



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Untersuchung zum moralischen Urteil und Handeln in der dritten
Sekundarstufe: Zusammenhang mit dem sozialen Status, Klassenklima,
Viktimisierungs-Status und delinquentem Verhalten der Schüler.

Verfasserin

Andrea Hauke

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: A. Univ. Prof. Dr. Mag. Alfred Schabmann

INHALTSVERZEICHNIS

THEORETISCHER TEIL

1. Einleitung	4
2. Moralisches Urteilen und Handeln	5
2.1. Moralentwicklung nach Kohlberg	5
2.1.1. Hintergründe der Moralentwicklung nach Kohlberg.....	5
2.1.2. Moralische Dilemmata.....	6
2.1.3. Stufentheorie	6
2.2. Die Beziehung zwischen moralischem Urteilen und Handeln	8
2.2.1. Deontische und Verantwortlichkeitsurteile.....	11
2.3. Geschlechtsunterschiede	13
2.3.1. „Weibliche“ und „männliche Moral“.....	13
2.3.2. Rigidität und Flexibilität.....	13
2.3.3. Fürsorglichkeit versus Gerechtigkeit.....	14
3. Sozialer Status	15
3.1. Definition und Erhebung des sozialen Status	15
3.2. Beschreibung der fünf Typen des sozialen Status	17
4. Klassenklima	19
4.1. Grundlagen und Begriffsbestimmung.....	19
4.2. Abgrenzung des Begriffes „soziales Klima“ von Klassenklima und Schulklima	20
4.3. Soziales Klima und Schülergeschlecht	20
4.4. Auswirkungen eines positiven oder negativen Unterrichts- und Klassenklimas	21
4.5. Der Zusammenhang von Klassenklima und moralischem Urteilen und Handeln.....	22
5. Viktimisierung	23
5.1. Grundlagen und Begriffsbestimmung.....	23
5.2. Auswirkungen der Viktimisierung.....	24
5.3. Geschlechtsspezifische Unterschiede	24
5.4. Die fünf Viktimisierungs-Typen.....	25

5.5. Zusammenhang von moralischem Urteilen und Handeln und Viktimisierung.....	26
6. Delinquenz	28
6.1. Begriffsbestimmung.....	28
6.2. Verhaltensauffälligkeiten als Ursachen von Delinquenz.....	28
6.3. Zusammenhang von Moral und Delinquenz.....	29
6.4. Der Zusammenhang von Bildung, sozialer Herkunft und moralischer Urteilskompetenz.....	30
 EMPIRISCHER TEIL	
7. Beschreibung der Untersuchung	31
8. Durchführung der Erhebung.....	31
8.1. Vorhergegangene Erhebungen.....	31
8.2. Vorliegende Untersuchung	32
9. Verwendete Untersuchungsinstrumente.....	32
9.1. Entscheidungen aus dem Klassenleben - Dilemmata	33
9.2. Das Leben in der Klasse	34
9.3. Soziometrische Normierung	35
9.4. Mitschüler – Rating.....	36
10. Beschreibung der Stichprobe.....	37
11. Fragestellungen	38
12. Ergebnisse des Dilemmata Fragebogens.....	39
12.1. Replikation der Skalen des Dilemmata-Fragebogens.....	39
12.1.1. Skala Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein.....	39
12.1.2. Skala Verpflichtung zu moralischem Handeln	40
12.1.3. Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen	40
12.1.4. Skala Gründe gegen moralisches Handeln	41
12.2. Erstellung der Skalen	41
12.3. Moralisches Urteil / Handeln nach Geschlecht.....	41
12.4. Moralisches Urteil / Handeln nach Schultyp	44

13. Zusammenhang zwischen Klassenklima und moralischem Urteil/Handeln	46
13.1. Positives Klassenklima und moralisches Urteil/Handeln	46
13.2. Negatives Klassenklima und moralisches Urteil / Handeln.....	51
14. Sozialer Status und moralisches Urteil/Handeln	54
15. Viktimisierungs-Status und moralisches Urteil/Handeln.....	61
16. Moralisches Urteil/Handeln und Delinquenz	66
ZUSAMMENFASSUNG.....	75
ANHANG.....	80

THEORETISCHER TEIL

1. Einleitung

Das Funktionieren des Zusammenlebens in unserer vielschichtigen und komplexen Gesellschaft wird unter anderem auch stark vom moralischen Verhalten des Einzelnen und den moralischen Maßstäben der Gesellschaft geprägt. Dabei spielt vor allem die Schule für die Entwicklung des einzelnen Menschen eine besondere Rolle.

Will man einen Überblick über die verschiedenen Untersuchungen zum Thema „moralisches Urteil und Handeln“ bei Schülern gewinnen, so kann man sich dem ausgiebigen Studium der Stufentheorie der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg nicht entziehen. Seine Studien stellen die Grundlage und den wesentlichen Bezugspunkt sämtlicher Studien auf dem Gebiet der Moralforschung dar.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Untersuchungen zum moralischen Urteil und Handeln von Schülern in der 3. Sekundärstufe. Untersucht wurde, ob es einen Zusammenhang mit einem positiven oder negativen Klassenklima, dem sozialen Status der Schüler, deren Viktimisierungs-Status und eventuellem delinquenten Verhalten der Schüler gibt.

Der theoretische Teil dieser Arbeit setzt sich zu Beginn zunächst mit den Grundlagen der Stufentheorie der moralischen Entwicklung von Kohlberg auseinander. Im Fokus stehen dabei neben den Grundlagen der Stufentheorie auch ein Modell der Beziehung zwischen moralischem Urteilen und Handeln. Auch Thesen betreffend Geschlechtsunterschiede werden in dieser Arbeit erörtert. Die Begriffe Klassenklima, sozialer Status, Viktimisierungs-Status und abweichendes Verhalten werden zunächst theoretisch umrissen und eine mögliche Bedeutung für das Thema der Arbeit erörtert.

Der empirische Teil dieser Arbeit beinhaltet eine detaillierte Beschreibung des Untersuchungsdesigns und der Untersuchungsinstrumente, dem Untersuchungsablauf, eine Beschreibung der Stichprobe und die Formulierung und Auswertung der Fragestellungen. Auf die weibliche Form (BinnenI) wird in dieser Arbeit verzichtet, um eine leichtere Lesbarkeit zu gewährleisten.

2. Moralisches Urteilen und Handeln

2.1. Moralentwicklung nach Kohlberg

2.1.1. Hintergründe der Moralentwicklung nach Kohlberg

Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung stellt seit den frühen 70er Jahren den wohl einflussreichsten und meist diskutierten Ansatz in der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Moralforschung dar. Zahlreiche Studien zur Moralforschung beschäftigen sich mit dem Werk Kohlbergs, entwickeln es weiter oder distanzieren sich davon. Gemessen an der Bedeutung der Rezeption einer Theorie sowie der Anregung theoretischer Kontroversen und empirischer Studien legt die Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils einen der einflussreichsten neueren Beiträge zur Psychologie zugrunde – mit beträchtlichem Einfluss auch auf benachbarte Disziplinen, wie etwa der Erziehungswissenschaft. Dabei stellt sie jedoch keineswegs ein einheitliches Theoriegebäude dar, sondern wurde laufend überarbeitet und weiterentwickelt (Weyers, 2004).

Weyers (2004) beschreibt diese kontinuierliche Weiterentwicklung der Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils in drei Phasen:

- 1) Die frühe Phase: Im Zentrum steht primär die Auseinandersetzung mit Piagets (1932) Arbeit über die kindliche Moralentwicklung, des Weiteren mit der Lerntheorie und der Psychoanalyse (Kohlberg 1963a/b; 1964; 1968). Kohlberg entwickelt in dieser Phase seine Stufentheorie, wobei die Stufen noch überwiegend inhaltlich definiert und mehr im idealtypischen Sinne begriffen werden.
- 2) Die mittlere Phase: Kohlberg wandelt seine Theorie in einigen Bereichen beträchtlich ab. Piagets Stufenkonzept wird auf die Moralentwicklung angewendet (Kohlberg 1969; 1976). Die Stufen seines Modells werden struktureller definiert und die philosophischen und ethischen Fundamente seiner Theorie systematisch ausgebaut (Kohlberg 1971; 1981). Der Begriff der Gerechtigkeit rückt dabei mehr in den Mittelpunkt.

3) Die späte Phase: Kohlberg präzisiert einige philosophische Grundannahmen seiner Theorie und wandelt sie ab. Gerechtigkeitsoperationen bekommen mehr Gewicht in den Stufenbeschreibungen. Er geht verstärkt auf die Beziehung zwischen Urteilen und Handeln ein und erarbeitet das Konzept der Moraltypen (Kohlberg/Candee 1984).

2.1.2. Moralische Dilemmata

Zur empirischen Erfassung moralischer Urteile hat Kohlberg eine Methode ausgearbeitet, nach der er drei Einheiten unterscheidet (Garz, 1996):

1. das hypothetische Dilemma,
2. das strukturelle Interview,
3. die (semi-hermeneutische) Auswertung des Interviews (Garz, 1996).

Moralische Dilemmata

Am Beginn einer jeden Erhebung zur moralischen Stufenentwicklung steht die Vorgabe eines Dilemmas. Ein Dilemma ist eine Zwangslage, in der man zwischen zwei (gleich unangenehmen) Dingen wählen muss (Duden 2000). Kohlberg favorisiert die Arbeit mit *hypothetischen* Dilemmata, da er davon ausgeht, dass wichtige Informationen bei der Vorgabe von tatsächlich erfahrenen Konflikten verloren gehen könnten (Garz, 1996).

Das Heinz-Dilemma (vgl. Anhang) ist die wohl am weitesten verbreitete Dilemma - Geschichte von Kohlberg.

2.1.3. Stufentheorie

Kohlberg konzipierte sechs Stufen moralischen Urteilens, welche drei Ebenen zugeordnet werden:

- I. präkonventionelle Ebene (Stufen 1 und 2)
- II. konventionelle Ebene (Stufen 3 und 4)
- III. postkonventionelle Ebene (Stufen 5 und 6).

Der präkonventionellen Ebene ist nach Kohlberg (1996) die moralische Denkebene der meisten Kinder bis zum 9. Lebensjahr, einiger Jugendlicher und vieler jugendlicher und erwachsener Straftäter zuzurechnen. Der konventionellen Ebene kann man in unserer und in anderen Gesellschaften die meisten Jugendlichen und Erwachsenen zuordnen. Nur eine Minorität von Erwachsenen erreicht die postkonventionelle Ebene – in der Regel geschieht dies erst nach dem 20. Lebensjahr.

Kohlberg (1996) definiert den Begriff „konventionell“: „dass man den Regeln, Erwartungen und Konventionen der Gesellschaft oder einer Autorität eben deshalb entspricht und billigt, weil sie die Regeln, Erwartungen und Konventionen der Gesellschaft sind“ (S. 127).

Während das Individuum auf präkonventionellem Niveau noch nicht dazu in der Lage ist, die konventionellen oder gesellschaftlichen Regeln und Erwartungen wirklich zu begreifen oder zu unterstützen, versteht eine sich auf dem postkonventionellem Niveau befindliche Person die Regeln der Gesellschaft und anerkennt sie generell. Allgemeine moralische Prinzipien, die den gesellschaftlichen Beschränkungen zugrunde liegen, werden geäußert und akzeptiert. Kommen diese Prinzipien mit den Regeln der Gesellschaft in Konflikt, hält sich das postkonventionelle Individuum an das Prinzip und nicht an die Konvention (Kohlberg, 1996).

Schließlich ist jedes der drei Moralniveaus in zwei Stufen unterteilt. Die zweite Stufe stellt jeweils eine weiter entwickelte und besser organisierte Form der allgemeinen Perspektive des zugeordneten Hauptniveaus dar (vgl. Abbildung 4 des moralischen Urteilens im Anhang).

Nach Heidbrink (1996) liegen die Unterschiede zwischen den einzelnen Stufen des moralischen Urteils nicht im ansteigenden Wissen um moralische Normen, sondern bestehen in qualitativ anderen Denkweisen über moralische Probleme. Individuen absolvieren die Stufen immer nacheinander und in derselben Reihenfolge. Demnach baut jede Stufe auf der vorhergehenden auf und ist ein notwendiger Schritt zum Erreichen der nächsten Stufe. Die Geschwindigkeit beim Durchlaufen der Stufenfolge variiert von Individuum zu Individuum und kann bei jeder Stufe stehen bleiben. Es kann jedoch keine Stufe übersprungen werden.

Auf drei Ebenen konzipierte Kohlberg (1996) seine Theorie der sechs Stufen moralischen Urteilens:

I. Präkonventionelle Ebene

1. Stufe: Heteronome Moralität
2. Stufe: Individualismus, Zielbewusstsein und Austausch

II. Konventionelle Ebene

3. Stufe: Wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität
4. Stufe: Soziales System und Gewissen

III. Postkonventionelle Ebene

5. Stufe: Die Stufe des sozialen Kontrakts bzw. der gesellschaftlichen Nützlichkeit, zugleich die Stufe individueller Rechte
6. Stufe: Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien

2.2. Die Beziehung zwischen moralischem Urteilen und Handeln

Nach Kohlberg (1995) hängt die moralische Stufe mit vorausgehenden kognitiven Entwicklungen und mit dem moralischen Handeln zusammen. Doch muss die Bestimmung einer moralischen Stufe allein auf dem moralischen Urteil gründen.

Kohlberg und Candee (1984) entwickelten ein Ablaufmodell des Zusammenhangs von Urteilen und Handeln. Es enthält folgende Schritte:

In einem ersten Schritt bestimmt die Stufe des moralischen Urteils die Interpretation der Situation und die Auswahl von Regeln oder Prinzipien, die auf die Situation anwendbar sind. Eine Reihe kognitiv-affektiver Operationen muss zusammenwirken, um eine moralische Handlung ausführen zu können. Die ersten Operationen sind abhängig von der moralischen Stufe, auf der sich die Person befindet, von ihrer moralischen Orientierung und bestimmten Werten. Sie haben einen spezifisch moralischen bzw. „Sollte“-Charakter (Kuhmerker et al., 1996).

Schließlich fragt sich die betreffende Person in einem zweiten Schritt, ob sie zu der Einhaltung der Entscheidung verpflichtet ist. Diese deontische Entscheidung schreibt moralisch zwingende oder wünschenswerte Handlungen vor. In einem dritten Schritt wird geklärt, welche Verantwortung sie in der Situation zu tragen hat (Kohlberg & Candee, 1984, Kuhmerker et al., 1996).

In einem vierten Schritt kommt dann eine Reihe von nicht-moralischen Faktoren bei der Bewertung, ob die Handlung ausgeführt werden soll, zum Tragen (z.B. die Fähigkeit zur Ich- und Über-Ich-Kontrolle, zum Aufschieben von Belohnungen usw.) (Garz, 1996). Diese Kontrollen beinhalten eine „beständige Aufmerksamkeit, ein inneres Gefühl von Leistungskraft, Selbstachtung, die Fähigkeit, Impulse zu kontrollieren, Belohnung aufzuschieben und Verzögerungstaktiken zu vermeiden, eine Langzeitperspektive, körperliche und geistige Energie und Intelligenz“ (Kuhmerker et al., 1996, S. 80). Diese Fähigkeiten erleichtern die Umsetzung moralischer Handlungen. Sie helfen der Person, „Ablenkungen und Versuchungen zu widerstehen, und dazu beitragen, praktische Schwierigkeiten zu bewältigen und Problemen, wie gedanklichem Abschweifen, sozialer Missbilligung, Gefühlen der Verlegenheit und Unzulänglichkeit und der Erschöpfung Herr zu werden“ (Kuhmerker et al., 1996, S. 80).

Latané und Darley (1970) vertreten die Meinung, dass Hilfeleistungen an bestimmte Bedingungen geknüpft sind und nicht nur von den moralischen Grundsätzen einer Person abhängig sind. Demnach komme es nur dann, wenn ein Vorfall bemerkt, als Notfall erkannt und persönliche Verantwortung übernommen wird, zum Eingreifen, zur Hilfeleistung. (Latané & Darley, 1970, zitiert nach Heidbrink, 1991).

Aus den Ergebnissen, die aus Untersuchungen zu diesem Modell entstanden, formulierten Kohlberg und Candee folgende Thesen für die Verbindung von Stufen und die Einhaltung des moralischen Urteils:

1. Personen auf einer höheren Stufe führen mit größerer Wahrscheinlichkeit eine moralische Handlung aus.
2. Personen auf einer höheren Stufe beurteilen mit größerer Wahrscheinlichkeit *die moralische Handlung* als richtig.
3. Personen auf einer höheren Stufe fällen mit größerer Wahrscheinlichkeit ein Verantwortlichkeitsurteil.

4. Die Gründe, die moralische Handlung nicht auszuführen, können die Form von Quasi-Obligationen (rationalisierten Begründungen im Sinne der Psychoanalyse) annehmen.

5. Mit der anwachsenden Stufenentwicklung wird die Konsistenz zwischen moralischem Urteil und Handeln größer. (Garz, 1996).

Nach Kohlberg (1996) bedarf es moralischer Urteile eines fortgeschrittenen Niveaus, um anspruchsvoll handeln zu können. So könne man nicht prinzipienorientiert handeln (Stufe 5 und 6), wenn man Prinzipien nicht versteht oder nicht an sie glaubt. Jedoch besteht die Möglichkeit, in der Begrifflichkeit derartiger Prinzipien zu denken oder zu argumentieren, ohne nach ihnen zu leben. Es hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, ob eine Person in einer bestimmten Situation nach den ihr zugänglichen moralischen Einsichten ihrer moralischen Urteilsstufe handelt. Die Moralstufe hat sich dennoch in verschiedenen experimentellen und natürlichen Kontexten als Variable erwiesen, welche das Handeln gut vorherzusagen erlaubt.

Blasi (1980) zeigte in einem umfangreichen Sammelreferat, dass nach den meisten Untersuchungen moralische Urteilsstufe und Handeln tatsächlich korrelieren (Kohlberg, 1996).

Nach Kohlberg bezeichnet moralisches Wissen den Grad, in dem sich eine handelnde Person der konventionellen moralischen Regeln bewusst ist. Es könne jedoch, etwa wie Hartshorne und May definierten, auch die moralischen Meinungen und sozialen Einstellungen mit umfassen. (Kohlberg, 1996).

Weber (1929) versuchte in einer Studie, Unterschiede im moralischen Verhalten mit Unterschieden im moralischen Wissen in Verbindung zu bringen, indem er zwei Populationen miteinander verglich. Er bat sowohl Frauen von der Universität als auch Insassinnen der Besserungsanstalt für Prostituierte in Texas, 25 Laster nach dem Grad ihrer Verwerflichkeit in eine Rangreihe zu bringen. Überraschenderweise war die Rangreihe in beiden Gruppen identisch. Es zeigte sich, dass das „Wissen“ darum, was richtig ist, in beiden Populationen gleich war, obwohl sich die Frauen in ihrer Lebensführung stark unterschieden (Kohlberg, 1996).

Kohlberg geht von einem eingleisigen Prozess der Moralentwicklung aus. Demnach ist „die Entwicklung des moralischen Urteilens ebenso die Ursache moralischen Handelns, wie sie aus dem moralischen Handeln selbst erwächst. Ein neu erworbenes moralisches Urteil kann zu einer neuen Verhaltensweise führen, während die Ausführung einer neu erworbenen Verhaltensweise zur Bildung eines neuen moralischen Urteils verhelfen kann. In jedem Fall handelt es sich aber um einen einheitlichen Entwicklungsprozess, der sowohl das Urteilen wie das Handeln umfasst“ (Kohlberg, 1996, S. 384).

Nach Grindler (1964) handelt es sich um zwei völlig verschiedene Systeme, nämlich einem System des moralischen Denkens und einem System des moralischen Verhaltens (Kohlberg, 1996).

Auch Brown und Herrnstein (1975) gehen von einer zweigleisigen Theorie des moralischen Lernens und der Moralentwicklung aus. So entwickle sich moralisches Denken entsprechend den Piagetschen Prinzipien des kognitiven Konflikts und der sequentiellen Reorganisation von Stufen. Moralisches Handeln dagegen werde möglicherweise nach den Gesetzen des situationsbezogenen sozialen Lernens und der Verstärkung, wie sie in verschiedenen Theorien des sozialen Lernens behandelt werden, gelernt und entwickelt (Kohlberg, 1996).

2.2.1. Deontische und Verantwortlichkeitsurteile

Um nun von der „operativen Moralstruktur“ bzw. dem „Moralprinzip“ einer Person auf deren Handeln schließen zu können, ist es notwendig, auch die vermittelnden Urteile zu berücksichtigen, welche die Person selbst trifft. Wie bereits erwähnt führen „Moralprinzipien oder ‚moralische Denkstrukturen‘ zu zwei spezielleren Urteilen, nämlich einem Urteil über die deontische Wahl und einem Urteil über die Verantwortlichkeit“ (Kohlberg, 1996, S. 401). So würden moralische Urteile zwei psychologischen Funktionen dienen, welche für das moralische Handeln notwendig sind. Zum einen die deontische Entscheidung, also das Urteil darüber, was moralisch richtig ist. Zweitens bedarf es eines Urteils über die Verantwortlichkeit, das auch durchzuführen, was man für richtig erachtet hat.

Frankena (1973, zit. nach Kohlberg, 1996) definiert das deontische Urteil als eine Feststellung darüber, ob eine Handlung moralisch richtig oder verpflichtend ist. Gestützt werden deontische Urteile durch eine Regel oder ein Prinzip. Sie dienen demnach der

Entscheidungsfunktion im moralischen Denken, indem sie Antwort geben auf die Frage, welche Handlung richtig ist.

Galon (1980) unterscheidet deontische Urteile von Verantwortlichkeitsurteilen. Er begreift ein deontisches Urteil als ein Urteil erster Ordnung über die Richtigkeit. Ein Verantwortlichkeitsurteil wird als die nachfolgende Bestätigung oder Bekräftigung des Willens verstanden, entsprechend diesem Urteil zu handeln. So sind deontische Urteile von einer Stufenstruktur oder einem Prinzip abgeleitete Aussagen, während Verantwortlichkeitsurteile Willensentscheidungen darstellen (Kohlberg, 1996).

Blasi (1983) formulierte folgende These zur Natur von Verantwortlichkeitsurteilen: „Moralische Urteile werden gelegentlich, bevor sie zum Handeln führen, durch eine zweite Reihe von Regeln oder Kriterien geprüft, nämlich die Verantwortlichkeitskriterien. Die Funktion eines Verantwortlichkeitsurteils ist es, zu bestimmen, in welchem Maße das moralisch Gute oder Richtige auch für die eigene Person wirklich notwendig ist“ und „die Kriterien für Verantwortlichkeitsurteile (...) sind auf die eigene Definition oder Organisation des Selbst bezogen und unterscheiden sich (deshalb) von Person zu Person“ (Blasi, 1983, zit. nach Kohlberg, 1996, S. 403). Daraus resultiert ein Modell, in dem die Beziehung zwischen moralischer Stufe (und moralischer Unterstufe) einerseits und moralischem Handeln andererseits durch zwei dazwischen liegende Urteile - nämlich ein deontisches Urteil und ein Verantwortlichkeitsurteil - vermittelt wird. Die Übereinstimmung zwischen einem Verantwortlichkeitsurteil und dem deontischen Richtigkeitsurteil nimmt von Stufe zu Stufe monoton zu (Kohlberg, 1996).

Abbildung 1 Modell des Zusammenhangs von moralischem Urteil und moralischem Handeln (Kohlberg, 1996, S. 430):

	I	II	III	IV
Funktion	Interpretation der Situation	Entscheidung	In die Tat umsetzen (moralisches Urteil)	In die Tat umsetzen (nichtmoralische Fähigkeiten)
Kognition	Moralstufe: Soziale Perspektiven- Übernahme	deontische Wahl	Verantwortungs- oder Verpflichtungsurteil	Ich-Kontrollen, z.B. IQ, Aufmerksamkeit, moralische Belohnungs u. Handlungs- aufschubsfähigkeit

2.3. Geschlechtsunterschiede

Gilligan, eine frühe Mitarbeiterin Kohlbergs, kritisiert in ihrem Buch „A different voice“ (1982), dass Piaget und Kohlberg „Gerechtigkeitstheorien“ entworfen hätten, die vorrangig das männliche moralische Denken rekonstruieren und diese Theorien im Hinblick auf das moralische Denken von Frauen zu kurz greifen würden, bzw. das spezifisch „Weibliche“ des moralischen Denkens nicht oder zumindest unzureichend erfassen würden (Heidbrink, 1996).

Für Gilligan entstand der Eindruck, Frauen würden durch Kohlbergs Interviewverfahren häufiger der Stufe 3, Männer jedoch häufiger der Stufe 4 zugeordnet werden. Gilligan entwickelte in Anlehnung an die Beschreibungen der Stufen 3 und 4 bei Kohlberg die Theorie einer weiblichen Fürsorgemoral im Gegensatz zur männlichen Gerechtigkeitsmoral (Heidbrink, 1996).

Weder in den beiden Übersichtswerken von Walker (1984, 1991) noch in dem von Thoma (1986) veröffentlichten Überblick lässt sich Gilligans Behauptung bestätigen. So prüfte Walker (1991) 80 Untersuchungen mit 152 Stichproben und insgesamt 10.637 Versuchspersonen (Kuhmerker, Gielen & Hayes, 1996).

2.3.1. „Weibliche“ und „männliche Moral“

Nach Gilligans These (1982, 1987; Gilligan und Wiggins, 1993) gibt es zwei Moralen: Auf der einen Seite eine Moral, die eher weiblich flexibel an Fürsorge und Verantwortung orientiert ist und auf der anderen Seite eine eher männliche rigide Moral, an Gerechtigkeit orientiert. Gertrud Nunner-Winkler hält die These von den zwei Moralen für „philosophisch unplausibel, empirisch unhaltbar und politisch prekär“ (Nunner-Winkler, in Edelstein 2001, S. 141).

2.3.2. Rigidität und Flexibilität

Nunner-Winkler (2001) kritisiert die These der *zwei* Moralen hinsichtlich der „fixen Koppelung von inhaltlichen Prinzipien und Anwendungsform“, genauer die Koppelung von Gerechtigkeit und Rigidität, sowie Fürsorglichkeit und Flexibilität. Sie vertritt die These, dass Rigidität oder Flexibilität der Antwort nicht von der

Geschlechtszugehörigkeit, sondern von der persönlichen Betroffenheit abhängen. So argumentierten Mädchen bei der Frage nach der Berechtigung von Schwangerschaftsabbrüchen in voller Deckung mit Gilligans These kontextbezogen flexibel, die Jungen hingegen abstrakt, rigide und prinzipienorientiert. Bei der Diskussion über das Recht auf Wehrdienstverweigerung argumentierten die Jugendlichen jedoch genau umgekehrt.

2.3.3. Fürsorglichkeit versus Gerechtigkeit

Auch in Bezug auf Fürsorglichkeit versus Gerechtigkeit kritisiert Nunner-Winkler Gilligans These. Nach Nunner-Winkler (2001) muss soziale Moral gelernt werden, was keinem der beiden Geschlechter leichter fällt. Erst ab der mittleren Kindheit findet eine Aneignung der für das jeweilige Geschlecht vorgegebenen Erwartungen statt. In der westlichen Kultur sind dies eher Anpassungsfähigkeit und Hilfsbereitschaft, welche von Frauen erwartet werden, und Durchsetzungsfähigkeit und Leistungsorientierung von Männern. Ein geschlechtstypischer Habitus wird aufgebaut, der sich für Frauen um interpersonelle Zuständigkeit, für Männer um berufsorientierte Leistungsmotivation zentriert. Ein Gleichsetzen dieser Erwartungen mit Geschlechtermoralen heißt nach Nunner-Winkler, Moral misszuverstehen. Für Nunner-Winkler ist demnach „die Erfüllung spezifischer Rollenverpflichtungen Teil *einer* universell gültigen Moral, die gebietet, dass in einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft jeder das je Seine zu tun habe, ohne dass inhaltliche Unterschiede je eigene ‚Moralen‘ konstituierten“ (2001, S.150).

3. Sozialer Status

Erfahrungen, die in der Peergruppe gemacht werden, stellen ein zentrales Lernfeld für die Entwicklung von sozialem Verständnis, Selbstverständnis und den Aufbau sozialer Kompetenzen und moralischer Haltungen dar. Durch Beziehungen mit Gleichaltrigen lernt ein Kind, sich in andere hineinzusetzen und Validierungen von Meinungen und Einschätzungen anderer Personen und eigener Gefühle vorzunehmen (Fend, 1998).

Der soziale Status bezeichnet die soziale Stellung eines Kindes in der Klassengemeinschaft. Diese Position steht in einem großen Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten und der Schulleistung (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001) und gilt als ein Indikator dafür, ob das Kind die wichtige Entwicklungsaufgabe bewältigt hat, eine anerkannte Position unter den Peers aufzubauen. Diese Position hat einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder, wie etwa auf die Entwicklung des Selbstkonzepts, und gilt als relativ stabil. Ein ungünstiger sozialer Status birgt ein erhöhtes Risiko, emotionale Probleme und künftige Fehlanpassungen zu entwickeln. Wichtige soziale Erfahrungen, wie etwa eine Konfliktlösung auf konstruktive Art herbeizuführen, können dem Kind so entgehen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997).

Hartup (1970, zit. nach Schmidt-Denter, 1994) untersuchte den Zusammenhang zwischen sozialem Status und Soziabilität, Kooperation, Freundlichkeit, Selbstwertgefühl, Sozioempathie, geringe Ängstlichkeit, Intelligenz, Schulerfolg und der Popularität des Namens. Er konnte positive Korrelationen zwischen einem hohen sozialen Status und den genannten Merkmalen zeigen. Kinder, die sozial akzeptierte und erwünschte Merkmale aufweisen, erreichen demnach einen hohen sozialen Status in der Peergruppe.

3.1. Definition und Erhebung des sozialen Status

Die Soziometrie beschäftigt sich mit der sozialen Stellung eines Kindes in der Peer-Gruppe bzw. Klasse mit dem Ziel, seinen sozialen Status, Charakteristika der Gruppe sowie die Einstellung des Kindes gegenüber den Mitschülern zu erfassen.

Moreno (1934) prägte den Begriff der Soziometrie:

„Die Soziometrie befasst sich mit dem mathematischen Studium psychologischer Eigenschaften der Bevölkerung, mit den experimentellen Methoden und den Ergebnissen, die aus der Anwendung quantitativer Prinzipien resultieren. Sie beginnt ihre Untersuchung mit der Erforschung der Entwicklung und Organisation der Gruppe und der Stellung der Individuen in ihr. Eine ihrer Hauptaufgaben ist es, die Zahl und die Ausdehnung psychosozialer Strömungen, wie sie in der Bevölkerung verlaufen, zu ermitteln. (...) Die Individuen selbst und die Beziehung zwischen ihnen müssen in das Studium sozialer Situationen miteinbezogen werden. (...) Die Soziometrie erforscht die Voraussetzungen und die gemeinsamen Grundlagen von Gebieten wie Soziologie, Anthropologie, soziale Psychologie und soziale Psychiatrie. Sie befasst sich mit der elementarsten ‚Sozius‘- und ‚metrischen‘ Problemen und Strukturen, die allen sozialen Wissenschaften gemein sind“ (Moreno, 1996, S. 28f).

Der soziale Status eines Schülers in seiner Klasse wird anhand eines zweidimensionalen Systems ermittelt (Coie & Dodge, 1983; Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Hierfür werden die Kinder gebeten, drei Mitschüler zu nennen, die sie mögen und drei, die sie nicht so gerne mögen. Die soziale Beliebtheit („social preference“) eines Schüler, ermittelt anhand der positiven Nennungen und die soziale Beachtung („social impact“), also die Anzahl an negativen Nennungen, d.h. von wie vielen Schülern er nicht gemocht wird, bilden zwei unterschiedliche Dimensionen sozialer Beurteilung. Dieses Vorgehen erlaubt zwischen Beliebtheit und sozialem Einfluss zu unterscheiden (Gasteiger-Klicpera, 2001).

Nach dieser Methode kann man fünf verschiedene Statuspositionen identifizieren: beliebte, abgelehnte, unbeachtete, kontroversielle und durchschnittliche Kinder.

Kinder weisen sowohl hohe Beliebtheit als auch hohe Beachtung auf, wenn sie von ihren Mitschülern besonders viele positive und nur wenige negative Nennungen bekommen. Abgelehnte Schüler werden von vielen Mitschülern nicht gemocht und nur von wenigen gemocht. Sie erhalten besonders viele negative und wenige bis gar keine positiven Nennungen. Sie weisen genau wie die beliebten Schüler einen hohen Beachtungsscore auf. Kontroversielle Kinder erhalten besonders viele positive als auch negative Nennungen. Unbeachtete Schüler werden von ihren Mitschülern weder besonders gemocht, noch werden sie abgelehnt. Sie erhalten nur wenige Nennungen.

Durchschnittliche bzw. nicht zuordenbare Kinder werden weder besonders oft im positiven Sinne noch im negativen Sinne von ihren Mitschülern genannt.

Abbildung 2: Einteilung der Statusposition nach den Dimensionen Beliebtheit und Ablehnung (Gasteiger-Klicpera, & Klicpera, 1997).

		Beliebtheit	
		Gering	Hoch
Ablehnung	Gering	unbeachtete Kinder	beliebte Kinder
	Hoch	abgelehnte Kinder	kontroversielle K.

3.2. Beschreibung der fünf Typen des sozialen Status

Beliebte Kinder

Beliebte Kinder verfügen über eine hohe soziale Kompetenz, gelten als attraktiv, haben ein hohes Selbstwertgefühl und kein Problem damit, positive Sozialkontakte aufzubauen und aufrecht zu erhalten (Jackson & Bracken, 1998). Coie et al. (1982) beschreiben beliebte Kinder als kooperativ, freundlich, sozial, hilfsbereit und sensibel.

Sie sind gekennzeichnet durch starkes prosoziales Verhalten und fallen nur selten durch aggressive Handlungen auf. Sie sind selten zurückgezogen oder depressiv und werden kaum viktimisiert. Ihr hohes prosoziales Engagement unterscheidet sie am meisten von Kindern anderer Status-Gruppen (Gasteiger-Klicpera 2001).

Abgelehnte Kinder

Abgelehnte Kinder fallen durch aggressives und störendes Verhalten auf und zeigen wenig prosoziales Verhalten. Sie verüben oft Regelverstöße in der Klasse, werden häufig viktimisiert und als zurückgezogen und depressiv bezeichnet. (Gasteiger-Klicpera, 2001, Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997). Sie klagen über wenig Unterstützung durch ihre Klassenkameraden und es fällt ihnen schwer, sich positiv in Gruppenaktivitäten einzubringen (Jackson & Bracken, 1998).

Kontroversielle Kinder

Eine Studie von Coie & Dodge (1988) kommt zu dem Ergebnis, dass diese Kinder sowohl Verhaltensweisen von beliebten Kindern als auch von abgelehnten Kindern zeigen. Sie verhalten sich häufig prosozial und setzen sich für andere ein. Doch fallen sie auch häufig durch offenes und indirektes aggressives Verhalten auf. Kontroversielle Schüler stören oft und werden eher selten als zurückgezogen beurteilt. Aggressive Schüler nehmen in Klassen mit häufigen Streitereien oft eine kontroversielle Statusposition ein (Gasteiger-Klicpera, 2001; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997)

Unbeachtete Kinder

Unbeachtete Kinder zeigen wenig prosoziales Verhalten und zeichnen sich durch wenige aggressive Handlungen und zurückgezogenes Verhalten aus. Sie partizipieren selten bei sozialen Aktivitäten in der Gruppe und haben Probleme bei der Kontaktaufnahme (Gasteiger-Klicpera, 2001; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997). Unbeachtete Kinder gelten unter ihren Klassenkameraden als schüchtern und sozial isoliert (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990).

Durchschnittliche und nicht zuordenbare Kinder

Durchschnittliche Kinder werden von ihren Mitschülern weder abgelehnt noch besonders gemocht. In diese Gruppe fallen rund 50 Prozent der Kinder.

Kinder, die nicht zuordenbar sind, nehmen eine Position zwischen der Gruppe der unauffälligen Kinder und den Extremgruppen ein (Coie et al. 1982).

4. Klassenklima

4.1. Grundlagen und Begriffsbestimmung

Der Begriff „Klima“ fand schon früh Verwendung für die Beschreibung von Gruppenphänomenen. Nach von Saldern (1987) ist es der Eingängigkeit und Plausibilität dieses Begriffes zu verdanken, dass man den Begriff „Klima“ als Adaption aus der Meteorologie beibehalten hat.

In der Klimaforschung existieren zahlreiche Definitionen des Konstrukts Sozialklima. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den zahlreichen Theoriemodellen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Eine gute Übersicht zu diesem Thema geben z.B. v. Saldern (1987) und Eder (1996).

Für Eder (1996) stellt das soziale Klima „die von den Betroffenen (Schülern, Lehrern und Eltern) wahrgenommene spezifische Konfiguration wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern, des Verhältnisses der Schüler untereinander, sowie erzieherisch bedeutsamer kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt“ dar (S. 26). Die Lernumwelt der Schulklasse besteht nach Eder (2002) aus folgenden Merkmalen: der objektiven Ausstattung der Klasse, den Beziehungen der Schüler innerhalb der Klasse und untereinander, aber auch die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern sowie die in der Klasse herrschenden Erwartungen bezüglich Leistung und Verhalten, die Qualität der Lehr/Lernabläufe und die klassenspezifischen Normen und Werte (Eder, 2002).

Nach Arbinger & von Saldern (1984) bezieht sich das soziale Klima auf die subjektive Wahrnehmung und die subjektive Beurteilung klassenbezogener Aspekte durch den Schüler bzw. die Schülerin. Es wird unterschieden zwischen dem *psychologischen* Klima, dem *aggregierten* Klima und dem *kollektiven* Klima (v. Saldern, 1987; zit. nach Eder, 1994).

4.2. Abgrenzung des Begriffes „soziales Klima“ von Klassenklima und Schulklima

Der Begriff des Klimas wurde in der Literatur immer in einen bestimmten Zusammenhang gestellt: Schulklima (z.B. Fend, 1977), Klassenklima (z.B. Meister, 1978) oder auch Klassengeist (Specht & Fend, 1979) sowie Unterrichtsklima (z.B. Dreesmann, 1980, zit. nach v. Saldern).

Nach Chemnitz (1978) unterscheidet sich das Schulklima vom Klassenklima durch folgende Kriterien: So ist das Schulklima eine hierarchisch höhere Organisationsform und es umfasst thematisch andere Bereiche (Schulleitung etc.). Entgegen der Auffassung von Pekrun (1983) ist das Klassenklima somit nicht ein Ausschnitt des Schulklimas, vielmehr hat es eine hierarchisch tiefer liegende eigenständige Qualität (v. Saldern, 1987). Von Saldern bevorzugt den Begriff des „Sozialklimas der Klasse“, da seiner Ansicht nach der Begriff des Klassenklimas den Klimabegriff zu stark auf die institutionelle Funktion der Klasse reduziert und dadurch nicht eindeutig hervorgeht, dass die Klasse als Gruppe eine sozialpsychologische Einheit wie jede andere Gruppe in anderem Zusammenhang darstellt. Weiters ist das Sozialklima einer Klasse von exogenen Faktoren abhängig und nicht ein in sich geschlossenes System, wie der Begriff Klassenklima suggerieren würde (v. Saldern, 1987).

In diesem Sinne ist auch das Unterrichtsklima eine zu restriktive Bezeichnung, da sie das Sozialklima auf einen zeitlich-geographischen Raum einschränkt. Dabei wird übersehen, dass Aspekte des Sozialklimas nicht nur vom Unterricht abhängen, sondern auch von z.B. Schüler-Schüler-Beziehungen. Forscher neigen in diesem Zusammenhang auch dazu, die starke Konfundierung von Fach (Unterricht) und Lehrer zu übersehen (Dreesmann, 1980, zit. nach v. Saldern, 1987).

4.3. Soziales Klima und Schülergeschlecht

Es liegen die widersprüchlichsten Untersuchungsergebnisse zum Zusammenhang von Schülergeschlecht und dem sozialen Klima vor. In zahlreichen Untersuchungen lassen sich keine Zusammenhänge nachweisen (Hall & Sander, 1982; Moos & Trickett, 1974; Walberg et al. 1972, zit. nach von Saldern, 1987), in anderen Studien zeigen sich jedoch deutliche Tendenzen.

Mädchen nehmen nach Dreher (1979) die Umwelt durchgängig günstiger wahr und zeichnen sich durch hohe Toleranz, Mitbestimmung und Selbstständigkeitserwartungen aus. Jungen weisen höhere Werte auf Dimensionen mit negativ behafteten Attributen (Wettbewerbsorientierung, Cliquenbildung, Apathie, etc.) auf. Nach Kahl et al. (1977) zeigen Jungen höhere Ausprägungen auf den Dimensionen Wettbewerb und Ordnung, sowie einschränkende Kontrolle (v. Saldern, 1987).

4.4. Auswirkungen eines positiven oder negativen Unterrichts- und Klassenklimas

Ein negatives Unterrichtsklima ist charakterisiert durch hohen Leistungsdruck, Konkurrenzdruck und geringe soziale Unterstützung. Dieses Unterrichtsklima stellt für die betroffenen Schüler eine Bedrohungssituation dar, welche in Schulunlust, Leistungsängstlichkeit und Selbstwertminderungen endet (Winkler-Metzke & Steinhausen, 2001). Nach Grewe (2003) kommt es in Schulklassen mit einem negativen Klima zu einer signifikant höheren physischen und psychischen Ausprägung von Gewalt als in Klassen mit positivem Klima.

Gasteiger-Klicpera (2001) beschreibt die Auswirkungen eines positiven und negativen Klassenklimas. So fühlen sich Schüler in Klassen mit negativem Klassenklima in ihrer Klasse weniger wohl, sie identifizieren sich nicht sehr stark mit ihrer Klasse und zeigen sich weniger engagiert. In solchen Klassen haben egoistische Schüler, die nur ihre eigenen Interessen verfolgen, einen großen Einfluss. Konflikte eskalieren häufiger, die Schüler berichten über einen Mangel an prosozialem Verhalten, weil sie von ihren Mitschülern öfters angegriffen werden.

Schüler in Klassen mit gutem Sozialklima arbeiten mehr mit, sind aufmerksamer, stören weniger den Unterricht, und sind weniger aggressiv. Diese Unterschiede sind in der AHS viel stärker ausgeprägt als in den Hauptschulen, da in den Hauptschulen, gerade in schwierigen Klassen, vermehrt auf Ruhe und Disziplin seitens der Lehrer geachtet wird.

Schüler mit negativem Klassenklima fühlen sich einsamer, trauriger, depressiver, sind zurückgezogener und beurteilen ihren sozialen Status in der Klasse negativer. Hauptschüler empfinden diese negativen Auswirkungen stärker als AHS-Schüler. In

diesen Klassen existiert außerdem ein geringerer Gemeinschaftssinn und aggressives Verhalten wird eher akzeptiert (Gasteiger-Klicpera, 2001).

4.5. Der Zusammenhang von Klassenklima und moralischem Urteilen und Handeln

„Moralisches Handeln findet üblicherweise in einem sozialen oder Gruppenkontext statt und dieser Kontext übt in der Regel einen tiefgreifenden Einfluss auf das Fällen moralischer Entscheidungen von Individuen aus“ (Kohlberg 1995, S. 175-216, zit. nach Garz, 1996). Individuelle Entscheidungen werden verstanden als eine Funktion des „Gruppenklimas“ beziehungsweise der „moralischen Atmosphäre“ in der Gruppe. Erzieherische Anstrengungen, die einzig auf die individuelle moralische Entwicklung gerichtet sind, können vermutlich keine optionale Förderung ermöglichen. Eine erfolgreiche moralische Erziehung muss daher auch versuchen, eine gerechte Gemeinschaft („just community“) einzurichten, um moralische Handlungen aller hervorzurufen. (Garz, 1996).

Gasteiger-Klicpera (2001) kam in ihrer Studie zu umfangreichen Ergebnissen zu diesem Thema: Schüler aus Klassen mit guter Klassengemeinschaft verfolgen eher prosoziale Ziele und haben eher das Gefühl, ihre Mitschüler um Hilfe bitten zu können. Schüler aus Klassen mit schlechter Klassengemeinschaft reagieren eher aggressiv und sind nicht der Meinung, dass Nachgeben positive Folgen haben könnte. In Klassen mit positivem Klassenklima wird die Verpflichtung zum Helfen wesentlich stärker anerkannt. Die Schüler sind eher bereit, anderen in Notsituationen Hilfe zu leisten. Dagegen stimmen Schüler in Klassen mit negativer Klassengemeinschaft den Gründen, die gegen das Helfen sprechen, mehr zu, was als deutliches Indiz für moralisches Disengagement zu bewerten ist (Gasteiger-Klicpera, 2001).

5. Viktimisierung

5.1. Grundlagen und Begriffsbestimmung

Der Begriff der Viktimisierung wird meist in amerikanischen Studien verwendet. Europäische Autoren sprechen von Bullying und Mobbing (Schuster, 1996). Daraus ergibt sich, dass diese drei Begriffe in der Literatur weitgehend synonym verwendet werden.

Olweus (2002) formulierte folgende Definition von Gewalttätigkeit und Mobbing: „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (S.22).

Der Begriff Bullying oder Viktimisierung wird verwendet, wenn ein Ungleichgewicht der Kräfte bzw. ein asymmetrisches Kräfteverhältnis vorliegt. Der Täter nützt dabei seine überlegene Position aus, um das Opfer seine Macht spüren zu lassen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001). Dem betreffenden Schüler, der den negativen Handlungen ausgesetzt ist, gelingt es dabei nicht effektiv, sich selbst zu verteidigen. Er steht der Situation bzw. dem Schüler oder mehreren Schülern, die ihn drangsalieren, hilflos gegenüber (Olweus, 2002).

Es wird unterschieden zwischen unmittelbarer Gewalt, welche sich durch verhältnismäßig offene Angriffe gegen das Opfer auszeichnet und mittelbarer Gewalt, die sich in gesellschaftlicher Ausgrenzung und absichtlichem Ausschluss manifestiert. (Olweus, 2002). Die direkte, körperliche Aggression ist ihrem Wesen nach auffälliger und wird eher von Eltern und Lehrern bemerkt. Jedoch ist die Häufigkeit der indirekten Form von Viktimisierung, unter der Kinder zu leiden haben, wie etwa von anderen beschimpft oder aufgezogen zu werden, höher (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001) Im Gegensatz zu aggressivem Verhalten, das sich unsystematisch auf wechselnde Opfer bezieht, richtet sich Bullying stets wiederkehrend an einzelne Opfer (Jugert et al, 2000).

5.2. Auswirkungen der Viktimisierung

Die auffälligsten Charakteristika von viktimisierten Kindern und Jugendlichen sind ein mangelndes Selbstwertgefühl, eine negative Einstellung gegenüber sich selbst und ihrer Situation und das Gefühl, ein Versager zu sein. Sie empfinden sich selbst als dumm, nicht anziehend und haben ein erhöhtes Schamgefühl. Opfer haben eine negative Einstellung zu Gewalt, aggressives und aufdringliches Verhalten sind eher die Ausnahme. Sie leiden oft unter Einsamkeit in der Schule und darunter, keinen wirklich guten Freund in der Klasse zu haben (Olweus, 2002).

Kaukiainen et al (2002) weisen auf einen negativen Zusammenhang von Viktimisierung und sozialer Kompetenz hin. Diese ist notwendig, um soziale Beziehungen entwickeln und aufrechterhalten zu können und bewahren gleichzeitig vor Bullying.

Ein Grund, Viktimisierung große Aufmerksamkeit zu schenken, liegt in der hohen Stabilität, Täter oder Opfer zu sein. Für die betroffenen Kinder bedeutet diese Tatsache ein massives Entwicklungsrisiko (Boulton & Smith, 1994).

5.3. Geschlechtsspezifische Unterschiede

Buben sind häufiger von Gewalt betroffen als Mädchen und üben diese auch zum größten Teil aus. Die Ausdrucksart aggressiven Verhaltens unterscheidet sich bei Buben und Mädchen. Während Buben vermehrt körperliche Methoden einsetzen, also eine direkte, physische Form der Aggression ausüben, verwenden Mädchen überwiegend die indirekt-aggressive Form der verbalen Aggression (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1991, Jugert et al, 2000).

Buben sind häufiger sowohl Täter als auch Opfer bei Gewalttätigkeiten. Nach Gasteiger-Klicpera & Klicpera (2001) nimmt diese geschlechtsspezifische Tendenz mit dem Alter zu und macht sich vor allem im Jugendalter bemerkbar. Beziehungen unter Buben zeichnen sich durch einen härteren, robusteren und aggressiveren Charakter aus als unter Mädchen (Olweus, 2002).

5.4. Die fünf Viktimisierungstypen

Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1996) unterscheiden Opfer aggressiver Handlungen, die selbst keine Aggressionen zeigen ohne sich selbst aggressiv zu verhalten und von Mitschülern tyrannisiert werden von Opfern, welche selbst aggressives Verhalten gegenüber anderen zeigen („Täter und Opfer“).

Olweus (2002) differenziert zwischen dem „passiven (ergebenen) Opfer“ und dem „provozierenden (herausfordernden) Opfer“. Diese beiden Opfertypen weisen unterschiedliche Merkmale auf:

Das passive bzw. ergebene Opfer

Das passive bzw. ergebene Opfer zeigt eine negative Einstellung gegenüber Gewalt, ist eher ängstlich, zurückgezogen, unsicher, still und körperlich schwächer. Es fühlt sich wertlos und wehrt sich nicht, wenn es angegriffen oder beleidigt wird (Olweus, 2002).

Dieser Opfertyp empfindet die Klassengemeinschaft negativer, ausbleibende Hilfe seitens der Mitschüler wird als Enttäuschung erlebt, was sich negativ auf Selbstbild und Selbstwertgefühl auswirkt (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1996).

Das provozierende bzw. herausfordernde Opfer

Das provozierende Opfer weist sowohl Anzeichen des „typischen“ Opfers als auch des „typischen“ Täters auf. Betroffene Kinder und Jugendliche zeigen eine Kombination von aggressiven und ängstlichen Reaktionsmustern (Olweus, 1996). Sie fallen dadurch auf, dass sie leicht die Beherrschung verlieren und andere oft ärgern und reizen. Wenn sie angegriffen werden, wehren sie sich im Gegensatz zu den passiven Opfern (Boulton & Smith, 1994).

Die Anzahl der Kinder, die zu den provozierenden Opfern zählen, ist verglichen mit den passiven Opfern geringer.

Schüler, die sowohl Täter als auch Opfer sind (Täter/Opfer), zeigen in Konfliktsituationen ähnliche Verhaltensmuster wie reine Täter (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1996).

Täter

Die typischen Charakteristika von Tätern sind aggressives Verhalten, fehlendes Mitgefühl sowie starke dominante Bedürfnisse (Olweus, 2002). Gleichaltrige nehmen

sie als aggressiv und störend wahr (Boulton & Smith, 1994). Sie haben ein hohes Selbstwertgefühl und schätzen sich selbst als beliebt ein (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1996).

5.5. Zusammenhang von moralischem Urteilen und Handeln und Viktimisierung

Für Jugendliche stellt die Klassengemeinschaft einen Bezugspunkt dar, welcher von großer Bedeutung für die Entwicklung von Wertvorstellungen zur Rücksichtnahme und Hilfeleistung ist (Gasteiger-Klicpera, 2001).

Nancy G. Guerra (1994) zeigt auf, dass der Zusammenhang zwischen dem deontischen und dem praktischen Urteil nicht immer eindeutig ist, da moralische Entscheidungen durch verschiedene Prozesse verschleiert werden können (Bandura, Barbararelli, Caprara & Pastorelli, 1996, zit. nach Gasteiger-Klicpera, 2001), indem das Opfer beispielsweise degradiert wird oder dem eigenen Verhalten eine andere Bedeutung beigemessen wird.

Im Hinblick auf den Viktimisierungs-Status eines Schülers ergibt sich aus der Unterscheidung dieser beiden Aspekte des moralischen Urteils die Frage, ob sich aggressive Schüler eventuell nur im praktischen Urteil von den unbelasteten unterscheiden, nämlich in der Frage, ob sie selbst bereit wären, einem Mitschüler zu helfen, oder ob bereits im deontischen Urteil ein Unterschied zwischen den Gruppen sichtbar ist. Es wäre zu erwarten, dass sich die Opfer im Gegensatz zu aggressiven Schülern mehr um andere kümmern würden, weil sie selbst diese negativen Erfahrungen gemacht haben. Jedoch könnten sie diese Erlebnisse auch davon abhalten, ihre Mitschüler zu unterstützen (Gasteiger-Klicpera, 2001).

Aggressive Schüler empfinden weder für sich noch für den Protagonisten in den Dilemmatas die Verpflichtung, einem Mitschüler zu helfen. Sie sehen in dieser Hilfe keine Vorteile. Aggressive Opfer und Opfer haben das Gefühl, dass ihnen niemand helfen würde (Gasteiger-Klicpera, 2001).

Opfer kennen zwar genauso viele Möglichkeiten wie unbelastete Schüler, trauen sich dann aber weniger zu und sind zurückhaltender.

Aggressive Schüler beurteilen aggressive Lösungen in Konflikten am erfolgversprechendsten. Sie würden sich in einem sozialen Dilemma nicht für prosoziales Verhalten entscheiden. Auch würden sie dies nicht für andere voraussetzen. Gründe, die gegen prosoziales Verhalten sprechen haben mehr Gewicht. Opfer erwarten sich in Konfliktsituationen durch assertives, aggressives und auch Rückzugsverhalten keinen Erfolg. In ambivalenten Situationen neigen sie am stärksten zu hostilem Attributionen (Gasteiger-Klicpera, 2001).

6. Delinquenz

6.1. Begriffsbestimmung

In der Kriminologie fasst man unter dem Begriff Delinquenz all jene Handlungen zusammen, die von Kontrollinstanzen verfolgt und bestraft werden, also strafrechtlich relevant sind. Delinquenz wird im Allgemeinen als ein Verhalten verstanden, das gegen gesellschaftliche Verhaltensvorschriften, Erwartungen oder Normen verstößt.

Die Begriffe *Delinquenz* und *delinquentes Verhalten* werden zwar in der einschlägigen Fachliteratur sehr häufig verwendet, doch existiert kaum eine einheitliche Definition dieser Termini.

6.2. Verhaltensauffälligkeiten als Ursachen von Delinquenz

Bei vielen Kindern erkennt man bereits im Vorschulalter Verhaltensauffälligkeiten oder sie werden als „auffällig“ perzipiert. Anscheinend sind sie „schwierig“, können sich kaum in eine Gruppe integrieren und zeigen starke Verzögerungen in der sozialen Entwicklung. Hier gibt es offensichtlich eine problematische Interaktion, ein fehlendes Passungsverhältnis zwischen Umwelt und Kind. Das bedeutet, dass „schwierige“ Kinder auf eine soziale Umwelt stoßen, die wenig flexibel und angemessen reagiert. Damit kommt jedoch ein Teufelskreis in Gang. Die Fähigkeit, weder zu sich selbst noch zu anderen ein befriedigendes Verhältnis aufbauen zu können, scheint bei diesen Kindern und Jugendlichen beeinträchtigt zu sein. Dies führt in der Folge zu Verhaltensweisen, die obwohl nicht unbedingt negativ intendiert, sozial unerwünscht sind (Weyers (2004)). Zusätzlich verstärken sie die sozialen Schwierigkeiten noch weiter. Krappmann und Oswald (1995, zit. nach Weyers, 2004) beobachteten Alltagsinteraktionen von Kindern. Unter den Kindern identifizierten sie eine Gruppe der sogenannten „Stänkerer“, welche aus wenig leistungsorientierten und kaum integrierten männlichen Schülern bestand. Diese provozierten häufig und wurden ebenso häufig von Lehrern und vor allem von anderen Kindern zurechtgewiesen. Das „Stänkern“ lässt sich hier als ein Versuch der Selbstbehauptung und der sozialen Integration deuten. Dadurch wird jedoch genau das Gegenteil erreichen, nämlich Zurechtweisung und Ausschluss. Solche Konstellationen führen zwar nicht zwangsläufig in die Delinquenz, es besteht

das Potential für Veränderungen. Das Risiko erhöht sich dadurch jedoch deutlich (Weyers, 2004).

Für den tatsächlichen oder vermeintlichen Anstieg von Gewalt unter Jugendlichen und Jugendkriminalität werden häufig gesellschaftliche Entwicklungsprozessen verantwortlich gemacht. Weyers (2004) weist auf tiefgreifende Wandlungsprozesse der Gesellschaft hin, entstanden durch „Enttraditionalisierung, Individualisierung und Pluralisierung, der Flexibilisierung der Arbeitswelt und der Auflösung der Normalbiographie“ (S. 15). Diese „anomischen Wandlungsprozesse“ gelten als empirisch belegt (Edelstein, 2001) und üben so einen Einfluss auf die Bedingungen moralischer Sozialisation aus.

6.3. Zusammenhang von Moral und Delinquenz

Durkheim (1893, 1897), Merton (1957) und ihre Nachfolger nahmen einen Zusammenhang zwischen *gesellschaftlicher* Anomie (Regellosigkeit) und abweichendem Verhalten an. Tatsächlich besteht über eine eventuelle Beziehung zwischen der individuellen Moral und delinquentem Handeln noch Unklarheit. Horster (1996) geht von gravierenden Defiziten in der moralischen Sozialisation jugendlicher Mehrfachtätern aus. Winnicott (1958) berichtete über einen „lack of moral sense“. Im Rahmen seiner Theorie der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit geht Kohlberg (1978, zit. nach Weyers, 2004) deutlichen Entwicklungsverzögerungen im moralischen Urteil delinquenten Jugendliche aus. Sie würden im Gegensatz zu nicht straffälligen Jugendlichen vorwiegend „präkonventionell“ urteilen. Ein „konventionelles“ Moralurteil würde Delinquenz hingegen hemmen. Während in der Moralforschung Kohlbergs Annahmen als bestätigt gelten (vgl. Blasi 1980, Lind 2000), werden sie in der kriminologischen Literatur weitgehend mit Skepsis behandelt (vgl. Morash, 1983, zit. nach Weyers, 2004).

Laut Weyers (2004) lassen sich die kriminologischen Annahmen Kohlbergs nicht generalisieren. Straffällige Jugendliche urteilen weder überwiegend im Sinne der präkonventionellen Moral, noch zeigt das konventionelle Urteilsvermögen besondere Widerstandsfähigkeit gegenüber delinquenten Handlungsimpulsen. Die Stichprobe weist lediglich eine moderate Entwicklungsverzögerung auf. Ein Zusammenhang zwischen moralischen Urteilsstrukturen und der Schwere der Delikte konnte nicht

festgestellt werden. In Bezug auf die kognitionszentrierten Theorie der Moralstufen kann Delinquenz daher nicht angemessen interpretiert werden (Weyers, 2004).

Jugendliche Straffällige haben zwar dieselben moralischen Werte wie Jugendliche, die nicht auffällig geworden sind, im Verständnis der Moral zeigen sie aber mit wenigen Ausnahmen keine grundlegenden Defizite. Zwar verstehen und akzeptieren sie die moralischen Normen, haben aber eine ambivalente Haltung ihnen gegenüber (Weyers, 2004). Weyers (2004) geht nicht davon aus, dass ein enger Zusammenhang zwischen Moral und Delinquenz besteht: „Delinquentes Handeln wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Von großer Bedeutung sind etwa die aktuelle Handlungssituation sowie biographische Erfahrungen und deren Verarbeitung, die wiederum auf Bedingungen der sozialen Umwelt verweisen. Delinquenz hat zudem eine Entwicklungsgeschichte. Bei vielen ‚Mehrfachtätern‘ scheinen soziale Auffälligkeiten eine Entwicklungsgeschichte zu haben, die weit in die Kindheit hinein reicht. Viele Untersuchungen sprechen z.B. für einen klaren Zusammenhang zwischen frühem aggressiven Verhalten und späterer Delinquenz. Biographische, psychologische und soziale Risikofaktoren spielen hier zusammen“ (S.303 f.).

6.4. Der Zusammenhang von Bildung, sozialer Herkunft und moralischer Urteilskompetenz

Damon und Hart (1988) wiesen auf Entwicklungsverzögerungen beim Aufbau eines Selbstkonzeptes hin. Die Problemkonstellationen und korrespondierenden Bewältigungsversuche vieler Kinder und Jugendlicher scheinen demnach einen sozialen Hintergrund und eine längere Entwicklungsgeschichte zu haben, was sich auch auf die sozio-moralische Entwicklung auswirkt. Die moralischen Urteile und Motive einer Person sind nicht die Ursache von Delinquenz, sie können jedoch wie ein Regulativ wirken, eine Kontroll- oder Steuerungsmöglichkeit. So reagieren einige „Täter“ in den biographischen Darstellungen ihrer Straftaten mit Bedauern oder Scham- und Schuldgefühlen (Typ des „reueigen Sünders“ und Typ des „Erwachsen-Gewordenen“). Diese Selbstbewertung geht oft mit biographischen Wandlungsprozessen einher und indiziert den Aufbau eines moralischen Selbst. Sie könnte eine wichtige Ressource für die Vermeidung weiterer Straftaten darstellen. (Weyers, 2004)

EMPIRISCHER TEIL

7. Beschreibung der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung ist Teil einer Längsschnittstudie. In dieser Untersuchung, die bei einem Teil der Schüler bereits im Kindergarten (letztes Kindergartenjahr) begonnen hat, bilden zwei Themenstellungen den Schwerpunkt: Einerseits die längerfristige Entwicklung der Lese- und Rechtschreibleistungen der Kinder und der Einfluss des Unterrichts auf diese Entwicklung – hier lag bisher der Schwerpunkt in den ersten Klassen Volksschule - und andererseits mit der längerfristigen sozialen Entwicklung der Kinder und der Bedeutung des Zusammenlebens in der Klasse auf das Befinden und Verhalten der Schüler.

8. Durchführung der Erhebung

8.1. Vorhergegangene Erhebungen

Die erste Erhebung erfolgte im Jahr 1997/98 und wurde an 23 Kindergärten durchgeführt. Die zweite Erhebung fand an 13 Volksschulen statt. Es nahmen diejenigen Schüler teil, die im Schuljahr 1998/99 neu eingeschult wurden. Ein Großteil der Kinder hatte bereits an der Untersuchung im Kindergarten teilgenommen. Die Volksschüler wurden jeweils am Anfang und am Ende des Schuljahres in der 2. und 4. Klasse getestet, wobei die Anzahl der Kinder von Mal zu Mal stieg.

In der 1. Sekundarstufe wurden die Untersuchungen an 12 niederösterreichischen Schulen mit insgesamt 26 Klassen (18 Hauptschulklassen, 8 Gymnasienklassen) durchgeführt. Von den insgesamt 487 Schülern (243 Mädchen, 244 Buben) besuchten 293 die Hauptschule und 194 die AHS. 306 Schüler hatten bereits an der Untersuchung in der 4. Klasse teilgenommen, 181 waren neu in die Untersuchung aufgenommen worden.

8.2. Vorliegende Untersuchung

Die Untersuchung fand in den Monaten April, Mai, Juni 2005 statt. Insgesamt nahmen 578 Kinder aus 13 Schulen (29 Klassen) teil. Zur Anwendung kamen insgesamt 14 Fragebögen. Davon waren drei für die Lehrer bestimmt, einer für die Eltern und zehn für die Schüler. Neu hinzugekommen ist das Thema „Depressionen bei Kindern“. Dies wurde mit dem „SAD“ (Symptome Adoleszenter Depression) untersucht.

9. Verwendete Untersuchungsinstrumente

Entscheidungen aus dem Klassenleben - Dilemmata

Das Leben in der Klasse

Mitschülerrating

ToM (Theory of Mind)

Elternfragebogen

HSP (Hamburger Schreib Probe)

SLS (Salzburger Lesescreening)

SAD (Symptome Adoleszenter Depression)

Harter Selbstkonzept Skala

Fragebogen zum Attributionsstil

Einstellungen zur Schule

Deutschlehrerfragebogen

Fragebogen für den Klassenvorstand - Sozialverhalten

Lehrerfragebogen zum einzelnen Kind

Im Folgenden werden lediglich die Verfahren näher beschrieben, welche in dieser Arbeit verwendet wurden:

9.1. Entscheidungen aus dem Klassenleben - Dilemmata

Der „Dilemmata-Fragebogen“ wurde von B. Gasteiger-Klicpera (2001) entwickelt. Den Schülern wurden vier Dilemmata in schriftlicher Form vorgelegt, deren Inhalt an die Dilemmata von Kohlberg bzw. von Korte (1987) angelehnt war. In den vier Geschichten wird jeweils ein Protagonist mit einem Mitschüler bzw. einer Mitschülerin, welcher sich in einer Notsituation befindet, konfrontiert, wobei diverse Gründe (Überheblichkeit, Unfreundlichkeit, körperliche Überlegenheit, Unbeliebtheit des Mitschülers) den Anspruch auf Hilfe mindern.

Diese Minderung des Anspruchs auf Hilfe wurde in die Geschichte eingefügt, um ein durch Mitgefühl bzw. Mitleid begründetes Helfen ausschließen zu können und so das moralische Pflichtbewusstsein in den Vordergrund zu stellen.

In der ersten Geschichte wird der Protagonist vor die Entscheidung gestellt, einem überheblichen Mitschüler seine Hilfe beim Lernen anzubieten, da die anderen Mitschüler keine Zeit haben. In der zweiten Geschichte findet die Protagonistin Geld, das eine Mitschülerin verloren hat, welche sie immer verspottet. In der dritten Geschichte beobachtet der Protagonist, wie ein stärkerer Schüler einen Schwächeren schlägt und muss entscheiden, ob er ihn bei den Lehrern verraten soll. In der vierten Geschichte weiß die Protagonistin, wo die Jacke einer unbeliebten Mitschülerin versteckt ist und könnte ihr helfen, sie zu finden.

Es wurde ein zweistufiges Antwortformat gewählt.

Im ersten Schritt sollten die Schüler auf einer vierstufigen Skala (sicher ja, eher ja, eher nein, sicher nein) ihr Urteil darüber abgeben, ob der Protagonist dem betreffenden Mitschüler in der jeweiligen Geschichte helfen sollte, wie sie selbst in dieser Situation handeln würden („praktisches Urteil“), ob sie von ihren Mitschülern erwarten würden, dass sie dem wenig beliebten Mitschüler helfen, ob die Mitschüler auch tatsächlich helfen würden, ob sie enttäuscht wären, wenn jemand die Hilfe verweigern würde und wie ein Vorbild in dieser Situation handeln sollte.

Im zweiten Schritt wurden die Schüler darum gebeten, ihre Entscheidung auf einer fünfstufigen Skala (nicht wichtig, wenig wichtig, etwas wichtig, wichtig, sehr wichtig)

zu begründen, indem sie Argumente, die für das Helfen, und Argumente, die dagegen sprachen, bewerten sollten, und zwar sowohl aus der Perspektive des Protagonisten, als auch aus der eigenen Sicht. Gasteiger-Klicpera (2001) unterschied zwischen folgenden Gründen, die für das Helfen sprechen:

- Anerkennen einer Verpflichtung, in der Klasse zu helfen;
- positive Reaktion der Mitschüler;
- Dankbarkeit des anderen;
- Hinweis auf die Gewohnheit zu helfen bzw. auf den eigenen Charakter (nur bei Gründen für einen selbst);
- Angst vor möglichen eigenen Nachteil, wenn man nicht hilft

Und zwischen folgenden Gründen, die gegen das Helfen sprechen,

- nicht mit dem anderen befreundet sein
- eigene andere Interessen
- möglicher eigener Nachteil
- negative Eigenschaften des anderen
- andere helfen einem auch nicht (nur bei den Gründen für die eigene Reaktion)

9.2. Das Leben in der Klasse

Der Fragebogen „Das Leben in der Klasse“ versucht, die sozialen Erfahrungen und das Befinden der Jugendlichen in der Schule darzustellen.

Am Beginn des Fragebogens werden einige demographische Daten erhoben. So wird nach Namen, Geschlecht, Muttersprache und im Falle einer Herkunft aus einer nicht-deutschsprachigen Familie nach den Deutschkenntnissen gefragt.

Die verschiedenen Frageblöcke beinhalten folgende Themen:

- Zusammenleben in der Klasse und Beurteilung der Klassengemeinschaft
- Wie wird in der Klasse bestimmt, wer den Ton angibt.
- Gemeinsame Erlebnisse (Ausflüge, Projekte, etc.), welche die Klassengemeinschaft gefördert haben.

- Die positiven und negativen Auswirkungen der Erfahrungen in der Schule.
- Häufigkeit von körperlichen Auseinandersetzungen unter den Schülern.
- Einschätzung des Verhaltens der Mitschüler einem selbst gegenüber.
- Einschätzung des eigenen Verhaltens gegenüber den Mitschülern.
- Selbsteinschätzung des sozialen Status in der Klasse.
- Einschätzung des emotionalen Befindens in der Klasse (Niedergeschlagenheit und Depression, Einsamkeit, soziale Ängstlichkeit, Einsamkeit).
- Nennung der Namen von Freunden in der Klasse.
- Erfahrungen mit dem Klassenvorstand
- Vertrauen gegenüber den Lehrern bzw. negative und positive Beziehungen zu den Lehrern.
- Nennung der Anzahl von Klassenkameraden, die die Schüler schon früher kannten, und mit wie vielen davon sie sich gut bzw. weniger gut verstanden haben bzw. woher sie die Mitschüler kannten.
- Leistungsbeurteilung: Soziales Verhalten in der Klasse bzw. antisoziales Verhalten gegenüber Lehrern und Eltern.
- Delinquentes Verhalten, Alkohol- und Drogenmissbrauch

In der vorliegenden Untersuchung wurde nur auf die beiden Themenblöcke „Zusammenleben in der Klasse und Beurteilung der Klassengemeinschaft“, sowie „Delinquenz“ näher eingegangen (die beiden Items zum Thema Alkohol- und Drogenmissbrauch wurden aus inhaltlichen Gründen ausgeschlossen).

9.3. Soziometrische Normierung

Die soziometrische Nominierung stellt den ersten Teil des Fragebogens „Mitschülerrating“ dar, der im nächsten Punkt ausführlicher beschrieben wird.

Diese dient der Erhebung des soziometrischen Status eines Kindes. Die Jugendlichen wurden gebeten, jene drei Mitschüler zu nennen, die sie mögen und jene, die sie nicht so gerne mögen. Anschließend wurden nach der Vorgehensweise von Coie und Dodge (1983) die positiven und negativen Nennungen für jede Klasse durch Bildung von z-Werten (mit einem Mittelwert von 0 und einer Streuung von 1) standardisiert.

Damit können für jeden Mitschüler ein Beachtungs- und ein Beliebtheitscore berechnet werden. Durch die unterschiedlich starken Ausprägungen in diesen zwei Dimensionen lassen sich nach Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1997) fünf Gruppen des sozialen Status definieren:

- die beliebten Jugendlichen: (hohe Beliebtheit und hohe Beachtung)
- die abgelehnten Jugendlichen: (geringe Beliebtheit und hohe Beachtung)
- die unbeachteten Jugendlichen (mittlere Beliebtheit und geringe Beachtung)
- die kontroversiellen Jugendlichen (mittlere Beliebtheit und hohe Beachtung)
- die durchschnittlichen Jugendlichen (alle übrigen).

9.4. Mitschüler – Rating

Beim zweiten Teil des Fragebogens sollten die Jugendlichen das Verhalten ihrer gleichgeschlechtlichen Mitschüler anhand von zehn vorgegebenen Verhaltensweisen auf einer vierstufigen Liekertskala (sehr oft, oft, selten, nie) beurteilen.

In Klassen, in denen zu wenige Schüler teilnahmen, wurden auch die gegengeschlechtlichen Mitschüler miteinbezogen, wobei die Untergrenze für eine gleichgeschlechtliche Bewertung bei mindestens 5 Jugendlichen des gleichen Geschlechts lag.

Die zehn Verhaltensweisen können entsprechend Klicpera (2003) vier Subskalen zugeordnet werden:

1. Aggressives Verhalten

Wird diese/r MitschülerIn gleich wütend, wenn die anderen nicht tun, was er/sie sagt?

Verspottet oder beschimpft diese/r MitschülerIn?

2. Zurückgezogenes Verhalten

Ist diese/r MitschülerIn zu scheu, um leicht Freunde zu finden?

Beschäftigt sich diese/r MitschülerIn oft allein und will nicht bei den anderen sein?

3. Viktimisierung

Wird diese/r MitschülerIn gestoßen oder gehaut?

Wird diese/r MitschülerIn ausgelacht, verspottet oder beschimpft?

Wird diese/r MitschülerIn aus gemeinsamen Spielen und Unternehmungen ausgeschlossen?

4. Prosoziales Verhalten

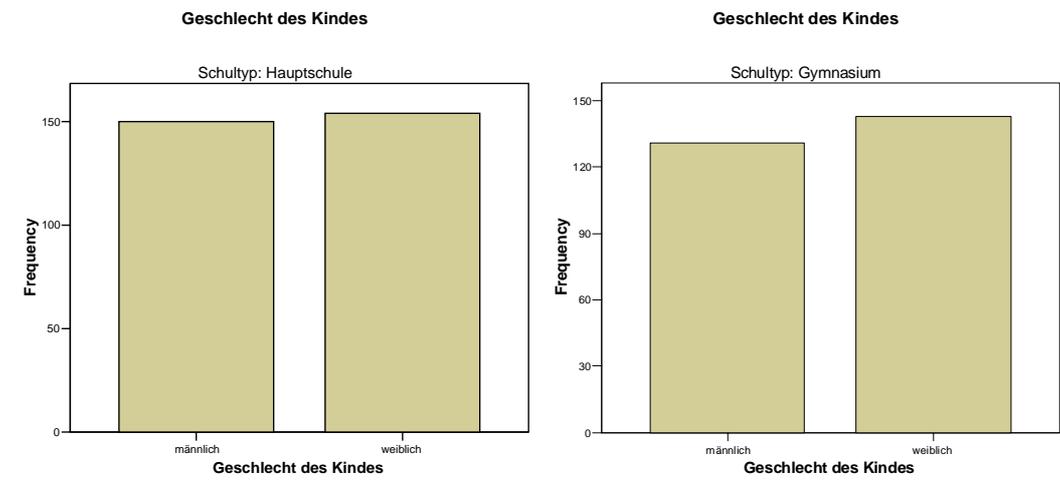
Ist dieser MitschülerIn sofort bereit, anderen zu helfen, wenn diese Hilfe benötigen?

Setzt sich diese/r MitschülerIn für die Klasse ein und tut viel für die Klasse?

Muntert diese/r MitschülerIn andere auf, wenn es ihnen nicht so gut geht?

10. Beschreibung der Stichprobe

Abbildung 3: Beschreibung der Stichprobe



Hauptschule:

Männlich: 150

Weiblich: 154

Total: 304

Gymnasium:

Männlich: 131

Weiblich: 143

Total 274

11. Fragestellungen

In der vorliegenden Arbeit sollen folgende sieben Fragestellungen untersucht werden:

Fragestellung 1. „Unterscheidet sich das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen nach dem Geschlecht?“

Fragestellung 2. „Unterscheidet sich das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen nach dem Schultyp?“

Fragestellung 3. „Gibt es einen Zusammenhang zwischen einem positiven Klassenklima und dem moralischen Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen?“

Fragestellung 4. „Gibt es einen Zusammenhang zwischen einem negativen Klassenklima und dem moralischen Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen?“

Fragestellung 5. „Unterscheiden sich Schüler mit unterschiedlichem sozialem Status in Hinblick auf das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen?“

Fragestellung 6. „Unterscheiden sich Schüler mit unterschiedlichem Viktimisierungs-Status in Hinblick auf das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen?“

Fragestellung 7. „Wirkt sich das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen auf das Ausmaß an Delinquenz aus?“

12. Ergebnisse des Dilemmata Fragebogens

12.1. Replikation der Skalen des Dilemmata-Fragebogens

Als erster Schritt der statistischen Analysen müssen aus dem Dilemmata-Fragebogen Skalen für moralisches Urteilen/ Handeln gebildet werden.

Wenn aus Items eines Fragebogens Skalen gebildet werden sollen, ist die übliche Vorgehensweise, in einem ersten Schritt mittels Faktorenanalysen herauszufinden, welche Items inhaltlich überhaupt zusammengehören. Auf Basis dieser Faktoren erfolgt dann die Skalenerstellung.

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit kann dieser erste Schritt entfallen, da die Zusammensetzung der Skalen direkt aus der Habilitationsschrift von Gasteiger-Klicpera (2001) übernommen wird.

Es wird daher in weiterer Folge nur überprüft, ob die bei Gasteiger-Klicpera gefundenen Skalen sich auch im für diese Arbeit vorliegenden Datensatz replizieren lassen und wie reliabel diese Skalen sind.

12.1.1. Skala Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein

Die erste Skala, die überprüft werden soll, beschreibt die allgemeine Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln. Hier fließt ein, ob der Protagonist der Geschichte dem anderen Schüler helfen sollte, wie sich der Befragte selbst verhalten würde, was er von seinen Mitschülern erwarten würde, die Einschätzung, inwieweit die Mitschüler in einer solchen Situation tatsächlich helfen würden, die Enttäuschtheit, falls dies nicht erfolgen sollte, sowie die Einschätzung darüber, wie sich in Vorbild in einer solchen Situation verhalten sollte (zit. nach Gasteiger-Klicpera, 2001, S. 436).

Bei Gasteiger-Klicpera weist diese Skala ein Cronbach Alpha von 0,86 auf.

Bei der Replikation dieser Skala mit den vorliegenden Daten ergibt sich ein Alpha von 0,89. (vgl. Tabelle 1 im Anhang) Die Reliabilität liegt also in einer vergleichbaren Größenordnung.

Die nachfolgende Itemanalyse zeigt, dass aufgrund der Kennzahlen „scale if item deleted“ und Itemtrennschärfe („corrected item total correlation“) kein Item aus der

Skala ausgeschlossen werden muss, wiewohl sich die Itemtrennschärpen lediglich im mittleren bis niederen Bereich Die Skala wird also gemäß der Originalarbeit von Gasteiger-Klicpera übernommen bewegen.

12.1.2. Skala Verpflichtung zu moralischem Handeln

Die nächste Skala beschreibt das Gefühl der Verpflichtung zum moralischen Handeln (zit. nach Gasteiger-Klicpera, 2001, S. 436). Diese Skala weist in der Originalarbeit ein Cronbach Alpha von 0,86 auf.

Dieser hohe Wert wird bei der Replikation mit den vorliegenden Daten zwar nicht erreicht, jedoch liegt das Alpha mit einer Höhe von 0,77 immer noch im zufrieden stellenden Bereich (vgl. Tabelle 3 im Anhang).

Die genauere Itemanalyse weist auf keine Notwendigkeit hin, dass ein Item ausgeschlossen werden müsste, sodass auch die zweite Skala aus Gasteiger-Klicperas Habilitationsschrift gemäß den Originalvorgaben übernommen wird (vgl. Tabelle 4 im Anhang).

12.1.3. Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen

Die nächste Skala beschreibt Gründe für moralisches Handeln, die auf den positiven Folgen dieses Handelns basieren, etwa: positive Reaktion der MitschülerInnen, Dankbarkeit des/der anderen, Hinweis auf den eigenen Charakter bzw. auf die Gewohnheit, anderen zu helfen sowie Angst vor möglichen eigenen Nachteilen, wenn man nicht moralisch handelt (zit. nach Gasteiger-Klicpera, 2001, S. 436).

Gasteiger-Klicpera fand bei dieser Skala ein Alpha von 0,84. Die Überprüfung mit den vorliegenden Daten ergibt ein etwas höheres Alpha von 0,89 (vgl. Tabelle 5 im Anhang).

In diesem Fall lässt sich aus der Itemanalyse die Empfehlung ablesen, dass das Item „dass du anderen gerne hilfst“ aus der Skala zu entfernen ist. Dieses Item weist mit 0,238 eine nur sehr geringe Itemtrennschärfe auf und verringert zudem das Cronbach Alpha der Skala, wenn auch nur geringfügig. Das Cronbach Alpha würde ohne dieses Item 0,890 betragen, bei Einschluss des Items liegt es bei 0,891. Daher wird für die Skalenberechnung auf dieses Item verzichtet. Weiters wird das Item „dass die anderen

dann schlecht über Oliver reden würden“ aus der Skala entfernt. Es reduziert das Alpha zwar nicht, erhöht es aber auch nicht, und die Trennschärfe ist mit lediglich 0,294 ebenfalls nicht zufrieden stellend (vgl. Tabelle 6 im Anhang).

Die Neuberechnung für die Skala „Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen“ ergibt 23 Items mit einem Cronbach Alpha von 0,891 (vgl. Tabelle 7 im Anhang)

12.1.4. Skala Gründe gegen moralisches Handeln

Die letzte der vier Skalen beschreibt Gründe gegen moralisches Handeln. Dies umfasst Gründe, wie etwa nicht mit dem betroffenen Schüler befreundet zu sein, negative Eigenschaften des anderen, eigene andere Interessen, ein möglicher Nachteil für einen selbst aufgrund des moralischen Handelns oder die Argumentation, dass einem andere auch nicht helfen würden (zit. nach Gasteiger-Klicpera, 2001, S. 436).

Gasteiger-Klicpera fand für diese Skala ein Alpha von 0,87. In der vorliegenden Arbeit konnte ein etwas höheres Alpha von 0,91 erzielt werden (vgl. Tabelle 8 im Anhang).

Die Itemanalyse der Skala „Gründe gegen moralisches Handeln“ zeigt, dass wenngleich einige der Itemtrennschärfen als gering zu werten sind, so weist doch das „Alpha if item deleted“ nicht darauf hin, dass ein Item aus der Skala entfernt werden müsste (vgl. Tabelle 9 im Anhang). Daher wird auch diese Skala gemäß der Originalarbeit gebildet.

12.2. Erstellung der Skalen

Sämtliche Skalen wurden durch einfache Aufsummierung der in den vorigen Kapiteln aufgelisteten Variablen erstellt. Bei der Skala „Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen“ wurde das Item „dass du anderen gerne hilfst“ ausgenommen.

12.3. Moralisches Urteil / Handeln nach Geschlecht

Fragestellung 1

„Unterscheidet sich das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen nach dem Geschlecht?“

Mit den Skalen des Dilemmata-Fragebogens werden alle weiteren Analysen durchgeführt. Als erstes sollen folgende Hypothesen überprüft werden:

H_{1_0}

Das moralischen Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen unterscheidet sich nicht nach Geschlecht.

H_{1_1}

Das moralischen Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen unterscheidet sich nach Geschlecht.

Es erfolgt nun die Auswertung der vier Skalen des Dilemmata-Fragebogens nach dem Geschlecht der Schüler. Um Verwirrungen bei der Interpretation zu vermeiden, sind die Auswertungen für die vier Skalen einzeln dargestellt, denn aufgrund der unterschiedlichen Itemanzahl pro Skala sind die Mittelwerte der Skalen nicht untereinander vergleichbar.

Der der Mittelwert der ersten Dilemmata-Skala liegt bei den Mädchen mit 49,68 höher als bei den Burschen (46,74). (vgl. Tabelle 10 im Anhang).

Nun soll überprüft werden, ob diese Unterschiede statistisch bedeutsam (signifikant) sind oder nicht.

Da es sich bei Burschen und Mädchen um zwei unabhängige Stichproben handelt, wäre der T-Test für unabhängige Stichproben ein mögliches Verfahren, um diese Überprüfung vorzunehmen. Der T-Test hat als Voraussetzungen Intervallskalierung sowie die Normalverteilung der abhängigen Variablen.

Nun handelt es sich bei sämtlichen Skala des Dilemmata-Fragebogens streng genommen um Variablen, die aus ordinalskalierten Antworten gebildet wurden. Daher wird es als korrekter erachtet, von der Verwendung des T-Tests abzusehen und auf das nichtparametrische Verfahren des Man Whitney U-Test auszuweichen. (Diese Analysestrategie wird im Übrigen auch in weiterer Folge angewendet).

Der U-Test zeigt, dass der gefundene Unterschied tatsächlich hochsignifikant ist (sig. 0,003). Mädchen haben einen höheren Mittelwert bei der Dilemmata-Skala „Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein“ als Burschen (vgl. Tabelle 11 im Anhang).

Auch bezüglich der Verpflichtung zu moralischem Handeln weisen die ersten deskriptiven Ergebnisse auf einen Geschlechtsunterschied zugunsten der Mädchen (22,89) im Vergleich zu den Burschen (20,15) hin (vgl. Tabelle 12 im Anhang).

Hier sind die Ergebnisse des U-Tests hochsignifikant (sig. 0,000). Die Verpflichtung zu moralischem Handeln ist bei Mädchen stärker ausgeprägt als bei Burschen (vgl. Tabelle 13 im Anhang)

Auch moralisches Handeln aufgrund von persönlichen Vorteilen und sozialer Erwünschtheit scheint bei Mädchen mit einem Mittelwert von 55,31 stärker ausgeprägt zu sein als bei Burschen (51,43) der gleichen Altersklasse (vgl. Tabelle 14 im Anhang). Auch dieses Ergebnis wurde mittels U-Test überprüft wie folgt:

Das Ergebnis kann statistisch abgesichert werden. Der Geschlechtsunterschied in der Dilemmata-Skala 3 ist hochsignifikant (sig. 0,002) (vgl. Tabelle 15 im Anhang).

Zuletzt wurde die Analyse für die vierte Skala des Dilemmata-Fragebogens vorgenommen. Hier weist die deskriptive Beschreibung jedoch auf keinen Geschlechtsunterschied hin. Der Mittelwert beträgt bei den Mädchen 45,76 und bei den Burschen 46,11 (vgl. Tabelle 16 im Anhang).

Und auch der U-Test zeigt kein Ergebnis (sig. 0,680). Von Mädchen und Burschen werden also gleich häufig Gründe gegen das moralische Handeln genannt (vgl. Tabelle 17 im Anhang).

Die Ergebnisse sind wie folgt zusammenzufassen:

Für die Skalen 1 bis 3 des Dilemmata-Fragebogens gilt die H_{1_1} :

Skala 1: Mädchen haben eine höhere Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein.

Skala 2: Mädchen haben eine stärker ausgeprägte Verpflichtung zu moralischem Handeln.

Skala 3: Mädchen nennen mehr Gründe für moralisches Handeln auf Grund positiver Folgen.

Die H_{1_0} ist für Skala 4 des Dilemmata-Fragebogens beizubehalten:

Skala 4: Es gibt keine Geschlechtsunterschiede bezüglich der Gründe gegen moralisches Handeln.

12.4. Moralisches Urteil / Handeln nach Schultyp

Fragestellung 2

„Unterscheidet sich das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen nach dem Schultyp?“

Analog zum vorigen Kapitel erfolgt die Überprüfung der Hypothesen zu möglichen Bildungsunterschieden bezüglich des moralischen Handelns / Urteilens:

H_{2_0}

Das moralischen Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen unterscheidet sich nicht nach Schultyp.

H_{2_1}

Das moralischen Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen unterscheidet sich nach Schultyp.

Die Mittelwerte (HS 49,03; AHS 47,73) bzw. Mediane (HS 49; AHS 48) der ersten Dilemmata-Skala liegen in den beiden Schultypen relativ nah beieinander, sodass durch die deskriptive Beschreibung alleine keine Schlüsse gezogen werden können (vgl. Tabelle 18 im Anhang).

Auch der U-Test ergibt kein signifikantes Ergebnis (sig. 0,144). Man muss davon ausgehen, dass die Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein in Hauptschulen und in Gymnasien gleich stark ausgeprägt ist und sich hier kein systematischer Bildungsunterschied feststellen lässt (vgl. Tabelle 19 im Anhang).

Aus dem deskriptiven Überblick über Skala 2 nach Schultyp lässt sich ablesen, dass es keine systematischen Unterschiede nach Schultyp gibt (HS 21,30; AHS 21,87) (vgl. Tabelle 20 im Anhang).

Der U-Test bestätigt dies (sig. 0,231). Die Verpflichtung zum moralischen Handeln ist bei Hauptschülern und Gymnasiasten gleich stark ausgeprägt (vgl. Tabelle 21 im Anhang)

Bei der Skala 3 des Dilemmata-Fragebogens, Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen, liegt der Mittelwert der Hauptschüler (54,48) über dem der Gymnasiasten (52,38) gleichen Alters (vgl. Tabelle 22 im Anhang).

Die nachfolgende Überprüfung mittels U-Test ergibt jedoch, dass dies lediglich ein Trend ist, der statistisch als nicht signifikant zu werten ist (sig. 0,129). In Hinblick auf das moralische Handeln aufgrund positiver Folgen und sozialer Erwünschtheit sind Jugendliche unterschiedlicher Schultypen als gleich zu werten (vgl. Tabelle 23 im Anhang).

Bei der Skala Gründe gegen moralisches Handeln liegt der Mittelwert der Hauptschüler (46,33) leicht über dem der Gymnasiasten (45,51) (vgl. Tabelle 24 im Anhang).

Jedoch ist auch dieses Ergebnis nicht signifikant (sig. 0,619). Gründe gegen das moralische Handeln werden demnach in beiden Schultypen gleich oft genannt, es gibt keine systematischen Unterschiede zwischen den Bildungsgruppen (vgl. Tabelle 25 im Anhang).

Daraus leitet sich folgende Beantwortung der Fragestellung ab:

Die $H_{2,0}$ gilt für alle vier Skalen des Dilemmata-Fragebogens:

Skala 1: Es gibt keine Unterschiede nach Schultyp bezüglich der Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein.

Skala 2: Es gibt keine Unterschiede nach Schultyp bezüglich der Verpflichtung zum moralischen Handeln.

Skala 3: Es gibt keine Unterschiede nach Schultyp bezüglich der Gründe für moralisches Handeln auf Grund positiver Folgen.

Skala 4: Es gibt keine Unterschiede nach Schultyp bezüglich der Gründe gegen moralisches Handeln.

Aus den Ergebnissen der letzten beiden Kapitel ergibt sich, dass das Geschlecht einen stärkeren Zusammenhang mit dem moralischen Urteilen/Handeln haben dürfte als der Schultyp. Es wurden bei drei der vier Dilemmata-Skalen signifikante Geschlechtsunterschiede gefunden, jedoch bei keiner der Skalen ein Unterschied nach Schultyp. Somit dürfte das Geschlecht in Hinblick auf die interessierende Thematik die interessantere und erklärungskräftigere soziodemografische Hintergrundvariable sein.

Deshalb werden bei sämtlichen nun folgenden Berechnungen vertiefende Analysen nach Geschlecht angeschlossen. Auf die gesonderte Analyse nach Schultyp wird aufgrund dieser Prioritätensetzung und aufgrund der offenbar geringeren Relevanz für das Thema Abstand genommen.

13. Zusammenhang zwischen Klassenklima und moralischem Urteil/Handeln

13.1. Positives Klassenklima und moralisches Urteil/Handeln

Fragestellung 3

„Gibt es einen Zusammenhang zwischen einem positiven Klassenklima und dem moralischen Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen?“

Als nächstes sollen jene Hypothesen bearbeitet werden, die sich auf den Zusammenhang zwischen moralischem Handeln/Urteilen mit dem Klassenklima beziehen:

H_{3_0}

Das positive Klassenklima hat keinen Zusammenhang mit dem moralischen Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen.

H_{3_1}

Das positive Klassenklima hat einen Zusammenhang mit dem moralischen Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen.

Grundlage für die Bearbeitung dieser Fragestellungen ist der Fragebogen „Das Leben in der Klasse“.

Als Basis für die weiteren Analysen musste zunächst ein sinnvolles Maß für das Klassenklima erstellt werden. Für diesen Zweck wurde auf die erste Fragebatterie des Fragebogens „Das Leben in der Klasse“ zurückgegriffen.

Die Batterie beinhaltet sowohl positive als auch negative Aspekte des Klassenklimas. (vgl. Tabelle 26). Es wurde daher in einem ersten Schritt versucht, diese Items mittels Faktorenanalysen zu sinnvollen Unter-Skalen zu gliedern. Leider erwies sich diese Strategie nicht als besonders aussichtsreich. Eine orthogonale Faktorenanalyse (Extraktionsmethode: Principal Component Analysis) ergab drei Faktoren. Faktor 2

bestand dabei jedoch nur mehr aus zwei Items, Faktor 3 aus einem Item. Zudem waren die Faktorladungen aller drei Faktoren, auch jene des Faktors 1, unbefriedigend gering, sodass von dieser Zuordnung Abstand genommen wurde.

Es wurde daher stattdessen die Vorgangsweise durchgeführt, die 18 Items aufgrund inhaltlicher Überlegungen zu gliedern. Acht Items beschreiben dabei positive Qualitäten des Klassenklimas, wie Zusammenhalt, gemeinsame Werte, Anteilnahme sowie Integration von Außenseitern. Zehn Items beschreiben negative Qualitäten wie Streit, Aggression, Geschlechterkonflikte, Cliquesbildung und die Ausgrenzung von Außenseitern (vgl. Tabelle 27 im Anhang).

Für diese beiden Item-Blocks wurden nun Reliabilitätsanalysen durchgeführt, um zu überprüfen, ob sich diese Items in ihrer Zusammenstellung zur Bildung einer sinnvollen und reliablen Skala eignen.

Als erstes werden die Ergebnisse für die Skala „positives Klassenklima“ (Zusammenhalt) dargestellt.

Die Skala, die zur Beschreibung des positiven Klassenklimas dienen soll, besteht aus acht inhaltlich zugeordneten Items und hat ein Cronbach Alpha von 0,784 (vgl. Tabelle 28 im Anhang).

Die tiefer gehende Analyse der Skala, die die Itemtrennschärfe (Corrected Item total correlation) sowie das „ α if item deleted“ mit einbezieht, zeigt, dass das Item „Auch wenn jemand eher ein Außenseiter ist, bemühen sich doch manche in der Klasse ihn einzubeziehen“ das Alpha der Skala vermindert. Außerdem weist jenes Item mit nur 0,284 eine sehr geringe Itemtrennschärfe auf und wird aus diesen beiden Gründen aus der Skala ausgeschieden (vgl. Tabelle 29 im Anhang).

Die verbleibenden sieben Items bilden eine Skala mit einem Cronbach Alpha von 0,794. Ein solches Alpha ist als sehr zufrieden stellend zu werten (vgl. Tabelle 30 im Anhang).

Mit dieser Skala als Messgröße für das positive Klima in der Klasse wurde nun weitergerechnet.

Tabelle 31: Skala positives Klassenklima nach Geschlecht

	Burschen	Mädchen
Mittelwert positives Klassenklima	10,4	11,6

Gemäß der oben stehenden Tabelle geben Mädchen bezüglich der Fragen zum Thema positives Klassenklima positivere Bewertungen ab, sodass der Gesamtscore dieser Skala höher ist.

Der U-Test bestätigt, dass die Bewertung der Mädchen signifikant positiver ist (sig. 0,001). (vgl. Tabelle 32 im Anhang).

Als nächster Schritt galt zu klären, inwieweit zwischen dem positiven Klassenklima und dem moralischen Urteilen und Handeln ein Zusammenhang besteht. Per se ist die Richtung des Zusammenhangs nicht feststellbar. Es ist denkbar, dass eine große Zahl von moralisch denkenden und handelnden Jugendlichen in einer Klasse dazu führt, dass in dieser ein positives Klima herrscht. Denkbar ist aber auch der umgekehrte Fall, dass nämlich ein guter Zusammenhalt in der Klasse und ein positives, wertschätzendes Klima dazu führen, dass die Schüler dieser Klasse verstärkt moralisch im Sinne ihrer Kollegen agieren.

Daher wurde für die Beantwortung dieser ersten Fragestellung das Verfahren der Korrelationsanalyse gewählt.

Da die Skalen zu Klassenklima und moralischem Urteilen/Handeln aus ordinal skalierten Einzelitems gebildet wurden, ist der Spearman Korrelationskoeffizient das geeignete Maß.

Tabelle 33: Korrelation der Skala positives Klassenklima mit dem moralischen Urteil / Handeln

Positives Klassenklima	Bereit- schaft allg.	Verpflich- tung	Gründe dafür	Gründe dagegen
Spearman Korrelationskoeffizient	,297	,309	,174	-,126
Sig.	,000	,000	,000	,005

Wie Tabelle 33 zeigt, korrelieren alle vier Skalen zu moralischem Urteilen/Handeln mit dem positiven Klassenklima, und zwar hochsignifikant.

Den größten Korrelationskoeffizienten von 0,309 – und damit auch den stärksten Zusammenhang mit dem Klassenklima – hat die Skala „Verpflichtung zu moralischem

Handeln“. Das bedeutet: In Klassen mit gutem Klima gibt es signifikant mehr Jugendliche, die sich zu Hilfe, ehrlichem Verhalten etc. innerlich verpflichtet fühlen. Die allgemeine Bereitschaft zum moralischen Handeln kommt an zweiter Stelle (Korrelationskoeffizient 0,297). Die allgemeine Bereitschaft, moralisch zu handeln oder moralisches Handeln zu befürworten, ist bei Jugendlichen also dann höher, wenn das Klima in ihrer Klasse als positiv bewerten.

Auch das moralische Handeln aufgrund erwarteter positiver Folgen (etwa: Beliebtheit) ist dann höher, wenn auch der Zusammenhalt in der Klasse höher bewertet wird. In anderen Worten: Wer sich in der Klasse wohl fühlt, „will es sich nicht verscherzen“ und handelt unter anderem auch deswegen eher moralisch (Koeffizient 0,174).

Im Umkehrschluss bringen Schüler, die ihr Klassenklima als positiv empfinden, auch weniger Gründe vor, warum sie nicht moralisch handeln würden bzw. die Protagonisten der Fallgeschichten nicht moralisch handeln sollten. Der Korrelationskoeffizient von -0,126 weist ein negatives Vorzeichen auf. Wer sich also in seiner Klasse wohl fühlt, nennt weniger „Ausreden“, sich dem moralischen Handeln zu entziehen.

Um Hinweise auf allfällige Geschlechtsunterschiede zu erhalten, wurde diese Berechnung getrennt für Mädchen und für Burschen durchgeführt (mittels Split file-Befehls in SPSS). Der Übersichtlichkeit halber sind die Ergebnisse jedoch in einer Tabelle zusammengefasst.

Tabelle 34: Korrelation der Skala positives Klassenklima mit dem moralischen Urteil/Handeln nach Geschlecht

Positives Klassenklima	Bereitschaft allg.	Verpflichtung	Gründe dafür	Gründe dagegen
Mädchen				
Spearman Korrelationskoeffizient	,236	,290	,141	-,127
Sig.	,000	,000	,023	,042
Burschen				
Spearman Korrelationskoeffizient	,318	,263	,124	-,107
Sig.	,000	,000	,055	,103

Die Analyse nach Geschlecht zeigt, dass sich zwischen Burschen und Mädchen unterschiedliche Zusammenhänge zwischen positivem Klassenklima und moralischen Urteil/Handeln zeigen. Bei beiden Geschlechtern gleichermaßen erhöht ein positives

Klassenklima die allgemeine Bereitschaft zum moralischen Handeln und das Gefühl, zum moralischen Handeln auch verpflichtet zu sein.

Der Zusammenhang zwischen dem positiven Klassenklima und dem moralischen Handeln aufgrund erwarteter positiver Folgen ist bei den Mädchen eindeutig signifikant, bei den Burschen (sehr) knapp nicht signifikant. D.h. die Tendenz, aufgrund von Faktoren der sozialen Erwünschtheit (Beliebtheit, persönliche Vorteile) moralisch zu handeln, dürfte bei Mädchen (etwas) stärker ausgeprägt sein als bei Burschen – wenngleich, wie gesagt, das Ergebnis bei den männlichen Schülern durchaus auch als Trend gewertet werden darf.

Nur bei den Mädchen gibt es jedoch eine signifikante Korrelation (mit negativem Vorzeichen) zwischen dem positiven Klassenklima und den Gründen, die gegen das moralische Handeln vorgebracht werden. D.h. Mädchen, die das Klassenklima als gut bewerten, nennen signifikant weniger Gründe bzw. „Ausreden“ gegen moralisches Handeln. Bei Burschen findet sich ein solcher Zusammenhang nicht.

Aus den eben vorgestellten Analysen lässt sich eine eindeutige Beantwortung der ersten Fragestellung ableiten:

Analyse für Mädchen und Burschen insgesamt:

Das positive Klassenklima hat einen Zusammenhang mit allen vier Skalen des Dilemmata-Fragebogen. Die H_{3_1} ist demnach durchgängig anzunehmen.

Skala 1: Das positive Klassenklima hat einen positiven Zusammenhang mit der allgemeinen Bereitschaft und Einstellung zum moralischen Urteil und Handeln.

Skala 2: Das positive Klassenklima hat einen positiven Zusammenhang mit der Verpflichtung zum moralischen Urteil und Handeln.

Skala 3: Das positive Klassenklima hat einen positiven Zusammenhang mit dem moralischen Urteil und Handeln aufgrund erwarteter positiver Folgen.

Skala 4: Das positive Klassenklima hat einen negativen Zusammenhang mit den Gründen gegen moralisches Urteil und Handeln.

Analyse nach Geschlecht:

Skala 1: Das positive Klassenklima hat sowohl bei Mädchen als auch bei Burschen einen positiven Zusammenhang mit der allgemeinen Bereitschaft und Einstellung zum moralischen Urteil und Handeln.

Skala 2: Das positive Klassenklima hat sowohl bei Mädchen als auch bei Burschen einen positiven Zusammenhang mit der Verpflichtung zum moralischen Urteil und Handeln.

Skala 3: Das positive Klassenklima hat lediglich bei Mädchen einen positiven Zusammenhang mit dem moralischen Urteil und Handeln aufgrund erwarteter positiver Folgen.

Skala 4: Das positive Klassenklima hat lediglich bei Mädchen einen negativen Zusammenhang mit den Gründen gegen moralisches Urteil und Handeln.

13.2. Negatives Klassenklima und moralisches Urteil / Handeln

Fragestellung 4

„Gibt es einen Zusammenhang zwischen einem negativen Klassenklima und dem moralischen Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen?“

Analog wurde der Zusammenhang des moralischen Handelns und Urteilens mit dem negativen Klassenklima auf seine Signifikanz hin überprüft.

H_{4_0}

Das negative Klassenklima hat keinen Zusammenhang mit dem moralischen Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen.

H_{4_1}

Das negative Klassenklima hat einen Zusammenhang mit dem moralischen Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen.

Wie im Kapitel davor beschrieben, wurden aufgrund inhaltlicher Überlegungen zehn Items zu negativem Klassenklima einer Reliabilitätsanalyse unterzogen.

Auch diese Items weisen als Skala ein sehr zufrieden stellendes Cronbach Alpha von 0,801 auf (vgl. Tabelle 35 im Anhang).

Gemäß der detaillierten Itemanalyse (vgl. Tabelle 36 im Anhang) empfiehlt es sich, das Item „In unserer Klasse haben wir alle sehr unterschiedliche Einstellungen und Interessen“ aus der Skalenbildung auszuschließen. Es dürfte zu unspezifisch sein, worauf die geringe Itemtrennschärfe, also die Korrelation des Items mit der Gesamtskala, hinweist. Außerdem ist das Cronbach Alpha der Skala ohne dieses Item (geringfügig) höher.

Nach der Neuberechnung der Reliabilität wird eine Skala mit neun Items und einem Cronbach Alpha von 0,806 zum negativen Klassenklima erstellt (vgl. Tabelle 37 im Anhang).

Auch für die Skala negatives Klassenklima wurde überprüft, ob sich die Bewertungen der Burschen von jenen der Mädchen unterscheiden.

Tabelle 38: Skala negatives Klassenklima nach Geschlecht

	Burschen	Mädchen
Mittelwert negatives Klassenklima	12,0	11,1

Der mittlere Score bei der Skala negatives Klassenklima liegt bei den Burschen im Schnitt leicht höher als bei den Mädchen. Sie schätzen das Klima also in der Tendenz als negativer ein.

Der U-Test, der durchgeführt wurde, um diesen möglichen Geschlechtsunterschied auf Signifikanz hin zu überprüfen, ist aber nicht signifikant (sig. 0,90). In Hinblick auf die negativen Aspekte des Klassenlebens sind sich Mädchen und Burschen also in ihren Bewertungen einig (vgl. Tabelle 39 im Anhang).

Eine Anmerkung zu den beiden Skalen des Klassenklimas:

Die Skalen zum negativen und positiven Klassenklima korrelieren untereinander stark negativ mit -0,612 (Spearman Korrelationskoeffizient). Dieser negative Zusammenhang ist hochsignifikant (sig. 0,000). Das heißt, die beiden Skalen hängen zwar zusammen, messen aber gegenteilige Dinge: Eine Klasse kann also sehr wohl positive wie auch negative Aspekte gleichzeitig aufweisen.

Tabelle 40: Korrelation der Skala negatives Klassenklima mit dem moralischen Urteil / Handeln

Negatives Klassenklima	Bereitschaft allg.	Verpflichtung	Gründe dafür	Gründe dagegen
Spearman Korrelationskoeffizient	-,218	-,184	-,035	,195
Sig.	,000	,000	,436	,000

Drei der vier Skalen zum moralischen Handeln/Urteilen haben einen hochsignifikanten Zusammenhang mit dem negativen Klassenklima.

Ist das Klassenklima schlecht, ist auch die allgemeine Bereitschaft zum moralischen Handeln bei den Jugendlichen getrübt (negativer Korrelationskoeffizient -0,218). Auch

bringen die Schüler einer Klasse mit viel Streit und Außenseitern auch öfter Gründe vor, warum man im gegebenen Anlassfall nicht moralisch handeln sollte (positiver Korrelationskoeffizient 0,195). Das Gefühl, moralisch verpflichtet zu sein, etwa zu helfen oder ehrlich zu handeln, ist in Klassen mit negativem Klima geringer (negativer Korrelationskoeffizient von -0,184).

Lediglich die Skala 3 – Gründe für moralisches Handeln aufgrund erwarteter positiver Effekte – weist keinen Zusammenhang mit dem schlechten Klassenklima auf. Man benimmt sich also in Klassen mit negativem Klima weder öfter noch seltener moralisch, um dadurch persönliche Vorteile zu erzielen.

Auch hier wurde analysiert, inwieweit sich die eben beschriebenen Zusammenhänge bei Burschen und Mädchen gleichermaßen wieder finden.

Tabelle 41: Korrelation der Skala negatives Klassenklima mit dem moralischen Urteil/Handeln nach Geschlecht

Negatives Klassenklima	Bereitschaft allg.	Verpflichtung	Gründe dafür	Gründe dagegen
Mädchen				
Spearman Korrelationskoeffizient	-,205	-,231	,001	,214
Sig.	,002	,000	,986	,001
Burschen				
Spearman Korrelationskoeffizient	-,213	-,112	-,024	,169
Sig.	,003	,077	,715	,010

Auch hier zeigt die Detailanalyse, dass es Geschlechtsunterschiede gibt.

Bei Mädchen und Burschen gleichermaßen vermindert ein schlechtes Klassenklima mit Streit und Außenseitern die allgemeine Bereitschaft zum moralischen Handeln.

Nur bei den Mädchen sinkt aufgrund eines schlechten Klassenklimas auch der Eindruck, sich zu moralischem Handeln verpflichtet zu fühlen. Bei Burschen bleibt das Verpflichtetheitsgefühl unverändert.

Auf das moralische Handeln, das aufgrund erwarteter persönlicher Vorteile erfolgt, hat ein schlechtes Klassenklima keinen Einfluss, weder bei Schülerinnen noch bei Schülern. Die Neigung, Gründe gegen moralisches Handeln vorzubringen, steigt bei beiden Geschlechtern signifikant an, wenn das Klassenklima von Konflikt und Ausgrenzung dominiert ist.

Die zweite Fragestellung wird demnach wie folgt beantwortet:

Analyse für Mädchen und Burschen insgesamt:

Die $H_{4,0}$ gilt für Skala 3 des Dilemmata-Fragebogens:

Skala 3: Das negative Klassenklima hat keinen Zusammenhang mit dem moralischen Urteil und Handeln aufgrund erwarteter positiver Folgen.

Für die übrigen Skalen ist die $H_{4,1}$ anzunehmen:

Skala 1: Das negative Klassenklima hat einen negativen Zusammenhang mit der allgemeinen Bereitschaft und Einstellung zum moralischen Urteil und Handeln.

Skala 2: Das negative Klassenklima hat einen negativen Zusammenhang mit der Verpflichtung zum moralischen Urteil und Handeln.

Skala 4: Das negative Klassenklima hat einen positiven Zusammenhang mit den Gründen gegen moralisches Urteil und Handeln.

Analyse nach Geschlecht:

Skala 1: Das negative Klassenklima hat sowohl bei Mädchen als auch bei Burschen einen negativen Zusammenhang mit der allgemeinen Bereitschaft und Einstellung zum moralischen Urteil und Handeln.

Skala 2: Das negative Klassenklima hat nur bei Mädchen einen negativen Zusammenhang mit der Verpflichtung zum moralischen Urteil und Handeln.

Skala 3: Das negative Klassenklima hat weder bei Mädchen noch bei Burschen einen Zusammenhang mit dem moralischen Urteil und Handeln aufgrund erwarteter positiver Folgen.

Skala 4: Das negative Klassenklima hat sowohl bei Mädchen als auch bei Burschen einen positiven Zusammenhang mit den Gründen gegen moralisches Urteil und Handeln.

14. Sozialer Status und moralisches Urteil/Handeln

Fragestellung 5

„Unterscheiden sich Schüler mit unterschiedlichem sozialem Status in Hinblick auf das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen?“

Das nachfolgende Kapitel widmet sich der Beantwortung folgender Hypothesen:

H_{5_0}

Schüler mit unterschiedlichem sozialem Status unterscheiden sich nicht in Hinblick auf das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen.

H_{5_1}

Schüler mit unterschiedlichem sozialem Status unterscheiden sich in Hinblick auf das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen.

Das folgende Kapitel widmet sich dem so genannten sozialen Status. Aus anderen Teilen der Untersuchung, dem Fragebogen „Mitschülerrating“, liegen eine Reihe von Daten zum sozialen Status vor, welche in der Folge auf ihren Zusammenhang mit dem moralischen Urteilen und Handeln gemäß des Dilemmata-Fragebogens hin überprüft werden sollen.

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurden alle Schüler ersucht, drei Mitschüler zu nennen, die sie mögen und drei, die sie nicht mögen. Aus der Kombination von Beliebtheit und Beachtung wurden bereits in der Sekundarstufe 1 in dieser Längsschnittuntersuchung fünf Typen gebildet (siehe soziometrische Nominierung). Diese Typen wurden für die vorliegende Untersuchung repliziert.

61,3% sind dem soziometrischen Typ „Durchschnittlich und andere“ zuzuordnen. 12,4% sind als Abgelehnte zu klassifizieren, 11,2% können als beliebt bezeichnet werden, und 9,2% sind als nicht Beachtete zu werten. 5,9% der Schüler werden von ihren Peers kontroversiell beurteilt (vgl. Tabelle 42 im Anhang).

Tabelle 43: Verteilung der soziometrische Typen nach Geschlecht

Soziometrischer Typ	Burschen (%)	Mädchen (%)
Beliebt	10,4	11,8
Abgelehnt	16,0	9,1
nicht beachtet	8,9	9,4
Kontroversiell	7,8	4,2
durchschnittlich und andere	56,9	65,5

Interessant ist eine Aufschlüsselung der soziometrischen Typologie. Obenstehende Tabelle zeigt, dass der Anteil der abgelehnten und kontroversiellen Jugendlichen unter

den Burschen höher ist, wohingegen sich deutlich mehr Mädchen der Gruppe „durchschnittlich und andere“ zuordnen lassen.

Eine Überprüfung dieser Kreuztabelle mittels Chi-Quadrat Test zeigt auch, dass diese Unterschiede in der Verteilung als statistisch signifikant zu werten sind (sig. 0,034) (vgl. Tabelle 44 im Anhang).

In der Folge wird beschreiben, inwieweit sich die verschiedenen Aspekte des moralischen Handelns, gemessen durch die vier Skalen des Dilemmata-Fragebogens, in den unterschiedlichen Soziometrie-Typen unterscheiden.

Tabelle 45: Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln nach sozialem Status

Soziometrischer Typ	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
Beliebt	50	48,04	11,576	48
Abgelehnt	46	48,46	10,545	49
nicht beachtet	37	43,62	10,204	42
Kontroversiell	29	41,90	9,671	42
durchschnittlich und andere	261	49,71	10,071	50

Wie Tabelle 45 zeigt, ist der Mittelwert bzw. Median für die Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln in der Gruppe „durchschnittlich und andere“ am höchsten. Bei den abgelehnten und beliebten SchülerInnen liegen die Werte ebenfalls im oberen Bereich.

Eine deutlich geringere Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln weisen jene Jugendlichen auf, die den soziometrischen Typen „nicht beachtet“ und „kontroversiell“ zuzuzählen sind.

Nun soll überprüft werden, ob diese augenscheinlichen Unterschiede auch statistisch signifikant sind.

Da es sich bei der Skala „Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln allgemein“ um eine Variable handelt, die aus ordinalskalierten Antworten summiert wurde, schließt sich eine Varianzanalyse als Prüfverfahren aus. Daher gelangt der Kruskal-Wallis Test („Rangvarianzanalyse“) für unabhängige Stichproben zur Anwendung, der das nichtparametrische Ersatzverfahren für eine eindimensionale Varianzanalyse ist.

Die Überprüfung mittels Kruskal-Wallis Test zeigt, dass die Unterschiede zwischen den soziometrischen Gruppen tatsächlich als hochsignifikant zu werten sind (sig. 0,000). Schüler mit unterschiedlichem sozialem Status unterscheiden sich also in Hinblick auf die Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln (vgl. Tabelle 46 im Anhang).

Tabelle 47: Verpflichtung zu moralischem Handeln nach sozialem Status

Soziometrischer Typ	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
Beliebt	58	20,98	6,007	22
Abgelehnt	65	22,11	5,154	23
nicht beachtet	45	21,18	5,618	21
Kontroversiell	32	19,91	5,816	19
durchschnittlich und andere	322	21,83	5,284	22

Die Verpflichtung zum moralischen Handeln ist bei den abgelehnten Schülern am höchsten. Die Werte bei den beliebten, durchschnittlichen/anderen sowie den nicht beachten Jugendlichen sind in etwa gleich. Am niedrigsten ist das Gefühl, sich zu moralischem Handeln verpflichtet zu fühlen, bei jenen Jugendlichen, die zum kontroversiellen Typ gehören.

Die Überprüfung mittels Kruskal-Wallis Test ergibt aber keine statistische Signifikanz (sig. 0,246). Es lässt sich also nicht sagen, dass sich Jugendliche mit unterschiedlichem soziometrischem Status in ihrer Verpflichtung zum moralischen Handeln unterscheiden (vgl. Tabelle 48 im Anhang).

Tabelle 49: Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach sozialem Status

Soziometrischer Typ	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
Beliebt	58	53,05	13,363	52,00
Abgelehnt	64	52,16	15,093	52,50
nicht beachtet	44	51,16	11,184	53,00
Kontroversiell	31	51,94	17,954	52,00
durchschnittlich und andere	303	54,40	14,463	55,00

Bei der Skala „Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen“ scheinen eher geringe Unterschiede nach sozialem Status zu bestehen. Der Typ „durchschnittlich und andere“, der die Mehrzahl der Jugendlichen umfasst, hat den höchsten Wert. D.h. gerade die durchschnittlichen Schüler scheinen eher deshalb moralisch zu handeln, weil sie sich eigene Vorteile davon erhoffen. Die Gruppe der beliebten Jugendlichen kommen bei der Rangreihung an zweiter Stelle.

Statistisch gesehen ist dieser Unterschied jedoch nicht signifikant (Sig. 0,635), wie der Signifikanzwert des Kruskal-Wallis-Tests zeigt. D.h. man kann nicht davon ausgehen, dass der soziale Status einen Einfluss auf die Skala „Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen“ hat (vgl. Tabelle 50 im Anhang).

Tabelle 51: Gründe gegen moralisches Handeln nach sozialem Status

Soziometrischer Typ	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
Beliebt	59	46,66	15,431	45
Abgelehnt	58	39,47	20,614	36
nicht beachtet	45	46,91	15,300	49
Kontroversiell	31	52,97	21,643	52
durchschnittlich und andere	296	46,20	17,304	48

Zum Schluss wird die Skala „Gründe gegen moralisches Handeln“ der Analyse unterzogen. Hier zeigt bereits der erste Augenschein, dass deutliche Unterschiede zwischen den unterschiedlichen soziometrischen Typen bestehen. Die als kontroversiell eingestuften Jugendliche tendieren am ehesten dazu, Gründe gegen moralisches Handeln vorzubringen, gefolgt von den nicht beachteten, den durchschnittlichen und den beliebten Jugendlichen. Am wenigsten aber neigen abgelehnte Jugendliche dazu, Begründungen gegen moralisches Handeln zu nennen.

Die statistische Analyse bestätigt diesen Eindruck. Der Kruskal-Wallis-Test zeigt ein signifikantes Ergebnis (sig. 0,022) für die vierte Skala des Dilemmata-Fragebogens. Das bedeutet: Schüler mit unterschiedlichem sozialen Status in der Klasse unterscheiden sich signifikant in Bezug auf die Gründe gegen moralisches Handeln (vgl. Tabelle 52 im Anhang).

Nun sollte wiederum eine vertiefende Analyse nach Geschlecht durchgeführt werden. Prinzipiell würde sich hierfür eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den Faktoren sozialer Status und Geschlecht eignen. Da jedoch die Skaleneigenschaften – wie bereits erklärt – die Verwendung von nichtparametrischen Verfahren erforderlich machen und für eine mehrfaktorielle Varianzanalyse kein Ersatzverfahren zur Verfügung steht, wurde der eben durchgeführte Kruskal-Wallis-Test getrennt für Mädchen und für Burschen durchgeführt.

Die Ergebnisse für alle vier Dilemmata-Skalen und beide Geschlechter sind zusammenfassend in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 53: Kruskal-Wallis-Test: Moralisches Handeln/Urteilen nach sozialem Status, Berechnung getrennt nach Geschlecht

	Bereit- schaft allg.	Verpflich- tung	Gründe dafür	Gründe dagegen
Mädchen				
Chi-Square	11,058	2,597	3,002	4,713
Df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,026	,627	,557	,318
Burschen				
Chi-Square	19,668	5,713	1,304	9,948
Df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,001	,222	,861	,041

Die Analyse nach Geschlecht zeigt, dass sich die Detailergebnisse ähnlich den Gesamtergebnissen verhalten. Bei den Skalen 2 und 3 gibt es keine Unterschiede nach soziometrischem Typ, bei den Skalen 1 und 4 schon. Dabei zeigt es sich, dass sich die Ergebnisse für die Dilemmata-Skalen 1, 2 und 3 bei Mädchen und bei Burschen im Wesentlichen gleich verhalten. Interessant ist die Skala 4 des Dilemmata-Fragebogens: Hier bestehen bei den Mädchen keine Unterschiede nach sozialem Status, bei den Burschen hingegen schon.

Zum besseren Verständnis seien hier die Mittelwerte der sozialen Statusgruppen getrennt nach Geschlecht angeführt.

Tabelle 54: Gründe gegen moralisches Handeln nach sozialem Status und Geschlecht

Soziometrischer Typ	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
Mädchen				
Beliebt	32	48,97	16,890	44,50
Abgelehnt	24	39,75	21,630	36,00
nicht beachtet	21	42,24	14,815	45,00
Kontroversiell	12	54,17	22,498	49,50
durchschnittlich und andere	166	45,92	17,069	48,00
Burschen				
Beliebt	27	43,93	13,295	46,00
Abgelehnt	34	39,26	20,195	38,50
nicht beachtet	24	51,00	14,818	52,00
Kontroversiell	19	52,21	21,676	54,00
durchschnittlich und andere	130	46,55	17,659	48,50

Interessanterweise verhält es sich hier so, dass zwar die Mittelwerte nach den soziometrischen Typen sowohl bei Mädchen als auch bei Burschen beträchtlich streuen. Jedoch ist die Streuung bei den Medianen bei den Burschen deutlich stärker als bei den Mädchen. Diese Unterschiede dürfte das signifikante Ergebnis der Burschen beim Kruskal-Wallis-Test hervorgerufen haben. Inhaltlich ergibt sich folgendes: Nicht beachtete und kontroverielle Burschen neigen mehr dazu, Gründe gegen moralisches Handeln vorzubringen. Abgelehnte Schüler nennen die wenigsten Gründe gegen moralisches Handeln.

Aus den in diesem Kapitel vorgestellten Analysen kann folgende Beantwortung der Fragestellung abgeleitet werden:

Analyse für Mädchen und Burschen insgesamt:

Die H_{5_0} ist für die Dilemmata-Skalen 2 und 3 beizubehalten:

Skala 2: Schüler mit unterschiedlichem sozialem Status unterscheiden sich nicht in Hinblick auf die Verpflichtung zu moralischem Handeln.

Skala 3: Schüler mit unterschiedlichem sozialen Status unterscheiden sich nicht in Hinblick auf Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen.

Die H_{5_1} ist für die Dilemmata-Skalen 1 und 4 anzunehmen:

Skala 1: Schüler mit unterschiedlichem sozialem Status unterscheiden sich in Hinblick auf die Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln.

Skala 4: Schüler mit unterschiedlichem sozialem Status unterscheiden sich in Hinblick auf die Gründe gegen moralisches Handeln.

Analyse nach Geschlecht:

Skala 1: Sowohl Mädchen als auch Burschen mit unterschiedlichem sozialem Status unterscheiden sich in Hinblick auf die Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln.

Skala 2: Weder Mädchen noch Burschen mit unterschiedlichem sozialem Status unterscheiden sich in Hinblick auf die Verpflichtung zu moralischem Handeln.

Skala 3: Weder Mädchen noch Burschen mit unterschiedlichem sozialen Status unterscheiden sich in Hinblick auf Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen.

Skala 4: Burschen mit unterschiedlichem sozialem Status unterscheiden sich in Hinblick auf die Gründe gegen moralisches Handeln, Mädchen nicht.

15. Viktimisierungs-Status und moralisches Urteil/Handeln

Fragestellung 6

„Unterscheiden sich Schüler mit unterschiedlichem Viktimisierungs-Status in Hinblick auf das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen?“

Die dazugehörigen Hypothesen lauten:

H_{6_0}

Schüler mit unterschiedlichem Viktimisierungs-Status unterscheiden sich nicht in Hinblick auf das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen.

H_{6_1}

Schüler mit unterschiedlichem Viktimisierungs-Status unterscheiden sich in Hinblick auf das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen.

Analog zum vorherigen Kapitel sollte untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem moralischen Urteil und Handeln laut Dilemmata-Fragebogen und dem Viktimisierungs-Status der Schüler zu finden ist. Mit Viktimisierung ist dabei gemeint, inwieweit die Jugendlichen Opfer von Aggression werden oder selbst Täter sind.

Die Definition der Viktimisierungs-Typen erfolgte dabei durch die Kombination verschiedener Fragen zum Themenkreis „Opfer- und Täter“ im schulischen Zusammenhang. Auch diese Definition wurde aus einer anderen Teilauswertung im Rahmen der Längsschnittstudie der 1. Sekundarstufe übernommen und mit Hilfe der vorhandenen SPSS-Syntax repliziert.

Den vorhandenen Definitionen gemäß können vier Viktimisierungs-Typen unterschieden werden. Die größte Gruppe von 88% der SchülerInnen ist in Bezug auf Viktimisierung als unbelastet einzustufen. 5,4% sind Opfer. Gleichzeitig Opfer und Täter sind 3,4 % der Jugendlichen, und ausschließlich Täter sind 3,4% (vgl. Tabelle 55 im Anhang).

Tabelle 56: Verteilung der Viktimisierungs-Typen nach Geschlecht

Viktimisierungs-Typ	Burschen (%)	Mädchen (%)
Unbelastet	82,6	92,5
Opfer	7,5	3,6
Täter	3,8	2,8
Täter und Opfer	6,1	1,2

Analysiert man die Viktimisierungs-Typen nach Geschlecht, so zeigt sich, dass es unter den Burschen sowohl mehr Opfer als auch mehr Täter und Opfer gibt. Demnach sind mehr Mädchen als Burschen als unbelastet einzustufen.

Gemäß Chi-Quadrat Test ist dieser gefundene Unterschied auch als hochsignifikant einzustufen (sig. 0,005) (vgl. Tabelle 57 im Anhang).

Analog zu der Vorgehensweise beim sozialen Status werden Kruskal-Wallis-Tests durchgeführt, um festzustellen, ob sich Schüler mit unterschiedlichem Viktimisierungs-Status bei den Skalen des Dilemmata-Fragebogens unterscheiden.

Tabelle 58: Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln nach Viktimisierungs-Status

Viktimisierungs-Status	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
Unbelastet	310	48,39	10,628	49,00
Opfer	20	49,85	9,057	50,00
Täter	10	47,00	7,008	47,50
Täter und Opfer	13	52,46	9,553	50,00

Wie der erste Überblick mittels Mittelwert- bzw. Medianvergleich zeigt, sind die Gruppen der Unbelasteten und der Opfer ziemlich ähnlich in ihrer Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln. Die – allerdings zahlenmäßig nur mehr sehr geringe – Gruppe der Täter liegt mit ihren Scores darunter, die – ebenfalls nur sehr kleine – Gruppe derjenigen SchülerInnen, die sowohl Opfer als auch selbst Täter sind, darüber.

Die Überprüfung mittels Kruskal-Wallis-Test zeigt jedoch, dass die Unterschiede zwischen den Viktimisierungs-Gruppen in Hinblick auf die erste Skala des Dilemmata-Fragebogens statistisch als nicht signifikant zu werten ist (sig. 0,577) (vgl. Tabelle 59 im Anhang).

Tabelle 60: Verpflichtung zu moralischem Handeln nach Viktimisierungs-Status

Viktimisierungs-Status	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
unbelastet	377	21,80	5,419	22,00
Opfer	24	23,58	3,741	23,00
Täter	14	18,43	5,487	18,00
Täter und Opfer	16	21,63	6,692	22,50

In Bezug auf die innere Verpflichtung zum moralischen Handeln sind die Gruppen der unbelasteten Schüler sowie die Täter und Opfer-Gruppe im Mittelfeld zu finden. Die höchsten Scores bei der Skala Verpflichtung zum moralischen Handeln haben die Opfer, die geringsten die Täter.

Dieser inhaltlich interessante Eindruck kann leider nicht statistisch abgesichert werden. Jedoch verfehlt die Signifikanz von 0,073 das gewählte α -Niveau von 0,05 nur relativ knapp. Möglicherweise würde sich dieser Trend bei einer Untersuchung mit einer größeren Personenzahl in den einzelnen Gruppen bestätigen lassen (vgl. Tabelle 61 im Anhang).

Tabelle 62: Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach Viktimisierungs-Status

Viktimisierungs-Status	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
unbelastet	362	54,13	14,437	54,00
Opfer	24	49,38	17,212	48,50
Täter	14	50,71	7,332	48,00
Täter und Opfer	16	51,44	15,561	52,50

Opfer neigen am wenigsten dazu, positive Folgen für die eigene Person als Grund für moralisches Handeln zu nennen, gefolgt von den Tätern. Schüler, die als Opfer und Täter einzustufen sind, kommen an zweiter Stelle. Unbelastete Jugendliche weisen bei dieser Skala den eindeutig höchsten Score auf.

Statistisch gesehen ist dieser Unterschied jedoch nicht signifikant (sig. 0,472). Der Viktimisierungs-Status hat also keinen statistisch gesicherten Einfluss auf das moralische Handeln aufgrund positiver Folgen für die eigene Person (vgl. Tabelle 63 im Anhang).

Tabelle 64: Gründe gegen moralisches Handeln nach Viktimisierungs-Status

Viktimisierungs-Status	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
unbelastet	356	46,12	17,721	48,00
Opfer	23	36,00	18,233	36,00
Täter	13	39,62	13,950	46,00
Täter und Opfer	14	43,57	19,540	47,00

Bei den Gründen gegen moralisches Handeln gibt es sehr deutliche Unterschiede zwischen den vier Viktimisierungs-Gruppen. Die meisten Gründe gegen moralisches Handeln werden von den unbelasteten Jugendlichen gegeben, ihr mittlerer Score in der Skala ist am höchsten. Bei jenen Jugendlichen, die sowohl Täter als auch Opfer sind, ist der Score am zweithöchsten. Danach kommen die Täter. Die mit Abstand deutlich geringste Neigung, Gründe gegen moralisches Verhalten zu nennen, findet sich bei den Opfern.

Dieses Ergebnis kann mittels Kruskal-Wallis Test statistisch abgesichert werden, das Ergebnis ist signifikant (sig. 0,048). Schüler mit unterschiedlichem Viktimisierungs-

Status unterscheiden sich signifikant in Bezug auf ihre Neigung, Gründe gegen moralisches Handeln zu nennen bzw. solchen Gründen zuzustimmen (vgl. Tabelle 65 im Anhang).

Auch hier wurde analog der Vorgehensweise beim sozialen Status die Kruskal-Wallis-Analyse getrennt für beide Geschlechter vorgenommen. Die Ergebnisse sind wiederum tabellarisch zusammengefasst.

Tabelle 66: Kruskal-Wallis-Test: Moralisches Handeln/Urteilen nach Viktimisierungs-Status, Berechnung getrennt nach Geschlecht

	Bereit- schaft allg.	Verpflich- tung	Gründe dafür	Gründe dagegen
Mädchen				
Chi-Square	3,994	4,941	2,971	4,997
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,262	,176	,396	,172
Burschen				
Chi-Square	4,484	6,799	2,431	6,030
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,214	,079	,488	,110

Die Ergebnisse sind insofern interessant, als ein Detailergebnis für die Geschlechter zum Teil von den Gesamt-Ergebnissen abweicht. Bei der Skala 4 ergab sich bei den Jugendlichen insgesamt ein Unterschied nach Viktimisierungs-Status, der bei der für Burschen und Mädchen getrennten Analyse jedoch verschwindet.

Bei der nach Geschlecht getrennten Analyse zeigt sich demnach bei keiner Teilgruppe ein Unterschied nach Viktimisierungs-Status. Am ehesten würde man einen solchen noch bei den Burschen bezüglich Skala 2 (Verpflichtung zum moralischen Handeln) vermuten, jedoch verfehlt das Ergebnis die Signifikanzgrenze.

Daraus ergibt sich folgende Zusammenfassung der Ergebnisse:

Analyse für Mädchen und Burschen insgesamt:

Die H_{6_0} ist bezüglich der Dilemmata-Skalen 1, 2 und 3 beizubehalten:

Skala 1: Schüler mit unterschiedlichem Viktimisierungs-Status unterscheiden sich nicht in Hinblick auf die Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln.

Skala 2: Schüler mit unterschiedlichem Viktimisierungs-Status unterscheiden sich nicht in Hinblick auf die Verpflichtung zu moralischem Handeln.

Skala 3: Schüler mit unterschiedlichem Viktimisierungs-Status unterscheiden sich nicht in Hinblick auf Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen

Die H_{6_1} ist für die Dilemmata-Skala 4 gültig:

Skala 4: Schüler mit unterschiedlichem Viktimisierungs-Status unterscheiden sich in Hinblick auf die Gründe gegen moralisches Handeln.

Analyse nach Geschlecht:

Skala 1: Weder Mädchen noch Burschen mit unterschiedlichem Viktimisierungs-Status unterscheiden sich in Hinblick auf die Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln.

Skala 2: Weder Mädchen noch Burschen mit unterschiedlichem Viktimisierungs-Status unterscheiden sich in Hinblick auf die Verpflichtung zu moralischem Handeln.

Skala 3: Weder Mädchen noch Burschen mit unterschiedlichem Viktimisierungs-Status unterscheiden sich in Hinblick auf Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen.

Skala 4: Weder Mädchen noch Burschen mit unterschiedlichem Viktimisierungs-Status unterscheiden sich in Hinblick auf die Gründe gegen moralisches Handeln.

16. Moralisches Urteil/Handeln und Delinquenz

Fragestellung 7

„Wirkt sich das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen auf das Ausmaß an Delinquenz aus?“

Eine weitere zu überprüfende Hypothese lautete folgendermaßen:

H_{7_0}

Das moralischen Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen wirkt sich nicht auf das Ausmaß an Delinquenz aus.

H_{7_1}

Das moralischen Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen wirkt sich auf das Ausmaß an Delinquenz aus.

Ganz allgemein sei vorausgeschickt, dass Fragen zu delinquentem Verhalten im Rahmen einer schriftlichen Erhebung immer die Gefahr in sich bergen, dass die befragten Personen sozial erwünscht antworten, d.h. ein mögliches delinquentes Verhalten nicht zugeben. Dies birgt eine mögliche Einschränkung der Aussagekraft der Delinquenz-Fragen in sich.

Für die Analysen wurden aus dem Fragebogen „Das Leben in der Klasse“ folgende vier Fragen zur Delinquenz übernommen:

- 1) Hast Du im letzten Jahr einmal zu Hause Geld oder etwas Wertvolleres gestohlen?
- 2) Hast Du im letzten Jahr einmal in einem Geschäft etwas „mitgehen“ lassen?
- 3) Hast Du schon einmal Einrichtungsgegenstände der Schule absichtlich beschädigt oder kaputt gemacht?
- 4) Hast Du schon einmal außerhalb der Schule etwas absichtlich beschädigt oder kaputt gemacht? (z.B. Fensterscheiben eingeworfen, Autos zerkratzt)?

Es standen drei Antwortoptionen zur Verfügung: nein – einmal - mehrmals.

Aus diesen vier Fragen wurde durch Addition ein Gesamtscore gebildet, welcher sich zwischen Null (Minimum) und 8 (Maximum) bewegt.

Rund zwei Drittel der befragten Schüler (67,7%) gaben an, keine der genannten Handlungen jemals gesetzt zu haben. Lediglich ein Schüler erreichte den maximalen Score. Der Gesamt-Mittelwert liegt bei 0,6 (vgl. Tabelle 67 im Anhang).

Der Delinquenz-Gesamtscore wird in der Folge nach Geschlecht getrennt aufgeschlüsselt. Da bereits der Augenschein aus oben stehender Tabelle sowie ein hochsignifikanter Kolmogorov-Smirnov-Test (sig. 0,000) zeigen, dass hier keine Normalverteilung gegeben ist, wurde diese Überprüfung mittels U-Test vorgenommen.

Der Mittelwert der begangenen delinquenten Taten liegt sowohl bei Burschen als auch bei Mädchen zwischen keiner und einer Nennung. Ob der Unterschied zwischen 0,77 und 0,44 als signifikant zu bewerten ist, zeigt der nachfolgende U-Test (vgl. Tabelle 68 im Anhang).

Gemäß dem hochsignifikanten Ergebnis des U-Tests (sig. 0,004) kann behauptet werden, dass Burschen im Schnitt mehr delinquente Taten begangen haben als gleichaltrige Mädchen (vgl. Tabelle 69 im Anhang).

In der weiteren Folge sollte überprüft werden, inwieweit sich das moralische Urteilen und Handeln, wie es mit dem Dilemmata-Fragebogen gemessen wird, auf das delinquente Verhalten von Schülern auswirkt.

Zur Überprüfung dieser Fragestellung ist die lineare Regressionsanalyse das geeignete Verfahren. Die Regression testet die Auswirkung der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable, oder in anderen Worten, sie versucht die abhängige Variable (in diesem Fall: Delinquenz) aus der unabhängigen (in diesem Fall: moralisches Handeln/Urteilen) zu erklären.

Prinzipiell gibt es bei der vorliegenden Fragestellung vier abhängige Variable, nämlich die vier Skalen des Dilemmata-Fragebogens. Nun bietet die Regression zwar die Möglichkeit, mehrere Variable gleichzeitig in die Analyse einzubeziehen. Jedoch verzerren korrelierende abhängige Variablen das Ergebnis, sodass in diesem Fall vier Regressionsanalysen – für jede Skala eine – getrennt vorgenommen werden.

Für die Regression zwischen Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein (uV) und Delinquenz (aV) ergibt sich ein korrigiertes R-Quadrat von 0,063. Das R-Quadrat wird auch Bestimmtheitsmaß genannt, in diesem Fall ist das korrigierte Bestimmtheitsmaß angeführt. Dieser Wert ist folgendermaßen zu lesen: 6,3% der Delinquenz können durch die Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein vorhergesagt werden. Nun erscheint dieser Wert nicht besonders groß, jedoch ergibt der F-Test, der von SPSS im Rahmen der Regressionsanalyse automatisch ausgeführt wird, dass dieser geringe Einfluss dennoch statistisch signifikant ist (sig. 0,000) (vgl. Tabelle 70 im Anhang).

Die Regressionsanalyse ergibt für die Einflussvariable Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein ein Beta von -0,255. Das Beta ist der standardisierte Regressionskoeffizient. Das negative Vorzeichen bedeutet nun folgendes: Je *höher* die Einschätzung des und die Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein, desto *geringer* ist die angegebene Delinquenz des betreffenden Schülers. Der Effekt geht also

in die vermutete Richtung. Der T-Wert und die daraus abgeleitete Signifikanz (0,000) zeigen, dass dieser Effekt statistisch signifikant ist (vgl. Tabelle 71 im Anhang).

Für die Regression zwischen der Verpflichtung zum moralischen Handeln (uV) und Delinquenz (aV) ergibt sich ein korrigiertes R-Quadrat von 0,105. Das heißt, rund 11% der Delinquenz können durch das Gefühl eines Schülers, zu moralischem Handeln verpflichtet zu sein, vorhergesagt werden. Das gesamte Regressionsmodell ist statistisch hochsignifikant (sig. 0,000) (vgl. Tabelle 72 im Anhang).

Die Regressionsanalyse ergibt für die Einflussvariable Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein ein Beta von -0,327. Dieses ist statistisch hochsignifikant (Sig. 0,000). Inhaltlich bedeutet das Ergebnis folgendes: Je *höher* das Gefühl, zu moralischem Handeln verpflichtet zu sein, desto *geringer* die Delinquenz (vgl. Tabelle 73 im Anhang).

Das nächste Regressionsmodell untersucht, ob moralisches Handeln aufgrund erwarteter positiver Folgen (Beliebtheit, Freunde finden etc.) einen Effekt auf die Delinquenz hat. Die Modellzusammenfassung zeigt, dass die Regression zwischen den Gründen zum moralischen Handeln aufgrund positiver Folgen (uV) und Delinquenz (aV) ein geringes Bestimmtheitsmaß von 0,007 aufweist. Das heißt, lediglich 7 Promille der Delinquenz können damit erklärt werden. Dennoch zeigt der signifikante F-Test (sig. 0,036), dass das Modell Erklärungskraft besitzt (vgl. Tabelle 74 im Anhang).

Das Beta der Einfluss-Variable beträgt -0,092 und ist signifikant (Sig. 0,036). Der Effekt ist wie folgt zu interpretieren: Je *mehr* Gründe bei den Jugendlichen ausgeprägt sind, aus Gründen der sozialen Erwünschtheit oder des persönlichen Vorteils heraus moralisch zu handeln, desto *geringer* ist die Delinquenz (vgl. Tabelle 75 im Anhang).

Als letztes wurde analysiert, ob angeführte Gründe gegen das moralische Handeln (etwa die Unbeliebtheit der Person, der geholfen werden soll oder befürchtete Nachteile für die eigene Person) die Delinquenzneigung beeinflussen.

Zwar ist das Bestimmtheitsmaß (das korrigierte R-Quadrat) mit 1,5% äußerst niedrig, jedoch weist der F-Test das Modell dennoch als signifikant aus (sig. 0,004). Eine Überprüfung der Residuen mittels Normalverteilungsplot zeigte jedoch, dass die

Verteilung nicht zufrieden stellend ist. Da sich die Signifikanzwerte einer Regressionsgleichung verzerren, wenn die Normalverteilung der Residuen nicht gegeben ist, sind die folgenden Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren. (vgl. Tabelle 76 im Anhang).

Das Beta von 0,13 weist ein positives Vorzeichen auf. Die Skala „Gründe gegen moralisches Handeln“ ist so gepolt, dass ein hoher Wert bedeutet, dass die Person viele Gründe nennt, sich dem moralischen Handeln zu entziehen. Die Aussage, die sich aus der Regressionsgleichung ableiten lässt, lautet also folgendermaßen: Je *mehr* Gründe gegen das moralische Handeln angeführt werden, desto *höher* ist auch die Delinquenzneigung (vgl. Tabelle 77 im Anhang).

Um nun auch für diese Regressionsmodelle eine detaillierte Analyse nach Geschlecht vornehmen zu können, sind prinzipiell zwei Strategien möglich. Zum einen kann das Geschlecht als zusätzliche Einflussvariable in die Regressionsmodelle übernommen werden, wodurch aus den einfachen Regressionsgleichungen eine multiple Regression wird.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde aber eine andere Vorgehensweise gewählt: Um die Konsistenz mit den vorhergehenden Kapiteln zu gewährleisten und um allfällige Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen einander besser gegenüberstellen zu können, wurde auch hier die ursprüngliche Analyse mittels split-file Befehls getrennt für Burschen und für Mädchen vorgenommen.

Tabelle 78: Modellzusammenfassung: Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein und Delinquenz, Berechnung getrennt nach Geschlecht

Modell	Korrig. R²	Sig. (F)
Mädchen		
Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein → Delinquenz	0,036	0,002
Burschen		
Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein → Delinquenz	0,700	0,000

Tabelle 79: Einfluss der Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein auf die Delinquenz, Berechnung getrennt nach Geschlecht

Einflussvariable	Beta	t-Wert	Sig.
Mädchen			
Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein	-0,199	-3,136	0,002
Burschen			
Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein	-0,273	-3,959	0,000

Die nach Geschlecht getrennte Analyse zeigt, dass der delinquenz-reduzierende Effekt der allgemeinen Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln bei Mädchen wie Burschen gleichermaßen festgestellt werden kann. Die Stärke des Effekts dürfte dabei bei Burschen stärker sein als bei Mädchen, worauf das größere Beta schließen lässt. Jedoch kann diesbezüglich keine Signifikanzprüfung durchgeführt werden (in dem Sinne, ob der Effekt bei Burschen „signifikant“ stärker wäre als bei Mädchen).

Tabelle 80: Modellzusammenfassung: Verpflichtung zu moralischem Handeln und Delinquenz, Berechnung getrennt nach Geschlecht

Modell	Korrig. R²	Sig. (F)
Mädchen		
Verpflichtung zu moralischem Handeln → Delinquenz	0,078	0,000
Burschen		
Verpflichtung zu moralischem Handeln → Delinquenz	0,097	0,000

Tabelle 81: Einfluss der Verpflichtung zu moralischem Handeln auf die Delinquenz, Berechnung getrennt nach Geschlecht

Einflussvariable	Beta	t-Wert	Sig.
Mädchen			
Verpflichtung zu moralischem Handeln	-0,285	-4,971	0,000
Burschen			
Verpflichtung zu moralischem Handeln	-0,317	-5,352	0,000

Sowohl bei Mädchen als auch bei Burschen lässt sich der Effekt feststellen, dass das Gefühl, zu moralischem Handeln verpflichtet zu sein, das delinquente Verhalten herabsetzt. Auch hier dürfte der Effekt bei Burschen etwas stärker sein als bei Mädchen (Vergleich der Beta-Koeffizienten).

Tabelle 82: Modellzusammenfassung: Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen und Delinquenz, Berechnung getrennt nach Geschlecht

Modell	Korrig. R²	Sig. (F)
Mädchen		
Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen → Delinquenz	-0,002	0,544
Burschen		
Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen → Delinquenz	-0,001	0,359

Bei der Skala 3 des Dilemmata-Fragebogens zeigt sich, dass bei getrennter Berechnung nach Geschlecht das Modell in beiden Gruppen keine Gültigkeit mehr besitzt. Auf die Darstellung der Regressionskoeffizienten wird daher verzichtet.

Tabelle 83: Modellzusammenfassung: Gründe gegen moralisches Handeln und Delinquenz, Berechnung getrennt nach Geschlecht

Modell	Korrig. R²	Sig. (F)
Mädchen		
Gründe gegen moralisches Handeln → Delinquenz	0,190	0,014
Burschen		
Gründe gegen moralisches Handeln → Delinquenz	0,010	0,066

Tabelle 84: Einfluss der Gründe gegen moralischem Handeln auf die Delinquenz, Berechnung getrennt nach Geschlecht

Einflussvariable	Beta	t-Wert	Sig.
Mädchen			
Gründe gegen moralisches Handeln	0,151	2,475	0,014
Burschen			
Gründe gegen moralisches Handeln	--	--	--

Bei der Dilemmata-Skala 4, Gründe gegen moralisches Handeln, ist bei den männlichen Schülern kein signifikantes Regressionsmodell feststellbar, bei den Mädchen jedoch schon. Bei den Mädchen ist der Effekt wie folgt: Mädchen, die mehr Gründe gegen das moralische Handeln angeführt werden, haben auch eine im Schnitt höhere Delinquenzneigung. Bei den Burschen besteht diesbezüglich kein Effekt.

Zusammenfassend kann die Fragestellung wie folgt beantwortet werden:

Analyse für Mädchen und Burschen insgesamt:

Die $H_{7,1}$ ist für alle vier Dilemmata-Skala anzunehmen:

Skala 1: Die Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein wirkt sich auf das Ausmaß an Delinquenz aus. Je *höher* die Einschätzung des und die Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein, desto *geringer* ist die Delinquenz.

Skala 2: Die Verpflichtung zu moralischem Handeln wirkt sich auf das Ausmaß an Delinquenz aus. Je *höher* das Gefühl, zu moralischem Handeln verpflichtet zu sein, desto *geringer* die Delinquenz.

Skala 3: Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen wirken sich auf das Ausmaß an Delinquenz aus. Je *mehr* Gründe ausgeprägt sind, aus Gründen der sozialen Erwünschtheit oder des persönlichen Vorteils heraus moralisch zu handeln, desto *geringer* ist die Delinquenz.

Skala 4: Gründe gegen das moralische Handeln wirken sich auf das Ausmaß an Delinquenz aus. Je *mehr* Gründe gegen das moralische Handeln angeführt werden, desto *höher* ist auch die Delinquenzneigung.

Analyse nach Geschlecht:

Skala 1: Die Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein wirkt sich sowohl bei Mädchen als auch bei Burschen auf das Ausmaß an Delinquenz aus. Für beide Geschlechter gilt: Je *höher* die Einschätzung des und die Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein, desto *geringer* ist die Delinquenz.

Skala 2: Die Verpflichtung zu moralischem Handeln wirkt sich sowohl bei Mädchen als auch bei Burschen auf das Ausmaß an Delinquenz aus. Für beide Geschlechter gilt: Je *höher* das Gefühl, zu moralischem Handeln verpflichtet zu sein, desto *geringer* die Delinquenz.

Skala 3: Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen wirken sich weder bei Mädchen noch bei Burschen auf das Ausmaß an Delinquenz aus. Weder bei Mädchen noch bei Burschen wurde ein signifikantes Regressionsmodell ermittelt.

Skala 4: Gründe gegen das moralische Handeln wirken sich nur bei den Mädchen auf das Ausmaß an Delinquenz aus. Je *mehr* Gründe Mädchen gegen das moralische Handeln anführt, desto *höher* ist auch ihre Delinquenzneigung. Bei den Burschen ist kein solcher Effekt feststellbar.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem moralischen Urteil und Handeln in der dritten Sekundarstufe und untersucht einen möglichen Zusammenhang mit dem Klassenklima, sozialen Status, Viktimisierungs-Status und delinquentem Verhalten der Schüler. Diese Studie ist Teil einer Längsschnittuntersuchung.

Erfahrungen, die in der Peergruppe gemacht werden, stellen ein zentrales Lernfeld für die Entwicklung von sozialem Verständnis, Selbstverständnis und den Aufbau sozialer Kompetenzen und moralischer Haltungen dar (Fend, 1998).

Die Untersuchung fand den Monaten April, Mai, Juni 2005 statt. Insgesamt nahmen 578 Schüler (297 Mädchen und 281 Buben) der dritten Sekundarstufe an 13 niederösterreichischen Schulen (18 Klassen aus Hauptschulen und 11 Klassen aus Gymnasien) teil. Den Schülern wurden zehn Fragebögen vorgelegt, den Lehrern drei und den Eltern wurde ein Fragebogen. Für die Bearbeitung der Fragebögen wurden vier Unterrichtsstunden eingerechnet (2 mal 2 Stunden). In dieser Arbeit wurden die Fragebögen „Entscheidungen aus dem Klassenleben – Dilemmata“, „Das Leben in der Klasse“ und das „Mitschülerrating“ verwendet.

Folgende Fragestellungen bilden die Basis dieser Untersuchung: Es wird der Frage nachgegangen, ob sich das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen nach dem Geschlecht oder dem Schultyp unterscheidet, ob es einen Zusammenhang zwischen einem positiven bzw. negativen Klassenklima und dem moralischen Urteil und Handeln gibt, ob sich Schüler mit unterschiedlichem sozialem Status und Viktimisierungs-Status in Hinblick auf das moralische Urteil und Handeln unterscheiden und ob sich moralisches Urteilen und Handeln auf das Ausmaß an Delinquenz auswirkt.

Grundlage der Untersuchung zum moralischen Urteil und Handeln war der Dilemmata-Fragebogen. In einem ersten Schritt wurden eine Replikation der vier Skalen und allfällige Neuberechnungen vorgenommen. Mit den Skalen des Dilemmata-Fragebogens wurden alle weiteren Analysen durchgeführt.

Geschlechtsunterschiede

Als erstes sollte die Fragestellung überprüft werden, ob sich das moralische Urteil und Handeln gemäß dem Dilemmata-Fragebogen nach Geschlecht unterscheidet. Die Ergebnisse wurden jeweils für die vier Skalen einzeln dargestellt. Die Untersuchung hat gezeigt, dass Mädchen gegenüber Buben eine höhere Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln haben, sich stärker zu moralischem Handeln verpflichtet fühlen und auch mehr Gründe für moralisches Handeln aufgrund positiver Folgen nennen. Bezüglich der Gründe gegen moralisches Handeln konnten keine Geschlechtsunterschiede gefunden werden.

Schultypunterschiede

Im Anschluss erfolgte die Überprüfung der Hypothesen zu möglichen Bildungsunterschieden bezüglich des moralischen Urteilen und Handelns nach Schultyp. Dabei zeigte sich, dass die Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein in Hauptschulen und Gymnasien gleich stark ausgeprägt ist und sich hier kein systematischer Bildungsunterschied feststellen lässt. Auch die Verpflichtung zum moralischen Handeln ist in beiden Schultypen gleich stark ausgeprägt. In Hinblick auf das moralische Handeln aufgrund positiver Folgen und sozialer Erwünschtheit sowie Gründe, die dagegen sprechen, zeigte sich zwar der Trend einer höheren Ausprägung bei Hauptschülern, einer statistischen Signifikanzprüfung hielt dieser aber nicht stand, es konnten keine systematischen Unterschiede zwischen den Bildungsgruppen gefunden werden.

Aufgrund der offenbar geringen Relevanz des Bildungsunterschiedes in dieser Untersuchung, wurde bei sämtlichen folgenden Berechnungen auf vertiefende Analysen zu diesem Thema verzichtet und diese nur nach Geschlechtsunterschieden vorgenommen.

Ergebnisse zum Klassenklima und moralischem Urteil und Handeln

Als nächster Schritt galt es zu klären, inwieweit zwischen dem positiven bzw. negativem Klassenklima und dem moralischen Urteilen und Handeln ein Zusammenhang besteht.

Die Untersuchung zeigt, dass ein positives Klassenklima einen positiven Zusammenhang mit allen vier Skalen des Dilemmata-Fragebogens hat. Die Analyse

nach Geschlecht zeigt, dass sich zwischen Burschen und Mädchen unterschiedliche Zusammenhänge zwischen positivem Klassenklima und moralischem Urteil/Handeln zeigen. Zwar erhöht ein positives Klassenklima die allgemeine Bereitschaft zum moralischen Handeln und das Gefühl, zum moralischen Handeln auch verpflichtet zu sein, doch dürfte die Tendenz aufgrund von Faktoren der sozialen Erwünschtheit moralisch zu handeln bei Mädchen stärker ausgeprägt sein, als bei Burschen. Auch nennen Mädchen, die das Klassenklima als gut bewerten, signifikant weniger Gründe gegen moralisches Handeln. Bei Burschen findet sich ein solcher Zusammenhang nicht. Weiters zeigt die Untersuchung, dass bei negativem Klassenklima die allgemeine Bereitschaft zum moralischen Handeln getrübt ist und öfters Gründe vorgebracht werden, warum man in einem gegebenen Anlassfall nicht moralisch Handeln sollte. Auch das Gefühl moralisch verpflichtet zu sein ist in Klassen mit negativem Klima geringer. Lediglich Gründe für moralisches Handeln aufgrund erwarteter positiver Effekte weisen keinen Zusammenhang mit schlechtem Klassenklima auf. Auch hier konnten in einer Detailanalyse Geschlechtsunterschiede festgestellt werden. So wird die allgemeine Bereitschaft zu moralischem Handeln bei Mädchen als auch bei Burschen, durch ein schlechtes Klassenklima vermindert. Jedoch sinkt nur bei Mädchen auch der Eindruck sich zu moralischem Handeln verpflichtet zu fühlen. Ein schlechtes Klassenklima scheint bei beiden Geschlechtern keinen Einfluss auf das moralische Handeln aufgrund erwarteter persönlicher Vorteile auszuüben. Jedoch steigt die Neigung Gründe gegen moralisches Handeln vorzubringen bei Mädchen und Burschen signifikant an, wenn das Klassenklima von Konflikt und Ausgrenzung dominiert ist.

Ergebnisse zum soziometrischen Status und moralischem Urteil und Handeln

Im Rahmen der Längsschnittuntersuchung, welche als Grundlage dieser Untersuchung bildet, wurden bereits in der Sekundarstufe 1 mittels soziometrischer Nominierung fünf Typen gebildet. Diese Typen wurden für die vorliegende Untersuchung repliziert. So sind 61,3% dem soziometrischen Typ „Durchschnittlich und andere“ zuzuordnen, 12,4% sind als Abgelehnte zu klassifizieren, 11,2% können als beliebt bezeichnet werden und 9,2% sind als nicht Beachtete zu werten. 5,9% der SchülerInnen werden von ihren Peers kontroversiell beurteilt.

Es zeigte sich, dass sich Schüler mit verschiedenem soziometrischem Status im Hinblick auf die Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Urteilen und Handeln unterscheiden. In ihrem Gefühl der Verpflichtung zum moralischen Urteilen und

Handeln fand sich kein signifikanter Unterschied unter den Jugendlichen. Auch kann man nicht davon ausgehen, dass der soziometrische Status einen Einfluss auf moralisches Urteilen und Handeln aufgrund erwarteter positiver Folgen hat.

Schüler mit unterschiedlichem soziometrischem Status unterscheiden sich signifikant im Bezug auf die Gründe gegen moralisches Handeln. Die als kontroversiell eingestuften Jugendlichen tendieren am ehesten dazu Gründe gegen moralisches Handeln vorzubringen, gefolgt von den nicht beachteten, den durchschnittlichen und den beliebten Jugendlichen. Am wenigsten aber neigen abgelehnte Jugendliche dazu, Begründungen gegen moralisches Handeln zu nennen.

Eine Analyse nach Geschlecht zeigte, dass sich die Detailergebnisse ähnliche dem Gesamtergebnis verhalten. Während sich die Ergebnisse für die Dilemmata-Skalen 1, 2 und 3 bei Mädchen und bei Burschen im wesentlichen gleich verhielten, bestanden bei der Skala 4 des Dilemmata-Fragebogens bei den Mädchen keine Unterschiede beim soziometrischen Status, bei den Burschen hingegen schon. Nicht beachtete und kontroversielle Burschen neigen mehr dazu, Gründe gegen moralisches Handeln vorzubringen. Abgelehnte Schüler nennen die wenigsten Gründe gegen moralisches Handeln.

Ergebnisse zum Viktimisierungs-Status und moralischem Urteilen und Handeln

Den vorhandenen Definitionen gemäß können vier Viktimisierungs-Typen unterschieden werden. Die größte Gruppe der Schüler ist als unbelastet einzustufen (88%), der Rest ist Opfer (5,4%), Täter (3,2%) oder Täter und Opfer (3,4%).

Die Analyse nach Geschlecht zeigte, dass unter den Burschen sowohl mehr Opfer als mehr Täter und Opfer zu finden sind. Demnach sind mehr Mädchen als Burschen als unbelastet einzustufen. Es konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Viktimisierungsgruppen im Hinblick auf die erste Skala (Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln) gefunden werden. Auch im Bezug auf die innere Verpflichtung zum moralischen Handeln konnte kein statistisch abgesicherter Unterschied festgestellt werden. Auch hat der Viktimisierungsstatus keinen statistisch gesicherten Einfluss auf das moralische Urteilen und Handeln aufgrund positiver Folgen für die eigene Person. Schüler mit unterschiedlichem Viktimisierungs-Status unterscheiden sich signifikant in Bezug auf ihre Neigung, Gründe gegen moralisches Handeln zu nennen bzw. solchen Gründen zuzustimmen. Die meisten Gründe gegen moralisches Handeln werden von den unbelasteten Jugendlichen gegeben, deren

mittlerer Score in der Skala ist am höchsten. Bei jenen Jugendlichen, die sowohl Täter als auch Opfer sind, ist der Score am zweithöchsten. Danach kommen die Täter. Bei den Opfern findet sich die mit Abstand deutlich geringste Neigung, Gründe gegen moralisches Verhalten zu nennen.

Eine Analyse nach Geschlecht zeigte eine Abweichung der Detailergebnisse von den Gesamtergebnissen. So ergab sich bei der Skala 4 bei den Jugendlichen insgesamt ein Unterschied nach Viktimisierungs-Status, der bei der für Burschen und Mädchen getrennten Analyse verschwindet. Bei der nach Geschlecht getrennten Analyse zeigt sich demnach bei keiner Teilgruppe ein Unterschied nach Viktimisierungs-Status.

Ergebnisse zum abweichenden Verhalten und moralischem Urteilen und Handeln

Nach der Bildung eines Delinquenz-Gesamtscores wurde dieser in der Folge nach Geschlecht getrennt aufgeschlüsselt. Gemäß dem hochsignifikanten Ergebnis ergab sich, dass Burschen im Schnitt mehr delinquente Taten begangen haben als gleichaltrige Mädchen. Die Untersuchungen zeigen folgenden Effekt: Je höher die Einschätzung des und die Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein, desto geringer ist die angegebene Delinquenz der betreffenden Schüler. Ein weiteres Ergebnis zeigte, dass je höher das Gefühl zu moralischem Handeln verpflichtet zu sein ist, desto geringer ist die Delinquenz. Weiters zeigte sich, dass je höher die Ausprägung bei den Jugendlichen ist, aus Gründen der sozialen Erwünschtheit oder des positiven Vorteils heraus moralisch zu handeln, desto geringer ist die Delinquenz. Als letztes wurde untersucht, ob angeführte Gründe gegen das moralische Handeln die Delinquenzneigung beeinflussen. Dabei zeigt die nach Geschlecht getrennte Analyse, dass der delinquenz-reduzierende Effekt der allgemeinen Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln bei Mädchen und Burschen gleichermaßen festgestellt werden kann. Die Stärke des Effekts dürfte dabei bei Burschen stärker sein als bei Mädchen.

Weiters ließ sich sowohl bei Mädchen als auch bei Burschen der Effekt feststellen, dass das Gefühl zu moralischem Handeln verpflichtet zu sein das delinquente Verhalten herabsetzt. Auch hier dürfte der Effekt bei Burschen etwas stärker sein als bei Mädchen. Bei der Dilemmata-Skala 4, Gründe gegen moralisches Handeln, zeigte sich folgender Effekt: Mädchen, die mehr Gründe gegen das moralische Handeln angeführt haben, haben auch eine im Schnitt höhere Delinquenzneigung. Bei den Burschen besteht diesbezüglich jedoch kein Effekt.

ANHANG

A. Literaturverzeichnis.....	1
B. Abbildungsverzeichnis.....	9
C. Tabellenverzeichnis.....	9
D. Ergänzungen zu „Moralisches Urteilen und Handeln“	12
E. Beschreibung einiger verwendeter statistischer Begriffe/Verfahren.....	16
F. Ergänzende Tabellen.....	18
G. Fragebögen.....	34
H. Curriculum Vitae.....	48

A. LITERATURVERZEICHNIS

Arbinger, R. & Saldern, M. v. (1984). Schulische Umwelt und soziales Klima in Schulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31, 81-99.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J. & Kaukianinen, A. (1991). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action. A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, S. 1-45.

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action. A theoretical perspective. *Development review*, 3, 178-210.

Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer-Verlag.

Boulton, M.J. & Smith, P.K. (1994). Bully / victim problems in middle school children: stability, self perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.

Brown, R. und Herrnstein, R.J. (1975). *Psychology*. Boston: Little, Brown und Company.

Chemnitz, G. (1978). *Das sozio-emotionale Klima in Schulklassen*. Dissertation, Johannes-Gutenberg-Universität, Mainz

Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.

Coie, J.D., Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.

Coie, J.D., Dodge, K.A. & Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behaviour and social status. In: S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.) *Peer rejection in childhood* (pp.17-59). Cambridge: University Press.

Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duden (2000). *Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter*. 2. neubearb. und erw. Aufl. Mannheim: Duden-Verlag.

Dreesmann, H. (1980). *Das Unterrichtsklima als situative Bedingung für kognitive Prozesse und das Leistungsverhalten von Schülern*. Diss. Phil. Uni Heidelberg, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.

Dreher E. (1979). Zum Schulklima in integrierten Gesamtschulen und Schulen des dreigliedrigen Schulsystems in Nordrhein-Westfalen. S. 153-210. In: Helmke, A. & Dreher,

Durkheim, E. (1893). *Über die Teilung der sozialen Arbeit*. Frankfurt/M: Suhrkamp

Durkheim, E. (1897). *Der Selbstmord*. Frankfurt/M: Suhrkamp

Edelstein, W., Oser, F. & Schuster, P. (2001). *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck/Wien, Studien-Verlag.

Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 230-245.

Eder, F., Felhofer, G. & Muhr-Arnold, S. (1994). Schule als Lebensraum. In L. Wilk & J. Bacher (Hrsg.). *Kindliche Lebenswelten*. Opladen: Leske & Budrich, S. 197-251.

Fend, H. (1977). *Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim, Beltz.

Fend, H. (1998). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne: Bd. 5, Eltern und Freunde*. Bern: Huber.

Frankena, W.K. (1973). *Ethics*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 2. rev. Auflage. Dt.: *Analytische Ethik. Eine Einführung*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1972 (dt. Fassung der 1. amerik. Auflage von 1963).

Galon, D. (1980). *The Moral Process, Lawrence Kohlberg's Psychology and Bernard Lonergan's Philosophy*. Unveröff. Dissertation, University of Toronto.

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

Garz, D., Oser, F. & Althof, W. (Hrsg.) (1997). *Moralisches Urteilen und Handeln*. Frankfurt/M.

Gasteiger-Klicpera, B. (2001). *Aggression und Klassengemeinschaft: Entwicklung und Einflussfaktoren*. Unveröffentlichte Habilitation, Universität Wien, Wien

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

Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1996). Die Situation von „Tätern“ und „Opfern“ aggressiver Handlungen in der Schule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45, 2-9.

- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997). Die Bedeutung der sozialen Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung der Kinder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 25(4), 234-246.
- Gilligan, C. (1982). *A different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Gilligan, C. (1987). Moral orientation and moral development. In E. F. Kittay & D.T. Meyers (Eds.), *Woman and moral theory* (pp.19-36). Totowa, NJ: Rowman & Littlefield
- Gilligan, C. & Wiggins, G. (1993). Die Ursprünge der Moral in den frühkindlichen Beziehungen. In H. Nagl-Docekal & H. Pauer-Studer (Hrsg.), *Jenseits der Geschlechter Moral. Beiträge zur feministischen Ethik* (S. 69-104). Frankfurt a.M.:Fischer.
- Grewe, N. (2003). *Aktive Gestaltung des Klassenklimas. Eine empirische Interventionsstudie*. Münster: LIT Verlag.
- Grinder, R.E. (1964). Relations between behavioral and cognitive dimensions of conscience in middle childhood. *Child Development*, 35, 881-893.
- Guerra, N.G., Nucci, L. & Huesmann, L.R. (1994). Moral cognition and childhood aggression. In: L.R. Huesmann (Ed.). *Aggressive behaviour: Current perspectives* (pp. 13-33). New York: Plenum Press.
- Hall, R.M. & Sander, B.R. (1982). *The classroom climate: A chilly one for women?* Referat, Association of American Colleges, Washington.
- Heidbrink, H. (1996). *Einführung in die Moralpsychologie*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. 2. überarbeitete Auflage.
- Horster, D. (1996). Was sind moralische Regeln und wie lernt man sie? In: K. Beutler & D. Horster (Hrsg.) (1996). *Pädagogik und Ethik*. 283-296. Stuttgart: Reclam

- Jackson, L.D. & Bracken, B.A. (1998). Relationship between students' social status and global and domain-specific self-concepts. *Journal of School Psychology, 36*(2), 233-246.
- Jansen, J.; Laatz, W. (2005). *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows*. 5. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Springer- Verlag Berlin Heidelberg.
- Jugert, G., Scheithauer, H., Notz, P. & Petermann, F. (2000). Geschlechtsunterschiede im Bullying: Indirekt- /relational- und offen- aggressives Verhalten unter Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung, 9* (4), 231-240.
- Kahl, T.N., Buchmann, M. & Witte, E.H. (1977). Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterschiedlicher Lernsituationen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 9*, 277-285.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M. Mäki, H. & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*(3), 269-278.
- Kohlberg, L. (1963a). Moral development and identification. In: H.W. Stevenson (Ed.): *Child psychology*. 62nd Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Kohlberg, L. (1963b). The development of children's orientations toward a moral order. I. *Sequence in the development of moral thought. Vita Humana*, Vol. 6, 11-33.
- Kohlberg, L. (1968). *Moral development*. In: International Encyclopedia of the Social Sciences, New York, 483-494.
- Kohlberg, L. (1969). Stufe und Sequenz. Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: L. Kohlberg: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Drei Aufsätze, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Kohlberg, L. (1971). *From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development*. In: L. Kohlberg 1981, 101-189.

Kohlberg, L. (1976). *Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach*. In: Lickona 1976, S. 31-53.

Kohlberg, L. (1978). The cognitive developmental approach to behavior disorders: A study of the development of moral reasoning in delinquents. In: G. Serban (Ed.): *Cognitive defects in the development of mental illness*. New York, 207-219.

Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development. Vol. 1: The philosophy of moral development. *Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. *The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. W. Althof, G. Noam & F. Oser (Hrsg.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. W. Althof, G. Noam & F. Oser (Hrsg.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Kohlberg, L. & Candee D. (1984). *Die Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln*. In: Kohlberg 1995, 373-493.

Krappann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.

Kuhmerker, L., Gielen, U. & Hayes, R.L. (1996). *Lawrence Kohlberg: Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis*. München: Kindt Verlag.

Latané, B., & Darley, J. 1970. *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton-Century-Crofts.

- Lind, G. (2000). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin.
- Meister, H. (1978). *Schulklima, Klassenklima und Lehrstil*. In: Klauer, K.-J. (Hrsg.) S. 594-559.
- Moos, R.H. & Trickett, E.J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press 1974.
- Morash, M. A. (1983). An explanation of juvenile delinquency: The integration of moral-reasoning theory and sociological knowledge. In: W. S. Laufer & J. M. Day (Hrsg.) (1983). *Personality theory, moral development and criminal behavior*. Lexington: D. C. Health and Co. 385-409.
- Moreno, J.L. (1996). *Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuorientierung der Gesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich.
- Nunner-Winkler, G. (2001). Weibliche Moralentwicklung?. In: W. Edelstein, , F. Oser & P. Schuster, (2001): *Moralische Erziehung in der Schule* (p.p. 141-153). Weinheim und Basel: Beltz Verlag,.
- Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (2. korrigierte Auflage). Bern: Huber.
- Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. (3. korrigierte Auflage).Bern: Huber.
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Europäische Hochschulschriften*. Frankfurt/Main: Lang.
- Piaget, J. (1932). *Das moralische Urteil beim Kinde*. München: DTV.
- Ponocny-Seliger, E. & Ponocny, I.: *Statistik for you*. Facultas Verlags- und Buchhandels AG, Wien, 2005

Saldern, M. v. (1987). *Sozialklima von Schulklassen: Überlegungen und mehrebenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten*. Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang GmbH.

Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion and harassment at work and in schools. *European Psychologist*, 1, 293-317.

Specht, W. & Fend, H. (1979). Der „Klassengeist“ als Sozialisationsfaktor. In: *Unterrichtswissenschaft*, 2, S. 128-142.

Thoma, S.J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Development Review*, 6, 165-180.

Walberg, H.J., Sorenson, J. & Fischbach, T. (1972). Ecological correlates of ambience in the learning environment. In: *American Educational Research Journal*, 9, S. 139-148.

Walker, L.J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning. A critical review. *Child development*, 55, S. 677-691.

Walker, L.J. (1991). Sex differences in moral reasoning. In: Kurtines, W.M./Gerwitz, J.L. (Hrsg.): *Handbook of moral behavior and development*. Vol. 2: Research. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Weber, C.O. (1929). Moral judgement in female delinquents. *Journal of Applied Psychology*, 10, 89-91.

Weyers, S. (2004). *Moral und Delinquenz*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Winkler-Metzke, C. & Steinhausen, H. C. (2001). Merkmale der Schulumwelt und psychische Befindlichkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 33(1), 30-41.

Winnicott, D.W. (1958). Psychoanalyse und Schuldgefühl. In: Ders. (1974). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München: Kindler S. 17-35

B. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis der Abbildungen in der Hauptarbeit

Abbildung 1 Modell des Zusammenhangs von moralischem Urteil und moralischem Handeln.....	12
Abbildung 2: Einteilung der Statusposition nach den Dimensionen Beliebtheit und Ablehnung	17
Abbildung 3: Beschreibung der Stichprobe.....	37

Abbildungsverzeichnis der Abbildung im Anhang

Abbildung 4: Kohlbergs „Sechs Stufen des moralischen Urteilens“.....	12
----------------------------------------------------------------------	----

C. TABELLENVERZEICHNIS

Tabellenverzeichnis der Tabellen im Anhang

Tabelle 1: Reliabilität der Skala Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein.....	18
Tabelle 2: Itemanalyse der Skala Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein	18
Tabelle 3: Reliabilität der Skala Verpflichtung zu moralischem Handeln	19
Tabelle 4: Itemanalyse der Skala Verpflichtung zu moralischem Handeln.....	19
Tabelle 5: Reliabilität der Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen	19
Tabelle 6: Itemanalyse der Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen.....	20
Tabelle 7: Neuberechnung Reliabilität der Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen.....	20
Tabelle 8: Reliabilität der Skala Gründe gegen moralisches Handeln	21
Tabelle 9: Itemanalyse der Skala Gründe gegen moralisches Handeln.....	21
Tabelle 10: Skala Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein nach Geschlecht	22
Tabelle 11: U-Test: Skala Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein nach Geschlecht	22
Tabelle 12: Skala Verpflichtung zu moralischem Handeln nach Geschlecht.....	22
Tabelle 13: U-Test: Skala Verpflichtung zu moralischem Handeln nach Geschlecht.....	22
Tabelle 14: Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach Geschlecht.....	22
Tabelle 15: U-Test: Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach Geschlecht.....	23
Tabelle 16: Skala Gründe gegen moralisches Handeln nach Geschlecht.....	23
Tabelle 17: U-Test: Skala Gründe gegen moralisches Handeln nach Geschlecht.....	23
Tabelle 18: Skala Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein nach Schultyp.....	23

Tabelle 19: U-Test: Skala Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein nach Schultyp	23
Tabelle 20: Skala Verpflichtung zu moralischem Handeln nach Schultyp	24
Tabelle 21: U-Test: Skala Verpflichtung zu moralischem Handeln nach Schultyp	24
Tabelle 22: Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach Schultyp.....	24
Tabelle 23: U-Test: Skala Gründe für moralisches Handeln: pos. Folgen n. Schultyp ..	24
Tabelle 24: Skala Gründe gegen moralisches Handeln nach Schultyp.....	24
Tabelle 25: U-Test: Skala Gründe gegen moralisches Handeln nach Schultyp	24
Tabelle 26: Items der ersten Batterie zu Leben in der Klasse.....	25
Tabelle 27: Inhaltliche Zuordnung der Items d. ersten Batterie zu Leben in der Klasse	25
Tabelle 28: Reliabilität der Skala positives Klassenklima.....	26
Tabelle 29: Itemanalyse der Skala positives Klassenklima (Zusammenhalt).....	27
Tabelle 30: Neuberechnung Reliabilität der Skala positives Klassenklima	27
Tabelle 32: U-Test: Skala positives Klassenklima nach Geschlecht	27
Tabelle 35: Reliabilität der Skala negatives Klassenklima.....	27
Tabelle 36: Itemanalyse der Skala negatives Klassenklima (Streit, Außenseiter).....	28
Tabelle 37: Neuberechnung Reliabilität der Skala negatives Klassenklima	28
Tabelle 39: U-Test: Skala negatives Klassenklima nach Geschlecht	28
Tabelle 42: Verteilung der soziometrische Typen	29
Tabelle 44: Chi-Quadrat Test: Verteilung der soziometrische Typen nach Geschlecht.	29
Tabelle 46: Kruskal-Wallis-Test: Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln nach sozialem Status	29
Tabelle 48: Kruskal-Wallis-Test: Verpfl. zu moralischem Handeln nach soz. Status....	29
Tabelle 50: Kruskal-Wallis-Test: Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach sozialem Status	29
Tabelle 52: Kruskal-Wallis-Test: Gründe gegen moralisches Handeln nach soz. Status	30
Tabelle 55: Verteilung der Viktimisierungs-Typen.....	30
Tabelle 57: Chi-Quadrat Test: Verteilung der Vikt.-Typen nach Geschlecht	30
Tabelle 59: Kruskal-Wallis-Test: Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln nach Viktimisierungs-Status.....	30
Tabelle 61: Kruskal-Wallis-Test: Verpflichtung zu moralischem Handeln nach Viktimisierungs-Status.....	30
Tabelle 63: Kruskal-Wallis-Test: Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach Viktimisierungs-Status	31
Tabelle 65: Kruskal-Wallis-Test: Gründe gegen moralisches Hand. nach Vikt.-Status.	31
Tabelle 67: Deskriptivstatistik Delinquenz-Gesamtscore.....	31
Tabelle 68: Delinquenz-Gesamtscore nach Geschlecht.....	31
Tabelle 69: U-Test: Delinquenz-Gesamtscore nach Geschlecht	32
Tabelle 70: Modellzusammenfassung: Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein und Delinquenz	32
Tabelle 71: Einfluss der Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein auf die Delinquenz	32
Tabelle 72: Modellzusammenfassung: Verpflichtung zu moralischem Handeln und Delinquenz	32
Tabelle 73: Einfluss der Verpflichtung zu moralischem Handeln auf die Delinquenz ..	32
Tabelle 74: Modellzusammenfassung: Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen und Delinquenz	32
Tabelle 75: Einfluss der Gründe für moralisches Handeln: pos. Folgen auf die Delinquenz	33
Tabelle 76: Modellzusammenfassung: Gründe gg moralisches Handeln u. Delinquenz	33
Tabelle 77: Einfluss der Gründe gegen moralischem Handeln auf die Delinquenz.....	33

Tabellenverzeichnis der Tabellen in der Hauptarbeit

Tabelle 31: Skala positives Klassenklima nach Geschlecht	48
Tabelle 33: Korrelation der Skala positives Klassenklima mit dem moralischen Urteil / Handeln	48
Tabelle 34: Korrelation der Skala positives Klassenklima mit dem moralischen Urteil/Handeln nach Geschlecht.....	49
Tabelle 38: Skala negatives Klassenklima nach Geschlecht Fehler! Textmarke nicht definiert.	52
Tabelle 40: Korrelation der Skala neg. Klassenklima mit dem moralischen Urteil / Handeln.....	52
Tabelle 41: Korrelation der Skala negatives Klassenklima mit dem moralischen Urteil/Handeln nach Geschlecht	53
Tabelle 43: Verteilung der soziometrische Typen nach Geschlecht.....	55
Tabelle 45: Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln nach sozialem Status.....	56
Tabelle 47: Verpflichtung zu moralischem Handeln nach sozialem Status	57
Tabelle 49: Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach sozialem Status....	57
Tabelle 51: Gründe gegen moralisches Handeln nach sozialem Status.....	58
Tabelle 53: Kruskal-Wallis-Test: Moralisches Handeln/Urteilen nach sozialem Status, Berechnung getrennt nach Geschlecht.....	59
Tabelle 54: Gründe gegen moralisches Handeln nach sozialem Status und Geschlecht.....	60
Tabelle 56: Verteilung der Viktimisierungs-Typen nach Geschlecht.....	62
Tabelle 58: Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln nach Viktimisierungs-Status.....	62
Tabelle 60: Verpflichtung zu moralischem Handeln nach Viktimisierungs-Status.....	63
Tabelle 62: Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach Viktimisierungs-Status.....	64
Tabelle 64: Gründe gegen moralisches Handeln nach Viktimisierungs-Status.....	64
Tabelle 66: Kruskal-Wallis-Test: Moralisches Handeln/Urteilen nach Viktimisierungs-Status, Berechnung getrennt nach Geschlecht.....	65
Tabelle 78: Modellzusammenfassung: Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein und Delinquenz, Berechnung getrennt nach Geschlecht.....	70
Tabelle 79: Einfluss der Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein auf die Delinquenz, Berechnung getrennt nach Geschlecht.....	71
Tabelle 80: Modellzusammenfassung: Verpflichtung zu moralischem Handeln und Delinquenz, Berechnung getrennt nach Geschlecht	71
Tabelle 81: Einfluss der Verpflichtung zu moralischem Handeln auf die Delinquenz, Berechnung getrennt nach Geschlecht.....	71
Tabelle 82: Modellzusammenfassung: Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen und Delinquenz, Berechnung getrennt nach Geschlecht	72
Tabelle 83: Modellzusammenfassung: Gründe gegen moralisches Handeln und Delinquenz, Berechnung getrennt nach Geschlecht	72
Tabelle 84: Einfluss der Gründe gegen moralischem Handeln auf die Delinquenz, Berechnung getrennt nach Geschlecht.....	73

D. MORALISCHES URTEILEN UND HANDELN

Abbildung 4: Kohlberg (1996), Seite 128-132 „Sechs Stufen des moralischen Urteilens“

NIVEAU UND STUFE	INHALT DER STUFE		SOZIALE PERSPEKTIVE DER STUFE
	WAS RECHTENS IST	GRÜNDE, DAS RECHTE ZU TUN	
<p>NIVEAU I: PRÄKONVENTIONELL</p> <p>Stufe 1</p> <p><i>Heteronome Moralität</i></p>	<p>Regeln einzuhalten, deren Übertretung mit Strafe bedroht ist. Gehorsam als Selbstwert. Personen oder Sachen keinen physischen Schaden zuzufügen.</p>	<p>Vermeiden von Bestrafung und die überlegene Macht der Autoritäten.</p>	<p><i>Egozentrischer Gesichtspunkt.</i> Der Handelnde berücksichtigt die Interessen anderer nicht oder erkennt nicht, dass sie von den seinen verschieden sind, oder er setzt zwei verschiedene Standpunkte nicht miteinander in Beziehung. Handlungen werden rein nach dem äußeren Erscheinungsbild beurteilt und nicht nach den dahinterstehenden Intentionen. Die eigene und die Perspektive der Autorität werden miteinander verwechselt.</p>
<p>Stufe 2</p> <p><i>Individualismus, Zielbewußtsein und Austausch</i></p>	<p>Regeln zu befolgen, aber nur dann, wenn es irgend jemandes unmittelbaren Interessen dient; die eigenen Interessen und Bedürfnisse zu befriedigen und andere dasselbe tun zu lassen. Gerecht ist auch, was fair ist, was ein gleichwertiger Austausch, ein Handel oder ein Übereinkommen ist.</p>	<p>Um die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu befriedigen, wobei anerkannt wird, dass auch andere Menschen bestimmte Interessen haben.</p>	<p><i>Konkret individualistischer Perspektive.</i> Einsicht, dass die verschiedenen individuellen Interessen miteinander im Konflikt liegen, so dass Gerechtigkeit (im konkret-individualistischen Sinne) relativ ist.</p>
NIVEAU II:	Den Erwartungen	1. Das Verlangen, in	<i>Perspektive des</i>

<p>KONVENTIONELL</p> <p>Stufe 3</p> <p><i>Wechselseitige</i></p> <p><i>Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität</i></p>	<p>zu entsprechen, die Nahe stehende Menschen oder Menschen überhaupt an mich als Träger einer bestimmten Rolle (Sohn, Bruder, Freund, usw.) richten. "Gut zu sein" ist wichtig und bedeutet, ehrenwerte Absichten zu haben und sich um andere zu sorgen. Es bedeutet, dass man Beziehungen, pflegt und Vertrauen, Loyalität, Wertschätzung und Dankbarkeit empfindet.</p>	<p>den eigenen Augen und in denen anderer Menschen als</p> <p>"guter Kerl" zu erscheinen;</p> <p>2. die Zugneigung zu anderen;</p> <p>3. der Glaube an die "Goldene Regel";</p> <p>4. der Wunsch, die Regeln und Autorität zu erhalten, die ein stereotypen "gutes" Verhalten rechtfertigen.</p>	<p><i>Individuums, das in Beziehung zu anderen Individuen steht.</i></p> <p>Der Handelnde ist sich gemeinsamer Gefühle, Übereinkünfte und Erwartungen bewusst, die den Vorrang vor individuellen Interessen erhalten. Mittels der konkreten "Goldenen Regel" bringt er unterschiedliche Standpunkte miteinander in Beziehung, indem er sich in die Lage des jeweils anderen versetzt. Die verallgemeinerte "System"-Perspektive bleibt noch außer Betracht.</p>
<p>Stufe 4</p> <p><i>Soziales System und Gewissen</i></p>	<p>Die Pflichten zu erfüllen, die man übernommen hat. Gesetze sind zu befolgen, ausgenommen in jenen extremen Fällen, in denen sie anderen festgelegten sozialen Verpflichtungen widersprechen. Das Recht steht auch im Dienste der Gesellschaft, der Gruppe oder der Institution.</p>	<p>Um das Funktionieren der Institution zu gewährleisten, um einen Zusammenbruch des Systems zu vermeiden, "wenn jeder es täte", oder um dem Gewissen Genüge zu tun, das an die selbstübernommenen Verpflichtungen mahnt. Leicht zu verwechseln mit dem für die Stufe 3 charakteristischen Glauben an Regeln und Autorität.</p>	<p><i>Macht einen Unterschied zwischen dem gesellschaftlichen Standpunkt und der interpersonalen Übereinkunft bzw. den auf einzelne Individuen gerichtete Motive.</i></p> <p>Übernimmt den Standpunkt des Systems, das Rollen und Regeln festlegt.</p> <p>Betrachtet individuelle Beziehungen als Relationen zwischen Systemteilen.</p>
<p>NIVEAU III:</p> <p>POSTKONVENTIONELL ODER PRINZIPIENGELEITET</p>	<p>Sich der Tatsache bewußt zu sein, dass unter den Menschen eine Vielzahl von Werten und Meinungen</p>	<p>1. Ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem Gesetz aufgrund der im Gesellschaftsvertrag nieder-</p>	<p><i>Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive.</i></p> <p>Perspektive eines rationalen Individuums, das sich der Existenz von Werten und Rechten bewusst ist, die</p>

<p>Stufe 5</p> <p><i>Die Stufe des sozialen Kontrakts bzw. der gesellschaftlichen Nützlichkeit, zugleich die Stufe individueller Rechte</i></p>	<p>vertreten wird, und dass die meisten Werte und Normen gruppenspezifisch sind.</p> <p>Diese "relativen" Regeln sollten im allgemeinen jedoch befolgt werden, im Interesse der Gerechtigkeit und weil sie den sozialen Kontrakt ausmachen. Doch gewisse absolute Werte und Rechte wie "Leben" und "Freiheit" müssen in jeder Gesellschaft und unabhängig von der Meinung der Mehrheit respektiert werden.</p>	<p>gelegten Vereinbarung, zum Wohle und zum Schutz der Rechte aller Menschen Gesetze zu schaffen und sich an sie zu halten;</p> <p>2. ein Gefühl der freiwilligen vertraglichen Bindung an Familie, Freundschaft, Vertrauen und Arbeitsverpflichtungen;</p> <p>3. Interesse daran, dass Rechte und Pflichten gemäß der rationalen Kalkulation eines Gesamtnutzens verteilt werden nach der Devise "Der größtmögliche Nutzen für die größtmögliche Zahl".</p>	<p>sozialen Bindungen und Verträgen vorgeordnet sind.</p> <p>Integriert unterschiedliche Perspektiven durch die formalen Mechanismen der Übereinkunft, des Vertrags, der Unvoreingenommenheit und der angemessenen Veränderung. Zieht sowohl moralische wie legale Gesichtspunkte in Betracht, anerkennt, dass sie gelegentlich in Widerspruch geraten, und sieht Schwierigkeiten, sie zu integrieren.</p>
<p>Stufe 6</p> <p><i>Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien</i></p>	<p>Selbstgewählten ethischen Prinzipien zu folgen. Spezielle Gesetze oder gesellschaftliche Übereinkünfte sind im allgemeinen deshalb gültig, weil sie auf diesen Prinzipien beruhen.</p> <p>Wenn Gesetze gegen diese</p>	<p>Der Glaube einer rationalen Person an die Gültigkeit universal moralischer Prinzipien und ein Gefühl persönlicher Verpflichtung ihnen gegenüber.</p>	<p><i>Perspektive eines "moralischen Standpunktes", von dem sich gesellschaftliche Ordnungen herleiten. Es ist dies die Perspektive eines jeden rationalen Individuums, das das Wesen der Moralität anerkennt bzw. anerkennt, dass jeder Mensch seinen (End-)Zweck in sich selbst trägt und entsprechend</i></p>

	Prinzipien verstoßen, dann handelt man in Übereinstimmung mit dem Prinzip. Bei den erwähnten Prinzipien handelt es sich um universale Prinzipien der Gerechtigkeit: Alle Menschen haben gleiche Rechte, und die Würde des Einzelwesens ist zu achten.		behandelt werden muss.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------

Heinz-Dilemma

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

Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 1000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, dass seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: „Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen.“ – Heinz hat nun alle legalen Mittel erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll“ (Kohlberg, 1996, S. 495).

E. BESCHREIBUNG EINIGER VERWENDETER STATISTISCHE VERFAHREN

Als Kennzahl für die Reliabilität gelangt Cronbachs Alpha zum Einsatz. Das Cronbach Alpha ist das gebräuchlichste Maß für die „innere Konsistenz“ einer Skala, beschreibt also, inwieweit die verschiedenen Variablen, die in die Skala einfließen (sollen), auch etwas Ähnliches messen. Wünschenswert sind dabei Alpha-Werte ab 0,80, wobei das Alpha mit steigender Variablenanzahl ebenfalls ansteigt.

Eine sinnvolle Entscheidungshilfe für die Selektion bzw. in diesem Fall für die Überprüfung der Items ist die Kennzahl „Scale if item deleted“. Dabei handelt es sich um das Cronbach Alpha, das sich ergibt, wenn man das Item aus der Skala herausnehmen würde. In jedem Fall sollte das Alpha bei Inkludierung des Items höher, also besser sein als das Alpha unter Ausschluss dieses Items. In anderen Worten: ein Item sollte positiv zur Gesamtreliabilität beitragen und diese nicht senken.

Eine weitere oft verwendete Kennzahl ist die Itemtrennschärfe („Corrected Item-total correlation“). Die Itemtrennschärfe beschreibt die Korrelation eines Items mit der Punktesumme über die restlichen Items. Je höher die Itemtrennschärfe, desto besser „passt“ das Item zu den anderen. Items mit sehr geringer oder gar negativer Itemtrennschärfe sollten daher aus der Skala entfernt werden (Ponocny-Seliger, S.124)

Ganz allgemein zur Signifikanzüberprüfung: Signifikant ist ein Ergebnis dann, wenn die Wahrscheinlichkeit, ein solches Ergebnis lediglich zufällig – und nicht aufgrund eines statistisch bedeutsamen Zusammenhangs oder Unterschieds – zu erzielen, kleiner oder gleich α ist. α wird üblicherweise bei 0,05 angesetzt. In anderen Worten: Das Risiko, irrtümlich ein Ergebnis als signifikant anzusehen, obwohl es lediglich ein „Zufallsprodukt“ ist, liegt bei maximal 5%.

Der Korrelationskoeffizient ist ein Maß, das die Stärke und die Richtung eines Zusammenhangs beschreibt. Anders als der Regressionskoeffizient hat der Korrelationskoeffizient jedoch keine Richtung, d.h. A hängt zwar mit B zusammen, A ist aber nicht die Ursache von B.

Ein Korrelationskoeffizient kann sich zwischen -1 und +1 bewegen. -1 beschreibt dabei einen perfekten negativen Zusammenhang zweier Variablen, d.h.: eine Person, die bei der Variable A das Maximum erreicht, hat bei der Variable B den minimalen Wert, und umgekehrt. Ein Koeffizient von +1 bedeutet: Ein Maximum bei der Variable A geht mit einem Maximum bei Variable B einher. Ein Koeffizient von 0 würde bedeuten, dass zwischen A und B kein Zusammenhang besteht.

F. ERGÄNZENDE TABELLEN

Dilemmata-Fragebogen: Replikation der Skalen

Tabelle 1: Reliabilität der Skala Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein

Skala	Cronbach α	Anzahl Items
Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein	0,886	24

Tabelle 2: Itemanalyse der Skala Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein

Variable	Corrected Item total correlation	α if item deleted
Soll Oliver Markus helfen	,453	,882
Würdest du einem wenig beliebten Mitschüler helfen	,485	,882
Würdest du von deinen Mitschülern. erwarten, dass sie Markus helfen	,504	,881
Würden sie das auch tun	,348	,885
Wärst du enttäuscht, wenn jm. Markus nicht hilft	,487	,881
Sollte ein Vorbild in dieser Situation Markus helfen	,475	,882
Soll Bettina Claudia das Geld zurückgeben	,473	,882
Würdest du einer Mitschülerin., die dich verspottet hat, das Geld zurück geben	,455	,882
Würdest du von deinen Mitschülern erwarten, dass sie das Geld zurückgeben	,431	,883
Würdest du das auch tun (das Geld zurückgeben)	,405	,884
Wärst du enttäuscht, wenn einer dem anderen das Geld nicht zurückgibt	,471	,882
Sollte ein Vorbild in dieser Situation das Geld zurückgeben	,444	,883
Soll Richard mit Matthias reden	,437	,883
Würdest du einen schwächeren Mitschüler verteidigen	,465	,882
Würdest du von deinen Mitschülern erwarten, dass sie mit Matthias reden	,568	,879
Würden sie das auch tun (mit Matthias reden)	,454	,882
Wärst du enttäuscht, wenn einer sich nichts zu sagen traut	,477	,882
Sollte ein Vorbild in dieser Situation mit Matthias reden	,447	,883
Soll Andrea Sophie sagen, wo Jacke ist	,470	,882

Würdest du einer unbeliebten Mitschülerin helfen	,535	,880
Würdest du von deinen Mitschülern erwarten, dass sie ihr helfen?	,511	,881
Würden sie das auch tun (Sophie helfen)	,440	,883
Wärst du enttäuscht, wenn sie ihr nicht helfen würden	,482	,882
Sollte ein Vorbild in dieser Situation Sophie helfen?	,481	,882

Tabelle 3: Reliabilität der Skala Verpflichtung zu moralischem Handeln

Skala	Cronbach α	Anzahl Items
Skala Gefühl der Verpflichtung zu moralischem Handeln	0,772	8

Tabelle 4: Itemanalyse der Skala Verpflichtung zu moralischem Handeln

Variable	Corrected Item total correlation	α if item deleted
dass man sich in einer Klasse gegenseitig helfen soll	,526	,744
dass einer ihm helfen muss und du dich verpflichtet fühlen würdest	,363	,766
dass man in einer Klasse Gefundenes zurückgeben soll	,561	,733
dass du das Geld nie behalten würdest, da es einer Mitschülerin gehört	,452	,753
dass man in einer Klasse keine Bosheiten gegen einen anderen Schüler zulassen soll	,458	,751
dass du es richtig findest, einer Mitschülerin Schwierigkeiten zu ersparen	,497	,744
dass man in einer Klasse Schwächere beschützen soll	,515	,741
dass du es nicht richtig findest, wenn ein Mitschüler andere tyrannisiert	,456	,751

Tabelle 5: Reliabilität der Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen

Skala	Cronbach α	Anzahl Items
Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen	0,890	25

Tabelle 6: Itemanalyse der Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen

Variable	Corrected Item total correlation	α if item deleted
dass Markus ihm dann später auch einmal helfen würde	,372	,888
dass Oliver dann in der Klasse beliebter wäre	,351	,889
dass die anderen dann schlecht über Oliver reden würden	,294	,890
dass du anderen gerne hilfst	,238	,891
dass deine Mitschüler deine Hilfsbereitschaft schätzen würden	,492	,886
dass du damit einen Freund gewinnen könntest	,386	,888
dass deine Mitschüler sonst schlecht reden würden über dich	,315	,890
dass Claudia ihr dankbar wäre	,478	,886
dass die Mitschüler dann eine gute Meinung von Bettina hätten	,563	,884
dass jemand draufkommen könnte, dass sie das Geld behalten hat	,366	,889
dass du auch sonst immer ehrlich bist	,338	,889
dass deine Mitschüler deine Ehrlichkeit schätzen würden	,637	,882
dass deine Mitschülerin dir dankbar wäre	,617	,883
dass jemand draufkommen könnte, dass du das Geld behalten hast	,414	,888
dass der kleinere Schüler ihm dann dankbar wäre	,614	,883
dass die Mitschüler ihn dann für mutig halten würden	,458	,887
dass du immer die Schwächeren verteidigst	,380	,888
dass deine Mitschüler deine Tapferkeit schätzen würden	,557	,884
dass der Schwächere Mitschüler dir dankbar wäre	,617	,883
dass Sophie dir dankbar wäre	,587	,883
dass die Mitschüler dann eine gute Meinung von Andrea hätten	,599	,883
dass Sophie draufkommen könnte, dass Melanie die Jacke versteckt und Andrea nichts gesagt hat	,508	,885
dass du immer anderen hilfst und gegen Bosheiten auftrittst	,331	,889
dass deine Mitschülerin dir dankbar wäre	,630	,882
dass jemand draufkommen könnte, dass deine Freundin die Jacke versteckt hat und du nichts gesagt hast	,495	,886

Tabelle 7: Neuberechnung Reliabilität der Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen

Skala	Cronbach α	Anzahl Items
Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen	0,891	23

Tabelle 8: Reliabilität der Skala Gründe gegen moralisches Handeln

Skala	Cronbach α	Anzahl Items
Gründe gegen moralisches Handeln	0,905	27

Tabelle 9: Itemanalyse der Skala Gründe gegen moralisches Handeln

Variable	Corrected Item total correlation	α if item deleted
dass Oliver mit seinen Freunden spielen soll, wenn er dies gerne tut	,352	,904
dass Oliver nicht sein Freund ist	,338	,904
dass Markus ein Angeber ist	,374	,904
dass andere dir auch kaum helfen	,438	,903
dass du nur denen hilfst, die du gerne magst	,465	,902
dass es dir wichtiger ist, mit deinen Freunden zu spielen	,495	,902
dass Bettina wenig Geld hat	,478	,902
dass Claudia Bettina verspottet hat	,570	,900
dass sie nicht mit Claudia befreundet ist	,524	,901
dass andere dir das Geld auch nicht zurück geben würden	,463	,903
dass es ihr recht geschieht, wenn sie dich verspottet	,552	,901
dass es dir wichtiger ist, dir etwas kaufen zu können	,466	,902
dass Matthias stärker ist als er	,490	,902
dass Matthias ihn verprügeln könnte	,571	,900
dass er mit dem Schüler nicht befreundet ist	,511	,902
dass es nichts nützen würde	,526	,901
dass andere dich auch nicht verteidigen würden	,470	,902
dass du sonst selbst in Gefahr wärst, verprügelt zu werden	,549	,901
dass der schwächere Schüler nicht dein Freund ist	,537	,901
dass es nichts bringt mit einem Stärkeren zu streiten	,509	,902
dass Andrea ihrer Freundin versprochen hat, nichts zu sagen	,327	,905
dass Sophie eine Petze ist	,555	,901
dass Andrea nicht mit Sophie befreundet	,536	,901
dass andere deinetwegen auch nicht ein Versprechen brechen	,454	,903
dass sie eine Petze ist und es ihr deshalb recht geschieht	,581	,900
dass ein Versprechen einer Freundin gegenüber wichtiger ist	,463	,902
dass eine Freundin sonst sauer auf dich wäre	,518	,901

Analyse nach Geschlecht

Tabelle 10: Skala Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein nach Geschlecht

	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
Burschen	196	46,74	10,898	47
Mädchen	240	49,68	9,953	49

Tabelle 11: U-Test: Skala Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein nach Geschlecht

Prüfstatistik	
Mann-Whitney U	19699,500
Z	-2,921
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003

Tabelle 12: Skala Verpflichtung zu moralischem Handeln nach Geschlecht

	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
Burschen	260	20,15	5,605	20
Mädchen	282	22,89	4,937	23

Tabelle 13: U-Test: Skala Verpflichtung zu moralischem Handeln nach Geschlecht

Prüfstatistik	
Mann-Whitney U	26069,500
Z	-5,825
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Tabelle 14: Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach Geschlecht

	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
Burschen	251	51,43	14,523	52
Mädchen	271	55,31	14,253	55

Tabelle 15: U-Test: Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach Geschlecht

Prüfstatistik	
Mann-Whitney U	28754,500
Z	-3,054
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

Tabelle 16: Skala Gründe gegen moralisches Handeln nach Geschlecht

	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
Burschen	243	46,11	18,107	47
Mädchen	264	45,76	17,694	47

Tabelle 17: U-Test: Skala Gründe gegen moralisches Handeln nach Geschlecht

Prüfstatistik	
Mann-Whitney U	31396,000
Z	-,413
Asymp. Sig. (2-tailed)	,680

Analyse nach Schultyp

Tabelle 18: Skala Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein nach Schultyp

	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
Hauptschule	211	49,03	10,773	49
Gymnasium	225	47,73	10,178	48

Tabelle 19: U-Test: Skala Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein nach Schultyp

Prüfstatistik	
Mann-Whitney U	21815,500
Z	-1,463
Asymp. Sig. (2-tailed)	,144

Tabelle 20: Skala Verpflichtung zu moralischem Handeln nach Schultyp

	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
Hauptschule	281	21,30	5,425	22
Gymnasium	261	21,87	5,448	22

Tabelle 21: U-Test: Skala Verpflichtung zu moralischem Handeln nach Schultyp

Prüfstatistik	
Mann-Whitney U	34492,500
Z	-1,198
Asymp. Sig. (2-tailed)	,231

Tabelle 22: Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach Schultyp

	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
Hauptschule	265	54,48	14,244	54
Gymnasium	257	52,38	14,710	53

Tabelle 23: U-Test: Skala Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach Schultyp

Prüfstatistik	
Mann-Whitney U	31440,500
Z	-1,517
Asymp. Sig. (2-tailed)	,129

Tabelle 24: Skala Gründe gegen moralisches Handeln nach Schultyp

	n	Mittelwert	Standardabweich.	Median
Hauptschule	258	46,33	18,080	47,50
Gymnasium	249	45,51	17,690	47,00

Tabelle 25: U-Test: Skala Gründe gegen moralisches Handeln nach Schultyp

Prüfstatistik	
Mann-Whitney U	31302,000
Z	-,497
Asymp. Sig. (2-tailed)	,619

Klassenklima

Tabelle 26: Items der ersten Batterie zu Leben in der Klasse

Variable
In unserer Klasse sind alle meist freundlich zueinander.
Alle nehmen aneinander Anteil, auch wenn sie nicht eng miteinander befreundet sind.
In unserer Klasse interessieren sich alle dafür, wie es den anderen geht.
Unsere Klasse hat in vielen Fragen eine gemeinsame Haltung und Einstellung.
In unsere Klasse werden auch jene ernst genommen, die eine andere Meinung äußern als der Großteil der Klasse.
In unserer Klasse sind die meisten bereit, etwas für die anderen zu tun.
Wenn jemand in der Klasse von Mitschülern unfair behandelt wird, dann setzen sich die anderen für ihn ein.
In unserer Klasse gibt es recht häufig Streit unter den Mitschülern.
In unserer Klasse gibt es einige, die sich überhaupt nicht mit den anderen verstehen.
Mädchen und Buben verstehen sich in unserer Klasse nicht so gut.
In unserer Klasse gab es einige Vorfälle, die uns auseinander gebracht haben und die bis heute nicht vergessen sind.
In unserer Klasse ist es nur wichtig, zu einer Gruppe zu gehören, die Klassengemeinschaft zählt nur wenig.
In unserer Klasse haben wir alle sehr unterschiedliche Einstellungen und Interessen.
Diejenigen, die in unserer Klasse den Ton angeben, tyrannisieren oft andere Mitschüler.
In unserer Klasse gibt es einen oder einige Mitschüler, die aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen sind.
In unserer Klasse gibt es einen oder einige Mitschüler, auf den bzw. auf die andere immer losgehen.
Mit Außenseitern will in unserer Klasse eigentlich niemand etwas zu tun haben.
Auch wenn jemand eher ein Außenseiter ist, bemühen sich doch manche in der Klasse ihn einzubeziehen.

Tabelle 27: Inhaltliche Zuordnung der Items der ersten Batterie zu Leben in der Klasse

Variable	Positives Klassenklima	negatives Klassenklima
In unserer Klasse sind alle meist freundlich zueinander.	✓	
Alle nehmen aneinander Anteil, auch wenn sie nicht eng miteinander befreundet sind.	✓	
In unserer Klasse interessieren sich alle dafür, wie es den anderen geht.	✓	

Unsere Klasse hat in vielen Fragen eine gemeinsame Haltung und Einstellung.	✓	
In unsere Klasse werden auch jene ernst genommen, die eine andere Meinung äußern als der Großteil der Klasse.	✓	
In unserer Klasse sind die meisten bereit, etwas für die anderen zu tun.	✓	
Wenn jemand in der Klasse von Mitschülern unfair behandelt wird, dann setzen sich die anderen für ihn ein.	✓	
In unserer Klasse gibt es recht häufig Streit unter den Mitschülern.		✓
In unserer Klasse gibt es einige, die sich überhaupt nicht mit den anderen verstehen.		✓
Mädchen und Buben verstehen sich in unserer Klasse nicht so gut.		✓
In unserer Klasse gab es einige Vorfälle, die uns auseinander gebracht haben und die bis heute nicht vergessen sind.		✓
In unserer Klasse ist es nur wichtig, zu einer Gruppe zu gehören, die Klassengemeinschaft zählt nur wenig.		✓
In unserer Klasse haben wir alle sehr unterschiedliche Einstellungen und Interessen.		✓
Diejenigen, die in unserer Klasse den Ton angeben, tyrannisieren oft andere Mitschüler.		✓
In unserer Klasse gibt es einen oder einige Mitschüler, die aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen sind.		✓
In unserer Klasse gibt es einen oder einige Mitschüler, auf den bzw. auf die andere immer losgehen.		✓
Mit Außenseitern will in unserer Klasse eigentlich niemand etwas zu tun haben.		✓
Auch wenn jemand eher ein Außenseiter ist, bemühen sich doch manche in der Klasse ihn einzubeziehen.	✓	

Tabelle 28: Reliabilität der Skala positives Klassenklima

Skala	Cronbach α	Anzahl Items
positives Klassenklima	0,784	8

Tabelle 29: Itemanalyse der Skala positives Klassenklima (Zusammenhalt)

Variable	Corrected Item total correlation	α if item deleted
In unserer Klasse sind alle meist freundlich zueinander.	,557	,749
Alle nehmen aneinander Anteil, auch wenn sie nicht eng miteinander befreundet sind.	,564	,748
In unserer Klasse interessieren sich alle dafür, wie es den anderen geht.	,578	,745
In unserer Klasse sind die meisten bereit, etwas für die anderen zu tun.	,606	,741
Unsere Klasse hat in vielen Fragen eine gemeinsame Haltung und Einstellung.	,401	,773
In unsere Klasse werden auch jene ernst genommen, die eine andere Meinung äußern als der Großteil der Klasse	,456	,766
Wenn jemand in der Klasse von Mitschülern unfair behandelt wird, dann setzen sich die anderen für ihn ein.	,486	,761
Auch wenn jemand eher ein Außenseiter ist, bemühen sich doch manche in der Klasse ihn einzubeziehen.	,284	,794

Tabelle 30: Neuberechnung Reliabilität der Skala positives Klassenklima

Skala	Cronbach α	Anzahl Items
positives Klassenklima	0,794	7

Tabelle 31: U-Test: Skala positives Klassenklima nach Geschlecht

Prüfstatistik	
Mann-Whitney U	30364,500
Z	-3,479
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

Tabelle 32: Reliabilität der Skala negatives Klassenklima

Skala	Cronbach α	Anzahl Items
negatives Klassenklima	0,801	10

Tabelle 33: Itemanalyse der Skala negatives Klassenklima (Streit, Außenseiter)

Variable	Corrected Item total correlation	α if item deleted
In unserer Klasse gibt es recht häufig Streit unter den Mitschülern.	,507	,780
In unserer Klasse gibt es einige, die sich überhaupt nicht mit den anderen verstehen.	,538	,776
Mädchen und Buben verstehen sich in unserer Klasse nicht so gut.	,341	,797
In unserer Klasse gab es einige Vorfälle, die uns auseinander gebracht haben und die bis heute nicht vergessen sind.	,414	,791
In unserer Klasse haben wir alle sehr unterschiedliche Einstellungen und Interessen.	,247	,806
Diejenigen, die in unserer Klasse den Ton angeben, tyrannisieren oft andere Mitschüler.	,594	,768
In unserer Klasse gibt es einen oder einige Mitschüler, die aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen sind.	,473	,784
In unserer Klasse gibt es einen oder einige Mitschüler, auf den bzw. auf die andere immer losgehen.	,586	,770
Mit Außenseitern will in unserer Klasse eigentlich niemand etwas zu tun haben.	,510	,779
In unserer Klasse ist es nur wichtig, zu einer Gruppe zu gehören, die Klassengemeinschaft zählt nur wenig.	,509	,780

Tabelle 37: Neuberechnung Reliabilität der Skala negatives Klassenklima

Skala	Cronbach α	Anzahl Items
negatives Klassenklima	0,806	9

Tabelle 39: U-Test: Skala negatives Klassenklima nach Geschlecht

Prüfstatistik	
Mann-Whitney U	32104,000
Z	-1,696
Asymp. Sig. (2-tailed)	,090

Sozialer Status

Tabelle 42: Verteilung der soziometrische Typen

Soziometrischer Typ	n	%
Beliebt	62	11,2
abgelehnt	69	12,4
nicht beachtet	51	9,2
kontroversiell	33	5,9
durchschnittlich und andere	341	61,3

Tabelle 44: Chi-Quadrat Test: Verteilung der soziometrische Typen nach Geschlecht

Prüfstatistik	
Pearson Chi-Square	10,421
Asymp. Sig. (2-sided)	,034

Tabelle 46: Kruskal-Wallis-Test: Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln nach sozialem Status

Prüfstatistik	
Chi-Square	26,984
Df	4
Asymp. Sig.	,000

Tabelle 48: Kruskal-Wallis-Test: Verpflichtung zu moralischem Handeln nach sozialem Status

Prüfstatistik	
Chi-Square	5,430
Df	4
Asymp. Sig.	,246

Tabelle 50: Kruskal-Wallis-Test: Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach sozialem Status

Prüfstatistik	
Chi-Square	2,554
Df	4
Asymp. Sig.	,635

Tabelle 52: Kruskal-Wallis-Test: Gründe gegen moralisches Handeln nach sozialem Status

Prüfstatistik	
Chi-Square	11,482
Df	4
Asymp. Sig.	,022

Viktimisierung

Tabelle 55: Verteilung der Viktimisierungs-Typen

Viktimisierungs-Typ	n	%
unbelastet	409	88,0
Opfer	25	5,4
Täter	15	3,2
Täter und Opfer	16	3,4

Tabelle 57: Chi-Quadrat Test: Verteilung der Viktimisierungs-Typen nach Geschlecht

Prüfstatistik	
Pearson Chi-Square	13,041
Asymp. Sig. (2-sided)	,005

Tabelle 59: Kruskal-Wallis-Test: Einschätzung und Bereitschaft zum moralischen Handeln nach Viktimisierungs-Status

Prüfstatistik	
Chi-Square	1,980
Df	3
Asymp. Sig.	,577

Tabelle 61: Kruskal-Wallis-Test: Verpflichtung zu moralischem Handeln nach Viktimisierungs-Status

Prüfstatistik	
Chi-Square	6,967
Df	3
Asymp. Sig.	,073

Tabelle 63: Kruskal-Wallis-Test: Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen nach Viktimisierungs-Status

Prüfstatistik	
Chi-Square	2,520
Df	3
Asymp. Sig.	,472

Tabelle 65: Kruskal-Wallis-Test: Gründe gegen moralisches Handeln nach Viktimisierungs-Status

Prüfstatistik	
Chi-Square	7,912
Df	3
Asymp. Sig.	,048

Delinquenz

Tabelle 67: Deskriptivstatistik Delinquenz-Gesamtscore

Punktezah	n	%
0 Punkte	379	67,7
1 Punkte	100	17,9
2 Punkte	46	8,2
3 Punkte	17	3,0
4 Punkte	8	1,4
5 Punkte	4	0,7
6 Punkte	4	0,7
7 Punkte	1	0,2
8 Punkte	1	0,2

Tabelle 68: Delinquenz-Gesamtscore nach Geschlecht

	Gesamt	Burschen	Mädchen
Mittelwert Delinquenz-Gesamtscore	0,60	0,77	0,44

Tabelle 69: U-Test: Delinquenz-Gesamtscore nach Geschlecht

Prüfstatistik	
Mann-Whitney U	34621,500
Z	-2,868
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004

Tabelle 70: Modellzusammenfassung: Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein und Delinquenz

Modell	Korrig. R ²	Sig. (F)
Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein → Delinquenz	0,063	0,000

Tabelle 71: Einfluss der Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein auf die Delinquenz

Einflussvariable	Beta	t-Wert	Sig.
Einschätzung und Bereitschaft zu moralischem Handeln allgemein	-0,255	-5,489	0,000

Tabelle 72: Modellzusammenfassung: Verpflichtung zu moralischem Handeln und Delinquenz

Modell	Korrig. R ²	Sig. (F)
Verpflichtung zu moralischem Handeln → Delinquenz	0,105	0,000

Tabelle 73: Einfluss der Verpflichtung zu moralischem Handeln auf die Delinquenz

Einflussvariable	Beta	t-Wert	Sig.
Verpflichtung zu moralischem Handeln	-0,327	-8,019	0,000

Tabelle 74: Modellzusammenfassung: Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen und Delinquenz

Modell	Korrig. R ²	Sig. (F)
Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen → Delinquenz	0,007	0,036

Tabelle 75: Einfluss der Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen auf die Delinquenz

Einflussvariable	Beta	t-Wert	Sig.
Gründe für moralisches Handeln: positive Folgen	-0,092	-2,099	,036

Tabelle 76: Modellzusammenfassung: Gründe gegen moralisches Handeln und Delinquenz

Modell	Korrig. R²	Sig. (F)
Gründe gegen moralisches Handeln → Delinquenz	0,015	0,004

Tabelle 77: Einfluss der Gründe gegen moralischem Handeln auf die Delinquenz

Einflussvariable	Beta	t-Wert	Sig.
Gründe gegen moralisches Handeln	0,130	2,929	0,004

G. FRAGEBÖGEN

Das Leben in der Klasse

Wir wollen gerne Deine Erfahrungen in der Schule näher kennen lernen. Wie geht es Dir in diesem Jahr in Deiner neuen Klasse?

Der Fragebogen ist **kein Test!!!** Es gibt keine richtigen und falschen Antworten. Der Wert des Fragebogens hängt davon ab, wie ehrlich Du die Fragen beantwortest. **Alle Deine Angaben werden vertraulich behandelt.**

Wir werden Dir verschiedene Fragebögen vorgeben. Um Deine Aussagen miteinander vergleichen zu können, Bitten wir Dich, Deinen Namen (es genügt Dein Vorname und der 1. Buchstabe Deines Familiennamens) hinzuschreiben.

Vorname + 1. Buchstabe des Familiennamens: _____

Bist Du ein Bub oder ein Mädchen

Kommst Du aus einer deutschsprachigen Familie? Ja Nein (Nationalität? _____)

Wenn Du **nicht** aus einer deutschsprachigen Familie kommst,

- Wie gut sprichst Du selbst Deutsch?

Sehr gut Recht gut Mittelmäßig Nicht so gut Recht wenig

Welche Volksschule und welche Klasse hast Du zuletzt besucht

_____?

Bitte beantworte die folgenden Fragen, indem Du Dich für **eine Möglichkeit** zu antworten entscheidest. Wenn Du nach bestimmten Erfahrungen oder Ereignissen gefragt wirst, stehen meist folgende Möglichkeiten zur Auswahl. Kreuze **eine** dieser Möglichkeiten möglichst deutlich an! Je mehr Du der Äußerung zustimmst, eine desto höhere Zahl kreuzst Du an!

Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
0	1	2	3

Alle Fragen beziehen sich auf dieses Schuljahr!

Zuerst einige **Fragen zu Deiner neuen Klasse**: Wieweit treffen die folgenden Merkmale für Deine Klasse zu?

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
In unserer Klasse sind alle meist freundlich zueinander.	0	1	2	3
Alle nehmen aneinander Anteil, auch wenn sie nicht eng miteinander befreundet sind.	0	1	2	3
In unserer Klasse interessieren sich alle dafür, wie es den	0	1	2	3

anderen geht.				
Unsere Klasse hat in vielen Fragen eine gemeinsame Haltung und Einstellung.	0	1	2	3
In unserer Klasse werden auch jene ernstgenommen, die eine andere Meinung äußern als der Großteil der Klasse.	0	1	2	3
In unserer Klasse sind die meisten bereit, etwas für die anderen zu tun.	0	1	2	3
Wenn jemand in der Klasse von Mitschülern unfair behandelt wird, dann setzen sich die anderen für ihn ein.	0	1	2	3
	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
In unserer Klasse gibt es recht häufig Streit unter den Mitschülern.	0	1	2	3
In unserer Klasse gibt es einige, die sich überhaupt nicht miteinander verstehen.	0	1	2	3
Mädchen und Buben verstehen sich in unserer Klasse nicht so gut.	0	1	2	3
In unserer Klasse gab es einige Vorfälle, die uns auseinander gebracht haben und die bis heute nicht vergessen sind.	0	1	2	3
In unserer Klasse ist es nur wichtig, zu einer Gruppe zu gehören, die Klassengemeinschaft zählt nur wenig.	0	1	2	3
In unserer Klasse haben wir alle sehr unterschiedliche Einstellungen und Interessen.	0	1	2	3
Diejenigen, die in unserer Klasse den Ton angeben, tyrannisieren oft andere Mitschüler.	0	1	2	3
In unserer Klasse gibt es einen oder einige Mitschüler, die aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen sind.	0	1	2	3
In unserer Klasse gibt es einen oder einige Mitschüler, auf den bzw. auf die andere immer losgehen.	0	1	2	3
Mit Außenseitern will in unserer Klasse eigentlich niemand etwas zu tun haben.	0	1	2	3
Auch wenn jemand eher ein Außenseiter ist, bemühen sich doch manche in der Klasse ihn einzubeziehen.	0	1	2	3

Wie wird in Deiner Klasse bestimmt, wer den Ton angibt?

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
wer sich den anderen gegenüber durchsetzt	0	1	2	3
wer am stärksten die eigenen Interessen verfolgt	0	1	2	3
wer den Lehrern gegenüber am vorlautesten ist	0	1	2	3
wer körperlich den anderen überlegen ist und bei einer Auseinandersetzung der Stärkere bleibt	0	1	2	3
wer am meisten für die anderen tut	0	1	2	3
wer bei den Mitschülern am beliebtesten ist	0	1	2	3
wer sich am stärksten für die Klasse einsetzt	0	1	2	3
wer gute Ideen für die Klasse hat	0	1	2	3

Wie weit treffen die folgenden positiven Feststellungen für Deine Klasse zu?

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau

Wir haben durch den Unterricht gelernt, zusammenzuarbeiten.	0	1	2	3
Gemeinsame Erlebnisse mit der ganzen Klasse (z.B. Ausflüge, Schikurs) haben uns zusammengebracht.	0	1	2	3
Die gemeinsame Arbeit an einem Projekt (z.B. Theateraufführung) hat uns zusammengebracht.	0	1	2	3
Gemeinsame Gespräche in der Klasse haben uns geholfen, dass wir uns nun recht gut verstehen.	0	1	2	3

Auswirkungen der Schule

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
Durch die Schule habe ich einige gute Freunde gefunden.	0	1	2	3
Durch die Schule habe ich viele Anregungen für meine Interessen bekommen.	0	1	2	3
Durch die Schule bin ich selbstbewusster geworden.	0	1	2	3
Durch die Schule habe ich Leute gefunden, mit denen ich Dinge unternehmen kann, die mich interessieren.	0	1	2	3
Durch die Schule habe ich gelernt, dass das, was Erwachsene sagen, eigentlich nicht wichtig zu nehmen ist.	0	1	2	3
Durch die Schule bin ich mit Leuten zusammengekommen, mit denen ich Dinge unternehmen kann, die mir meine Eltern eigentlich nicht erlauben würden.	0	1	2	3
In meiner Klasse gilt es als toll, wenn man schon Erfahrungen mit Alkohol/Drogen hat.	0	1	2	3
Um in der Klasse mitreden zu können, unternehme ich Dinge, die eigentlich nicht erlaubt sind.	0	1	2	3

Einige Fragen zu Raufereien unter den Schülern Deiner Klasse

	nie	nur 1-2 Mal/Jahr	gelegentlich	etwa 1x pro Woche	mehrmals pro Woche
Wie oft hast Du in Deiner Klasse schon Schlägereien beobachtet?	0	1	2	3	4

Wie wurden diese Raufereien geführt?

Als gewöhnliche Rauferei (Ringkampf)	0	1	2	3	4
Als Faustkampf / mit Kampfsporttechniken (z.B. Karate)	0	1	2	3	4
Mehrere gegen einen	0	1	2	3	4

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Deine Erfahrungen, wie sich Mitschüler - also Mädchen und Buben aus Deiner Klasse - Dir gegenüber verhalten.

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Wie oft muntert Dich ein Mitschüler auf, wenn Du niedergeschlagen bist oder Dich sehr aufgeregt hast?	0	1	2	3	4
Wie oft sagt ein Mitschüler zu Dir, dass er/ sie nicht mehr Dein Freund sein	0	1	2	3	4

wird, wenn Du nicht tust, was er/ sie sagt?					
Wie oft wirst Du von einem Mitschüler in der Schule geschlagen?	0	1	2	3	4
Wie oft sagt Dir ein Mitschüler etwas Nettes?	0	1	2	3	4
Wie oft hat ein Mitschüler, der böse auf Dich war, sich dadurch gerächt, dass er nicht mehr mit Dir geredet hat?	0	1	2	3	4
Wie oft wirst Du von einem Mitschüler in der Schule getreten oder an den Haaren gezogen?	0	1	2	3	4
Wie oft hat man Dich absichtlich ausgeschlossen, wenn es darum ging, gemeinsam zu spielen oder etwas zu unternehmen?	0	1	2	3	4
Wie oft hilft Dir ein Mitschüler, wenn Du Hilfe brauchst?	0	1	2	3	4
Wie oft wirst Du von einem Mitschüler in der Schule beschimpft und angeschrien?	0	1	2	3	4
Wie oft macht ein Mitschüler etwas, über das Du Dich sehr freust?	0	1	2	3	4
	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Wie oft hat ein Mitschüler, der böse auf Dich war, sich dadurch gerächt, dass er Dich aus seiner Gruppe von Freunden ausgeschlossen hat?	0	1	2	3	4
Wie oft wirst Du von einem Mitschüler in der Schule absichtlich gestoßen oder angerempelt?	0	1	2	3	4
Wie oft hat ein Mitschüler hinter Deinem Rücken schlecht über Dich geredet?	0	1	2	3	4
Wie oft wirst Du von einem Mitschüler verspottet oder ausgelacht?	0	1	2	3	4
Wie oft zeigt Dir ein Mitschüler, dass Du ihm wichtig bist und er an Dich denkt?	0	1	2	3	4

Dein Verhältnis zu Deinen Mitschülern:

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Manche haben eine Menge Freunde, die mit ihnen spielen wollen. Wie oft wollen Deine Mitschüler mit Dir spielen oder sich mit Dir unterhalten?	0	1	2	3	4
Auf die Meinung mancher Mitschüler hören andere oft. Wie oft richten sich andere nach Deiner Meinung?	0	1	2	3	4
Manche Schüler werden von allen in der Klasse gern gemocht. Wie viele Mitschüler mögen Dich gern?	0	1	2	3	4

Dein eigenes Verhalten Deinen Mitschülern gegenüber:

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Manche Schüler versuchen, andere aufzumuntern, wenn sie ängstlich oder niedergeschlagen sind. Wie oft versuchst Du, dies zu tun?	0	1	2	3	4
Manche Schüler schlagen ihre Mitschüler. Wie oft machst Du das?	0	1	2	3	4
Manche Schüler reden nicht mehr mit ihren Mitschülern, wenn sie auf sie böse sind. Wie oft tust Du das?	0	1	2	3	4
Manche Schüler sagen anderen oft etwas Nettes. Wie oft machst Du das?	0	1	2	3	4
Manche Schüler beschimpfen und schreien andere Mitschüler in der Schule an. Wie oft machst Du das?	0	1	2	3	4
Manche Schüler beginnen oft Raufereien. Wie oft machst Du das?	0	1	2	3	4
Manche Schüler verspotten oder lachen andere aus. Wie oft machst Du das?	0	1	2	3	4
Manche Kinder sagen anderen, dass sie nicht mehr ihr Freund sein werden, wenn sie nicht tun, was sie sagen. Wie oft tust Du das?	0	1	2	3	4

Manche Schüler helfen anderen, wenn sie sehen, dass jemand Hilfe braucht. Wie oft machst Du das?	0	1	2	3	4
Manche Schüler versuchen jene Mitschüler aus der eigenen Gruppe von Freunden auszuschließen, auf die sie böse sind. Wie oft tust Du das?	0	1	2	3	4
Manche Kinder reden schlecht über bestimmte Mitschüler. Wie oft tust Du das?	0	1	2	3	4
Manche tun oft etwas für ihre Mitschüler, über das sich die anderen freuen. Wie oft machst Du das?	0	1	2	3	4

Wie Du Dich selbst in der Schule fühlst:

	stimmt nie	stimmt selten	stimmt gelegentlich	stimmt oft	stimmt immer
Es ist leicht für mich, neue Freunde in der Schule zu gewinnen.	0	1	2	3	4
Ich versuche, wenn es irgendwie geht, von allen anderen Kindern weg zu kommen.	0	1	2	3	4
Ich fühle mich traurig und niedergeschlagen.	0	1	2	3	4
	stimmt nie	stimmt selten	stimmt gelegentlich	stimmt oft	stimmt immer
Ich mache mir Sorgen darüber, dass andere schlecht von mir denken könnten.	0	1	2	3	4
Ich habe in der Klasse niemanden, mit dem ich sprechen kann.	0	1	2	3	4
Mir ist zurzeit leicht nach Weinen zumute.	0	1	2	3	4
Ich mag mich eigentlich recht gern.	0	1	2	3	4
Ich mag mit niemandem reden.	0	1	2	3	4
Ich fühle mich in der Schule recht einsam.	0	1	2	3	4
Ich bin recht aufgeregt, wenn ich vor der Klasse etwas sagen soll.	0	1	2	3	4
Wenn andere zusammen spielen und ich sie nicht gut kenne, fällt es mir schwer, sie zu fragen, ob ich mitspielen kann.	0	1	2	3	4
Wenn ich in der Schule Hilfe brauche, finde ich leicht Mitschüler, an die ich mich wenden kann.	0	1	2	3	4
Ich fühle mich recht müde und erschöpft.	0	1	2	3	4
Ich muss mich zwingen, meine Schularbeiten zu machen.	0	1	2	3	4
Ich fühle mich in der Schule aus vielen Dingen ausgeschlossen.	0	1	2	3	4
Ich kann mich über nichts richtig freuen.	0	1	2	3	4
Ich mache mir große Sorgen, dass ich etwas tun oder sagen könnte, was mir peinlich sein könnte.	0	1	2	3	4
In meiner Klasse habe ich keine Freunde.	0	1	2	3	4
Ich möchte am liebsten überhaupt nicht mit anderen zusammen sein.	0	1	2	3	4
Mir ist zum Weinen zumute.	0	1	2	3	4
Ich werde mit meinen Problemen recht gut fertig.	0	1	2	3	4

Manche Leute haben eine Reihe engerer Freunde in der Klasse, andere haben nur einen besten Freund, wieder andere haben keinen besten Freund. Wie ist das bei Dir?

(Schreib in die vorgesehenen Zeilen den Namen Deiner Freunde, aber nur den Vornamen und den 1. Buchstaben des Familiennamens! Alle Deine Angaben sind streng vertraulich!)

Deine besten Freunde in der Klasse	
Name:	Name:
Name:	Name:
Name:	Name:

Wie sind Deine Erfahrungen mit dem Klassenvorstand?

Ich habe meinen Klassenvorstand in Deutsch Mathematik Englisch Anderes.

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
Zu meinem Klassenvorstand habe ich viel Vertrauen.	0	1	2	3
Mein Klassenvorstand ist mir gegenüber fast immer gerecht.	0	1	2	3
Bei meinem Klassenvorstand habe ich meist das Gefühl, dass er mich ernst nimmt und sich dafür interessiert, wie es mir geht.	0	1	2	3
Wenn ich Schwierigkeiten habe, kann ich mich immer an meinen Klassenvorstand wenden.	0	1	2	3
Mit meinem Klassenvorstand kann ich auch über persönliche Probleme sprechen.	0	1	2	3

Noch einige Fragen zu Deinen anderen Lehrern.

Zu den meisten meiner Lehrer habe ich viel Vertrauen.	0	1	2	3
Meine Lehrer sind mir gegenüber fast immer gerecht.	0	1	2	3
Bei meinen Lehrern habe ich meist das Gefühl, dass sie mich ernst nehmen und sich dafür interessieren, wie es mir geht.	0	1	2	3
Wenn ich Schwierigkeiten habe, kann ich mich immer an meine Lehrer wenden.	0	1	2	3
Es gibt wenigstens einen Lehrer, mit dem ich auch über persönliche Probleme sprechen kann.	0	1	2	3
Es gibt wenigstens einen Lehrer, vor dem ich besonders Angst habe.	0	1	2	3

Wie viele Schüler Deiner Klasse hast Du schon früher etwas besser gekannt? _____
(Anzahl) Mit wie vielen dieser Schüler hast Du Dich gut verstanden? _____ (Anzahl)

Mit wie vielen weniger gut? _____ (Anzahl)

Woher hast Du diese Schüler gekannt?

- aus der Volksschule _____ (Anzahl)

- von Zuhause oder vom Spielplatz _____ (Anzahl)

- von woanders _____ (Anzahl)

Könntest Du jetzt bitte **Deine Erfahrungen in dieser Klasse mit jenen in der Volksschule vergleichen:**

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
In meiner Klasse gefällt es mir besser als in der Volksschule.	0	1	2	3
Es ist mir schwer gefallen, mich in die neue Klasse einzugewöhnen.	0	1	2	3
Das Eingewöhnen in die neue Klasse ist mir durch meine Freunde recht leicht gefallen.	0	1	2	3
In meiner Klasse unternehme ich mehr mit meinen Mitschülern als in der Volksschule.	0	1	2	3
Ich habe in dieser Klasse mindestens ebenso viele Freunde wie in der Volksschule.	0	1	2	3
Ich vermisse oft meine Freunde aus der Volksschule.	0	1	2	3
In der Volksschule haben wir mehr zusammengehalten als in unserer Klasse.	0	1	2	3
In unserer Klasse haben wir eine bessere Klassengemeinschaft als in der Volksschule.	0	1	2	3
Die Mitschüler in meiner Klasse sind hilfsbereiter als in der Volksschule.	0	1	2	3
Die Raufereien in der Klasse haben im Vergleich zur Volksschule zugenommen.	0	1	2	3
In meiner neuen Klasse verstehe ich mich mit meinen Mitschülern besser als in der Volksschule.	0	1	2	3

Danke für Deine Mithilfe!

Vorname + 1. Buchstabe des Nachnamens: _____ Klasse: _____

Code: _____

Entscheidungen aus dem Klassenleben

1. In Olivers Klasse gibt es seit zwei Wochen einen neuen Schüler, der Markus heißt. Mehrere in der Klasse mögen Markus nicht besonders, weil er dauernd angibt. Am nächsten Tag schreibt die Klasse eine Mathematikschularbeit. Markus hat eines der Beispiele, die der Lehrer zum Üben aufgegeben hat, nicht verstanden. Eigentlich hatte sein Banknachbar versprochen, mit ihm am Nachmittag zu lernen, aber der ist krank geworden und kann ihm nicht helfen. Deshalb fragt Markus in der Klasse herum, ob ihm nicht jemand am Nachmittag dieses Beispiel erklären könnte. Von den Schülern, die ihn besser kennen, hat jedoch niemand Zeit. Der eine muss mit seiner Mutter zum Einkaufen, der andere hat einen Kurs, usw. Oliver hätte Zeit an diesem Nachmittag, aber er kennt den Neuen eigentlich gar nicht so gut, und da das Wetter schön ist, wollte er an diesem Nachmittag mit seinen Freunden gern draußen spielen.

Was meinst du, soll Oliver dem Markus helfen?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
-----------------------------------------------	---------------------	------------	-----------	-----------------------

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dafür sprechen?					
dass man sich in einer Klasse gegenseitig helfen soll	nicht wichti g	wenig wichtig	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g
dass Markus ihm dann später auch einmal helfen würde	nicht wichti g	wenig wichtig	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g
dass Oliver dann in der Klasse beliebter wäre	nicht wichti g	wenig wichtig	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g
dass die anderen sonst schlecht über Oliver reden würden	nicht wichti g	wenig wichtig	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dagegen sprechen?					
dass Oliver mit seinen Freunden spielen soll, wenn er dies gerne tut	nicht wichti g	wenig wichtig	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g
dass Oliver nicht sein Freund ist	nicht wichti g	wenig wichtig	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g
dass Markus ein Angeber ist	nicht wichti g	wenig wichtig	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g

Würdest du einem wenig beliebten Mitschüler helfen?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
-----------------------------------------------------	---------------------	---------	--------------	-----------------------

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dafür sprechen?

dass einer ihm helfen muss und du dich dazu verpflichtet fühlen würdest	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g
dass deine Mitschüler deine Hilfsbereitschaft schätzen würden	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g
dass du damit einen Freund gewinnen könntest	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g
dass deine Mitschüler sonst schlecht über dich reden würden	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g
dass du gerne anderen hilfst	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dagegen sprechen?					
dass andere dir auch kaum helfen	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g
dass du nur denen hilfst, die du gerne magst	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g
dass es dir wichtiger ist, mit deinen Freunden zu spielen	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichtig	wichti g	sehr wichti g

Würdest du von deinen Mitschülern erwarten, dass sie Markus helfen?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
Würden sie das auch tun (Markus helfen)?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
Wärst du enttäuscht, wenn einer dem Markus nicht hilft?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
Sollte ein Vorbild in dieser Situation Markus helfen?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein

2. Claudia und Bettina gehen in dieselbe Klasse. Claudias Eltern haben recht viel Geld. Sie ist immer nach der neuesten Mode gekleidet, und sie bekommt eine Menge Taschengeld. Bettina hat mehrere Geschwister und bekommt nur wenig Taschengeld, da ihre Eltern nicht so viel Geld haben. Oft trägt sie die alten Kleider ihrer Geschwister. Claudia verspottet sie deshalb häufig und lacht sie aus. Bettina hat deswegen einen richtigen Zorn auf Claudia. Beim Umziehen nach der Turnstunde fällt Claudia ein 5 Euro-Schein aus der Tasche. Claudia bemerkt es nicht. Bettina ist die letzte in der Umkleidekabine. Alle anderen sind schon auf dem Weg in die Klasse. Bettina überlegt, ob sie das Geld Claudia zurückgeben soll oder nicht.

Was denkst du, soll Bettina Claudia das Geld zurückgeben?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
-----------------------------------------------------------	---------------------	------------	--------------	-----------------------

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dafür sprechen?					
dass man in einer Klasse etwas Gefundenes zurückgeben soll	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass Claudia ihr dankbar wäre	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass die Mitschüler dann eine gute Meinung von Bettina hätten	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass jemand draufkommen könnte, dass sie das Geld behalten hat	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dagegen sprechen?					
dass Bettina wenig Geld hat	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass Claudia Bettina verspottet hat	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass sie nicht mit Claudia befreundet ist	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g

Würdest du einer Mitschülerin, die dich verspottet hat, das Geld zurückgeben?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
-------------------------------------------------------------------------------	---------------------	------------	--------------	-----------------------

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dafür sprechen?					
dass du das Geld nie behalten würdest, da es von einer Mitschülerin deiner Klasse ist	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass du auch sonst immer ehrlich bist	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass deine Mitschüler deine Ehrlichkeit schätzen würden	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass deine Mitschülerin dir dankbar wäre	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass jemand draufkommen könnte, dass du das Geld behalten hast	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dagegen sprechen?					
dass andere dir das Geld auch nicht zurückgeben würden	nicht wichti	wenig wichti	etwas wichti	wichti g	sehr wichti

	g	g	g		g
dass es ihr recht geschieht, wenn sie dich verspottet	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass es dir wichtiger ist, dir etwas kaufen zu können	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g

Würdest du von deinen Mitschülern erwarten, dass sie das Geld zurückgeben?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
Würden sie das auch tun (das Geld zurückgeben)?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
Wärst du enttäuscht, wenn einer dem anderen das Geld nicht zurückgibt?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
Sollte ein Vorbild in dieser Situation das Geld zurückgeben?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein

3. Matthias und Richard sind beide in derselben Klasse. Matthias ist größer und stärker als Richard. Manche mögen Matthias nicht besonders, da er recht grob sein kann. Richard ist jedoch in der Klasse recht beliebt. Während der Pause spielen alle im Pausenhof. Da kommt Richard an einer versteckten Ecke vorbei und hört, wie Matthias zu einem kleinen Schüler seiner Klasse sagt: "Wenn du mir nicht sofort deine Jause gibst, verhaue ich dich." Der kleinere Schüler will seine Jause nicht hergeben, da boxt ihm Matthias voll mit der Faust in den Magen, beschimpft ihn und geht weg. Richard ist entsetzt über Matthias Grobheit, andererseits hat er Angst. Wenn er etwas sagt, könnte Matthias ihn auch verprügeln. Und die Lehrer würden ihm wohl nicht glauben, da Matthias ein Streber ist.

Was denkst du, soll Richard mit Matthias reden?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
-------------------------------------------------	------------------	------------	--------------	-----------------------

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dafür sprechen?					
dass man in einer Klasse Schwächere beschützen soll	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass der kleinere Schüler ihm dann dankbar wäre	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass die Mitschüler ihn dann für mutig halten würden	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dagegen sprechen?					
dass Matthias stärker ist als er	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass Matthias ihn verprügeln könnte	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g

dass er mit dem Schüler nicht befreundet ist	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass es nichts nützen würde	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g

Würdest du einen schwächeren Mitschüler verteidigen?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
------------------------------------------------------	------------------	---------	-----------	--------------------

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dafür sprechen?					
dass du es nicht richtig findest, wenn ein Mitschüler andere tyrannisiert	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass du immer die Schwachen verteidigst	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass deine Mitschüler deine Tapferkeit schätzen würden	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass der schwächere Mitschüler dir dankbar wäre	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dagegen sprechen?					
dass andere dich auch nicht verteidigen würden	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass du sonst selbst in Gefahr wärst, verprügelt zu werden	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass der schwächere Schüler nicht dein Freund ist	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass es nichts bringt, mit einem Stärkeren zu streiten	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g

Würdest du von deinen Mitschülern erwarten, dass sie mit Matthias reden?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
Würden sie das auch tun (mit Matthias reden)?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
Wärst du enttäuscht, wenn einer sich nichts zu sagen traut?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
Sollte ein Vorbild in dieser Situation mit Matthias reden?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein

4. In einer Klasse gibt es zwei sehr gute Freundinnen, Andrea und Melanie. Beide sind immer nett und hilfsbereit. Ein anderes Mädchen der Klasse, Sophie, ist recht unbeliebt, da sie immer zu den Lehrern rennt und alle verpetzt. Eines Tages hat Melanie einen Streit mit Sophie. Um sich zu rächen, versteckt Melanie Sophies Jacke am WC. Andrea bemerkt es zufällig. Melanie sagt zu ihr, sie soll ihr versprechen, nichts zu sagen. Andrea verspricht ihrer guten Freundin, den Mund zu halten. Als die Schule aus ist, packen alle ihre Sachen zusammen und verlassen die Klasse. Andrea ist die letzte, weil sie noch die Blumen in der Klasse gießt. Da kommt Sophie auf sie zu und erzählt ihr, dass sie ihre Jacke nicht finden kann, und sich ohne Jacke nicht nach Hause traut, weil ihre Eltern sie sonst schimpfen würden.

Was denkst du, soll Andrea Sophie sagen, wo die Jacke ist?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
------------------------------------------------------------	---------------------	------------	--------------	-----------------------

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dafür sprechen?					
dass man in einer Klasse keine Bosheit gegen einen anderen Mitschüler zulassen soll	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass Sophie ihr dankbar wäre	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass die Mitschüler dann eine gute Meinung von Andrea hätten	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass Sophie draufkommen könnte, dass Melanie die Jacke versteckt und Andrea nichts gesagt hat	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dagegen sprechen?					
dass Andrea ihrer Freundin versprochen hat, nichts zu sagen	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass Sophie eine Petze ist	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass Andrea nicht mit Sophie befreundet ist	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g

Würdest du einer unbeliebten Mitschülerin helfen, auch wenn du versprochen hast, nichts zu sagen?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
---------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------	------------	--------------	-----------------------

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dafür sprechen?					
dass du es richtig findest, einer Mitschülerin Schwierigkeiten zu ersparen	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass du immer anderen hilfst und gegen Bosheiten auftrittst	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass deine Mitschülerin dir dankbar wäre	nicht	wenig	etwas	wichti	sehr

	wichti g	wichti g	wichti g	g	wichti g
dass jemand draufkommen könnte, dass deine Freundin die Jacke versteckt hat und du nichts gesagt hast	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g

Wie wichtig sind deiner Meinung nach folgende Gründe, die dagegen sprechen?					
dass andere deinetwegen auch nicht ein Versprechen brechen würden	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass sie eine Petze ist und es ihr deshalb recht geschieht	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass ein Versprechen einer Freundin gegenüber wichtiger ist	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g
dass deine Freundin sonst sauer auf dich wäre	nicht wichti g	wenig wichti g	etwas wichti g	wichti g	sehr wichti g

Würdest du von deinen Mitschülern erwarten, dass sie ihr helfen?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
Würden sie das auch tun (Sophie helfen)?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
Wärst du enttäuscht, wenn sie ihr nicht helfen würden?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein
Sollte ein Vorbild in dieser Situation Sophie helfen?	sicher ja	eher ja	eher nein	sicher nein

Vielen Dank!

Code: _____

Vorname und erster Buchstabe deines Nachnamens:

MITSCHÜLER-FRAGEBOGEN

Wir möchten gerne erfahren, wie Du Deine Mitschüler siehst.

Deine Antworten werden geheim bleiben.

Wir bitten auch Dich, **nicht mit Deinen Mitschülern über Deine Antworten zu reden!**

Dein eigenes Geschlecht: männlich weiblich

Welche drei Mitschüler bzw. Mitschülerinnen magst Du am liebsten und welche drei magst Du nicht so gerne? (Nenne bitte jeweils **genau drei** Mitschüler!)

<i>Mitschüler, die Du magst</i>	<i>Mitschüler, die Du nicht so gerne magst</i>
<i>Namen:</i>	<i>Namen:</i>
<i>Namen:</i>	<i>Namen:</i>
<i>Namen:</i>	<i>Namen:</i>

1. Wird diese(r) Mitschüler(in) gleich wütend, wenn die anderen nicht tun, was er/sie sagt?

Namen sehr oft oft selten nie

10. Beschäftigt sich diese(r) Mitschüler(in) oft allein und will nicht bei den anderen sein?

Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie
Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie
Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie
Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie
Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie
Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie
Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie
Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie
Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie
Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie
Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie
Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie
Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie
Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie
Namen	<input type="checkbox"/> sehr oft	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> selten	<input type="checkbox"/> nie

Danke für Deine Mitarbeit!

H. Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Andrea Hauke (geb. Melchior)
Geburtsdatum: 12. März 1977
Nationalität: Österreich
Familienstand: verheiratet
Adresse: D-60594 Frankfurt am Main, Zum Apothekerhof 2
Telefon: +49 160/5385609
E-Mail: andrea.hauke@gmx.at

Ausbildung

Seit 10/06 Ausbildung zur Psychokinesiologin
(INK – Institut für Neurobiologie nach Dr. Klinghardt, Stuttgart)

Seit 10/95 Universität Wien
Studium der Psychologie

09/87-06/95 Wirtschaftskundliches Bundesrealgymnasium Wiedner Gürtel,
Wien 4

Berufserfahrung und Praktika

10/01-10/06 Wiener Familienbund
Freizeitpädagogische Kinder- und Jugendbetreuung

06/01-12/01 FEM – Frauengesundheitszentrum Süd
Kaiser Franz Josef – Spital
Psychologisches Praktikum

03/01-05/01 Sozialmedizinisches Zentrum Baumgartner Höhe
Otto Wagner Spital
Praktikum der klinischen Psychiatrie

09/94-02/95 Kindergarten Wiedner Gürtel
Kindergartenpraktikum

Fremdsprachenkenntnisse

Englisch fließend, in Wort und Schrift

Französisch Maturaniveau

Italienisch Grundkenntnisse

Sonstiges

EDV-Kenntnisse SPSS, MS Office (Word, Excel, Power Point)