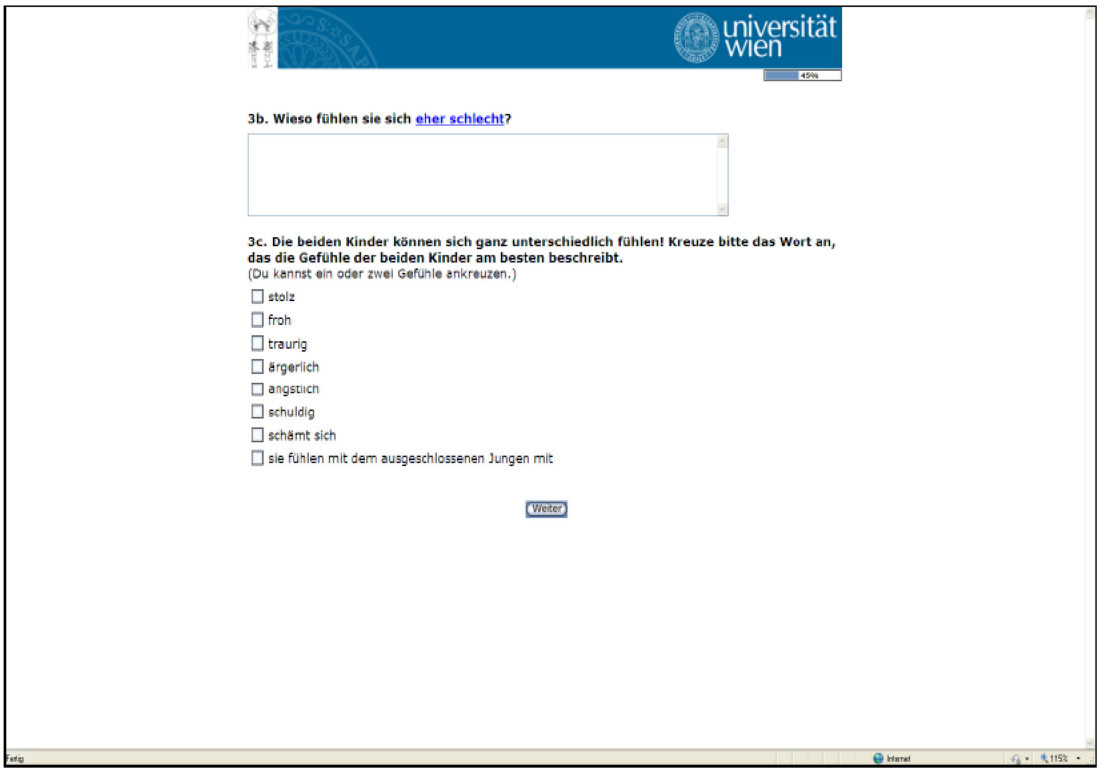
Bystander lachen

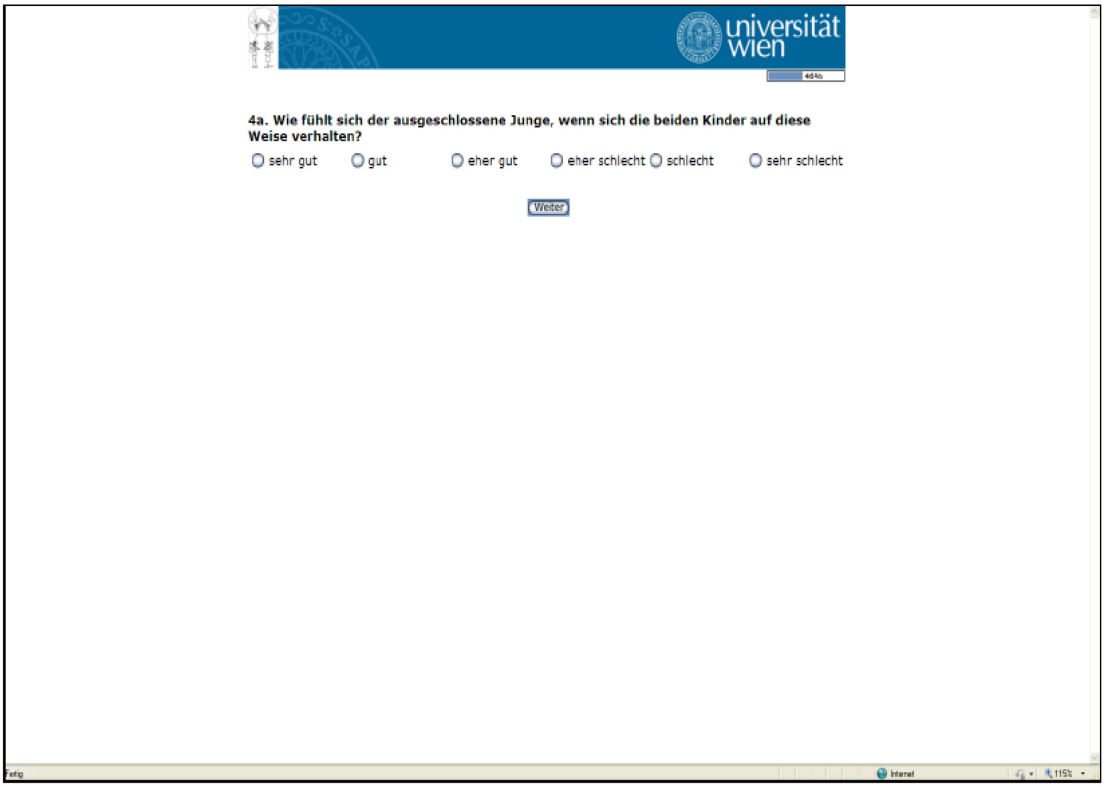

universität wien
1. Zwei Kinder haben beobachtet was gerade passiert ist. Was haben diese Kinder gemacht?
Weiter


universität wien
2a. Wie findest du es, dass sich die beiden Kinder so verhalten?
sehr richtig
richtig
eher richtig
eher falsch
falsch
sehr falsch
Weiter

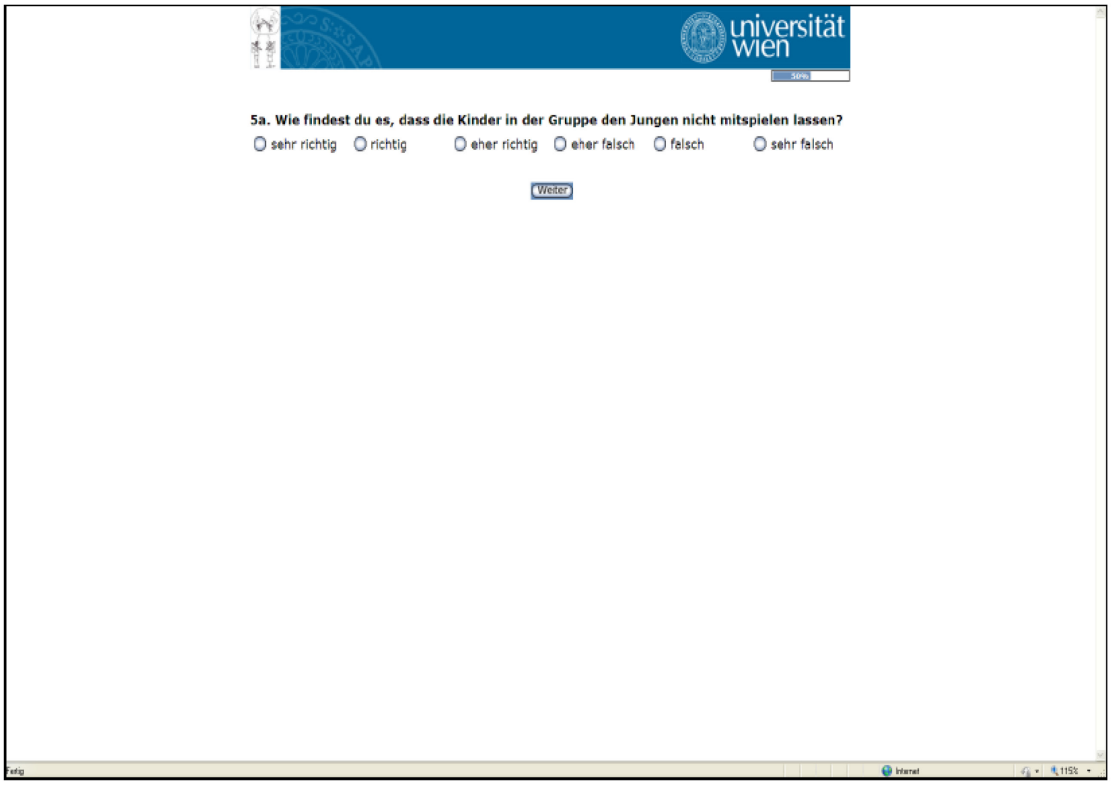

universität wien
2b. Wieso findest du es sehr falsch, dass sich die beiden Kinder so verhalten?
Weiter

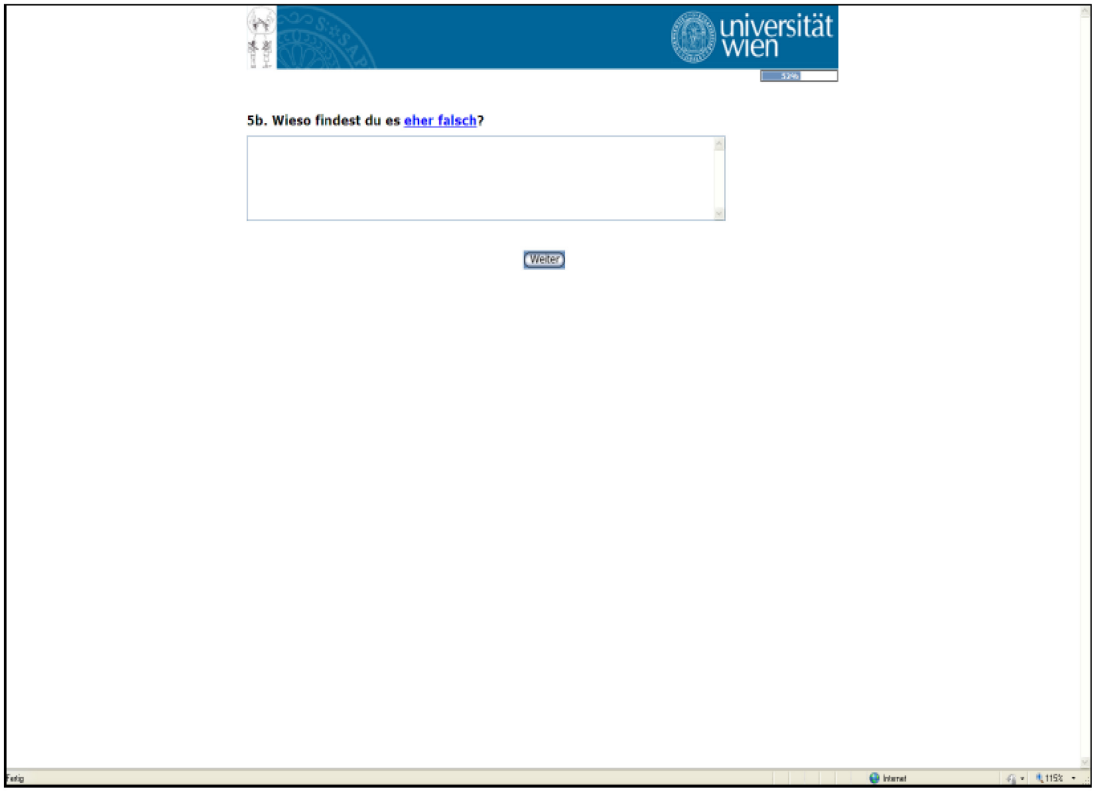

universität wien
3a. Was glaubst, wie fühlen sich die beiden Kinder, wenn sie sich so verhalten?
sehr gut
gut
eher gut
eher schlecht
schlecht
sehr schlecht
Weiter

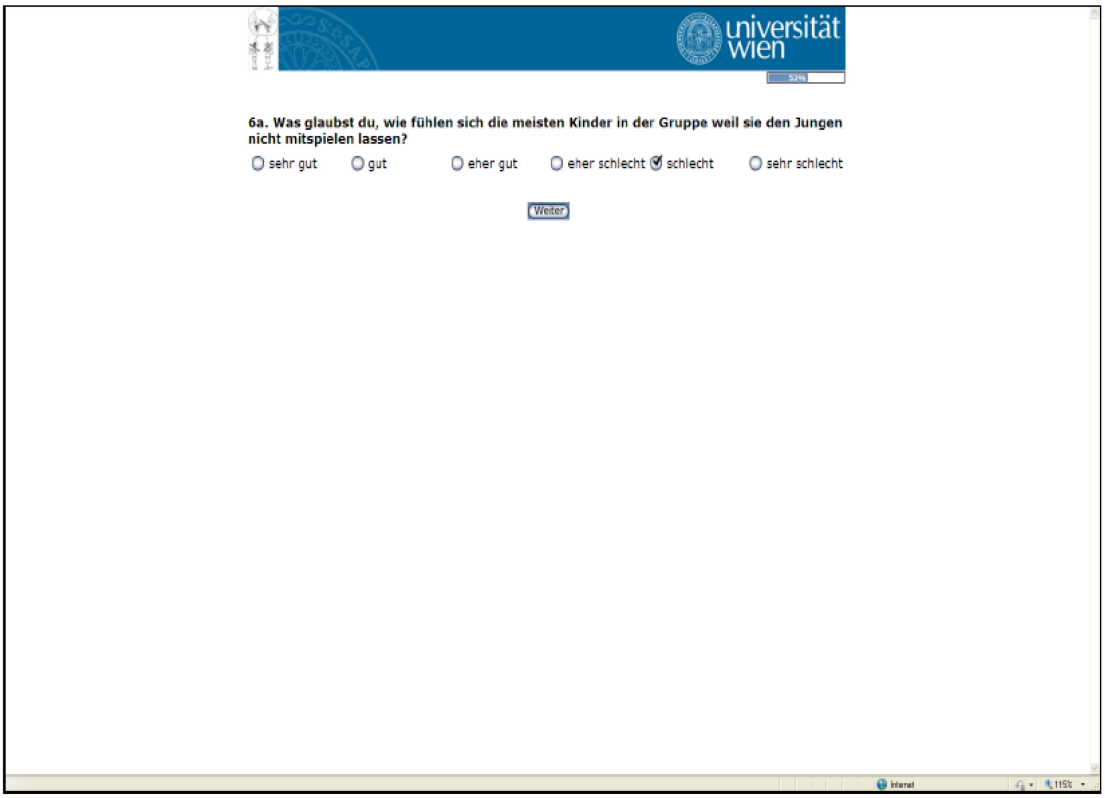

universität wien
45%
3b. Wieso fühlen sie sich eher schlecht?
3c. Die beiden Kinder können sich ganz unterschiedlich fühlen! Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der beiden Kinder am besten beschreibt.
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)
stolz
froh
traurig
ärgerlich
ängstlich
schuldig
schämt sich
sie fühlen mit dem ausgeschlossenen Jungen mit
Weiter

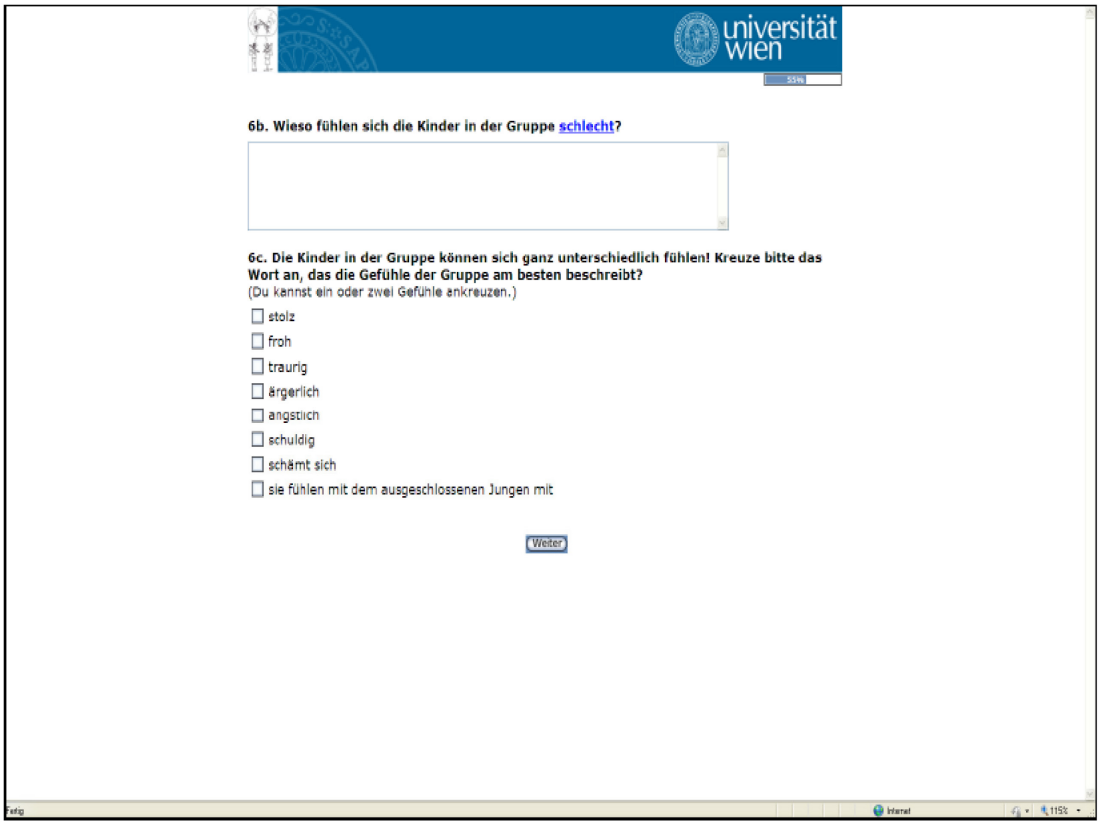

universität wien
46%
4a. Wie fühlt sich der ausgeschlossene Junge, wenn sich die beiden Kinder auf diese Weise verhalten?
sehr gut
gut
eher gut
eher schlecht
schlecht
sehr schlecht
Weiter

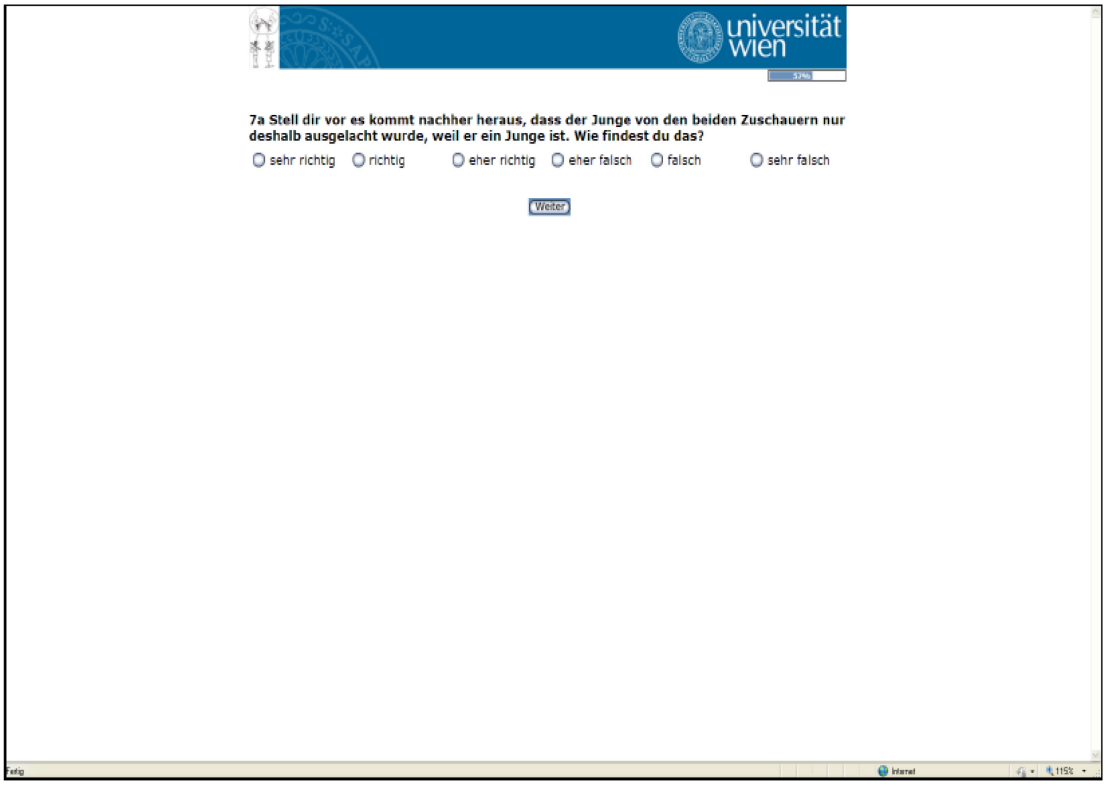

universität wien
4b. Wieso fühlt sich der ausgeschlossene Junge eher schlecht?
4c. Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle des ausgeschlossenen Jungen am besten beschreibt!
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)
stolz
froh
traurig
ärgerlich
ängstlich
schuldig
schämt sich
Weiter

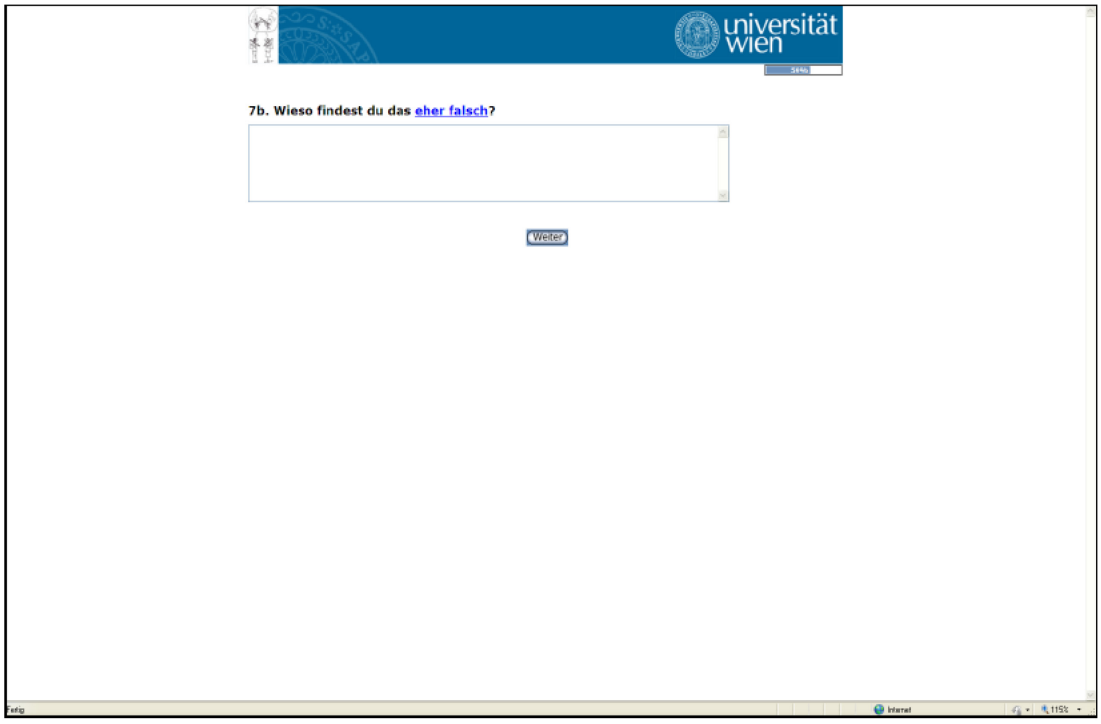

universität wien
5a. Wie findest du es, dass die Kinder in der Gruppe den Jungen nicht mitspielen lassen?
sehr richtig
richtig
eher richtig
eher falsch
falsch
sehr falsch
Weiter

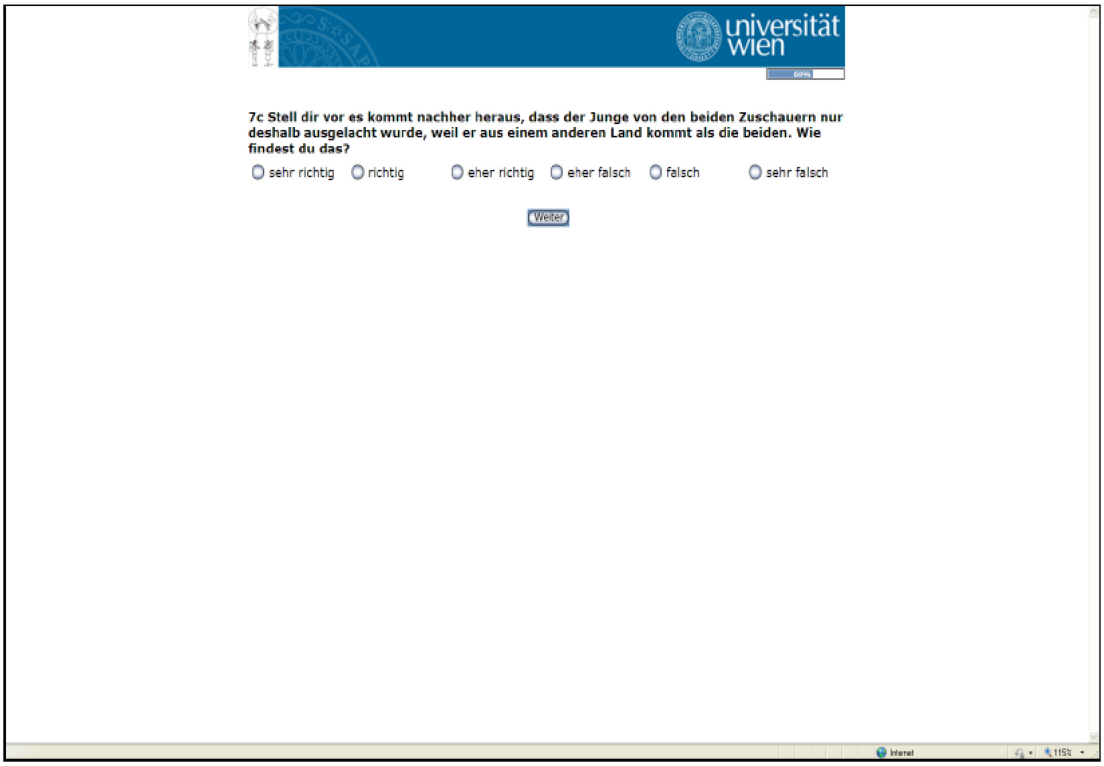

universität wien
5b. Wieso findest du es eher falsch?
Weiter

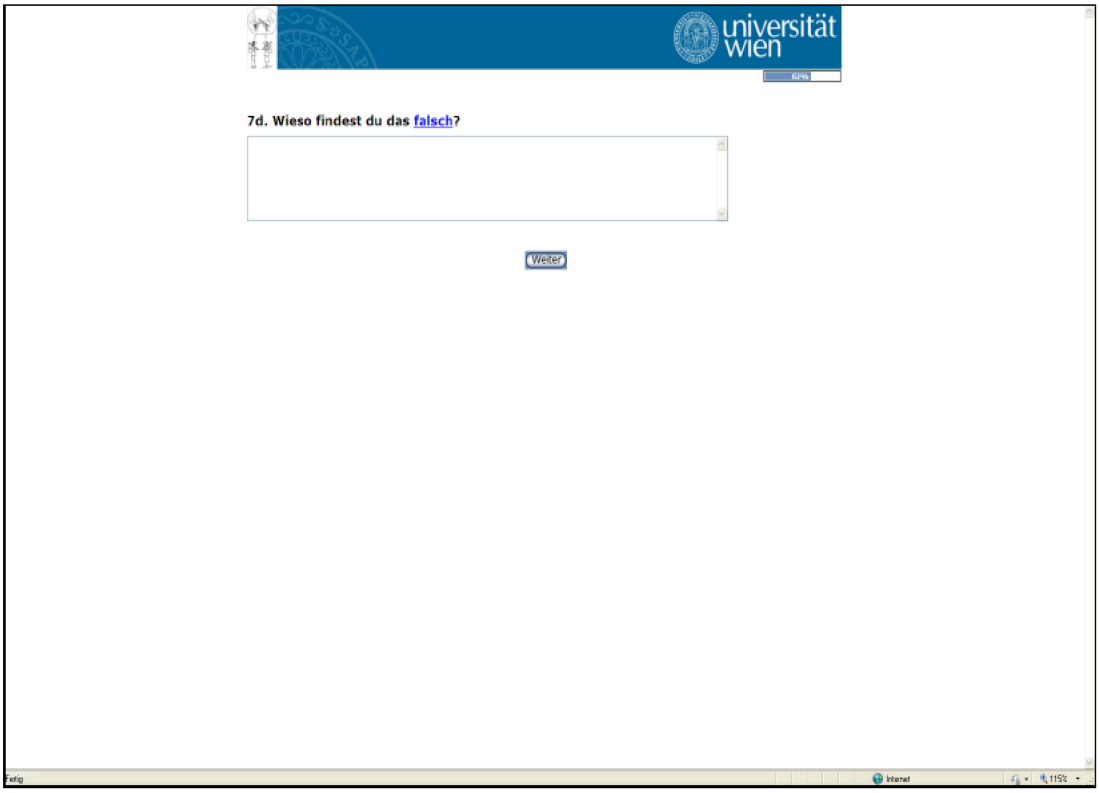

universität wien
6a. Was glaubst du, wie fühlen sich die meisten Kinder in der Gruppe weil sie den Jungen nicht mitspielen lassen?
sehr gut
gut
eher gut
eher schlecht
schlecht
sehr schlecht
Weiter

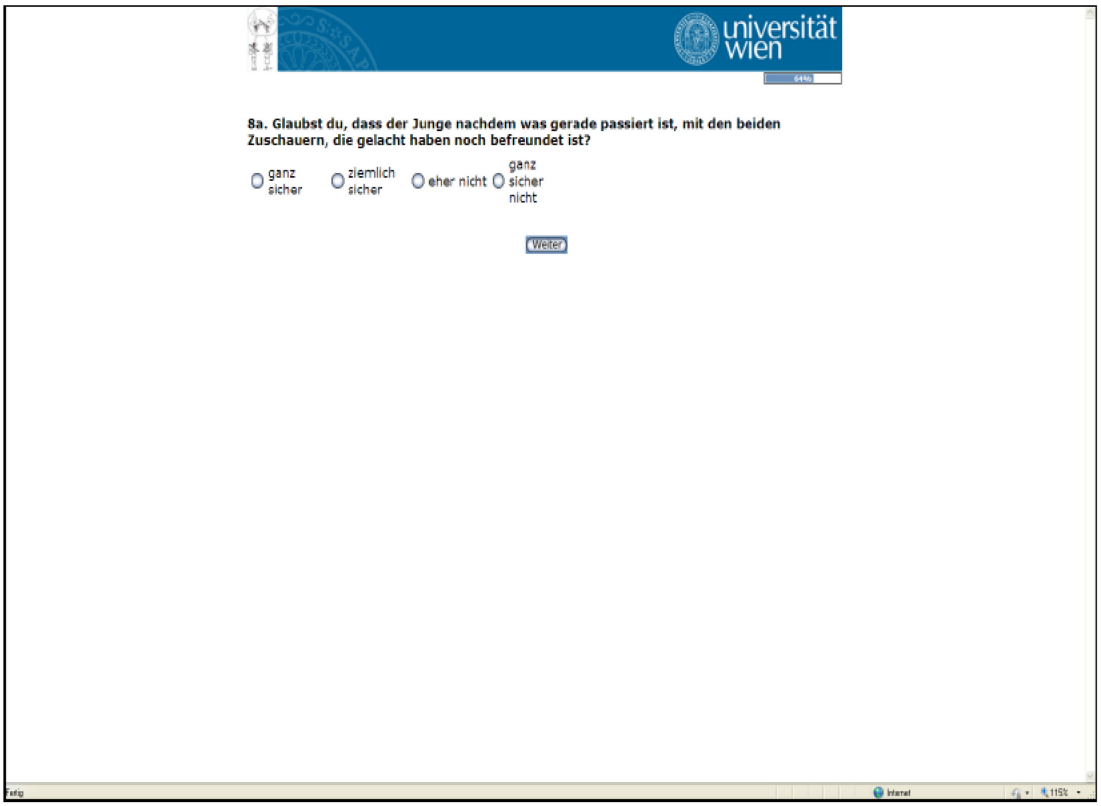

universität wien
6b. Wieso fühlen sich die Kinder in der Gruppe schlecht?
6c. Die Kinder in der Gruppe können sich ganz unterschiedlich fühlen! Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der Gruppe am besten beschreibt?
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)
stolz
froh
traurig
ärgerlich
ängstlich
schuldig
schämt sich
sie fühlen mit dem ausgeschlossenen Jungen mit
Weiter

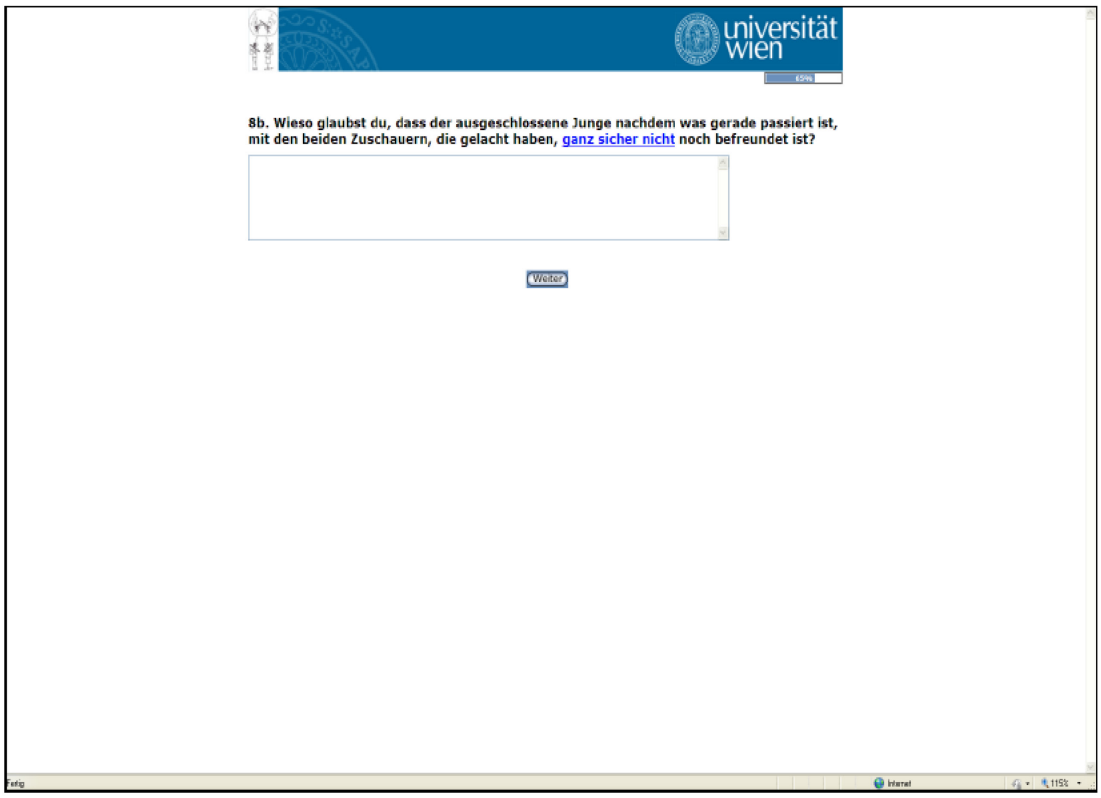

universität wien
7a Stell dir vor es kommt nachher heraus, dass der Junge von den beiden Zuschauern nur deshalb ausgelacht wurde, weil er ein Junge ist. Wie findest du das?
sehr richtig
richtig
eher richtig
eher falsch
falsch
sehr falsch
Weiter

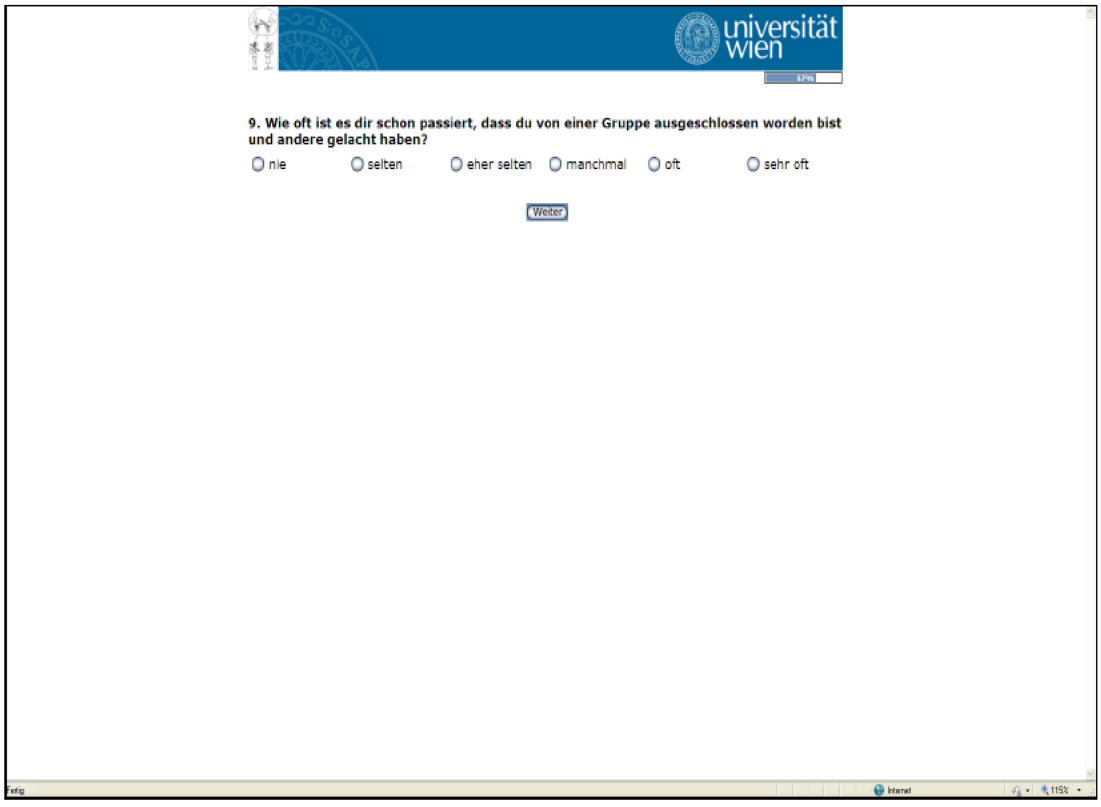

universität wien
7b. Wieso findest du das eher falsch?
Weiter

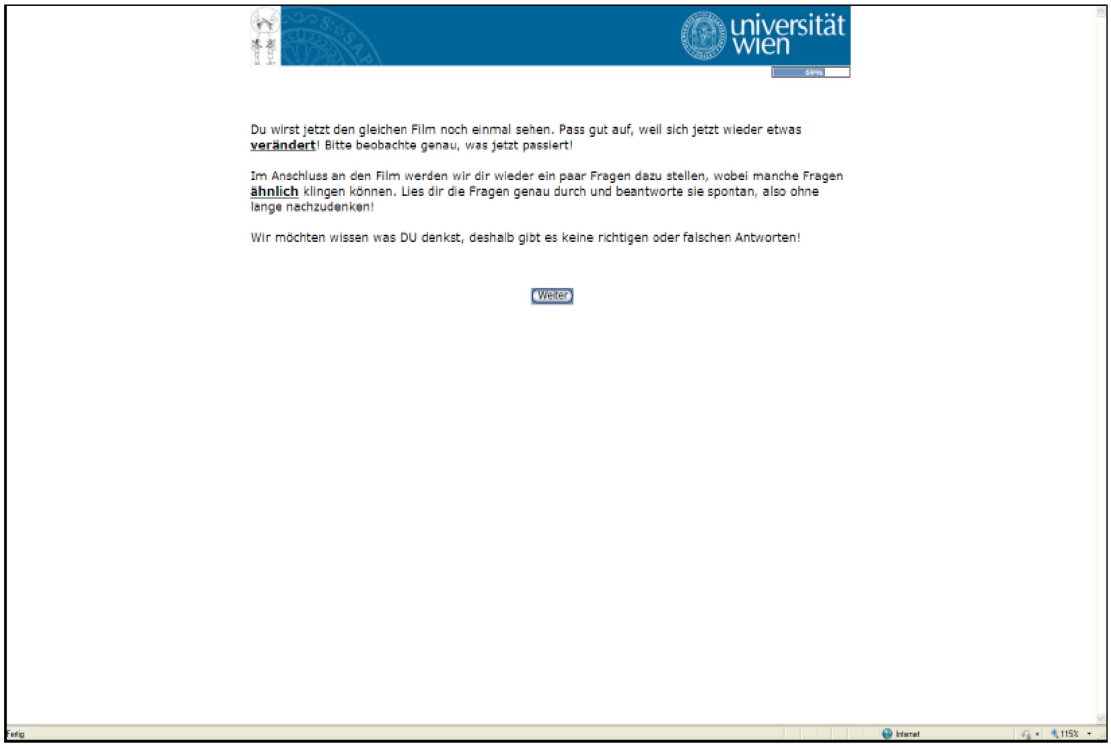

universität wien
7c Stell dir vor es kommt nachher heraus, dass der Junge von den beiden Zuschauern nur deshalb ausgelacht wurde, weil er aus einem anderen Land kommt als die beiden. Wie findest du das?
sehr richtig
richtig
eher richtig
eher falsch
falsch
sehr falsch
Weiter

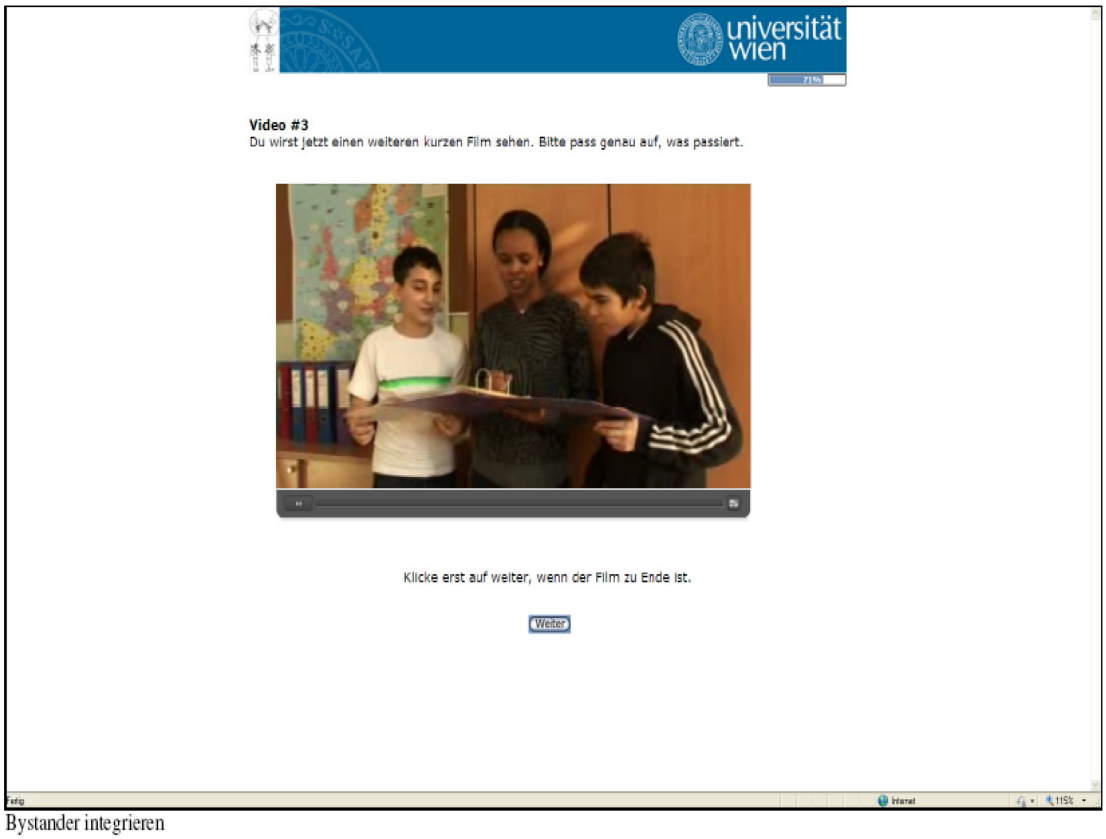

universität wien
7d. Wieso findest du das falsch?
Weiter


universität wien
8a. Glaubst du, dass der Junge nachdem was gerade passiert ist, mit den beiden Zuschauern, die gelacht haben noch befreundet ist?
ganz sicher
ziemlich sicher
eher nicht
ganz sicher nicht
Weiter

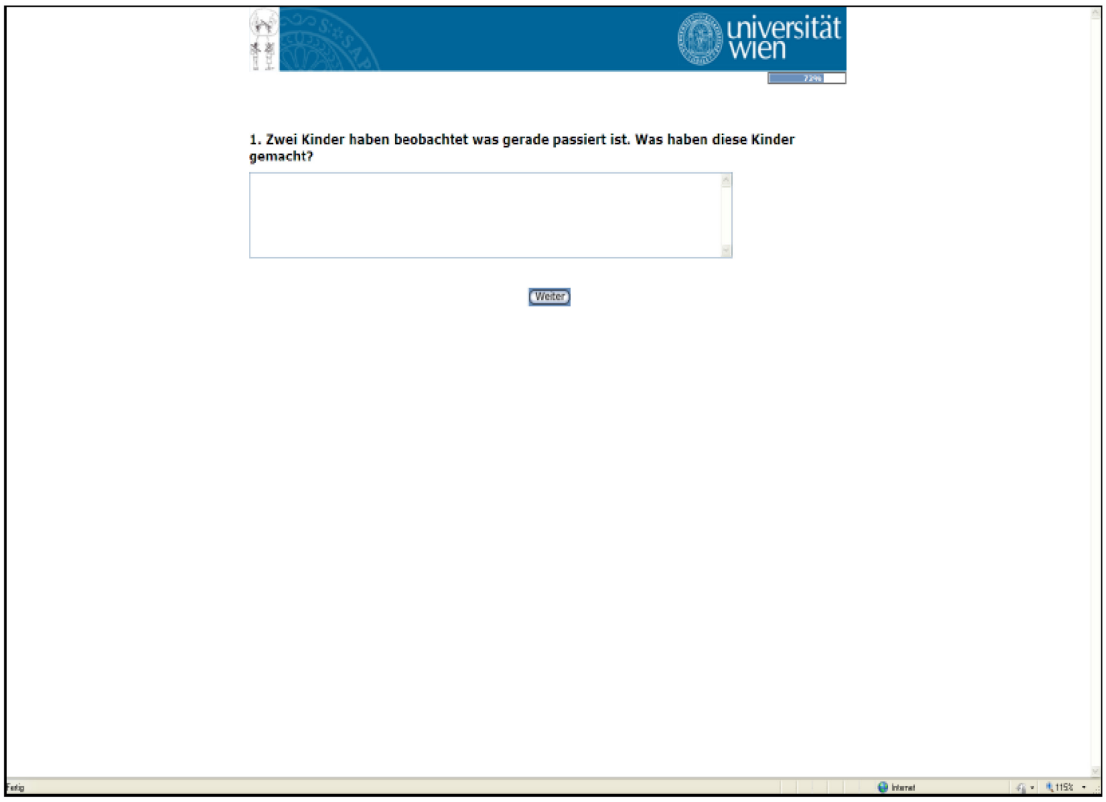

universität wien
8b. Wieso glaubst du, dass der ausgeschlossene Junge nachdem was gerade passiert ist, mit den beiden Zuschauern, die gelacht haben, ganz sicher nicht noch befreundet ist?
Weiter

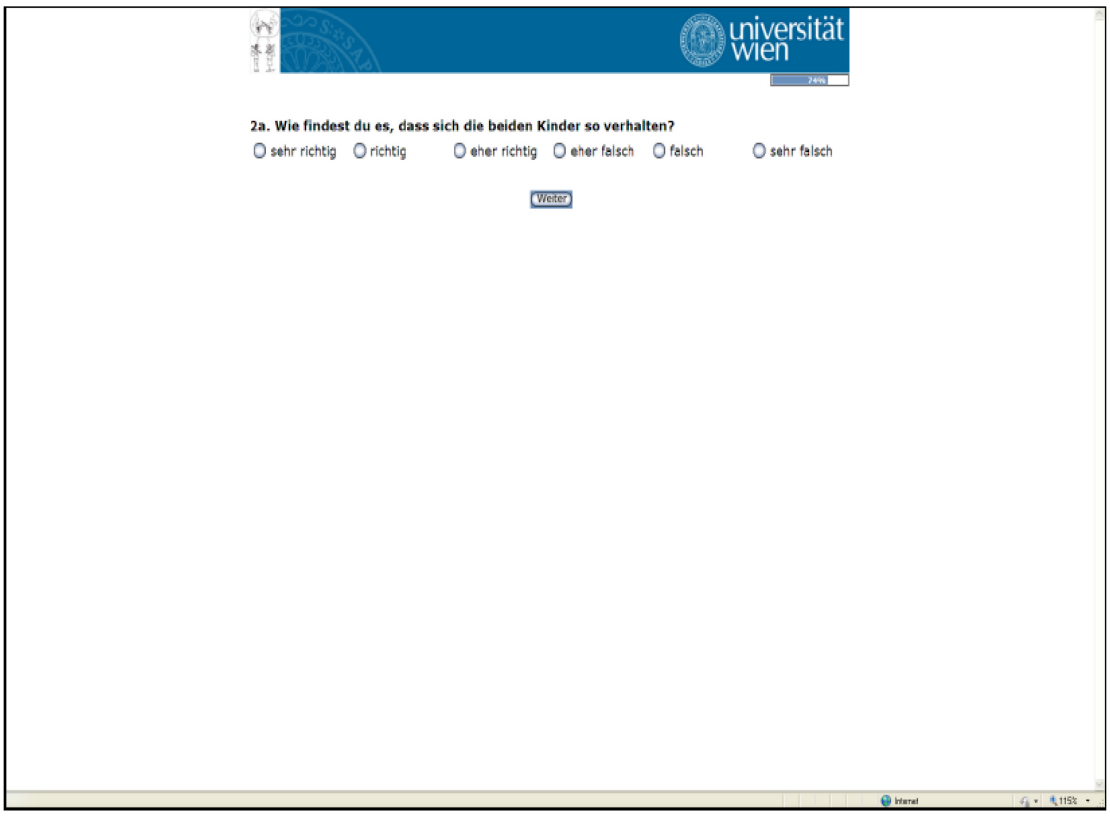

universität wien
9. Wie oft ist es dir schon passiert, dass du von einer Gruppe ausgeschlossen worden bist und andere gelacht haben?
nie
selten
eher selten
manchmal
oft
sehr oft
Weiter

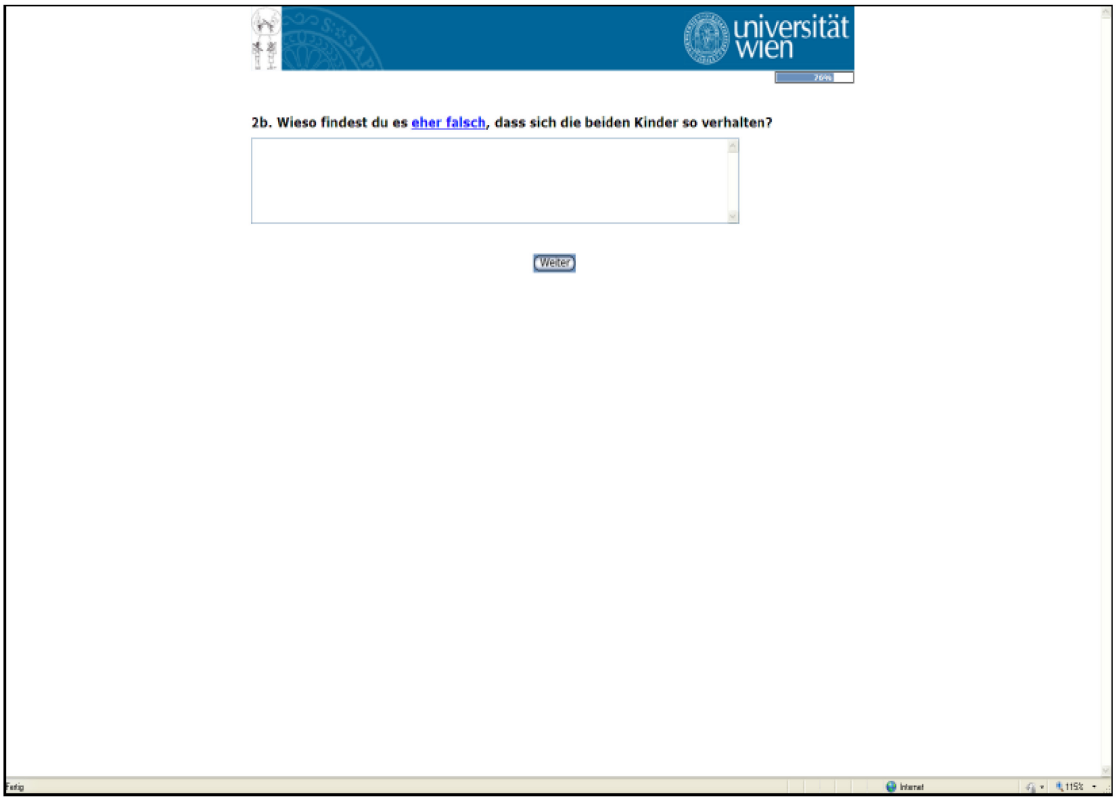


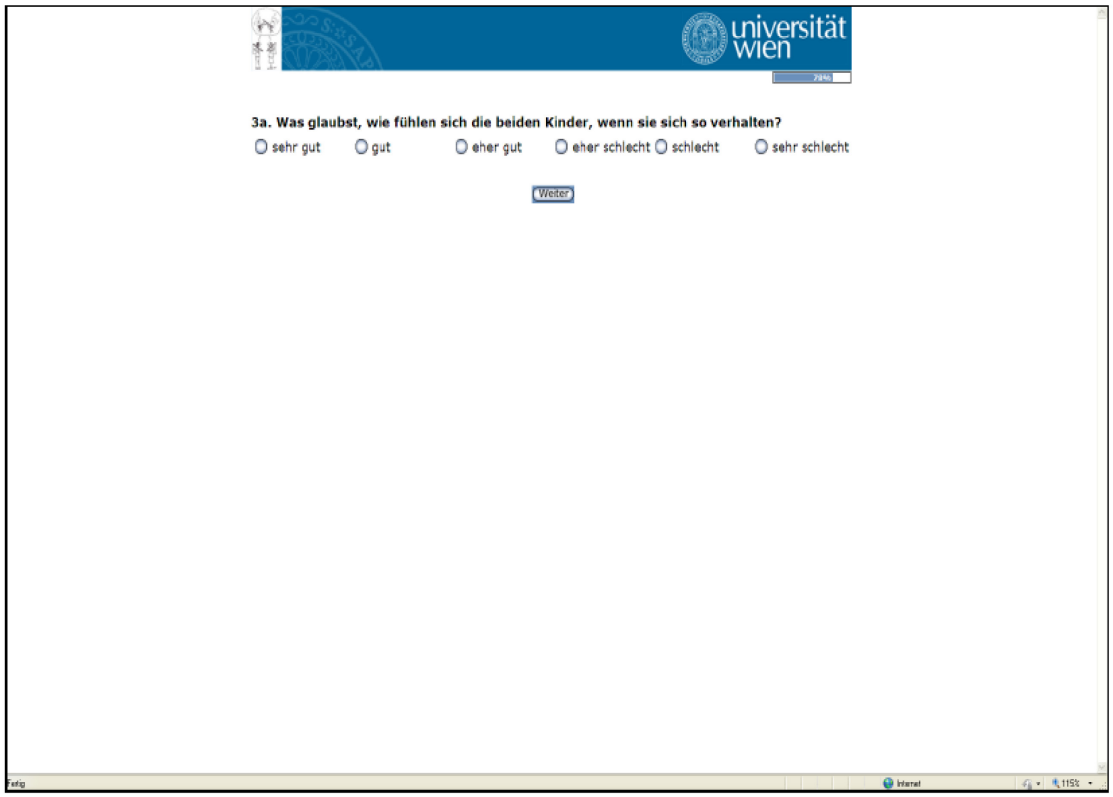


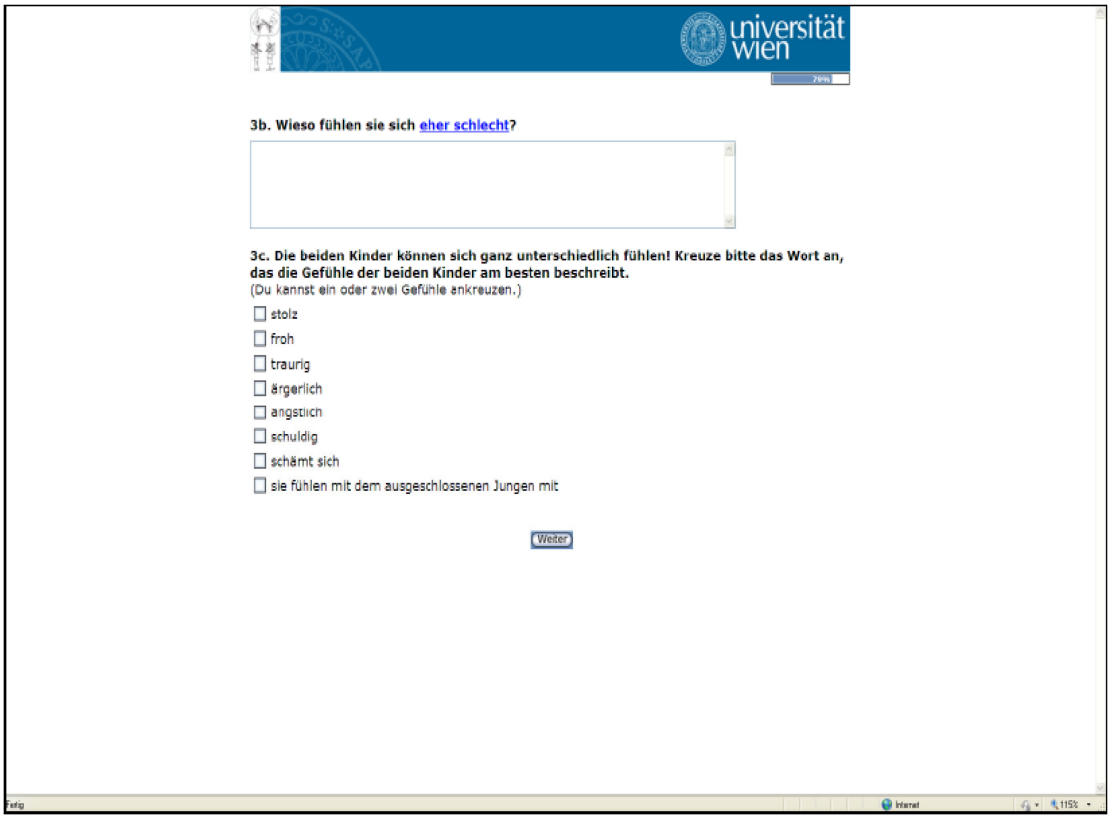
Bystander integrieren

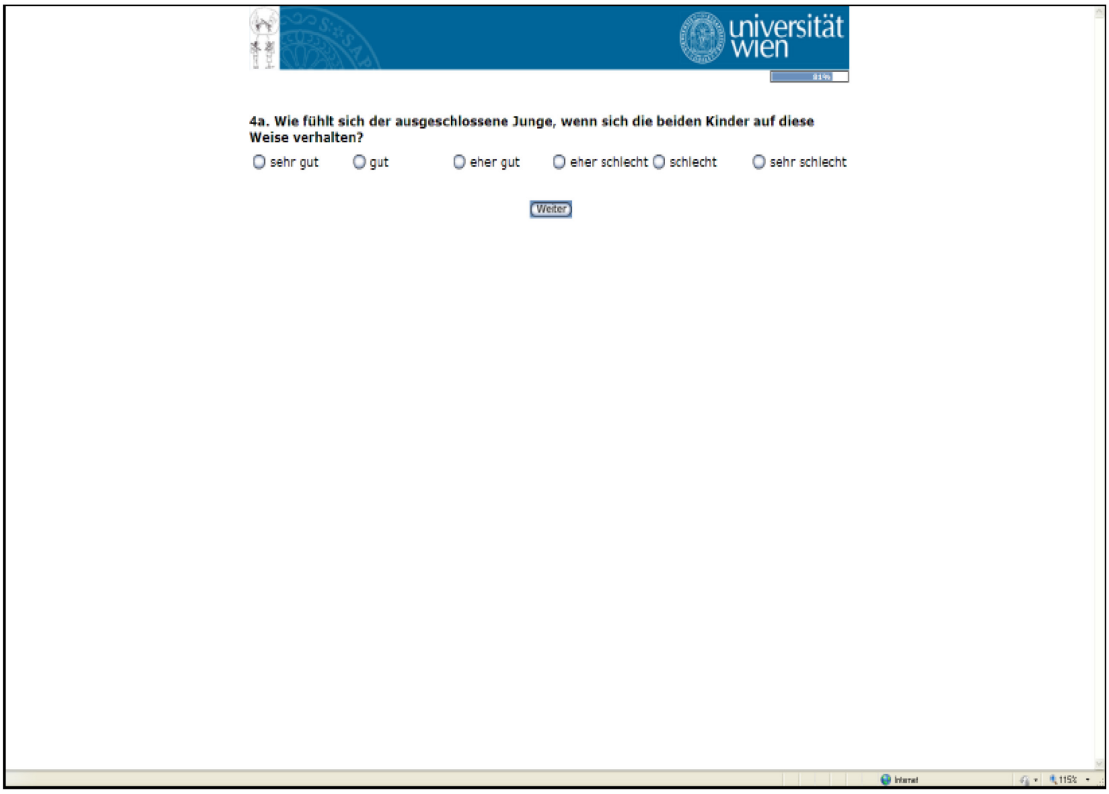

universität wien
1. Zwei Kinder haben beobachtet was gerade passiert ist. Was haben diese Kinder gemacht?
Weiter

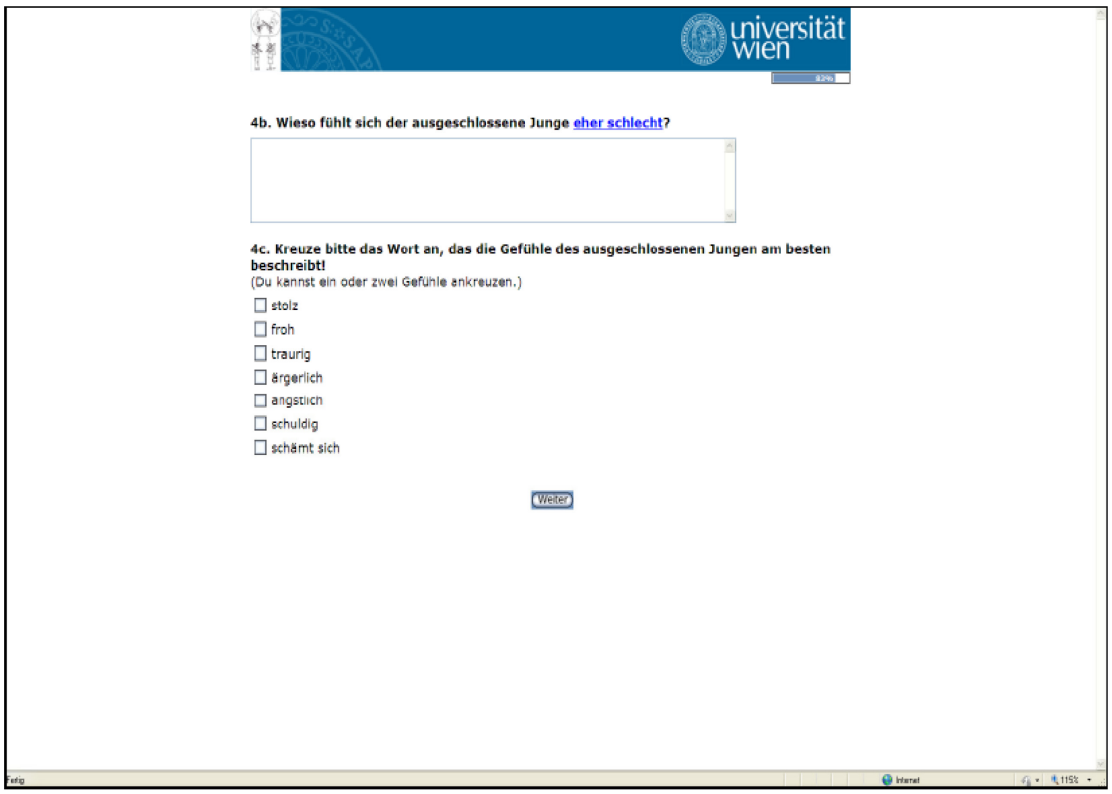

universität wien
2a. Wie findest du es, dass sich die beiden Kinder so verhalten?
sehr richtig
richtig
eher richtig
eher falsch
falsch
sehr falsch
Weiter

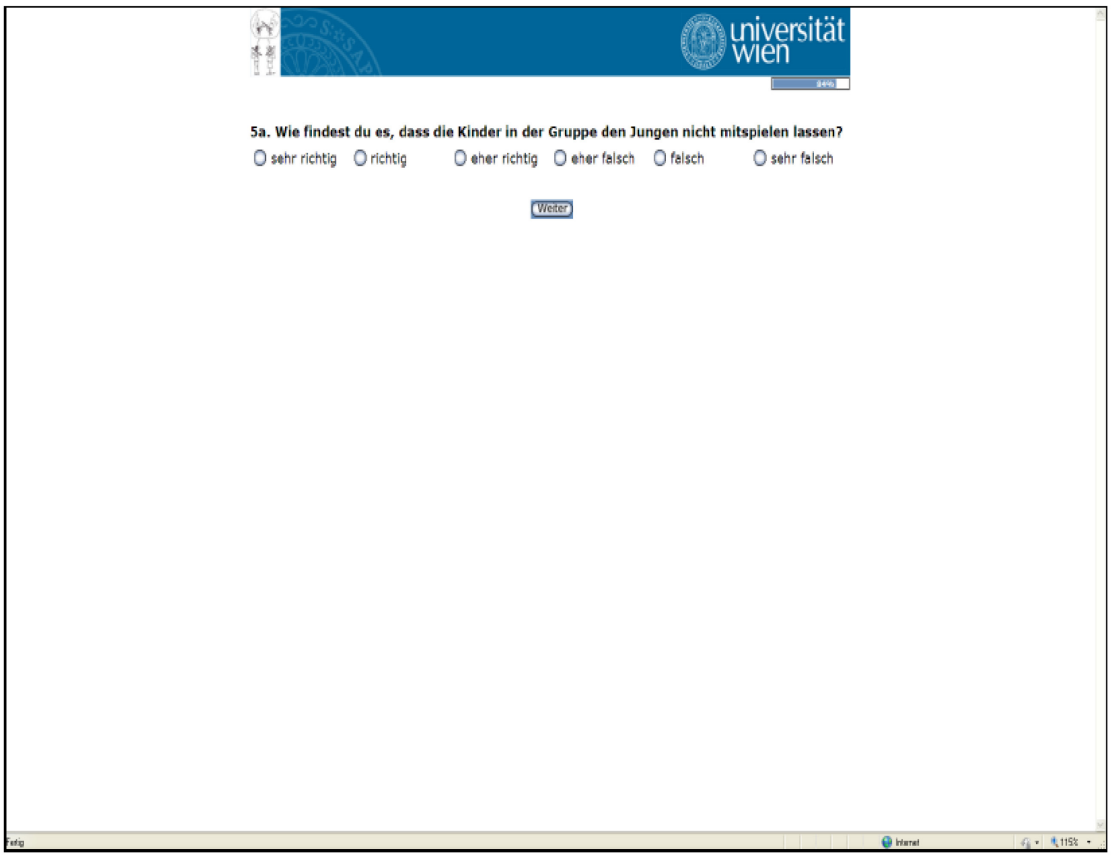

universität wien
2b. Wieso findest du es eher falsch, dass sich die beiden Kinder so verhalten?
Weiter

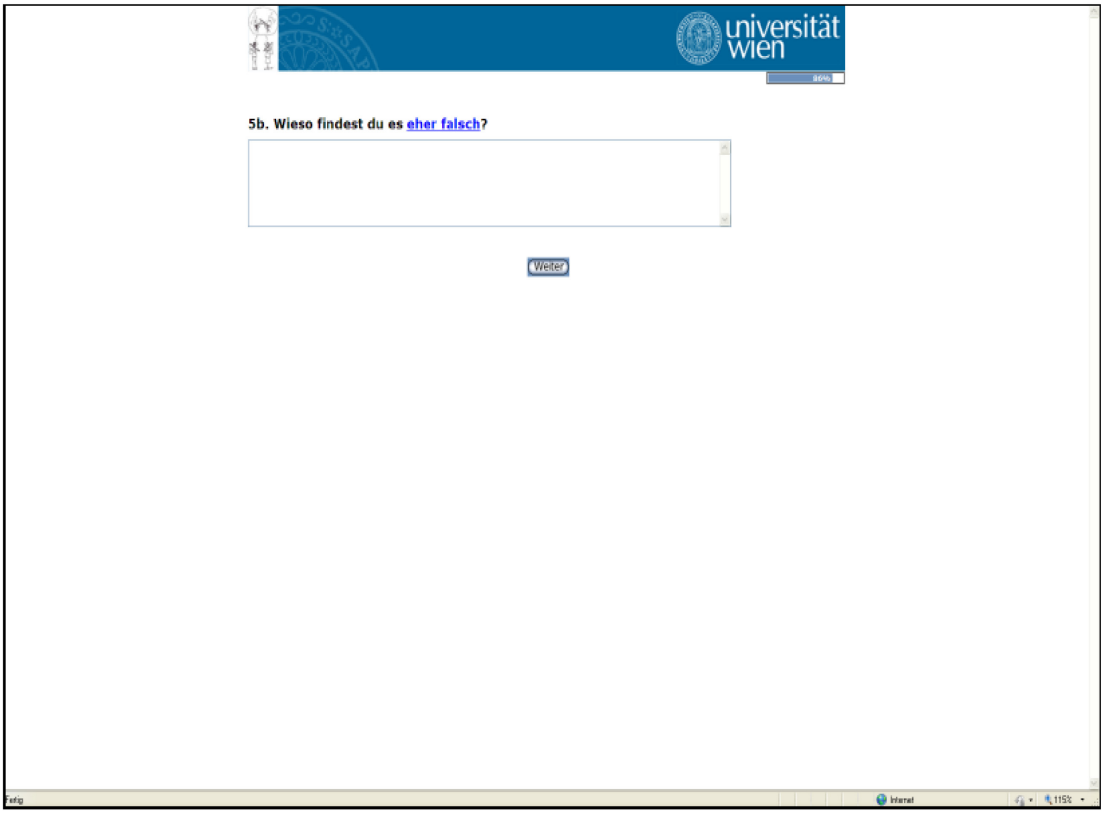

universität wien
3a. Was glaubst, wie fühlen sich die beiden Kinder, wenn sie sich so verhalten?
sehr gut
gut
eher gut
eher schlecht
schlecht
sehr schlecht
Weiter

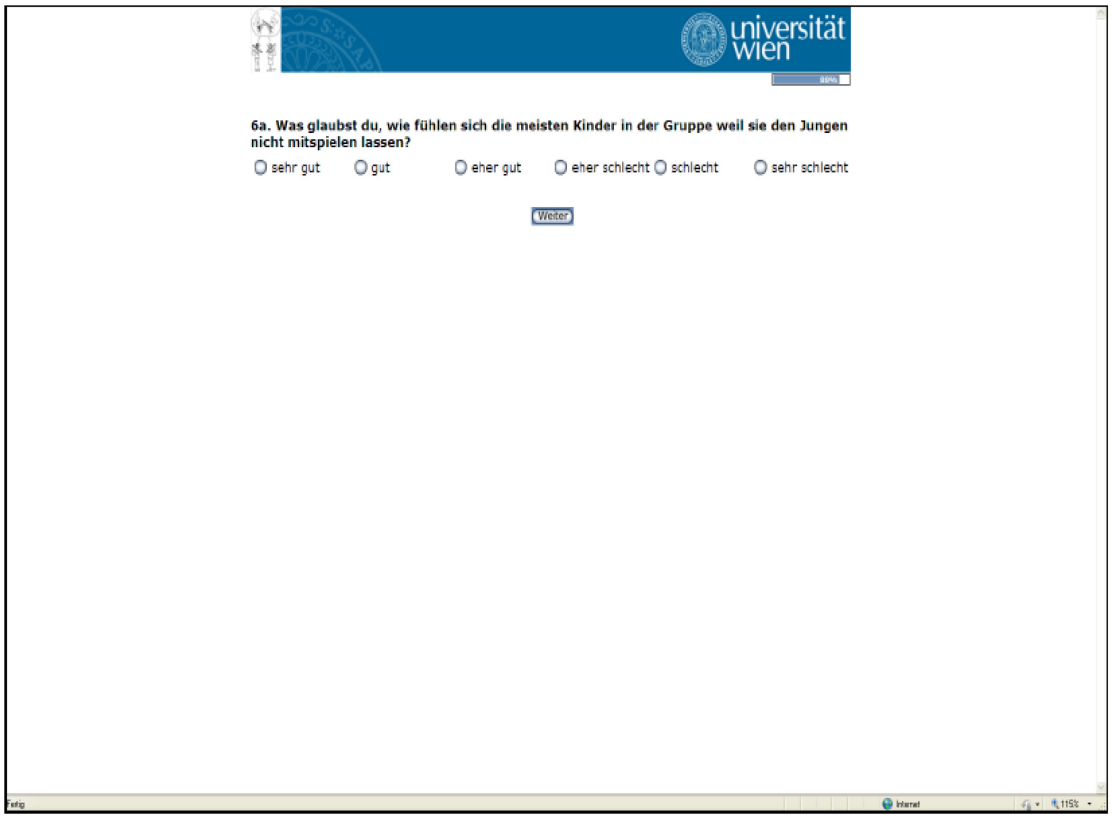

universität wien
3b. Wieso fühlen sie sich eher schlecht?
3c. Die beiden Kinder können sich ganz unterschiedlich fühlen! Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der beiden Kinder am besten beschreibt.
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)
stolz
froh
traurig
ärgerlich
ängstlich
schuldig
schämt sich
sie fühlen mit dem ausgeschlossenen Jungen mit
Weiter

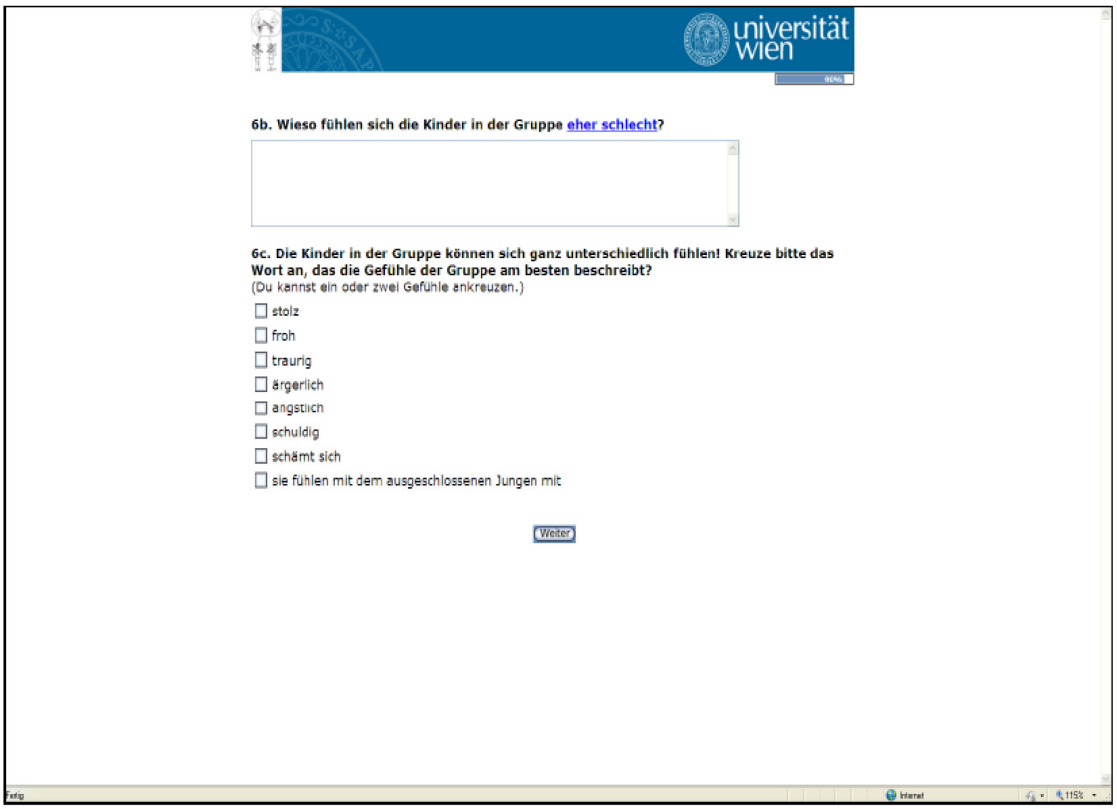

universität wien
4a. Wie fühlt sich der ausgeschlossene Junge, wenn sich die beiden Kinder auf diese Weise verhalten?
sehr gut
gut
eher gut
eher schlecht
schlecht
sehr schlecht
Weiter


universität wien
4b. Wieso fühlt sich der ausgeschlossene Junge eher schlecht?
4c. Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle des ausgeschlossenen Jungen am besten beschreibt!
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)
stolz
froh
traurig
ärgerlich
ängstlich
schuldig
schämt sich
Weiter


universität wien
5a. Wie findest du es, dass die Kinder in der Gruppe den Jungen nicht mitspielen lassen?
sehr richtig
richtig
eher richtig
eher falsch
falsch
sehr falsch
Weiter


universität wien
5b. Wieso findest du es eher falsch?
Weiter


universität wien
6a. Was glaubst du, wie fühlen sich die meisten Kinder in der Gruppe weil sie den Jungen nicht mitspielen lassen?
sehr gut
gut
eher gut
eher schlecht
schlecht
sehr schlecht
Weiter

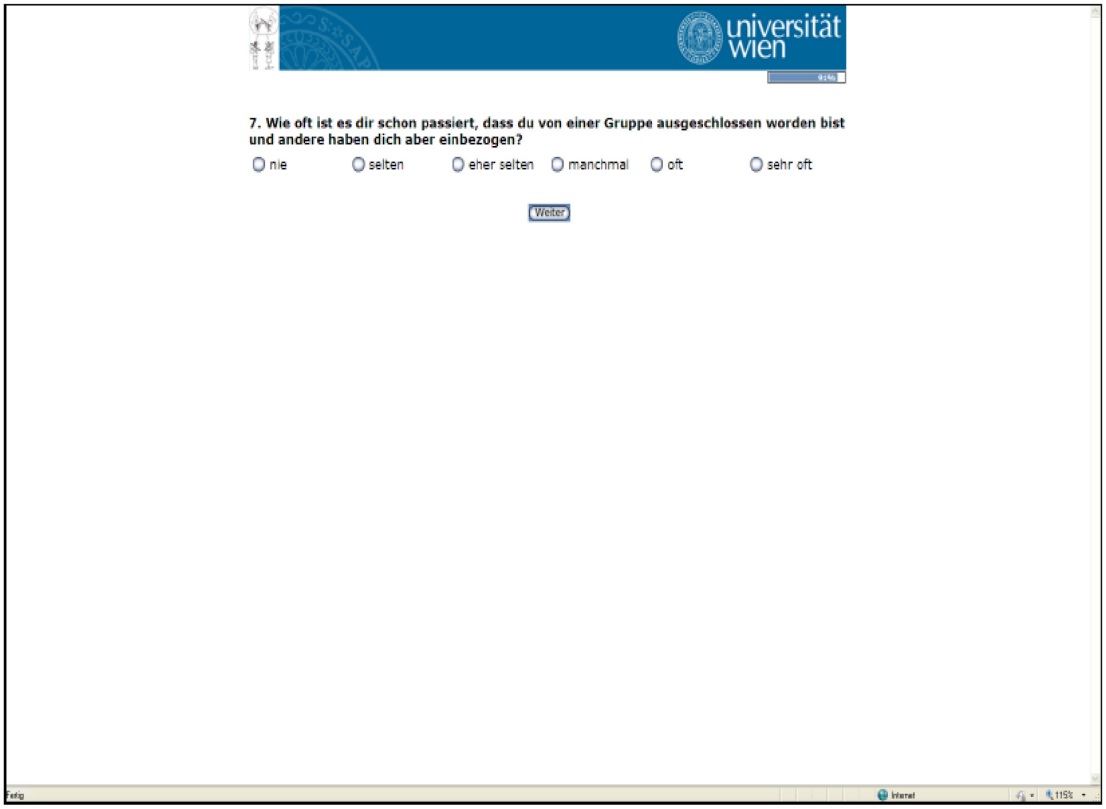


6b. Wieso fühlen sich die Kinder in der Gruppe eher schlecht?

6c. Die Kinder in der Gruppe können sich ganz unterschiedlich fühlen! Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der Gruppe am besten beschreibt?
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

- ☐ stolz
- ☐ froh
- ☐ traurig
- ☐ ärgerlich
- ☐ ängstlich
- ☐ schuldig
- ☐ schämt sich
- ☐ sie fühlen mit dem ausgeschlossenen Jungen mit

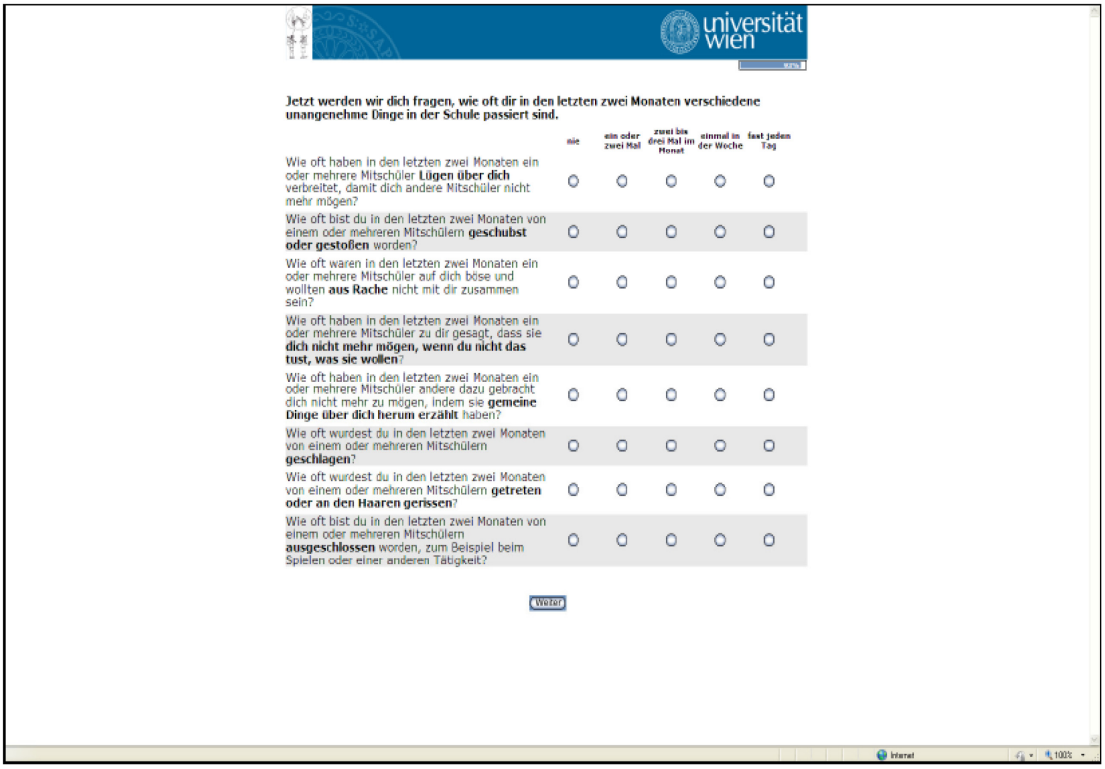
Weiter



7. Wie oft ist es dir schon passiert, dass du von einer Gruppe ausgeschlossen worden bist und andere haben dich aber einbezogen?

○ nie ○ selten ○ eher selten ○ manchmal ○ oft ○ sehr oft

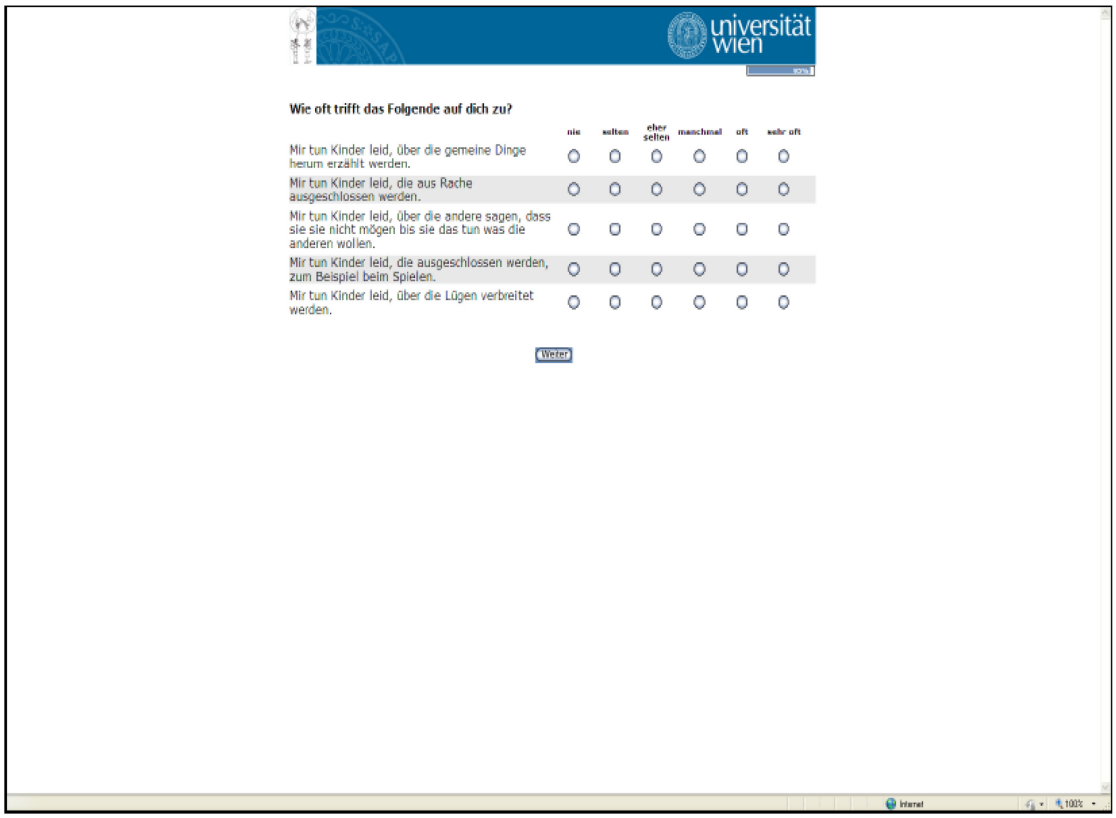
Weiter



Jetzt werden wir dich fragen, wie oft dir in den letzten zwei Monaten verschiedene unangenehme Dinge in der Schule passiert sind.

	nie	ein oder zwei Mal	zwei bis drei Mal im Monat	einmal in der 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?	○	○	○	○	○
Wie oft bist du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern **geschubst oder gestoßen** worden?	○	○	○	○	○
Wie oft waren in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler auf dich böse und wollten **aus Rache** nicht mit dir zusammen sein?	○	○	○	○	○
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**?	○	○	○	○	○
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?	○	○	○	○	○
Wie oft wurdest du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern **geschlagen**?	○	○	○	○	○
Wie oft wurdest du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern **getreten oder an den Haaren gerissen**?	○	○	○	○	○
Wie oft bist du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern **ausgeschlossen** worden, zum Beispiel beim Spielen oder einer anderen Tätigkeit?	○	○	○	○	○

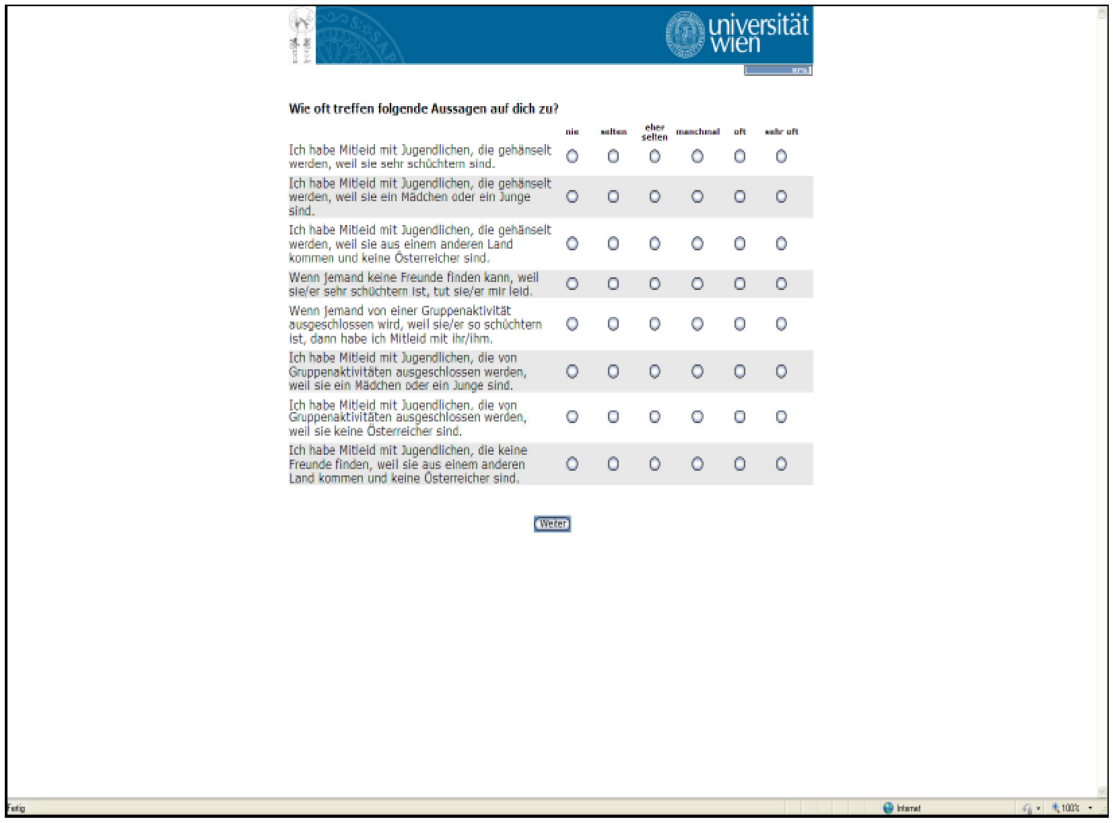
Weiter



Wie oft trifft das Folgende auf dich zu?

	nie	selten	eher selten	manchmal	oft	sehr oft
Mir tun Kinder leid, über die gemeine Dinge herum erzählt werden.	○	○	○	○	○	○
Mir tun Kinder leid, die aus Rache ausgeschlossen werden.	○	○	○	○	○	○
Mir tun Kinder leid, über die andere sagen, dass sie sie nicht mögen bis sie das tun was die anderen wollen.	○	○	○	○	○	○
Mir tun Kinder leid, die ausgeschlossen werden, zum Beispiel beim Spielen.	○	○	○	○	○	○
Mir tun Kinder leid, über die Lügen verbreitet werden.	○	○	○	○	○	○

Weiter

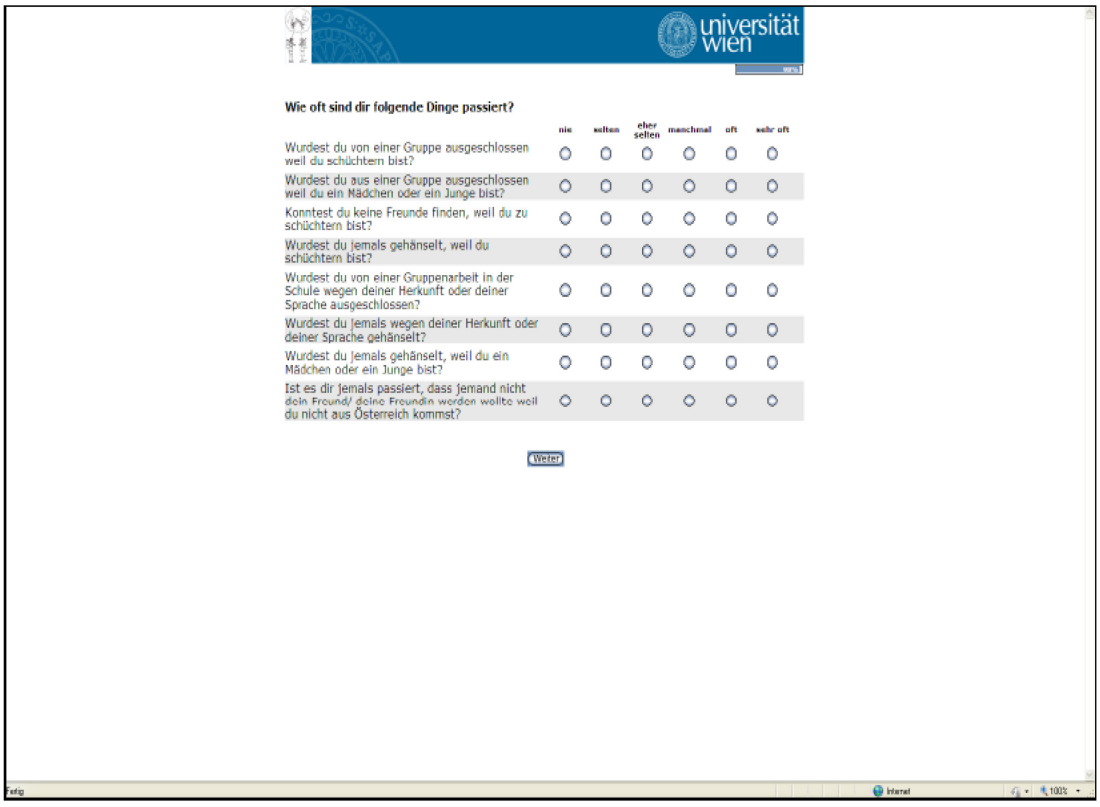


universität wien

Wie oft treffen folgende Aussagen auf dich zu?

	nie	selten	eher selten	manchmal	oft	sehr oft
Ich habe Mitleid mit Jugendlichen, die gehänselt werden, weil sie sehr schüchtern sind.	○	○	○	○	○	○
Ich habe Mitleid mit Jugendlichen, die gehänselt werden, weil sie ein Mädchen oder ein Junge sind.	○	○	○	○	○	○
Ich habe Mitleid mit Jugendlichen, die gehänselt werden, weil sie aus einem anderen Land kommen und keine Österreicher sind.	○	○	○	○	○	○
Wenn jemand keine Freunde finden kann, weil sie/er sehr schüchtern ist, tut sie/er mir leid.	○	○	○	○	○	○
Wenn jemand von einer Gruppenaktivität ausgeschlossen wird, weil sie/er so schüchtern ist, dann habe ich Mitleid mit ihr/ihm.	○	○	○	○	○	○
Ich habe Mitleid mit Jugendlichen, die von Gruppenaktivitäten ausgeschlossen werden, weil sie ein Mädchen oder ein Junge sind.	○	○	○	○	○	○
Ich habe Mitleid mit Jugendlichen, die von Gruppenaktivitäten ausgeschlossen werden, weil sie keine Österreicher sind.	○	○	○	○	○	○
Ich habe Mitleid mit Jugendlichen, die keine Freunde finden, weil sie aus einem anderen Land kommen und keine Österreicher sind.	○	○	○	○	○	○

Weiter

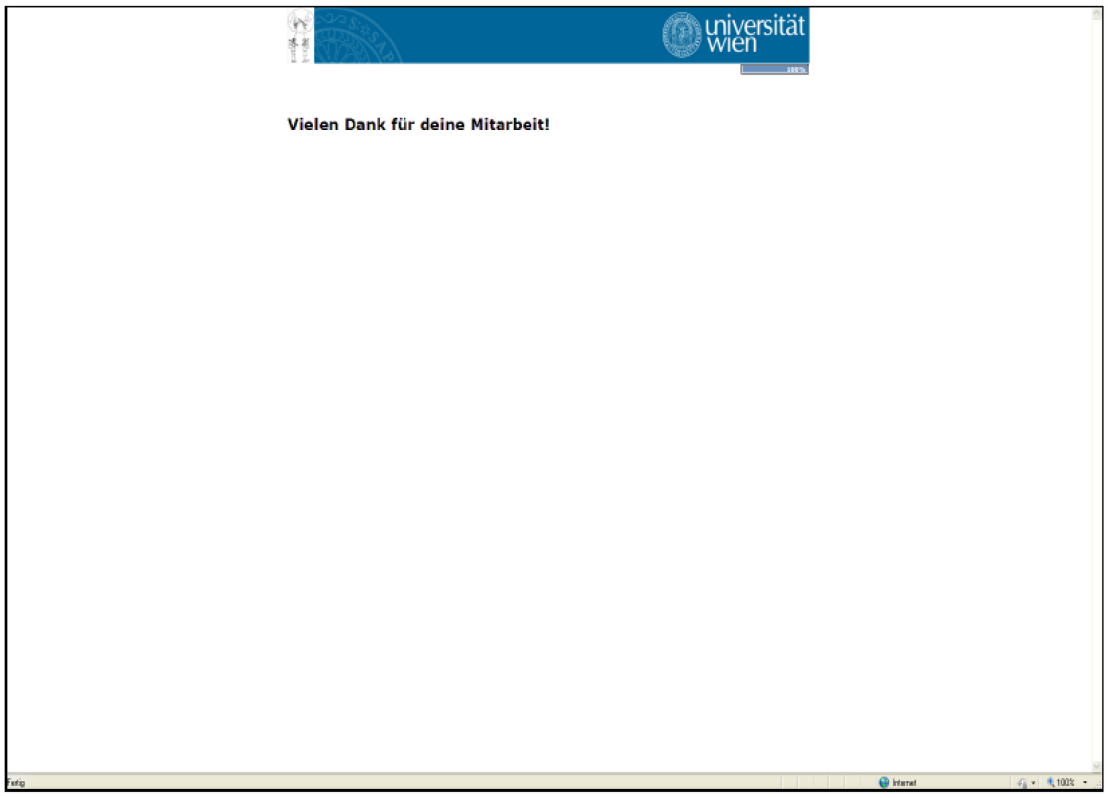


universität wien

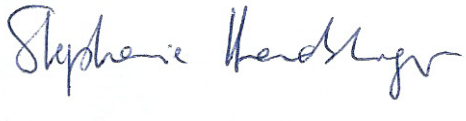
Wie oft sind dir folgende Dinge passiert?

	nie	selten	eher selten	manchmal	oft	sehr oft
Wurdest du von einer Gruppe ausgeschlossen weil du schüchtern bist?	○	○	○	○	○	○
Wurdest du aus einer Gruppe ausgeschlossen weil du ein Mädchen oder ein Junge bist?	○	○	○	○	○	○
Konntest du keine Freunde finden, weil du zu schüchtern bist?	○	○	○	○	○	○
Wurdest du jemals gehänselt, weil du schüchtern bist?	○	○	○	○	○	○
Wurdest du von einer Gruppenarbeit in der Schule wegen deiner Herkunft oder deiner Sprache ausgeschlossen?	○	○	○	○	○	○
Wurdest du jemals wegen deiner Herkunft oder deiner Sprache gehänselt?	○	○	○	○	○	○
Wurdest du jemals gehänselt, weil du ein Mädchen oder ein Junge bist?	○	○	○	○	○	○
Ist es dir jemals passiert, dass jemand nicht dein Freund/ deine Freundin werden wollte weil du nicht aus Österreich kommst?	○	○	○	○	○	○

Weiter


universität wien
Vielen Dank für deine Mitarbeit!

„Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde.“



Stephanie Handstanger

LEBENSLAUF

Angaben zur Person

Vorname, Nachname	Stephanie Handstanger
Geburtsdatum	26. Oktober 1982
Adresse	Aufeldstraße 10b/3/8, 3071 Böheimkirchen
E-Mail	handstanger_stefanie@hotmail.com

Schul – und Hochschulausbildung

seit 2002	Studium der Psychologie an der Universität Wien
1997 – 2002	BHAK Steyr mit Maturaabschluss

Ausbildungsrelevante Tätigkeiten

2005 – 2009	8 Kurse für die österreichische Gebärdensprache am Sprachenzentrum der Universität Wien
seit 2008	Pädagogische Stadtführungen mit Kindern für die „Aktion Landeshauptstadt “www.aktionlh.at
12/2006 – 3/2007	6 Wochen Pflichtpraktikum am Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation an der Universität Wien
WS 2006/07 – SS 2007	student mentor im Projekt *Cascaded Blended Mentoring (CBM);* universitär gefördertes Mentoring-Projekt an der Fakultät für Psychologie