



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Ist sozialer Ausschluss in der Schule unmoralisch?

Eine empirische Untersuchung des moralischen Urteils über sozialen
Ausschluss und der Emotionen des Opfers unter Berücksichtigung der
Faktoren Bystander und Geschlecht

Anja Brucker

Angestrebter akademischer Grad:
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat)

Wien, im September 2011

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

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	1
EINLEITUNG	2
I. THEORETISCHER TEIL	6
1. MORALISCHES DENKEN	7
1.1 Definitionen des Moralbegriffs und historischer Abriss der Moraltheorien	7
1.2 Kognitiv-entwicklungspsychologische Stufentheorien	8
1.2.1 Piaget – Das moralische Urteil beim Kinde	9
1.2.2 Kohlberg – Die Entwicklung des moralischen Urteils	10
1.3 Sozial-kognitive Theorien – Social Domain Theory	14
1.3.1 Grundannahmen	14
1.3.2 Empirische Erkenntnisse anhand der Social Domain Theory	15
1.4 Zusammenfassung	20
2. EMOTIONEN IM SOZIOMORALISCHEN KONTEXT	22
2.1 Empathie und moralische Gefühle	23
2.2 Emotionsattributionen	25
2.3 Zusammenfassung	28
3. SOZIALER AUSSCHLUSS	30
3.1 Begriffsbestimmung	30
3.2 Empirische Forschung	32
3.2.1 Auswirkungen und Ursachen von sozialem Ausschluss	32
3.2.2 Sozialer Ausschluss in der Schule	35
3.2.3 Geschlechtsunterschiede	36
3.2.4 Forschung anhand der Social Domain Theory	37
3.3 Zusammenfassung	41
II. EMPIRISCHER TEIL	42
4. FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN	43
5. METHODE	48
5.1 Untersuchungsplanung	48

5.2	Erhebungsinstrument.....	49
5.2.1	Videovignetten.....	50
5.2.2	Skala „Mitgefühl“ (Strohmeier, 2009).....	55
5.2.3	Zusammenfassung.....	55
5.3	Auswertungsverfahren.....	56
5.4	Stichprobenbeschreibung.....	58
6.	ERGEBNISSE	60
6.1	Deskriptiv-statistische Auswertung.....	60
6.2	Moralische Bewertung von sozialem Ausschluss.....	61
6.3	Bewertung der Emotionen des Opfers.....	69
6.4	Zusammenfassung.....	77
7.	DISKUSSION	79
8.	ZUSAMMENFASSUNG	86
9.	LITERATURVERZEICHNIS	88
10.	ANHANG	94

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Begründungen zur Unterscheidung der moralischen und sozial-konventionellen Domäne (Davidson et al.,1983; zitiert nach Turiel, 1983, S. 67).....	17
Abbildung 2: Intendierter Versuchsplan	49
Abbildung 3: Item – moralisches Urteil.....	53
Abbildung 4: Item – Begründung moralisches Urteil	53
Abbildung 5: Item – Beurteilung emotionaler Zustand des Opfer.....	54
Abbildung 6: Item – Begründung emotionaler Zustand des Opfer	54
Abbildung 7: Item – Art der Emotionen	54
Abbildung 8: Item – Erfahrung mit sozialem Ausschluss „ohne Bystander“	55
Abbildung 9: Skala „Mitgefühl“ (Strohmeier, 2009)	55
Abbildung 10: Erhebung „soziodemografische Daten“	56
Abbildung 11: Ablaufmodell der Konstruktion deskriptiver Systeme (entnommen von Mayring, 1996, S. 80)	57
Abbildung 12: Entwicklung Stichprobenumfang	58
Abbildung 13: Kategoriensystem „Begründung moralisches Urteil“	65
Abbildung 14: Kategoriensystem „Begründung Urteil über emotionalen Zustand des Opfers“	72

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stufenkonzept nach Kohlberg anhand Heinz-Dilemma (entnommen aus Kienbaum, 2010, S. 19).....	12
Tabelle 2: realisierter Versuchsplan.....	59
Tabelle 3: Deskriptive Statistik „Erfahrung mit sozialem Ausschluss“ nach Geschlecht je Bystanderverhalten	60
Tabelle 4: Deskriptive Statistik Skala „Mitgefühl“ (Strohmeier, 2009) gesamt und getrennt nach Geschlecht.....	61
Tabelle 5: Prozentuelle Verteilung moralisches Urteil nach Geschlecht je Bystanderverhalten.....	62
Tabelle 6: Deskriptive Statistik „moralisches Urteil“ nach Bystanderverhalten, Geschlecht und gesamt	62
Tabelle 7: Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung „Innersubjekteffekte“	64
Tabelle 8: Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung „Zwischensubjekteffekte“	64
Tabelle 9: Häufigkeitsverteilung Begründung moralisches Urteil je Bystanderverhalten.....	66
Tabelle 10: Kreuztabelle Begründung moralisches Urteil x Geschlecht (ohne Bystander).....	67

Tabelle 11: Kreuztabelle Begründung moralisches Urteil x Geschlecht (lachende Bystander)	67
Tabelle 12: Kreuztabelle Begründung moralisches Urteil x Geschlecht (integrierende Bystander)...	68
Tabelle 13: Prozentuelle Verteilung „Beurteilung emotionaler Zustand des Opfers“ nach Geschlecht und je Bystanderverhalten	69
Tabelle 14: Deskriptive Statistik „Beurteilung des emotionalen Zustandes des Opfers“ getrennt nach Bystanderverhalten, Geschlecht und gesamt.....	70
Tabelle 15: Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung „Innersubjekteffekte“	71
Tabelle 16: Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung „Zwischensubjekteffekte“	71
Tabelle 17: Häufigkeitsverteilung „Begründung Urteil emotionaler Zustand des Opfers“ je Bystanderverhalten	73
Tabelle 18: Kreuztabelle Begründung emotionaler Zustand x Geschlecht (ohne Bystander)	74
Tabelle 19: Kreuztabelle Begründung emotionaler Zustand x Geschlecht (lachende Bystander)	75
Tabelle 20: Kreuztabelle Begründung emotionaler Zustand x Geschlecht (integrierende Bystander).....	75
Tabelle 21: Häufigkeiten der Emotionsattribution getrennt nach Geschlecht und gesamt je Bystanderverhalten (zweifache Nennung möglich!)	77

ABSTRACT

Recent research in Austrian Schools suggests that the majority of Austrian pupils have experienced social exclusion at least once since the beginning of the school year in which the study had been taken place. Because of the long term negative effects on victims and perpetrators the topic should be taken very seriously (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005). Therefore the purpose of the present study was to look closer on how the interviewees, 2nd and 3rd grade high-school pupils, reason about social exclusion by examining moral judgement, reasoning and knowledge about the emotional state of the victim. The aim was to find out if the presence and the behaviour of bystanders (ridiculing the victim vs. taking care of the victim) as well as the gender of the interviewees all have an effect on the moral judgement, the reasoning and the emotion attribution of the interviewees. Results showed that almost all pupils judged social exclusion as wrong and reasoned about it morally. As predicted, the presence of the bystander had an effect on the moral judgement, on the emotion attribution as well as on the reasoning, although moral reasons were indicated most frequently all over the three different situations. In cases of caring bystanders, emotions like pride and cheerfulness were attributed to the victims by the interviewees. In cases of ridiculing or indifferent bystanders mostly sadness was attributed to the victims by the interviewees. The moral emotion anger was attributed to the victim in all three different situations by most of the interviewees. Summing up the results of the present study leads to the assumption that all interviewees evaluated social exclusion among schoolmates as a moral issue. Future research should draw its attention to the consistency of moral judgement and moral behaviour as an implication for moral development in the context of different bystander's behaviour.

EINLEITUNG

MitschülerInnen nicht mitspielen lassen, nicht mit ihnen sprechen oder sie bei Pausenaktivitäten ausgrenzen sind Beispiele für sozialen Ausschluss, die leider Teil des Schulalltags sind. Erfahrungen mit sozialem Ausschluss, sowohl in der Opfer- als auch in der Täterrolle sind SchülerInnen nicht fremd. Die Ergebnisse einer Untersuchung an 280 Wiener HauptschülerInnen bestätigen dies indem sie zeigen, dass zum Zeitpunkt der Studie 53 Prozent der untersuchten SchülerInnen seit Beginn des Schuljahres mindestens einmal ausgegrenzt wurden (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005, S. 214). Im Kontext der Schule gewinnt sozialer Ausschluss an Bedeutung, da Erfahrungen sich negativ auf das Engagement im Unterricht und sich dadurch indirekt auf die Qualität der Schulleistungen auswirken (Buhs, Ladd & Herald, 2006). Die wiederholte Zurückweisung von sozialen Gruppen wirkt sich darüber hinaus negativ auf eine gesunde soziale Entwicklung aus (Rubin et al., 1998; zitiert nach Killen, Lee-Kim, McGlothlin & Stangor, 2002, S. 2). Prävalenz, Ursachen und Folgen von sozialem Ausschluss im Umfeld der Schule wurden in Studien zu Bullying und Viktimisierung bereits intensiv erforscht. Wertvolle Erkenntnisse über die Ursachen von sozialem Ausschluss, beispielsweise in den sozialen Defiziten des Täters als auch des Opfers (Hymel, Wagner & Buttler, 1990), konnten in die Entwicklung von Gewalt-Präventionsprogrammen einfließen.

Seit den letzten zwei Jahrzehnten interessieren sich Forscherteams für die Entscheidungen von Gruppen in Ausschlusssituationen in Form des moralischen Urteils und dessen Begründungen. Sozialer Ausschluss wird in diesen Untersuchungen im Kontext von Moral untersucht (Killen et. al, 2002; Killen, Sinno & Margie, 2007). Sie konnten zeigen, dass das moralische Urteil, sprich die Beurteilung der (Un)-Rechtmäßigkeit von sozialem Ausschluss, nicht ausschließlich auf Überlegungen nach moralischen Prinzipien der Fairness oder Gerechtigkeit erfolgt, sondern auch andere Prinzipien wie soziale Normen hinzugezogen werden. Auch spielen externe Einflüsse und der situative Kontext in dem der Ausschluss stattfindet eine Rolle in der Beurteilung und Begründung. Die Erkenntnisse darüber wie Individuen ihr Urteil begründen, werden deshalb als bedeutend angesehen, weil sie Aufschluss darüber geben können, welche Intention mit Ausschluss verfolgt wird und somit weitere Einblicke in dessen Mechanismen und Wirkweisen gewähren: Verfolgt sozialer Ausschluss eine Schädigungsabsicht oder liegen ihm Überlegungen zur Erhaltung der Gruppenfunktion zugrunde?

In der Untersuchung von sozialem Ausschluss, verstanden als eine (un)moralische Verhaltensweise, sollten neben Kognitionen in Form von Urteil und Begründung, jedoch auch die Betrachtung von (moralischen) Emotionen in sozialen Ausschlusssituationen einfließen. Erkenntnisse der aktuellen

Moralforschung betonen, dass in der Untersuchung von Situationen in denen Regelverletzungen bzw. Regeleinhalten stattfinden, neben Kognitionen auch das Verständnis der beteiligten Emotionen maßgeblich von Bedeutung ist. Dabei bezieht sich die Literatur vor allem auf die Emotionen des Täters bzw. des Selbst in der Rolle des Täters (Malti & Keller, 2009). Da das Verständnis für Gefühle in soziomoralischen Situationen hilft moralische Überzeugungen der Jugendlichen zu festigen (Krettenauer, Malti & Sokol, 2008), sind für die vorliegende Arbeit jedoch auch die Gefühle des Opfers, vor allem als Zeichen negativer Konsequenzen von Regelverletzungen, von Interesse. Dieser Aspekt wurde von Killen und ihren Mitarbeiterinnen in der Untersuchung von sozialem Ausschluss noch nicht berücksichtigt.

Die vorliegende Arbeit setzt sich erstens zum Ziel, angelehnt an die Ideen von Killen und ihren Mitarbeiterinnen, die Bewertung von sozialem Ausschluss in der Schule in Form von moralischen Kognitionen zu untersuchen, aber im Sinne der aktuellen Moralforschung beteiligte Emotionen zu berücksichtigen. Im Hinblick auf moralische Kognitionen soll dabei einerseits die Frage beantwortet werden, ob eine Bewertung nach anderen Prinzipien als moralischen auch im Falle sozialer Ausschlusssituationen in der Schule OHNE expliziten Ausschlussgrund erfolgt. Killen und ihre Mitarbeiterinnen konnten dieses Ergebnis bei Ausschluss aufgrund von Geschlecht oder die Zugehörigkeit zu einer Ethnie beobachten. Auch werden externe Einflüsse aufgrund der Ergebnisse von Killen und ihren Mitarbeiterinnen als relevant befunden. Diese werden in Form von Verhaltensweisen jener, am Ausschluss unbeteiligten, beobachtenden MitschülerInnen realisiert.

Ein zweites Ziel liegt in der Erweiterung der Informationslage betreffend das Verständnis der Gefühlslage des Opfers in Ausschlusssituationen. Das Verständnis der beteiligten Emotionen wird durch den Prozess der Emotionsattribution erhoben: Es wird untersucht welche Emotionen dem Opfer zugeschrieben bzw. wie diese Zuschreibungen gerechtfertigt werden. Weiters wird erforscht ob externe Faktoren, wie das Verhalten beobachtender MitschülerInnen, eine Veränderung darauf zeigen, wie die Emotionen des Opfers wahrgenommen werden.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit sollen dafür nützlich sein sozialen Ausschluss im Gruppgefüge Schulklassen besser zu verstehen. Es sollen mögliche Intentionen aufgezeigt werden, die mit diesem Verhalten verfolgt werden, sowie die Möglichkeit, welchen Einfluss nicht beteiligte MitschülerInnen durch ihr Verhalten auf die Beurteilung und möglicherweise in Folge auf das Verhalten von Gruppen ausüben.

Bevor ich mit dem theoretischen Teil überleite möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bei nachstehenden Personen bedanken, die mich durch ihren fachlichen Rat oder durch ihren Zuspruch bei der Realisierung meiner Diplomarbeit tatkräftig unterstützt haben:

- Dr. Mag. Dagmar Strohmeier: Herzlichen Dank für den fachlichen Rat und die Betreuung der Diplomarbeit
- Team der Abteilung für Bildungspsychologie, Eva Maria Schiller: Für die technische Unterstützung bei der Datenerhebung
- Direktor Wolfgang Haydn, Lehrkörper und SchülerInnen der HS Böhleimkirchen: Für ihr Interesse an der Untersuchung und der Ermöglichung eines empirischen Datenerhebung
- Stefanie Handstanger: Für die tolle Zusammenarbeit in der Zeit der Datenerhebung, den gedanklichen Anstößen während dem Verfassen der Arbeit und ihrem immerwährenden freundschaftlichen Zuspruch
- Dagmar und Andreas Brucker: Für ihr liebevolles Verständnis, ihr geduldiges Wesen und dafür, dass sie mir in jeglicher Form stets unterstützend „unter die Arme gegriffen haben“.
- Dania und Sabine: Für ihre kritischen Anmerkungen und ihr achtsames Auge beim Korrekturlesen als wohl als auch für ihre aufmunternden Worte und die Möglichkeit eines gedanklichen Austausches
- All meinen Freunden aber besonders Birgit, Petra, Liesi und Stefan dafür, dass ihr immer beide Ohren für mich offen hattet

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste, theoretische Teil führt zu Beginn in ausgewählte Theorien der Moralentwicklung ein, da sozialer Ausschluss als eine soziale Handlung verstanden wird, welche nach moralischen Standards bewertet wird (Krettenauer & Montada, 2005). Der Schwerpunkt wird dabei auf Theorien gelegt, welche das moralischen Denken betonen, sowie auf Theorien, welche zusätzlich den sozialen Kontext mitberücksichtigt.

Das zweite Kapitel widmet sich Emotionen im Kontext von moralischen Handlungen und thematisiert die Rolle von Emotionsattributionen als Zeichen des Verständnisses von an soziomoralischen Situationen beteiligten Emotionen.

Ziel des dritten Kapitels ist eine Darstellung der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Phänomen sozialer Ausschluss, wobei die Untersuchung des moralischen Urteils über sozialen Ausschluss und dessen Begründungen im Vordergrund stehen. Der empirische Teil beschreibt die

Durchführung der vorliegenden Studie und beinhaltet die Darstellung der Ergebnisse. Abschließend werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil diskutiert. Im Anhang finden sich das Erhebungsinstrument sowie zusätzliche Informationen zu den Berechnungen im empirischen Teil.

I. THEORETISCHER TEIL

1. MORALISCHES DENKEN

Zu Beginn des Kapitels steht der Versuch den Begriff der Moral anhand unterschiedlicher philosophischer und psychologischer Sichtweisen zu definieren. Anschließend werden kognitionsentwicklungspsychologische Theorien zur Moralentwicklung vorgestellt, wobei die Darstellung von stufenbasierten, kognitiv-entwicklungspsychologischer Ansätzen nach Piaget und Kohlberg überblicksartig und ein daran anknüpfender sozial-kognitiver Forschungsansatz (Turiel, 1983) ausführlich erfolgt. Eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse rundet das Kapitel ab.

1.1 Definitionen des Moralbegriffs und historischer Abriss der Moraltheorien

Einleitend wird Moral aus verschiedenen Blickwinkeln definiert und ein kurzer Überblick über die wissenschaftliche Beschäftigung im historischen Verlauf gegeben.

(1) Was ist Moral?

Eine Definition des Moralbegriffs erfolgt in der Literatur nicht vollkommen eindeutig. Anhand der folgenden Zitate soll jedoch gezeigt werden, dass Moral und moralische Regeln häufig auf Prinzipien der Gerechtigkeit und der Sorge um das Wohlergehen anderer fußen und als bindende bzw. normative und universell gültige Regeln gesehen werden, deren Einhaltung das Zusammenleben zwischen Menschen ermöglicht.

Piaget (1983, zitiert nach Garz, 2006, S. 59) definiert Moral als „...ein System von Regeln, und der Kern jeder Sittlichkeit besteht in der Achtung, welche das Individuum für diese Regel empfindet“ (S.23) und betont damit die Bedeutung von Respekt gegenüber diesen. Kohlberg betont Gerechtigkeit bzw. Fairness als zentrales moralisches Prinzip nach Kant (Keller, 2001).

Turiel (2006) hebt die bindende Qualität von Moralität mit den eigenen Überzeugungen hervor: „Definitions and conceptualizations of morality are connected to a conception of what is fundamental to human beings“ (S. 9) und sieht Moral als Überlegungen hinsichtlich Wohlwollen, Gerechtigkeit und Rechte an.

Eine Sichtweise, welche Moral als Prinzip von Gerechtigkeit und Fürsorge versteht, teilt auch Keller (2001) indem sie postuliert „Moral hat nicht nur damit zu tun [hat], was gerecht ist, sondern auch damit was gutes und wünschenswertes Handeln ist“ (S.112).

(2) Entwicklung der Moralforschung

Die Abhandlungen Freuds und Piagets werden in der Literatur (Montada, 2008) als Basiswerke der Moralpsychologie geführt, die von unterschiedlichen Strömungen in der psychologischen Forschung weitergeführt wurden. Behaviorale Ansätze beispielsweise sehen Konditionierungsmechanismen zentral für die Entwicklung von Moral an. Demnach ist das moralische Verständnis entwickelt, wenn Regeln von Autoritäten übernommen und erfolgreich verinnerlicht werden. Psychoanalytische Theorien sehen in der Identifikation mit den Werten der Eltern die Entwicklungsgrundlage für ein moralisches Verständnis, welches Kinder im Alter von fünf Jahre erreichen. Kognitiv-entwicklungspsychologische Theorien betonen die Rolle von Kognitionen in der Moralentwicklung und postulieren, dass sich das Verständnis von Moral durch Reflexion und Abstraktion schrittweise von der Kindheit bis zur Adoleszenz entwickelt. Der Entwicklungsfortschritt wird in der Interaktion mit Gleichaltrigen vorangetrieben (Killen, Margie & Sinno, 2006). Kognitiv-entwicklungspsychologische Theorien, vor allem die Theorien von Kohlberg (1969, 1987; zitiert nach Lapsley, 2006, S.41) bildeten in den letzten Jahrzehnten das Paradigma in der moralpsychologischen Forschung. Ab Mitte der Achziger Jahre wurde jedoch vermehrt damit begonnen zu betonen, dass Moral unter verschiedenen Aspekten: Denken, Emotionen und Verhalten betrachtet werden sollte. Diese Auffassung vertreten aktuelle Theorien der Moralentwicklung wie beispielsweise der Handlungstheoretische Ansatz von Keller und Reuss (1984) oder Überlegungen zum Einfluss von Empathie (Eisenberg, 1986; Hoffman, 2000) wobei sie sich dadurch unterscheiden welches Gewicht sie Kognitionen, Verhalten und Affekten zumessen (Smetana, 2006).

In Folge werden als Vertreter eines kognitiv-entwicklungspsychologischen Ansatzes, die Arbeiten von Piaget (1932, 1973; zitiert nach Keller, 1996, S. 39) und Kohlberg (1969, 1984; zitiert nach Keller, 1996, S.42) zur Entwicklung des moralischen Denkens skizziert. Im Anschluss daran folgt eine ausführliche Darstellung von kognitiven Ansätzen, die zusätzlich den Fokus auf soziale Aspekte in der moralischen Entwicklung legen (Turiel, 1983). Theorien, welche die Rolle von Emotionen auf die Moralentwicklung betonen werden, weniger ausführlich, im zweiten Kapitel erwähnt.

1.2 Kognitiv-entwicklungspsychologische Stufentheorien

Kognitiv-entwicklungspsychologische Theorien nach Piaget und Kohlberg postulieren eine systematische, stufenartige Entwicklung der Moral von der Kindheit bis zur Adoleszenz (Krettenauer & Montada, 2005). Sie betrachten Denkprozesse oder Kognitionen als bedeutsame Einflussgröße auf die Moralentwicklung und rücken die Überlegungen, welche Individuen beim Urteilen über

soziale Belangen anstellen, ins Zentrum ihres Forschungsinteresses. Nussbaum (1999, zitiert nach Turiel, 2006) bringt den Grundgedanken dieser Ansätze auf den Punkt: „Human beings are above all reasoning beings“ (S. 9). Die Ansätze von (1) Piaget und (2) Kohlberg werden nachstehend dargestellt.

1.2.1 Piaget – Das moralische Urteil beim Kinde

Die Arbeit von Piaget zum moralischen Urteil beim Kinde (1932, 1973, zitiert nach Keller, 1996 S. 39 ff) gilt als Meilenstein in der entwicklungspsychologischen Moralforschung. Piaget untersuchte das Wissen um moralische Regeln und die Regelpraxis von fünf bis dreizehn Jahre alten Kindern in sozialen Interaktionen (z.B. beim Spielen). Er folgerte daraus die Existenz zweier Moralstufen, welche sich im Laufe des Entwicklungsprozess ablösen und parallel mit der kognitiven Entwicklung vorstatten gehen. Nach einer prä-moralischen Phase der ersten Lebensjahre, in denen das Kind kein Verständnis von Moral zeigt, folgt die Stufe der (1) heteronomen Moral und die Stufe der (2) autonomen Moral. Die Charakteristika der zwei Stufen gestalten sich folgendermaßen:

(1) Heteronome Moral

Das Stadium der heteronomen Moral wird von Piaget ab dem Alter von vier Jahren angesetzt. Die Moral des Kindesalters wird dabei als sehr bezogen auf die eigene Person beschrieben. Eine zentrale Rolle spielt die Eltern-Kind-Beziehung, in der Eltern als Autorität fungieren und unveränderbare Regeln vorgeben.

(2) Autonome Moral

Nach Piaget wird das Stadium der heteronomen Moral im Alter von zehn bis zwölf Jahren von der autonomen Moral abgelöst. Die Entwicklung der autonomen Moral wird durch die Beziehungen zu Gleichaltrigen vorangetrieben. In einer Darstellung von Keller (1996) wird dieses Stadium auch als „Moral der Reziprozität und Gleichheit“ (S. 39) bezeichnet. Sie bezieht sich darauf, dass in diesen Beziehungen auf Augenhöhe Regeln nicht mehr von Autoritäten bestimmt, sondern gemeinsam mit dem Kind frei verhandelt werden. Diese gemeinsam beschlossenen Übereinkünfte bedingen Reziprozität, also gegenseitigen Respekt vor den Regeln. Sie werden vom Individuen als selbst beschlossen und verbindlich betrachtet (Piaget, 1983 zitiert nach Garz, 2006, S. 66)

Als Mechanismus in der moralischen Entwicklung wirkt nach Piaget, analog zu seiner Theorie zur kognitiven Entwicklung (1971, zitiert nach Garz, 2006, S. 83), der Prozess der Äquilibration, also das

Streben nach einem Gleichgewichtszustand zwischen Assimilation und Akkommodation¹. Im Hinblick auf die Motivation auch moralisch zu handeln weist Piaget (1973, zitiert nach Keller, 1996, S. 242) darauf hin, dass sich das moralische Urteil und die Fähigkeit moralisch zu handeln nicht parallel entwickeln und vor allem jüngere Kinder darin Inkonsistenz aufweisen. Mit voranschreitendem Alter und durch Prozess der Äquilibration wird jedoch Konsistenz zwischen Urteilen und Handeln angestrebt. Diese Konsistenz zwischen Urteilen und Handeln bildet Piagets Verständnis einer entwickelten Moral (Piaget, 1981; zitiert nach Keller, 1996, S. 67).

Die Rolle von Gefühlen in der Moralentwicklung stellt in Piagets Ansatz eine, den Kognitionen untergeordnete, dar. Nach Piaget helfen Emotionen zwar die Moral zu formen, sind aber nicht ausreichend für deren Entwicklung. Vor allem die Gefühle von Liebe im Stadium der kindlichen Moral tragen seiner Meinung nach zur Ausbildung von Respekt und Verpflichtungsgefühlen bei (Keller, 1996).

1.2.2 Kohlberg – Die Entwicklung des moralischen Urteils

Kohlbergs Verständnis von Moral, auf dem seine Theorie zur Entwicklung des moralischen Urteils aufbaut, folgt dem Prinzip der Gerechtigkeit und Fairness. Ebenso wie Piaget misst er moralischen Normen universelle Gültigkeit bei. Er übernimmt zwar Piagets Idee einer systematischen, stufenartigen moralischen Entwicklung, sein Interesse gilt jedoch nicht dem Regelwissen und –verständnis. In Kohlbergs Forschung ist vielmehr die Frage danach wesentlich, wie Personen in Situationen, in denen unterschiedliche moralische Verpflichtungen miteinander in Konflikt stehen, so genannte moralische Dilemmata, moralische Urteile fällen und wie sie diese argumentieren (Keller, 1996, S. 45). Unter einem moralischen Urteil versteht Kohlberg dabei die „präskriptive [wertende] Aussage darüber, was moralisch richtig oder verpflichtend ist“ (Colby & Kohlberg, 1987; zitiert nach Keller, 1996, S. 43 f.). Berücksichtigt man Kohlbergs Verständnis von Moral kann man moralische Urteile auch Gerechtigkeits- oder Fairnessurteile nennen. Bezeichnend für die verwendeten moralischen Dilemmata ist, dass es sich, dabei um alltagsferne Konfliktsituationen handelt (Lapsley, 2006).

¹ Piaget versteht unter Assimilation die „Integration externer Elemente in die sich entwickelnden oder abgeschlossenen Strukturen eines Organismus“ (Piaget, 1981, S. 41; zitiert nach Garz, 2006, S. 83). Garz (2006) erläutert Akkommodation als einen, zur Assimilation „komplementären Prozess [...] im Verlaufe dessen sich die Struktur des Subjekts aufgrund der Auseinandersetzung mit [...] fremdartigen Umweltfaktoren ändert“ (S. 83).

Keller (1996) illustriert am Heinz-Dilemma das Vorgehen Kohlbergs: Heinz, dessen Frau an Krebs erkrankt ist, muss sich entscheiden, ob er ein lebenswichtiges Medikament für seine Frau stiehlt, weil er es sich nicht leisten kann es zu kaufen. In diesem Beispiel steht dem Recht auf Leben, das Recht auf Eigentum gegenüber. In Kohlbergs Längsschnittstudie (1983; zitiert nach Garz, 2006, S. 106) mussten sich Versuchspersonen für eine Alternative entscheiden, sprich ihr moralisches Urteil darüber fällen was sie als richtig oder falsch beurteilen und dafür Begründungen bzw. Argumente angeben. Kohlbergs Interesse gilt primär diesen Begründungen für das moralische Urteil. Er schreibt diesen Rechtfertigungen Motivcharakter zu und nimmt damit an, dass sie moralisches Handeln vorantreiben (Colby, Kohlberg et al., 1979; zitiert nach Garz, 2006, S. 111). Nachfolgend werden (1) das Konzept der Entwicklungsstufen und (2) Kritikpunkte an Kohlbergs Stufentheorie behandelt.

(1) Konzept der Entwicklungsstufen

Der Stufenbegriff ist in Kohlbergs Theorie von zentraler Bedeutung. Kohlberg postuliert sechs Stufen der Entwicklung des moralischen Urteils. Für diese Stufen gelten die Kriterien der „(a) Invarianz in der Entwicklung², (b) der Integration jeweils vorausgehender Stufen in die nächst höhere und (c) der Eigenständigkeit jeder Stufe im Sinne einer strukturierten Ganzheit“ (Garz, 2006, S. 102).

Kohlberg nimmt an, dass mit fortschreitender Stufenentwicklung eine adäquatere, ausbalancierte, gerechtere Lösung moralischer Konflikte möglich wird, die darauf fußt, dass ein Fortschritt in der kognitiven Entwicklung die Betrachtung der Perspektiven aller Beteiligten ermöglicht (Keller, 1996). Demnach ist neben der Theorie der kognitiven Entwicklung das Konzept der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sensu Selman grundlegend für Kohlbergs Stufentheorie (Garz, 2006). Selman (1982a, zitiert nach Garz, 2006, S. 96ff) definiert diese Fähigkeit als „eine Form sozialer Kognition, die zwischen logischen und moralischen Denken steht“ und die „Beziehung zwischen den Perspektiven von Selbst und anderen“ (S. 239) beschreibt. Die Stufen des moralischen Urteilens sensu Kohlberg können erst durch entwickelte Perspektivenübernahme erworben werden (Garz, 2006).

Nach Kohlbergs Stufentheorie beginnt die moralische Entwicklung auf einem präkonventionellen Niveau, auf dem Regeln von außen an das Selbst herangetragen werden (Keller, 1996). Als Gründe für moralisches Verhalten wird auf der ersten Stufe das Vermeiden von negativen Folgen und auf der zweiten Stufe die Befolgung von Regeln, welche einen Nutzen bringen, angegeben (Kienbaum, 2010).

² Überspringen von Stufen und Rückfall auf vorangegangene Stufen ist nicht möglich (Lapsley, 2006)

Auf dem konventionellen Niveau identifiziert sich das Selbst mit den Regeln der sozialen Gruppe (Keller, 1996). Auf der 3. Stufe werden dabei Erwartungen von nahe stehenden Personen erfüllt und auf der 4. Stufe Regeln und Gesetze befolgt (Kienbaum, 2010).

Auf dem postkonventionellen Niveau kann das Selbst eine „kritisch-reflexive Perspektive gegenüber Regeln“ einnehmen (Keller, 1996, S. 47). Auf der 5. Stufe begründet sich das moralische Verhalten demnach darin, etwas Gutes für die Gesellschaft zu tun und in der 6. Stufe an ethischen Prinzipien (Kienbaum, 2010). Eine Darstellung der Ebenen und Stufen am Beispiel des Heinz-Dilemmas findet sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Stufenkonzept nach Kohlberg anhand Heinz-Dilemma (entnommen aus Kienbaum, 2010, S. 19)

Niveau/Stufe	Begründungen Heinz-Dilemma
<i>I. Präkonventionelles Niveau</i>	
1. Stufe „Bestrafungsorientierung“	Heinz sollte das Medikament nicht stehlen, da er bestraft werden könnte.
2. Stufe „Kosten-Nutzen-Orientierung; Reziprozität“	Heinz sollte das Medikament stehlen, weil er sich Sorgen um seine Frau macht und es ihm besser geht, wenn sie wieder gesund ist.
<i>II. Konventionelles Niveau</i>	
3. Stufe „Braves-Kind-Orientierung“	Heinz sollte das Medikament stehlen, weil sich ein guter Ehemann um seine Frau sorgt.
4. Stufe „Autoritätsorientierung“	Heinz sollte das Medikament stehlen, wenn er bereit ist die Konsequenz aus seinem Diebstahl zu tragen (z.B. Gefängnis)
<i>III. Postkonventionelles Niveau</i>	
5. Stufe „Orientierung am sozialen Vertrag“	Heinz sollte das Medikament stehen, da die Gesellschaft das Recht auf Gesundheit höher wertet als das Recht auf einen hohen Gewinn.
6. Stufe „Orientierung an ethischen Prinzipien“	Heinz sollte das Medikament stehen, weil menschliches Leben einen höheren Wert darstellt, als alle anderes.

Zur Frage nach der Beziehung vom moralischem Urteil und moralischer Handlung postuliert Kohlberg einen linearen Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilsstufe und der Handlung (Kohlberg & Candee, 1984; zitiert nach Keller, 1996, S. 67).

Hinsichtlich der Zuordnung der Stufen zu Altersangaben betont Garz (2006), dass Kohlbergs Theorie eben diese Zuweisung zu einem bestimmten Alter nicht vorsieht. Anhand von Forschungsarbeiten zeigt sich, jedoch dass die Stufen auf konventionellem Niveau ehestens mit 12-14 Jahren und die Stufen am postkonventionellen Niveau ab 20 Jahren erreicht werden (Garz, 2006).

Kohlbergs Stufenmodell inspirierte viele Forschungsarbeiten und prägte die Forschungslandschaft nachhaltig, wurde jedoch auch sehr scharf kritisiert. Vor allem hinsichtlich der empirischen Mängel seiner Längsschnittstudie, in welcher empirisch die Stufen fünf und sechs nicht beobachtet werden konnten (Gibbs, 2003; zitiert nach Montada, 2008, S. 596). Weiters hinterfragte man die Betonung

einer Moral der Gerechtigkeit und forderte die Notwendigkeit der Berücksichtigung des Prinzips der Fürsorge (Gilligan, 1984; zitiert nach Keller, 2001, S. 112).

Ein Kritikpunkt, der Anlass zu umfangreicher Forschungstätigkeit bot und auch in der vorliegenden Arbeit noch zur Sprache kommt bestand in der Konzeption der frühen, präkonventionellen Moralstufen: Es wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit diese Stufen das moralische Denken jüngerer Kinder gebührend abbilden, da sie implizieren, dass zu diesem Zeitpunkt noch kein moralisches Urteilen möglich sei (Keller, 1996; Turiel, 1983). Berechtigt wurde diese Kritik durch den Umstand, dass Kohlbergs Theorie aus Gründen des kognitiven Anspruchs der Dilemmata, empirisch nur an Jugendlichen und Erwachsenen geprüft wurde.

Gegenwärtig werden Kohlbergs Stufenmodell und rein kognitive Theorien zur Moralentwicklung als unzureichend angesehen werden, um moralische Entwicklung umfassend zu erklären. Mit Beginn der 1980er Jahre regten sich kritische Stimmen und forderten unter anderem den Einbezug des sozialen Kontexts in die Untersuchung des moralischen Urteils (Turiel, 1983). Dieser Ansatz wird im nachfolgenden Subkapitel ausführlich illustriert.

1.3 Sozial-kognitive Theorien – Social Domain Theory

Die Kritik am kognitiv-entwicklungspsychologischen Stufenansatz regte zu Untersuchungen der Moralentwicklung aus einer sozial-kognitiven Perspektive an (Nucci, 1981; Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1982). Turiel (1983) fasste die Annahmen zusammen, welche in Folge als Social Domain Theory beschrieben werden. In erster Linie wurde die Annahme eines graduellen Verlaufs der Moralentwicklung hinterfragt, welche vorschlägt, dass erst ab in etwa 12 Jahren genuines moralisches Denken möglich sei. Außerdem wurde die fehlende Berücksichtigung des Einflusses vom sozialen Kontext, sprich Einflüssen aus der sozialen Umgebung auf das moralische Urteil kritisiert (Turiel, 1983, 1998).

Das folgende Unterkapitel gliedert sich in die Darstellung der Grundannahmen der Theorie sowie der empirischen Forschungstätigkeit zur Untersuchung dieser Annahmen.

1.3.1 Grundannahmen

Wie bereits Piaget und Kohlberg vertritt auch Turiel (1983, 1998), dass sich Moral als Teilbereich von sozialem Wissen, aus der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt zusammensetzt und sich dessen Entwicklung am besten durch die Analyse des moralischen Urteils zeigt. Eine weitere Gemeinsamkeit stellt die Annahme dar, dass Gefühle im Gegensatz zu Kognitionen eine untergeordnete Bedeutung in der Moralentwicklung einnehmen. Wie bereits Piaget betrachtet auch Turiel (1983, 1998) Gefühle als eine Komponente, die zwar kognitive Prozesse wie z.B. moralische Überlegungen motiviert und organisiert, aber nicht als notwendig für deren Entwicklung ist.

Die Grundannahme der Theorie, welche den zentralen Unterschied zu Piaget und Kohlberg darstellt, fußt auf der Annahme von sozialen Domänen. Moral wird demnach lediglich als ein Teilbereich, als eine Domäne, des sich entwickelnden Denkens und Urteilens über soziale Themen, Situationen und Sachverhalte angesehen. Andere Teilbereiche umfassen sozial-konventionelle und persönliche Aspekte. Turiel (1983, 1998) verwendet deshalb auch den umfassenderen Begriff des sozialen Urteilens, welcher die Beurteilung der Rechtmäßigkeit innerhalb der moralischen Domäne sowie innerhalb der anderen Domänen einschließt. Die drei Bereiche, die als eigenständig und unabhängig voneinander verstanden werden, werden von Turiel (1983, 1998) folgendermaßen beschrieben:

(1) Moralische Domäne

Diese Domäne umfasst Prinzipien wie Gerechtigkeit, Wohlergehen anderer, Fairness und Recht. Moralische Normen werden als grundlegende Regeln des menschlichen Zusammenlebens

betrachtet und als unveränderbar, universell, verpflichtend und nicht durch soziale Vereinbarung arrangierbar definiert.

(2) Sozial-konventionelle Domäne

Der sozial-konventionelle Bereich umfasst Prinzipien wie Autorität, Tradition und soziale Normen. Diese Normen grenzen sich von moralischen Normen durch ihre freie Vereinbarkeit und ihrer beschränkten Gültigkeit innerhalb von sozialen Systemen z.B. Kulturen ab.

(3) Persönliche Domäne

Dieser Bereich umfasst Überlegungen hinsichtlich der Person als psychologisches System (Turiel, 1983) sowie Aspekte des Wissens über die eigene Persönlichkeit, das Selbst und Identität (Nucci, 1977; zitiert nach Smetana, 1983, S. 132)

Für diese drei Domänen des sozialen Urteilens nimmt Turiel (1983) weiters an, dass

- sie sich bereits im frühen Kindesalter aus unterschiedlichen Erfahrung mit der sozialen Umwelt entwickeln
- sie anschließend innerhalb der Domäne spezifischen Entwicklungsverläufen folgen
- sie von einander abgegrenzt, gleichwertig nebeneinander bestehen und sich nicht, wie von Piaget oder Kohlberg angenommen, die moralische Domäne aus anderen Domänen herausentwickelt.

Außerdem postuliert er, dass Individuen ihr Urteil sowie ihre Überlegungen und Begründungen flexibel einsetzen, je nach dem in welche Domäne sie die Angelegenheit zuordnen, wobei komplexe, mehrdeutige soziale Situationen auch die Koordination von Überlegungen aus mehreren Domänen erfordern.

In Folge wird die empirische Forschung abgeleitet aus den angeführten Annahmen der Social Domain Theory dargestellt.

1.3.2 Empirische Erkenntnisse anhand der Social Domain Theory

Die empirische Forschung beschäftigte sich anfänglich mit der (1) Überprüfung des theoretisch formulierten Konzepts der Domänen und verwendete dafür eindeutige Regelverletzungen. Um der Komplexität sozialer Themen und Ereignisse und daraus resultierenden Abweichungen im Urteil folge zu leisten konzentrierte sich in weiterer Folge die Forschung auf (2) mehrdeutige Ereignisse,

deren Urteil nicht einer einzelnen Domäne zugeordnet werden kann. Abschließend werden ausgewählte Dimensionen dargestellt in denen sich das moralische vom sozialkonventionellen Urteil unterscheidet.

(1) Überprüfung des Konzepts der sozialen Domänen

In Folge wird dargestellt ob und wie Individuen zwischen der (a) moralischen und sozialkonventionellen Domäne sowie (b) der persönlichen Domäne unterscheiden.

(a) Unterscheidung der moralischen vs. sozialkonventionellen Domäne?

Zu Beginn der Erforschung des Konzepts der Domäne wurden soziale Situationen verwendet, die nach dem theoretischen Konzept als eindeutig moralisch (z.B. jemanden schlagen) oder sozialkonventionell (z.B. Missachtung von Schulregeln, Kleidungsordnungen) definiert wurden (z.B. Nucci & Turiel, 1978). Forschungsleitend war die Frage wie Kinder und Jugendliche zwischen diesen beiden Domänen unterscheiden. Es wurde angenommen, dass spezifische Kriterien verwendet und unterschiedliche Überlegungen angestellt werden, wobei die Annahme bestand, dass sich die Überlegungen in den Begründungen des Urteils widerspiegeln. Zahlreiche Untersuchungen von Turiel und seinen Mitarbeitern (Davidson, Turiel & Black, 1983; Nucci & Nucci, 1982; Nucci & Turiel, 1978, Smetana, 1981; vgl. Turiel, 1983, S.56;) zeigten, dass Kinder und Jugendliche nachstehende Kriterien für die Unterscheidung der Domänen verwendeten. Die Kriterien wurden von Turiel (1983, S. 64) zusammengefasst:

- Generalisierbarkeit (Ist eine Handlung auch in einem anderen Kontext nicht in Ordnung?)
- Unabhängigkeit von Regeln und Autoritäten (Ist eine Handlung falsch, auch wenn keine Regeln und Gesetze darüber existieren?)
- Verbindlichkeit (Ist die Handlung verbindlich ohne Existenz einer Regel)

Der sozial-konventionellen Domäne werden Regelverletzungen nach folgenden Kriterien zugeordnet:

- Kontextbezogenheit (Besitzt die Handlung nur innerhalb des sozialen Systems ihre Gültigkeit?)
- Veränderbarkeit der Regel (Kann die Regelverletzung durch Veränderung der Regeln legitimiert werden?)
- Gebundenheit an Autoritäten und Regeln (Ist eine Handlung nur falsch, wenn eine Regel darüber existiert?)

Zahlreiche Studien (Davidson et al., 1983, Much & Shweder, 1978; Smetana, 1981, Weston & Turiel, 1980; zitiert nach Turiel, 1983, S. 148;) sprechen dafür, dass Kinder ab drei Jahren zwischen den Regeln aufgrund ihrer Veränderbarkeit unterscheiden. Ebenfalls ab dem Alter von drei Jahren gelingt die Unterscheidung der Domänen anhand der Kriterien für eindeutige Regelverletzungen (Smetana, 1982; zitiert nach Smetana, 1983, S. 133). Diese werden im Alter von vier bis fünf Jahren konsistenter (Smetana, 1981; Smetana, 1985; Smetana & Braeges, 1990; zitiert nach Turiel, 1998, S. 906; Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren wenden die Kriterien eher auf vertraute als fremde soziale Situationen an. Im zunehmenden Alter mit neun bis zehn Jahren zeigt sich die Unterscheidung anhand der Kriterien und sowohl bei vertrauten als auch fremden sozialen Situationen (Davidson et al., 1983; zitiert nach Turiel, 1983, S. 69)

Die Überlegungen, mit denen Individuen die Zuteilung zu den Domänen begründen wurden beispielsweise in der Studie von Davidson et al. 1983 erhoben und sind in Abbildung 2 zusammengefasst.

Moralische Begründungen	Sozial konventionelle Begründungen
<ul style="list-style-type: none"> - Konsequenzen von Handlungen für andere - Schaden für andere vermeiden - Überlegungen hinsichtlich Fairness, Fürsorge, Rechte und Verpflichtungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Überlegungen hinsichtlich Bestrafung, Regeln und Befehlen von Autoritäten - Sozialer Erwartungshaltung - Befolgen sozialer Regeln - Bräuche und Traditionen

Abbildung 1: Begründungen zur Unterscheidung der moralischen und sozial-konventionellen Domäne (Davidson et al.,1983; zitiert nach Turiel, 1983, S. 67)

Turiel (1983) postuliert, dass die Kriterien, nach denen die Domänen unterschieden werden keiner Entwicklung unterliegen. Er erwartet sich jedoch altersbezogene Unterschiede in den domänenspezifischen Überlegungen und Begründungen und verweist auf Piaget und Kohlbergs Überlegungen zur Entwicklung von Strukturen des moralischen Denkens. Im Kapitel 1.2.2 wurde bereits ausführlich darüber berichtet. Auf die Beobachtung, dass Kinder unterschiedlichste Begründungen für ihr Urteil in sozialen Situationen angeben, wird an späterer Stelle anhand des sozialen Ausschlusses (siehe Kapitel 3) eingegangen.

(b) Unterscheidung der persönlichen Domäne

Nucci (1981) setzte die Analyse des Konzepts der Domäne an Kindern und Jugendlichen von 7 bis 20 Jahren fort und untersuchte wie moralische und sozial-konventionelle Belange von Themen der persönlichen Domäne (z.B. Wahl der Freunde, Aussehen) unterschieden werden. Kinder urteilten ab dem Alter von sieben Jahren, dass Angelegenheiten des persönlichen Bereichs dem Kriterium der individuellen Gerichtsbarkeit unterliegen (Ist eine Handlung eine persönliche Entscheidung?) und weder moralische noch sozial-konventionelle Regeln Gültigkeit besitzen sollten. Begründungen dafür beziehen sich darauf, dass die Konsequenzen lediglich den Handelnden selbst betreffen und von ihm selbst entschieden werden sollen.

Nachfolgende Untersuchungen zeigten jedoch, dass bereits Vorschüler im Alter von drei bis vier Jahren Urteile über altersbezogene Themen des persönlichen Bereichs anstellen (Nucci & Smetana, 1996; zitiert nach Helwig & Turiel, 2003, S. 484).

Nach über dreißig Jahren Forschung nach dem Konzept der sozialen Domäne kann anhand vieler empirischer Belege gefolgert werden, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene zwischen moralischen, sozialen und persönlichen Belangen anhand der angeführten Kriterien und Überlegungen unterscheiden (Smetana, 2006).

(2) Untersuchung komplexer sozialer Situationen

Soziale Belange sind oftmals nicht eindeutig nach moralischen, sozialkonventionellen oder persönlichen Prinzipien zuordenbar bzw. Überlegungen aus mehreren Domänen werden in das soziale Urteil mit einbezogen (Smetana, 1983). Resultierende Abweichungen im Urteil werden einerseits damit in Beziehung gebracht, dass manche Ereignisse Komponenten mehrerer Domänen enthalten können und andererseits die Mehrdeutigkeit des Ereignisses oder die Komplexität der Situation verschiedene Interpretationen zulässt. Diese Tatsache spricht nach Turiel (1983) jedoch nicht gegen das Konzept abgegrenzter Domänen, sondern vielmehr für die Bedeutsamkeit, verschiedenste Aspekte zu berücksichtigen, die auf die Urteilsfindung wirken. Beispielsweise wie Individuen die Situation interpretieren, wie sie ihre Überlegungen koordinieren und in welchen Kontexten die Situation stattfindet. Untersuchungen zeigten, dass in komplexen Situationen junge Kinder nicht die Fähigkeit besitzen, Überlegungen aus mehreren Domänen miteinander abzustimmen, sondern eher dazu tendieren Überlegungen unterzuordnen und zu gewichten. Die Koordinationsfähigkeit nimmt jedoch mit dem Alter zu.

(3) Unterscheidung moralischer oder sozial-konventioneller Domäne

Unterschiede in der Beurteilung als moralische oder sozial-konventionelle Regelverletzung zeigen sich in 3 Punkten: (a) Der Relevanz der Konsequenzen von Regelverletzungen (b) der sozialen Interaktion und (c) der Art der Regelverletzung.

(a) Relevanz der Konsequenzen von Handlungen

Wie bereits einleitend erwähnt, nimmt die Social Domain Theory an, dass sich das soziale Urteilen aus unterschiedlichen frühkindlichen Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt. Es wird weiters angenommen, dass für die Beurteilung einer Handlung als richtig oder falsch innerhalb der moralischen Domäne die Konsequenzen einer Regelverletzung (z.B. Schmerzen, negative Emotionen wie Traurigkeit) ausschlaggebend sind. Durch diese Erfahrung erhält das Urteil einen präskriptiven bzw. vorschreibenden Charakter, nach dem sich das Kind zukünftig orientiert. Das Wissen um soziale Regeln hingegen, leitet sich aus der Sanktionierung von Regeln, beispielsweise durch Autoritäten, ab. Bereits ab einem Alter von drei Jahren werden aus diesem Grund eindeutige moralische Regelverletzungen (z.B. jemanden schlagen) in einem höheren Ausmaß als falsch bewertet bzw. als bedeutsamer angesehen, als solche, die dem sozial-konventionellen Bereich zugeordnet werden (Smetana, 1981).

Die nicht Gebundenheit an Autoritäten zeigt sich im Ergebnis, dass Kinder Befehle von Peers einen Kampf zu beenden als rechtmäßiger ansehen als die Erlaubnis von einem Erwachsenen weiterzukämpfen (Kim & Turiel, 1996; Laupa, 1991, 1994; Laupa & Turiel, 1986, 1993 zitiert nach Turiel, 1998, S. 904).

Die Bedeutung der Konsequenzen der Handlung für das Urteil wurde von Shaw und Wainryb (2006) an älteren Kindern untersucht. Sie konnten zeigen, dass 7 bis 15 Jährige moralische Regelverletzungen aus Gründen der Fairness als falsch beurteilen, unabhängig davon, ob das Opfer in typischer (z.B. Protest) oder atypischer Weise (z.B. Verständnis dem Täter gegenüber zeigen) auf die Regelverletzung reagiert. Die AutorInnen schließen daraus, dass die Opferreaktion und damit die verbundenen Konsequenzen in diesem Alter keinen Einfluss auf das Urteil haben, sondern dass Kinder bereits eigene Erfahrung einbringen und daraufhin die Handlung als falsch beurteilen, egal welche Konsequenzen die Regelverletzung nach sich zieht.

(b) Soziale Interaktionen

Nucci & Turiel (1978) zeigten, dass sich ein Unterschied zwischen moralischen und sozial-konventionellen Belangen im Hinblick auf die erlebten sozialen Interaktionen abzeichnet. Sie

beziehen sich dabei auf die Art und Weise wie auf Regelverletzung reagiert wird und auf die Rückmeldungen von Erwachsenen und Vorschulkindern gegeben werden. Eindeutige, moralische Regelverletzungen werden bereits aufgrund der negativen Konsequenzen (z.B. Schmerzen, Gefühlsausdrücken) als solche erkannt und dementsprechend verurteilt, ohne explizit darauf hinweisen zu müssen. Sozial-konventionelle Regelverletzungen werden hingegen erst als solche erkannt, wenn eine Reaktion folgt, also die Übertretung von einer Autorität (z.B. Lehrer) geahndet wird. Rückmeldungen auf sozial-konventionelle Regelverletzungen kommen überwiegend von Erwachsenen, wobei sie an die Einhaltung der Regeln appellieren. Kinder sprechen mehr auf moralische Regelübertretungen an als auf sozial-konventionelle.

(c) Art der moralischen Regelverletzung

Bedeutend für die vorliegende Arbeit ist der Befund, dass Kinder in hypothetischen Situationen physische Regelverletzungen (z.B. jemanden schlagen) generell als bedeutsamer ansehen als psychische (z.B. jemanden ausspotten). Das resultiert daraus, dass, wie bereits geschildert, der Fokus auf den Konsequenzen der Handlung liegt. Bei physischen Regelverletzungen sind diese eindeutiger und müssen nicht erst interpretiert werden (Davidson et al., 1983; zitiert nach Smetana, 2006, S. 124).

1.4 Zusammenfassung

Kognitiv-entwicklungspsychologische Stufentheorien nehmen eine graduelle Entwicklung des moralischen Urteils von einer autoritätsbezogenen, bestrafungsorientierten, heteronomen Stufe des moralischen Urteilens hin zu genuinen, autonomen moralischen Urteilen nach den Prinzipien der Gerechtigkeit, Recht und Fürsorge, an. Vorangetrieben wird die Entwicklung in erster Linie durch Beziehungen zwischen Gleichaltrigen und der kognitiven Entwicklung, wobei von Kohlberg die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und von Piaget die Bedeutung des Gefühls von Respekt gegenüber Anderen, betont wird. Im moralischen Urteilen und Handeln wird zunehmende Konsistenz im Lauf der Entwicklung postuliert. Sozialkognitive Theorien betonen ebenfalls die zentrale Bedeutung von Kognitionen auf die Moralentwicklung, beziehen jedoch den sozialen Kontext als Einflussfaktor ein. Die Social Domain Theory beispielsweise versteht Moral als einen Teilbereich sozialen Wissens. Soziale Situationen werden anhand verschiedener Kriterien unterschieden und entweder nach moralischen, sozialkonventionellen Normen oder persönlichen Normen bewertet. Als Hinweis für diese Unterscheidung dienen beispielsweise die Konsequenzen von Handlungen, die Art der moralischen Regelverletzung und soziale Interaktionen.

Fast zeitgleich mit der Erweiterung der Kohlbergschen Theorie durch die Berücksichtigung des sozialen Kontexts begann die Forschung die Bedeutung von Emotionen in der Moralentwicklung und auf das moralische Urteilen zu thematisieren. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit Emotionen im moralischen Kontext, thematisiert die Bedeutung von Empathie und führt in den Begriff des moralischen Gefühls ein.

2. EMOTIONEN IM SOZIOMORALISCHEN KONTEXT

Ab der Mitte der 1980er Jahre wurden neben moralischen Kognitionen vermehrt auch Emotionen eine Bedeutung in der moralischen Entwicklung bzw. auf die Bewertung von soziomoralischen Situationen beigemessen. Der Begriff soziomoralisch bezeichnet soziale Situationen, die nach moralischen Prinzipien bewertet werden (Keller, 1996). Gerechtfertigt wurden diese Annahmen damit, dass moralische Situationen starke emotionale Regungen hervorrufen können, die in Folge das Urteil und das Handeln in solchen Situationen beeinflussen (Arsenio, 1988, Eisenberg, 1986; Hoffmann, 2000, Keller, 1996).

Diese Überlegungen finden sich beispielsweise im handlungstheoretischen Ansatz von Keller und Reuss (1984), welcher moralische Kognitionen sowie emotionale Aspekte vor allem im Hinblick auf moralisches Handeln betont. Diese emotionalen Aspekte beschreibt Keller (1996) weiterführend in Ihrem Konzept der soziomoralischen Sensibilität, worunter sie das Wissen über moralische Regeln aber auch das Wissen über beteiligte Gefühle versteht. Sie betont darin die Bedeutung emotionaler Anteilnahme in Form von Empathie und knüpft damit an Theorien an, die Empathie als Grundlage für moralisches Handeln sehen (Eisenberg, 1986, Hoffman, 2000). Ebenso unterstreicht sie gefühlsbezogenes Denken in Form von Zuschreibungen von Gefühlen der eigenen Person oder anderen Mitmenschen. Sie vertritt damit eine ähnliche Position wie andere Autoren, die die Bedeutsamkeit von Konzepten oder Vorstellungen über Emotionen als Konsequenzen moralischer Regelverletzungen und –einhaltungen betonen (Arsenio, Gold & Adams, 2006). Das Verständnis von Emotionen in soziomoralischen Situationen ist somit wichtig, da diese als Motiv dienen können, moralisch und fürsorglich zu handeln, sowie das Verständnis von Moral festigen können (Krettenauer et al., 2008).

Das folgende Kapitel beschreibt im ersten Subkapitel Empathie als Basisfähigkeit die emotionale Lage anderer nachzuvollziehen und moralische Emotionen, die durch das Verstehen der Lage anderer ausgelöst werden. Anschließend wird im nächsten Unterkapitel Zuschreibung von moralischen Emotionen bzw. Emotionsattributionen als Zeichen des Verständnisses der emotionalen Lage der Protagonisten, im Sinne des Erkennens von negativen Konsequenzen von Regelverletzungen, gezeigt.

2.1 Empathie und moralische Gefühle

Das folgende Unterkapitel thematisiert (1) Empathie als Basisfähigkeit Emotionen zu verstehen bzw. nachzuvollziehen und (2) moralische Gefühle, welche durch Empathie in soziomoralischen Situationen in den beteiligten Personen ausgelöst werden können.

(1) Empathie als Basisfähigkeit emotionalen Verstehens

Empathie ist nach Eisenberg, Spinrad und Sadovsky (2006) „... an affective response that stems from the apprehension or comprehension of another's emotional state [...] and is similar to what the other person is feeling [...]“ (S. 518). Demnach besteht Empathie darin, die Emotionen anderer Personen gefühlsmäßig nachzuvollziehen, diese jedoch klar auf Lage des anderen und nicht auf die eigene Situation zu beziehen. Empathisches Empfinden beinhaltet kognitive und emotionale Prozesse, ist jedoch nicht abhängig davon, ob das Gegenüber auch Gefühle zeigt. In diesem Fall greift man auf eigene Erfahrungen zurück, welche die empathische Reaktionen ausgelöst hat. Demnach entsteht empathisches Empfinden einerseits durch direkte Konfrontation mit Emotionen oder durch Erfahrungen mit Gefühlszuständen in ähnlichen Situationen.

Empathie resultiert nach Eisenberg et al. (2006) in Mitgefühl, persönlichen Disstress oder in Beidem in sequenzieller Abfolge.

- **Mitgefühl**

Mitgefühl ist ähnlich der Empathie eine gefühlsmäßige Reaktion auf die Emotionen von Mitmenschen, unterscheidet sich jedoch durch das Auftreten von Gefühlen der Sorge und Anteilnahme an der Situation anderer (Eisenberg et al., 2006). Nach Hoffman (2002) tritt Mitgefühl auf, wenn das Opfer unschuldig an seiner Situation ist bzw. seine Lage offensichtlich sehr schlimm erscheint.

- **Persönlicher Disstress**

Eisenberg et al. (2006) verstehen darunter „a self-focused aversive affective reaction to the apprehension of another's emotion“ (S. 518). Diese Reaktion auf das empathische Verständnis anderer ist durch aversive Gefühle wie z.B. Angst gekennzeichnet. Persönlicher Disstress führt im Gegensatz zu Mitgefühl vermehrt zu egoistischer Orientierung und weniger zur Orientierung an den Mitmenschen (Eisenberg et al., 2006).

Nach Hoffman's Theorie zur Empathieentwicklung (2000) folgt mit zunehmendem Alter auf Empathie vermehrt Mitgefühl. Hoffman (2002) koppelt die Empathieentwicklung an die sozial-kognitive Entwicklung und damit an das Verständnis von der Beziehung zwischen sich selbst und anderen Mitmenschen und deren Gefühle. Die entwickelte Form der Empathie zeichnet sich dadurch aus, dass zwischen der eigenen Situation und jener anderer Personen unterschieden wird. Es besteht ein Verständnis davon, wie Emotionen ausgedrückt werden, sowie darüber, dass die gezeigte Mimik auch verdeckt sein kann und von situativen Faktoren geformt wird. Weiters ist ein Wissen darüber vorhanden, welche Gefühle man selbst und andere in sozialen Situationen üblicherweise zeigen. Im Alter von 12 bis 13 Jahren sind die markantesten Entwicklungsschritte absolviert.

In der Literatur wurde lange die Meinung vertreten, dass Mädchen und Frauen empathiefähiger sind als männliche Personen (Martin, 1987; zitiert nach Eisenberg et al., 2006, S. 530). Eisenberg et al. (2006) weisen jedoch darauf hin, dass dies je nach verwendeter Methode in der Untersuchung variiert und machen auf eine Unstimmigkeit zwischen empirischen Befunden und öffentlicher Wahrnehmung aufmerksam. Studien die für Geschlechtsunterschiede sprechen, waren jene, die Skalen mit selbstberichteter Empathie verwendeten und Filmmaterial als Stimulus vorgaben (Kienbaum et al., 2001; zitiert nach Eisenberg et al., 2006, S. 531). Aber auch Studien, die Gesichtsausdrücke der Versuchspersonen erhoben, zeigten Geschlechtsunterschiede (z.B. Zhou et al., 2002; zitiert nach Eisenberg et al., 2006, S. 531). Eisenberg et al. (2006) führen den beobachteten Anstieg bei der Selbstzuschreibung von empathischer Fähigkeiten von Frauen jedoch auch auf die Manifestation von Geschlechtsstereotypen zurück. Empathie wird in der Literatur auch als der emotionale Aspekt von Moral beschrieben (Eisenberg et al., 2006). In soziomoralischen Situationen wird durch Empathie die Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse von Menschen gelenkt, was im Idealfall zu Mitleid führt und moralisches Urteilen und Handeln begünstigt (Eisenberg et al., 2006; Hoffman, 2000). Mitgefühl ist auch nach Keller (2008) das prototypische moralische Gefühl und vor allem in der Adoleszenz ein Motiv für fürsorgliches Handeln. Durch das empathische Nachvollziehen der Lage anderer Personen werden in soziomoralischen Situationen jedoch auch weitere Arten von Gefühlsregungen ausgelöst, welche als moralische Gefühle bezeichnet werden.

(2) Moralische Gefühle

Unter moralischen Gefühlen werden Emotionen verstanden, die im Kontext von moralischen Verhaltensweisen auftreten, hervorgerufen durch die Verletzung oder Einhaltung moralischer Regeln (Keller, 2008). Dabei kann die Person, welche die Emotionen empfindet „Handelnder oder Opfer sein

[...] aber auch eine Beobachterrolle einnehmen“ (S. 7). Folgende Emotionen werden nach Keller (2008, S. 7) hinzugezählt:

- Scham/Schuld
Es handelt sich um Emotionen, die von der Person, die eine moralische Regel verletzt selbst oder stellvertretend für diese Person von anderen Beteiligten empfunden werden.
- Ärger/Wut/Empörung
Solche Emotionen werden von den Personen, welche von der moralischen Regelverletzung betroffen sind empfunden, wenn sie sich dadurch ungerecht behandelt fühlen.
- Stolz/Zufriedenheit
Diese Emotionen entstehen in der handelnden Person selbst, wenn sich diese moralisch korrekt verhält und sich an die eigenen, selbst auferlegten moralischen Regeln hält.

Das Kriterium moralischer Gefühle ist nach Rawls (1971, zitiert nach Keller, 1996, S. 35) die Begründungen, die Personen für ihre Gefühle angeben. Schuld wird beispielsweise damit begründet, dass gegen selbst auferlegte, moralische Prinzipien und Werte wie Fairness verstoßen wurde. Durch eine Regelverletzung ausgelöste Angst hingegen entspringt beispielsweise einer befürchteten Bestrafung von außen und ist deshalb kein moralisches Gefühl. Selbst erlebte moralische Gefühle zeugen für ein moralisches Selbst, das heißt die Person hat die moralischen Regeln internalisiert und reagiert auf eine Regelverletzung bzw. Regeleinhaltung emotional (Rawls, 1971, zitiert nach Keller, 1996 S. 35).

Das Erkennen und Verstehen dieser moralischen Gefühle sowie auch die Verantwortlichkeit, die dem Opfer zugeschrieben wird, ist für moralisches Handeln ausschlaggebend (Keller, 2008). Das Verständnis zeigt sich in der Art und Weise wie Emotionsattributionen in soziomoralischen Situationen erfolgen bzw. welche Rechtfertigungen oder Begründungen dafür angegeben werden. Darauf wird im folgenden Subkapitel eingegangen.

2.2 Emotionsattributionen

Das Verständnis von Emotionen als Konsequenzen von Regelverletzungen und –einhaltungen in soziomoralischen Situationen spiegelt sich darin, welche Emotionen den beteiligten Protagonisten zugeschrieben werden bzw. wie diese Zuschreibungen begründet werden. In der Literatur wird für diesen Prozess der Zuschreibung von Emotionen der Begriff Emotionsattribution verwendet (Arsenio et al., 2006, Keller, 1996,). Emotionsattribution begründet sich in der Fähigkeit zu Empathie. In Verbindung mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und dem Wissen über typische Gefühle in

sozialen Situationen können mit voranschreitender kognitiver Entwicklung von anfänglich einfachen Gefühlen wie Freude oder Traurigkeit auch komplexere Gefühle wie Scham oder Schuld erkannt werden (Harris, 1992). Weiters meint Harris (1992), dass diese Möglichkeit emotionale Konsequenzen antizipieren zu können und eine Verbindung zwischen der Situation und Emotionen zu knüpfen, in Folge auch dabei hilft adäquat zu reagieren bzw. im Fall einer Regelverletzung helfend einzugreifen.

Emotionsattributionen werden auch eine Bedeutung in der Moralentwicklung zugeschrieben: Arsenio und Lover (1995, zitiert nach Arsenio et al., 2006, S. 584) illustrieren in einem Vier-Stufen-Modell wie das Verständnis von Emotionen auch das moralische Urteilen und Handeln leitet, wobei sie sich dabei auf die Ideen der Social Domain Theory (siehe Kapitel 1.3) beziehen: Sie nehmen an, dass in einem ersten Schritt verschiedene soziale Situationen unterschiedliche Emotionen hervorrufen und zweitens die Unterscheidung anhand dieser Emotionen erfolgt. Moralische Situationen rufen, wie bereits erwähnt, moralische Gefühle der Schuld oder Scham hervor. Dieses Verständnis wird in einem dritten Schritt auf unterschiedliche Situationen angewendet. Die Kombination von Erfahrungen mit selbst erlebten und an Mitmenschen beobachteten emotionalen Reaktionen trägt schlussendlich viertens zur Ausformung von moralischen Prinzipien wie z.B. Gerechtigkeit bei.

Das Wissen um moralische Regeln, also das moralische Urteil und das Verständnis von Emotionen in soziomoralischen Situationen entwickelt sich jedoch nicht parallel (Krettenauer et al., 2008): Im Grundschulalter schreiben junge Kindern gegen die Regeln handelnden Personen positive Emotionen zu, obwohl sie die Handlung auf Nachfrage hin als moralisch falsch ansehen. Dieses Artefakt wird in der Literatur als das Phänomen des „Happy Victimizer“ beschrieben (Arsenio et al., 2006; Krettenauer et al., 2008). Gerechtfertigt werden die positiven Emotionen mit hedonistischen Begründungen, das heißt, die Kinder geben an, dass der Täter ein für sich wichtiges Ziel erreicht hat und sich deshalb glücklich fühlt. Mit zunehmendem Alter tritt dieses Artefakt nicht mehr auf. In der Wahrnehmung von älteren Kindern überwiegen nun die negativen Emotionen des Opfers und überdecken die positiven Gefühle des Täters (Arsenio et al., 2006).

In der Untersuchung von soziomoralischen Situationen wird vor allem dem Täter (und der eigenen Person in der Rolle des Täters) attribuierte moralische Gefühle als bedeutsam befunden, da eine Person dadurch zeigt, dass sie diese Emotionen verinnerlicht hat und sie als Teil ihres moralischen Selbst ansieht (Rawls, 1971; zitiert nach Keller, 1996 S. 35). Unter dem moralischen Selbst versteht man dabei das Konzept in dem die moralischen Werte einer Person verankert sind (Williams, 1973;

zitiert nach Keller, 1996, S. 34). Als wichtig wird jedoch auch das Verständnis für die Emotionen des Opfers, vor allem als Zeichen der Konsequenzen von Regelverletzungen, betrachtet (Arsenio, 1988; Shaw & Wainryb, 2006). Um einen Überblick über die wissenschaftliche Beschäftigung mit Thema der Emotionsattributionen im soziomoralischen Kontext zu geben, werden in Folge (1) Emotionen des Opfers als Konsequenzen von Regelverletzungen behandelt, (2) Emotionsattribution auffälliger Kinder und (3) Geschlechtsunterschiede in der Emotionsattribution.

(1) Emotionen des Opfers als Konsequenzen von Regelverletzungen

Die Untersuchung von Emotionen, die dem Opfer attribuiert werden ist relevant, da sie Ausdruck der negativen Konsequenzen von Regelverletzungen darstellen. Die Emotionen des Opfers werden von Kindern auch als Hinweis dafür benutzt moralische von sozialkonventionellen Regelverletzungen zu trennen (Arsenio, 1988). Im Kapitel 1.3.2.2 wurde bereits die Bedeutsamkeit des Erkennens von emotionalen Reaktionen für die Unterscheidung von moralischen und sozial-konventionellen Regelverletzungen geschildert. Kinder verwenden demnach emotionale Konsequenzen als Hinweis um Handlungen einzuordnen (Smetana, 1984). Die negativen Emotionen von Opfern werden beispielsweise in einer Studie von Arsenio und Fleiß (1996, zitiert nach Arsenio et al., 2006) auf den Schaden oder Verlust, der aus der Handlung resultiert, zurückgeführt.

Die Evaluation emotionaler Konsequenzen von Regelverletzungen unter der Verwendung von Emotionsattributionen untersuchte Arsenio (1988) unter der Verwendung unterschiedlicher soziomoralischer Situationen. Er zeigte, dass sich die Bewertung der affektiven Konsequenzen verschiedener soziomoralischer Situationen unterscheiden, das heißt dass in moralischen Situationen in denen Güter gerecht verteilt werden mussten bzw. in prosozialen Events eher positive Emotionen zugeschrieben wurden als in moralischen Situationen in denen Viktimisierung und unfaire Behandlung thematisiert wurden. Die Ergebnisse zeigten auch, dass die Kinder im Alter von 5 bis 12 Jahren in positiven moralischen Situationen (z.B. Hilfeleistung) den Akteuren positive Emotionen wie Fröhlichkeit zuschreiben. In moralischen Regelverletzungen wurden dem Opfer sehr negative Emotionen (Traurigkeit, Ärger, Angst) attribuiert.

Shaw und Wainryb (2006) interessierte die Emotionszuschreibungen von Kindern und Jugendlichen im Alter von 5-16 Jahren in Situationen, in denen die Konsequenzen einer Regelverletzung nicht negativ bzw. untypisch waren. Das heißt, Opfer reagierten auf unfaire oder schmerzhaft Behandlung mit Zustimmung in Form eines Lächelns anstatt mit Protest. Dem untypisch reagierenden Opfer wurde trotzdem von allen Altersgruppen, außer der ältesten, mehrheitlich

Traurigkeit zugeschrieben. Bei den jüngeren Altersgruppen bis zu 7 Jahren war das jedoch signifikant öfter der Fall. Wie erwartet zeigte sich auch ein Effekt des Alters: Lediglich die jüngste Altersgruppe gab an, dass sich das Opfer gut fühlt, weil es sich prosozial gegenüber dem Täter verhalten habe. Weiters wurde beobachtet, dass von den ältesten TeilnehmerInnen dem Opfer am häufigsten Angst zugeschrieben wurde und sie angaben, dass das zustimmende Verhalten darauf zurückzuführen sei, dass Kinder es als Selbstschutz verwenden.

(2) Emotionsattributionen bei aggressiven Kindern

Anknüpfend an die Debatte ob auffälliges, aggressives Verhalten in mangelhaften moralischen Kognitionen, moralischen Emotionen oder beidem begründet ist (Gibbs, 2003; zitiert nach Malti & Keller, 2009, S. 593) untersuchten Malti und Keller (2009) Emotionsattributionen bzw. das moralische Urteil von Grundschulkindern im Alter von 6-10 Jahren anhand von verschiedenen moralischen Regelverletzungen.

Die Untersuchung zeigte, dass die Mehrheit der Kinder die Regelverletzungen als falsch bewerteten und dafür moralische (66 %) oder empathische (32%) Begründungen angaben, das heißt sich auf moralische Prinzipien der Fairness oder auf die emotionale Lage der Protagonisten bezogen (S. 602). Es zeigt sich jedoch, dass aggressive Kinder sich selbst in der Rolle des Täters weniger oft moralische Emotionen zuschrieben. Dieser Befund geht einher mit Ergebnissen einer vorangegangenen Untersuchung an aggressiven Kindern im Kindergartenalter (Malti, Grasser & Buchmann, 2009).

(3) Geschlechtsunterschiede bei der Emotionsattribution

Die Befunde über Geschlechtsunterschiede sind nicht eindeutig. Malti et. al (2009) sowie Malti & Keller (2009) berichten Geschlechtsunterschiede, wonach Mädchen dem Täter mehr negative Emotionen zuschreiben als Jungen und auch ihr moralisches Urteil öfter mit empathischen Begründungen rechtfertigen (Malti et. al., 2009). In der Studie von Arsenio (1988) zur Untersuchung der Konzepte über die Emotionen von Opfer und Täter in verschiedenen soziomoralischen Situationen zeigten sich keine Effekte des Geschlechts.

2.3 Zusammenfassung

Das Verständnis von Emotionen in soziomoralischen Situationen fußt auf der Fähigkeit zur Empathie, Perspektivenübernahme und dem Wissen über typische Emotionen in solchen Situationen. Durch Empathie gelingt die emotionale Anteilnahme und das Entwickeln von

moralischen Gefühlen, welche für das Handeln in soziomoralischen Situationen wichtig sind. Konzepte über (moralische) Emotionen zeigen sich in Emotionsattributionen und deren Begründungen und sind wegen ihrer Rolle in der moralischen Entwicklung und dem Einfluss auf das moralische Urteil und das Verhalten von Bedeutung. Empirische Belege zeigen, dass in soziomoralischen Situationen dem Opfer ausschließlich negative Gefühle zugeschrieben werden. Das Verständnis der Emotionen des Täters ist zuerst noch fehlerbehaftet, da junge Kinder oftmals positive Emotionen zuschreiben, was sich jedoch mit zunehmendem Alter behebt.

Im nächsten Kapitel wird als Beispiel einer soziomoralischen Handlung bzw. Regelverletzung sozialer Ausschluss thematisiert.

3. SOZIALER AUSSCHLUSS

An dieser Stelle münden die bisherigen Darstellungen in einem abschließenden Kapitel, das den theoretischen Hintergrund zu sozialem Ausschluss als Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit liefert.

Zu Beginn wird dargestellt was in der Literatur unter dem Begriff „sozialer Ausschluss“ verstanden wird. Darauf werden wissenschaftlichen Erkenntnisse im Hinblick auf Ursachen und Folgen sowie Ergebnisse zum Auftreten von sozialem Ausschluss in der Schule und Geschlechterunterschiede berichtet. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die moralische Beurteilung bzw. Evaluierung von sozialem Ausschlussverhalten, um die möglicherweise zugrunde liegende Motivation bzw. Intentionen zu untersuchen. Im dritten Unterkapitel werden dazu Ergebnisse einer Studie (Killen et al., 2002) illustriert, die forschungsleitend für die folgende Arbeit waren. Abschließend finden sich eine Zusammenfassung der wichtigsten Punkte und die Überleitung zum empirischen Teil der Arbeit.

3.1 Begriffsbestimmung

Sozialer Ausschluss zeigt sich in alltäglichen zwischenmenschlichen Beziehungen in den verschiedensten Formen: Jemand wird nicht zu einer Geburtstagsparty eingeladen, der/die FußballspielerIn wird in der Halbzeit ausgewechselt, die Besprechung im Büro betrifft nur bestimmte ArbeitnehmerInnen etc.

In der Literatur versteht man unter sozialem Ausschluss die Ausgrenzung eines Individuums aus einer sozialen Gruppe (Smith & Ananiadou, 2003) sowie die Ausgrenzung ganzer Personengruppen aus der Gesellschaft (Abrams, Hoggs & Marques, 2005).

Sozialer Ausschluss wird in der Literatur als (1) relational aggressives Verhalten und als (2) Verhalten zur Erhaltung der Gruppenfunktionalität verstanden.

(1) Relational aggressives Verhalten

Sozialer Ausschluss wird als relational aggressives, negatives Verhalten definiert, wenn die Intention von Ausgrenzung darin besteht, dadurch soziale Beziehungen systematisch zu beeinträchtigen und zu schädigen (Crick & Grotpeter, 1995). „Andere nicht mitmachen lassen, sie ausgrenzen oder sie ignorieren“ sind Beispiele für solche Verhaltensweisen (Nolting, 2005, S. 21).

Diese Definition verwenden Arbeiten zu Bullying in der Schule, Viktimisierung oder Zurückweisung durch die Peer-Gruppe („peer-rejection“) (Asher & Coie, 1990, Atria, Strohmeier & Spiel, 2005, Crick & Grotpeter, 1995; Olweus, 1996; Smith & Ananiadou, 2003, Strohmeier et. al, 2005) im Rahmen derer sozialer Ausschluss in der Vergangenheit thematisiert und untersucht wurde. Unter Bullying versteht man dabei die wiederholte Schikanierung von MitschülerInnen über einen längeren Zeitraum, die darüber hinaus von einem Machtungleichgewicht zwischen dem Aggressor³ und dem Opfer gekennzeichnet ist (Olweus, 1996; zitiert nach Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003, S. 17). Viktimisierung wird als die feindliche Verhaltensweise verstanden, durch die jemand zum Opfer wird und Zurückweisung durch die Peer-Gruppe wird durch die negative Haltung oder Bewertung durch Gruppenmitglieder definiert (Scheithauer et al., 2003).

(2) Verhalten zur Erhaltung der Gruppenfunktion

Aus einer sozialpsychologischen Perspektive wird sozialer Ausschluss als natürlicher, gruppendynamischer Prozess verstanden, um beispielsweise die Gruppenfunktion zu erhalten (Abrams et al., 2005). Sozialer Ausschluss wird dabei vom zuvor erwähnten aggressiven Verhalten abgegrenzt, da mit sozialem Ausschluss in diesem Kontext nicht per se eine Schädigungsabsicht verfolgt wird, sondern der Fortbestand der Gruppe (Abrams et al., 2005; Killen et al., 2002) erhalten werden soll. Dieser Aspekt kommt in der Forschung zur Entwicklung der sozialen Identität von Kindern und Jugendlichen zum Tragen, da die Peergruppe darin ein wichtige Rolle spielt (Abrams et al., 2005). Durch den Ausschluss von Personen, welche nicht die Gruppenziele verfolgen bzw. diese behindern, ergeben sich durch die gesteigerte Handlungsfähigkeit positive Konsequenzen für die Gruppe. Es ist jedoch zu betonen, dass diese positiven Konsequenzen nicht für beide Seiten gelten (Abrams et al., 2005).

Folgt man diesen Darstellungen lässt sich annehmen, dass die Beurteilung von sozialem Ausschluss je nach Betrachtungsweise und Intention, die damit verfolgt wird, unterschiedlich erfolgen kann. Verstanden als aggressives Verhalten wird sozialer Ausschluss als eine Regelverletzung angesehen und die Beurteilung anhand universeller, moralischer Prinzipien, wie beispielsweise Überlegungen zum Wohlergehen anderer oder Fairness erfolgen. Definiert als Verhalten zur Erhaltung der Gruppenfunktionalität, lässt sozialer Ausschluss auch eine Beurteilung zu, welche sozialen Konventionen folgen könnte (z.B. Gruppendruck, Traditionen). Dieser Überlegung folgen Untersuchungen, welche sozialen Ausschluss als komplexes, nicht eindeutig zu beurteilendes Verhalten definieren (Killen et al., 2002). Bevor dieser Ansatz zur Untersuchung von sozialem

³ Unter Aggressor versteht man die Person oder Gruppe, die eine aggressiven Handlung ausführt (Nolting, 2005)

Ausschluss näher illustriert wird, werden nun Folgen und Ursachen von sozialem Ausschluss sowie Erkenntnisse über Ausschluss im Kontext der Schule bzw. Schulklasse und beobachtete Geschlechtsunterschiede behandelt.

3.2 Empirische Forschung

Im folgenden Punkt wird die empirische Forschung zu sozialem Ausschluss unter dem Aspekt der Auswirkungen und Ursachen, des Auftretens in der Schule, Geschlechtsunterschiede und der moralischen Beurteilung von sozialem Ausschluss gegeben.

3.2.1 Auswirkungen und Ursachen von sozialem Ausschluss

Das soziale Leben ist geprägt von Beziehungen, in denen Menschen nach Anschluss und Zugehörigkeit suchen. Dieses Verlangen nach Anschluss an Gruppen gilt als fundamentales Bedürfnis des Menschen (Abrams et al., 2005). Besonders in der Frühadolescenz, also im Alter von 11-13 Jahren hat die Peergruppe großen Einfluss auf Heranwachsende (Youniss, 1994). Beispielsweise wurde bereits im Kapitel 1 geschildert, dass die Peergruppe sozial-kognitiven Moralthorien nach eine tragende Rolle in der Moralentwicklung spielt. Die Akzeptanz der Gruppe und Gruppenzugehörigkeit ist also von großer Bedeutung. Oftmaliges Erleben von Ausschluss wirkt sich demnach ungünstig auf das Erleben, Verhalten und die Emotionen des Ausgeschlossenen aus:

Twenge und Baumeister (2005) postulieren, dass oftmalig ausgeschlossene Personen ungünstige Reaktionen wie

- Häufig aggressives Verhalten (S. 28 ff)
- weniger prosoziales Handeln (S. 32 ff)
- Tendenzen zu selbst schädigendem Verhalten (S. 35 ff) und
- schlechtere kognitive Leistungen (S. 37 ff)

zeigen und dadurch eine Dynamik in Gang gesetzt wird, die weiteren Ausschluss und Konflikte nach sich ziehen.

Andere Befunde betonen negative Konsequenzen wie depressive Verstimmungen, Ängste oder sozialen Rückzug (Killen et al., 2007).

Die Untersuchung von sozialem Ausschluss unter Kindern als Form von relationaler Gewalt zeigten, dass auch für die Täter, vor allem die langfristige Prognose ungünstig ist. Spiel & Strohmeier (2007) führen „überdurchschnittlich häufig antisoziales Verhalten wie Alkohol- und Drogenkonsum, Delinquenz an“ (S. 2) und sind der Meinung, dass das ungünstige Verhalten auch im späteren Alter weiter bestehen bleibt.

Aus der Literatur gehen als Ursachen bzw. Quellen für sozialen Ausschluss (1) soziale Defizite der am Ausschluss aktiv Beteiligten, (2) Gruppenzugehörigkeit der Ausgeschlossenen und (3) Überlegungen der Gruppenfunktionalität hervor. Diese Befunde werden in Folge behandelt.

(a) Soziale Defizite

Studien zu Zurückweisung unter Peers haben sich intensiv mit Charakteristika von Tätern und Opfern beschäftigt. Es zeigte sich, dass sowohl mangelnde soziale Kompetenz bei Opfern bzw. Tätern (Hymel, Wagner & Butler, 1990; zitiert nach Killen et al., 2002, S. 3) eine Rolle bei sozialem Ausschluss spielen: Zurückgezogenheit, Schüchternheit und Skepsis gegenüber sozialen Beziehungen seitens des Opfers gelten als Risikofaktoren (Parkhurst & Asher, 1992; zitiert nach Killen et. al, 2002, S. 3). Wie bereits angeführt, wird jedoch auch aggressives und wenig prosoziales Verhalten als Quelle in der ausgeschlossenen Person angenommen (Twenge & Baumeister, 2002).

Aggressivität, die Fehldeutung sozialer Hinweise und die Unfähigkeit auf zwischenmenschliche Konflikte mit prosozialen Strategien zu reagieren zählen zu Risikofaktoren ein Täter von sozialen Ausschluss zu werden (Crick & Dogdage, 1989, Hymel, 1993; zitiert nach Killen et al., 2002, S. 3).

(2) Gruppenzugehörigkeit

Neben der Persönlichkeit von Individuen kann auch die Zugehörigkeit zu einer anderen Gruppe ausschlaggebend dafür sein, ausgeschlossen zu werden. Kinder und Jugendliche werden als nicht passend für die Gruppe empfunden, weil sie einer anderen Gruppe zugehörig sind, was sich z.B. durch ihren Kleidungsstil, Hautfarbe, Geschlecht etc. zeigt.

Die Entscheidung ob jemand in die Gruppe passt oder nicht wird dabei von Stereotypen gelenkt. Unter Stereotypen versteht man die Annahmen über die Eigenschaften und das Verhalten von Individuen, abgeleitet lediglich von Ihrer Gruppenzugehörigkeit (Killen et al., 2007, S. 176). In Bezug auf die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht wären das „typische“ Eigenschaften von Männern und Frauen. Diese Vorstellungen sind geprägt von Konventionen, Traditionen und sozialen

Normen. Stereotype können sich auch als negative Fehlbeurteilungen von Individuen äußern, welche als Vorurteile bezeichnet werden und sich in Form einer Handlung, wie z.B. sozialem Ausschluss, als diskriminierendes Verhalten manifestieren können (Brown & Bigler; 2005, zitiert nach Killen et al. 2007, S. 177).

Sozialer Ausschluss aufgrund von Gruppenzugehörigkeit interessierte die Forschung ab den frühen Neunziger Jahren. Zugehörigkeit zu einem Geschlecht bzw. der Ethnizität waren dabei von besonderem Interesse, da beides (fast) unveränderbare Konstanten einer Persönlichkeit sind (Killen et al., 2007, S. 175).

Untersuchungen zeigten, dass Ausschluss aufgrund des Geschlechts im Kontext der Peer-Beziehung in Verbindung damit steht, dass junge Kinder ihrem eigenen Geschlecht positivere Eigenschaften zuschreiben (Powlishta, 2001; zitiert nach Killen et al., 2007, S. 186) und Kinder, welche sich nicht geschlechtskonform verhalten nicht gemocht werden (Martin, 1989, zitiert nach Killen et al., 2007, S. 186). Mit dem Alter zeigt sich ein u-förmiger Verlauf: Vor allem junge Kinder und Jugendliche sehen das Ausüben von nicht dem Geschlecht entsprechenden Aktivitäten als falsch an (Stoddart & Turiel; 1985, zitiert nach Killen et al., 2007, S. 186).

Sozialer Ausschluss aufgrund anderer Ethnizität zeigt sich auf Ebene der Freundschaft darin, dass Freundschaften mit Individuen anderer Ethnizität weitaus weniger oft auftreten als mit Individuen der gleichen Ethnizität und mit dem Alter sogar abnehmen (Aboud, Mendolsohn & Pury, 2003; Clark & Ayers, 1992; Hallinan & Smith, 1985; zitiert nach Killen et al., 2007, S. 194).

(3) Gruppenfunktionalität

Abrams et al. (2005, 2008) erforschten sozialen Ausschluss vor dem Hintergrund der identitätstiftenden Funktion von Peer-Gruppen. Er postuliert, dass die Zugehörigkeit zu einer Gruppe für Jugendliche eine Verdeutlichung ihres Selbstkonzepts darstellt. Die Funktion der Gruppe ist demnach ein wichtiger Punkt und sozialer Ausschluss ein Verhalten diese zu schützen.

Eine Untersuchung unter frühadoleszenten Jugendlichen zeigte, dass das Wissen um die Gruppendynamik und die Einhaltung der Gruppennormen wichtige Faktoren sind. Individuen, welche nicht mit den Gruppennormen konform gehen, beispielsweise sich nicht loyal zur Gruppe verhalten, werden weniger gemocht und häufig ausgeschlossen (Abrams, Rutland, Ferrell & Pelletier, 2008).

3.2.2 Sozialer Ausschluss in der Schule

In der vorliegenden Arbeit wird sozialer Ausschluss im Kontext des Gruppengefüges „Schulklasse“ betrachtet. Positive, aufbauende Peer-Beziehungen innerhalb der Schulklasse sind wichtig, da die Schulklasse für Kinder und Jugendliche einen Lebensraum darstellt, in dem sie bis zum Abschluss ihrer Ausbildung einen Großteil ihres Alltags verbringen. Die Schulklasse ist außerdem von Bedeutung, da unter anderem die Schule einen Rahmen bietet in dem Kinder und Jugendliche erstmals Erfahrungen im gesellschaftlichen Miteinander sammeln, das heißt erleben, wie das Leben in Gruppen, abseits der Familie und der Eltern funktioniert (Youniss, 1994).

Sozialer Ausschluss in der Schule wurde in der Forschung vorwiegend im Kontext von Bulling und Viktimisierung thematisiert (Salmivalli, Lagerspetz, Björkquist, Österman & Kaukiainen, 1996; zitiert nach Atria et al., 2005, S. 190). Die Untersuchungen betonen dabei Ausschluss als Gruppenphänomen und sprechen dem Großteil der Beteiligten in der Klasse eine Rolle zu. Nach Salmivalli et al. (1996, zitiert nach Atria et al., 2005, S. 191) gibt es die Rolle der Opfer, des Täters, der, den Täter verstärkenden MitschülerInnen, der mithelfenden MitschülerInnen, der verteidigenden SchülerInnen und solche, die sich vom Geschehen distanzieren. Ein geringer Teil der Beteiligten übernimmt keine Rolle.

Strohmeier et al. (2005) zeigen, dass sozialer Ausschluss in Österreich keine Seltenheit, sondern ein ernst zu nehmendes Thema ist. Beispielsweise gab in einer Untersuchung in einer multikulturellen Wiener Schule die Hälfte der SchülerInnen an, seit Beginn des Schuljahres mindestens einmal ausgegrenzt worden zu sein. Dabei grenzten deutschsprachige SchülerInnen häufiger aktiv aus als türkischsprachige MitschülerInnen bzw. MitschülerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien. In einer Selbsteinschätzung wurden als Gründe ausgegrenzt zu werden von einem Großteil der deutschsprachigen SchülerInnen das eigene Verhalten angegeben (38.8%) gefolgt von Unbeliebtheit (26.9%), Zugehörigkeit zu einer Gruppe (19.4%) und Aussehen (19.4%). 22.4 % gaben an keine Ahnung zu haben warum sie ausgegrenzt werden (Strohmeier et al., 2005, S. 215). Diesbezüglich zeigte sich kein Unterschied zwischen den deutsch- und anderssprachigen SchülerInnen.

Hinsichtlich der Folgen von sozialem Ausschluss in der Schule werden Auswirkungen auf das Engagement im Unterricht und dadurch indirekt auf die Qualität der Schulleistungen beschrieben (Buhs, Ladd & Herald, 2006). Buhs et al. (2001, zitiert nach Buhs, Ladd & Herald, 2006, S.2) postulieren ein Modell, indem sie annehmen, dass sozialer Ausschluss als eine Form von chronischer, schlechter Behandlung durch die Peergruppe auf das Engagement im Unterricht als

Mediator bzw. Vermittler des Zusammenhangs früher Zurückweisung der Peergruppe und schlechter Schulleistungen im späteren Verlauf der Schulzeit fungiert. Das Modell stützt sich dabei auf die Erkenntnis, dass sich Zurückweisung der Peergruppe im Kindergartenalter zu regelmäßigen sozialen Ausschluss in der Schule entwickeln kann und schlechte Schulleistungen aus mangelndem Engagement in der Schule, in Form von geringer Beteiligung am Unterricht oder Fernbleiben vom Unterricht, zeigen kann (Buhs & Ladd, 2001; zitiert nach Buhs et al., 2006, S. 10). Der Einfluss auf die Beteiligung am Unterricht wird damit gerechtfertigt, dass Kinder, die regelmäßig ausgeschlossen werden, es vermeiden durch Wortmeldungen im Unterricht aufzufallen und dadurch eventuell ihre ungünstige Position innerhalb des Klassengefüges noch zusätzlich verschlimmern (Coie, 1990; zitiert nach Buhs et al., 2006, S.10). In einer Längsschnittstudie an Kindern von 5 bis 11 Jahren wurden der Entwicklungsverlauf des im Modell postulierten Zusammenhangs sowie die dabei vermittelnde Rolle von regelmäßig erlebten sozialem Ausschluss bestätigt. Hervorzuheben ist dabei die Erkenntnis, dass sich sozialer Ausschluss lediglich über eine dadurch verringerte Beteiligung am Unterricht auf die Schulleistung auswirkt, jedoch nicht ein gesteigertes Fernbleiben von der Schule wie beispielsweise „Schulschwänzen“ (Buhs et al., 2006) fördert.

3.2.3 Geschlechtsunterschiede

Bis vor einigen Jahrzehnten noch wurde in der Wissenschaft die Meinung vertreten, dass Jungen aggressiver wären als Mädchen, was darin begründet werden kann, dass sie häufiger durch aggressives Verhalten auffallen (Ittel, Bergann & Scheithauer, 2008). Die Forschung konnte dies jedoch durch Studien widerlegen: Vielmehr konnte gezeigt werden, dass Mädchen nicht weniger aggressiv, sondern eine andere Form aggressiver Verhaltensweisen aufweisen (Crick & Grotpeter, 1995): Jungen reagieren öfter mit offensichtlicher physischer oder verbaler Aggression, wogegen Mädchen mehr zu versteckten, relationalen Formen neigen wie beispielsweise Beziehungen zerstören, andere ausschließen, Gerüchte verbreiten. Da relational aggressive Kinder und Jugendliche auch vermehrt nicht gemocht und ausgegrenzt werden (Crick & Grotpeter, 1995; Twenge & Baumeister, 2005) besteht für Mädchen demnach auch ein höheres Risiko selbst Erfahrung mit sozialem Ausschluss zu machen und in die Opferrolle zu fallen. Die Tendenz, dass Mädchen häufiger Erfahrung mit Ausgrenzung machen bestätigt auch die Studie von Strohmeier et al. (2005) in der Mädchen häufiger als Jungen angeben von MitschülerInnen ausgeschlossen zu werden (S. 214).

Nach der Darstellung von Ursachen und Folgen sowie Erkenntnissen zu sozialem Ausschluss in der Schule und Geschlechtsunterschieden wird im nächsten Subkapitel die Beurteilung von sozialem

Ausschluss behandelt. Am Beispiel von Ausschluss aufgrund von Zugehörigkeit zu einer Ethnie bzw. von Geschlechtszugehörigkeit wird illustriert, wie Kinder- und Jugendliche die Rechtmäßigkeit von sozialem Ausschluss beurteilen und mit welchen Begründungen sie dieses Urteil rechtfertigen. Weiters werden Veränderungen im Urteil und Begründungen durch veränderten Kontext und soziale Einflüsse thematisiert.

3.2.4 Forschung anhand der Social Domain Theory

Sozialer Ausschluss verstanden als eine Verhaltensweise, welche nach moralischen Prinzipien wie beispielsweise Fairness oder Gerechtigkeit beurteilt wird, wurde im letzten Jahrzehnt intensiv von Melanie Killen und ihren MitarbeiterInnen erforscht (Killen et al., 2002; Killen et al., 2007). In diesen Arbeiten wird der Fokus auf die Untersuchung der Entscheidungen gelegt, die Individuen als Teil einer Gruppe treffen, wenn sie jemanden aus- bzw. einschließen. Über die Erhebung der moralische Beurteilung, sprich der Beurteilung der Rechtmäßigkeit von sozialen Ausschluss, sowie der Begründungen, die für dieses Urteil angegeben werden, versuchen Killen und MitarbeiterInnen Aufschluss darüber zu gewinnen, welche Intention hinter dem Ausschluss steckt. Das sehen sie deshalb als notwendig an, da wie bereits im Punkt 3.2.1.2 angeführt, Stereotype die Entscheidungen lenken, welche sowohl funktionell als auch diskriminierend sein können (Killen et al., 2002).

Sozialer Ausschluss wird von Killen et al. (2002, 2007) als ein komplexes, vielschichtiges soziales Phänomen verstanden. Komplex und vielschichtig deshalb, da bereits gezeigt werden konnte, dass Individuen Ausschluss einerseits als eine moralische Regelübertretung sehen (siehe Begriffsbestimmung Kapitel 3.1), sie dieses Verhalten aber auch nach anderen, sozial-konventionellen oder persönlichen Prinzipien evaluieren, wenn beispielsweise die Intention, die mit sozialen Ausschluss verfolgt wird nicht klar ist bzw. sozialer Ausschluss eine positive Funktion zum Gruppenerhalt erfüllt (Horn, Killen & Strangor, 1999; zitiert nach Killen et al., 2002, S. 23). Folge dessen wurde als Modell der Wahl die Annahmen und Überlegungen der Social Domain Theory als passend befunden (siehe Kapitel 1.3).

Wie bereits erwähnt, sind ein zentrales Element in der Forschung anhand der Social Domain Theory die Begründungen, welche Individuen für ihre Urteile angeben. Für Killen und ihre MitarbeiterInnen sind sie deshalb von besonderem Interesse, um in Folge davon auf die Domäne zu schließen in welche sozialer Ausschluss eingeordnet wird. Ohne dem Wissen über das „Warum“ können keine Aussage über die Intention gemacht werden, welche mit sozialem Ausschluss verfolgt werden (Killen

et al., 2002). Im Gegensatz zu Untersuchungen von sozialem Ausschluss im Kontext von Viktimisierung oder Gewalt in der Schule wird angenommen, dass nicht ausschließlich eine negative Intention zugrunde liegen muss und sozialer Ausschluss auch nicht zwangsläufig als Regelverletzung beurteilt wird, beispielsweise wenn der Ausschluss durch das Ziel der Erhaltung der Gruppenfunktionalität legitimiert wird.

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich, exemplarisch für die Forschung von Killen und Ihren Mitarbeitern, auf eine Untersuchung aus dem Jahr 2002, in welcher das moralische Urteil über Ausschluss aufgrund von Gruppenzugehörigkeit anhand einer Interviewmethode untersucht wurde. Die Gruppenzugehörigkeit bezog sich dabei auf das Geschlecht bzw. auf die Ethnie, sprich, dass ein Individuum deshalb ausgeschlossen wird, weil es beispielsweise ein Mädchen ist bzw. eine andere Hautfarbe hat. 294 Kindern und Jugendlichen im Alter von 9 bis 18 wurden gebeten verschiedene Ausschlusszenarien hinsichtlich der Rechtmäßigkeit zu beurteilen und dieses moralische Urteil zu begründen. Die befragten Kinder und Jugendlichen besuchten die 4. (9-11 Jahre), 7. (12-14 Jahre) und 10. (15-18 Jahre) amerikanische Schulstufe und waren im Mittel 10.53, 13.72 bzw. 16.27 Jahre alt. Die Mehrdeutigkeit und Komplexität von sozialem Ausschluss sollte sich in unterschiedlichen Begründungen je nach Kontext widerspiegeln. Es wurden drei Kontexte untersucht: Freundschaftsbeziehung, Peer-Beziehung und das System „Schule“. Zu letzterem Kontext ist erklärend anzuführen, dass hierbei Ausschluss vom Besuch der Schule gemeint war, beispielsweise, Ausschluss von Kindern und Jugendlichen vom Besuch der Schule aufgrund ihrer Ethnie, wie es in der Vergangenheit u.a. in den Vereinigten Staaten praktiziert wurde (z.B. Schulen für Weiße). Außerdem wurden als weitere Einflussfaktoren das Alter und Geschlecht der BeurteilerInnen sowie soziale Einflussfaktoren, wie der soziale Konsensus, Autorität aber auch kulturelle Einflüsse angenommen.

Die angegebenen Begründungen wurden der Idee der Social Domain Theory entsprechend anhand eines Kategoriensystems ausgewertet. Dieses System bestand aus drei Hauptkategorien mit mehreren Subkategorien. Der ersten Hauptkategorie „Moral“ wurden Begründungen zugeordnet, welche den Subkategorien Fairness, Empathie und Integration entsprachen. Die zweite Hauptkategorie „Sozial-konventionell“ enthielt Begründungen hinsichtlich der Gruppenfunktion, Tradition, Autorität und sozialem Einfluss und Begründungen der dritten Hauptkategorie „Persönlich“ verwiesen auf die persönliche Meinung.

In Folge werden ausgewählte Ergebnisse getrennt nach Einflüssen auf das (1) moralische Urteil und (2) den Begründungen dargestellt, welche forschungsleitend für die vorliegende Untersuchung waren. Die Ausführungen hinsichtlich der Faktoren Gruppenzugehörigkeit und Alter sowie sozialen Konsensus beziehen sich auf Ausschluss im Kontext von „Peer-Beziehungen“. Dieser Kontext wurde ausgewählt, da er mit Peerbeziehungen innerhalb der Schulklasse vergleichbar ist.

(1) Welche Faktoren beeinflussen das moralische Urteil über sozialen Ausschluss?

- ***Kontext***

Sozialer Ausschluss im Kontext der Schule (vom Besuch der Schule) wurde häufiger als nicht in Ordnung beurteilt als im Rahmen von Freundschaft und Peerbeziehungen, vor allem wenn es sich um Ausschluss aufgrund von Ethnizität handelte.

- ***Gruppenzugehörigkeit***

Sozialer Ausschluss aufgrund des Geschlechts wurde im Kontext von Peerbeziehungen von Kindern und Jugendlichen aller Altersgruppen als weniger falsch betrachtet als Ausschluss aufgrund der Ethnizität.

- ***Alter***

SchülerInnen der ältesten Altersgruppe (15-18 Jahre) beurteilten unabhängig vom Geschlecht sozialen Ausschluss im Kontext von Peer-Beziehungen eher als falsch als jüngere SchülerInnen im Alter von 12-14 Jahren.

- ***Sozialer Konsensus***

Als externer Einfluss auf das moralische Urteil wurde die Meinung anderer MitschülerInnen, inwiefern sie sozialen Ausschluss als in Ordnung oder nicht in Ordnung befänden, herangezogen. Je nach Kontext (Schule/Freundschaft/Peergruppe) zeigte sich der Einfluss dieses sozialen Drucks unterschiedlich stark. In der Peer-Beziehung beeinflusste der soziale Konsensus das moralische Urteil über den Ausschluss unabhängig vom Grund nicht. Unabhängig vom Kontext in dem der Ausschluss stattfand zeigten sich Unterschiede im Einfluss von MitschülerInnen auf die Beurteilung von sozialem Ausschluss. Ausschluss aufgrund des Geschlechts wurde eher als rechtmäßig befunden, wenn andere dieser Meinung waren als Ausschluss aufgrund von Ethnizität. Jugendliche im Alter von 15-18 Jahren sahen sozialen Ausschluss unabhängig vom Grund dafür nach Einfluss

von MitschülerInnen eher als in Ordnung an als die jüngere Altersgruppe der 12-14 Jährigen. Dieses Ergebnis war signifikant im Kontext von Peer-Beziehungen.

(2) Welche Faktoren beeinflussen die Begründung des Urteils über sozialen Ausschluss?

▪ **Kontext**

Abhängig vom Kontext wurden unterschiedliche Begründungen für die Entscheidung für oder gegen sozialen Ausschluss aufgrund von Geschlecht oder Ethnie angegeben, wobei jedoch die moralische Begründung „Fairness“ in allen Kontexten am häufigsten angeführt wurde. Im Kontext der Peer-Beziehung erfolgen an erster Stelle moralische Begründungen hinsichtlich Fairness, gefolgt von sozialen Begründungen der Kategorie Gruppenfunktionalität und Empathie.

▪ **Gruppenzugehörigkeit**

Das Urteil über Ausschluss aufgrund des Geschlechts oder der Ethnizität wurde anderes begründet. Die Entscheidung gegen Ausschluss aufgrund von Ethnizität wurde vermehrt moralisch begründet. Sozial-konventionelle und persönliche Begründungen wurden bei der Beurteilung von Ausschluss aufgrund des Geschlechts angegeben.

▪ **Alter**

Kinder und Jugendliche der mittleren Altersgruppe (12-14 Jahre) begründeten unabhängig vom Geschlecht ihr moralisches Urteil gegen sozialen Ausschluss häufiger mit Fairness als Kinder der jüngeren und älteren Altersgruppen. Wenn als Begründung gegen sozialen Ausschluss „Empathie“ angegeben wurde, dann zeigten sich in den verschiedenen Altersgruppen Unterschiede. Empathie wurde mit zunehmendem Alter immer seltener als Begründung angegeben. Es zeigte sich vielmehr ein Anstieg der Begründung hinsichtlich Gruppenfunktionalität. Diesbezüglich zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den ältesten SchülerInnen und jenen der mittleren Altersgruppe. Die persönliche Meinung als Begründung nahm mit dem Alter zu.

▪ **Geschlecht**

Als Begründung für die Rechtmäßigkeit von Ausschluss aufgrund von Geschlecht im Kontext von Peer-Beziehungen gaben Jungen öfter Gruppenfunktionalität an als Mädchen.

- **Sozialer Konsensus**

Die Begründungen Fairness, Gruppenfunktionalität und persönliche Begründung wurden am Häufigsten verwendet, wenn sie hörten, dass andere Kinder einer gegenteiligen Meinung waren. Es zeigten sich Unterschiede je nach Kontext (Schule/Freundschaft/Peerbeziehung), wobei lediglich in Peer-Beziehungen die Begründung „Gruppenfunktionalität“ gegeben wurde.

3.3 Zusammenfassung

Sozialer Ausschluss bezeichnet eine Verhaltensweise, die dazu führt, dass Individuen aus einer Gruppe ausgegrenzt werden und die innerhalb einer Gruppe oder zwischen verschiedenen Gruppen auftreten kann. In jungen Jahren regelmäßig erlebter Ausschluss aus der Peergruppe wirkt sich ungünstig auf die psychosoziale Entwicklung aus. Sozialer Ausschluss wird in der Literatur als aggressive Verhaltensweise, auftretend in verschiedenen Facetten, wie beispielsweise Bullying oder Viktimisierung, beschrieben und in den persönlichen Eigenschaften der Beteiligten, wie beispielsweise mangelnde soziale Kompetenzen, aber auch in der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe begründet. Die Motivation andere Individuen auszuschließen kann neben reiner Schädigungsabsicht aber auch darin begründet sein, dass durch den Ausschluss, von Individuen, die gegen die Gruppennorm agieren, die Erhaltung der Gruppenfunktion gewährleistet werden soll. Untersuchungen zeigen, dass das moralische Urteil, sowohl mit universellen moralischen Prinzipien der Fairness, Gerechtigkeit und der Sorge um das Wohlergehen anderer, als auch mit sozial-konventionellen Prinzipien wie beispielsweise Verletzung von Gruppenregeln, aber auch der persönlichen Meinung gerechtfertigt wird. Dieses moralische Urteil und dessen Begründungen ändern sich je nach Kontext bzw. sozialen Einflussfaktoren.

Es folgt der empirischen Teil der vorliegenden Untersuchung in dem gezeigt werden soll, ob diese auch für soziale Ausschlusssituationen in der Schule zutrifft, in denen der Grund für den Ausschluss nicht vorliegt, aber sozialer Einfluss in Form von beobachtenden MitschülerInnen gegeben ist.

II. EMPIRISCHER TEIL

4. FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN

Sozialer Ausschluss wird in der vorliegenden Untersuchung als eine soziomoralische Handlung gesehen, also eine soziale Handlung, die auch nach moralischen Prinzipien bewertet wird. Im Sinne der aktuellen Moralforschung (Malti, Gasser & Buchmann, 2009; Malti & Keller, 2009) sind in dieser Arbeit sowohl beteiligte Kognitionen, als auch Emotionen im Zentrum des Forschungsinteresses. Dieses Vorgehen wurde bisher in der Forschung zur Bewertung von sozialem Ausschluss nicht berücksichtigt (Killen et al., 2002; 2007) und kann demnach als ein Hauptauftrag der vorliegenden Arbeit gesehen werden. Durch die Befragung von 11- bis 13- jährigen SchülerInnen soll diese Arbeit dazu beitragen, Wissen über moralische Kognitionen und Emotionen aus der bisherigen Forschung (z.B. Malti & Keller, 2009; Malti et al., 2009) auf ältere Altersgruppen zu erweitern und einen Beitrag zum Verständnis von sozialen Ausschluss im Gefüge der Schulklasse zu leisten. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem emotionalen Zustand des Opfers bzw. den, dem Opfer zugeschriebenen Emotionen. Dies soll bisherige Arbeiten zu Emotionen, die den/m Täter/n zugeschrieben werden ergänzen (z.B. Malti et. al., 2009; Malti & Keller, 2009; Handstanger, 2011). Auch unter Bezugnahme auf das Wissen, dass das Verständnis für Gefühle hilft, moralische Überzeugungen zu festigen (Krettenauer et al., 2008), wird berücksichtigt, dass es relevant ist, wie die Emotionen des Opfers bewertet werden.

Resultierend aus diesen einleitenden Darstellungen sowie den Überlegungen und Befunden im theoretischen Teil, lassen sich die folgenden zwei Hauptziele formulieren: Es soll untersucht werden, ob die Anwesenheit bzw. das Verhalten von Bystandern und das Geschlecht der SchülerInnen auf die moralische Beurteilung von sozialem Ausschluss von SchülerInnen im Alter von 11 bis 13 Jahren wirken und wie sie dieses Urteil begründen. Zweitens soll gezeigt werden, wie SchülerInnen die Emotionen des Opfers in Abhängigkeit von anwesenden Bystandern bzw. ihrem Verhalten beurteilen, wie sie dieses Urteil begründen und welche Arten von Emotionen sie dem Opfer zuschreiben. Die daraus abgeleiteten Fragestellungen werden in Folge ausführlich dargestellt:

(1) Gibt es einen Unterschied im moralischen Urteil über sozialen Ausschluss in Abhängigkeit der Anwesenheit bzw. dem Verhalten von Bystandern und dem Geschlecht der SchülerInnen, wenn man den Einfluss der Erfahrung mit sozialem Ausschluss berücksichtigt?

Hypothese Haupteffekt Bystander

Es besteht die Annahme, dass SchülerInnen sozialen Ausschluss anders beurteilen, wenn Bystander vorhanden sind. Es wird angenommen, dass sozialer Ausschluss anders beurteilt wird, je

nachdem wie sich diese Bystander verhalten. Die Anwesenheit von Bystandern wird in der vorliegenden Untersuchung als ein relevanter externer Einfluss auf das moralische Urteil angesehen. Begründen lässt sich dies damit, dass in der ausgewählten Altersgruppe die Bedeutung von Peers und sozialer Cliques die Spitze erreicht (Youniss, 1994). Der Einfluss des Verhaltens von Bystandern wird angenommen, da der soziale Konsens von MitschülerInnen über sozialen Ausschluss sich unterschiedlich stark auf die moralische Beurteilung zeigte (Killen et al., 2002). In Abhängigkeit vom Standpunkt anderer Peers wird sozialer Ausschluss demnach in manchen Situationen unterschiedlich beurteilt.

Hypothese Haupteffekt Geschlecht

Es besteht die Annahme, dass sich SchülerInnen in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht in der moralischen Beurteilung von sozialem Ausschluss unterscheiden. In der Literatur werden diesbezüglich keine einheitlichen Befunde genannt. So zeigt die Untersuchung von Killen et al. (2002) einen Haupteffekt des Geschlechts auf das moralische Urteil von sozialem Ausschluss. Mädchen beurteilen sozialen Ausschluss häufiger als falsch als Jungen. In der Untersuchung von Malti et al. (2009) konnte jedoch kein Einfluss des Geschlechts auf die Beurteilung einer moralischen Handlung gezeigt werden.

Die Erfahrung mit sozialem Ausschluss fungiert als Kovariate, da Befunde zeigen, dass Kinder mit oftmaliger Erfahrung sozialer Ausschlusssituationen, diesen auch negativer beurteilen als Kinder, denen solche Erfahrungen fehlen (Killen et al., 2002).

(2) Wie begründen SchülerInnen ihr moralisches Urteil über sozialen Ausschluss?

Variable Begründung moralisches Urteil

Es wird angenommen, dass sich die Begründungen in ein Kategoriensystem einordnen lassen, welches sich als Anlehnung an die, von Malti und Keller (2009) und Killen et al. (2002) verwendeten Systeme versteht. Die Kategorien sind nachstehend angeführt:

- **Moralische Begründungen**

Diese Kategorie wurde sowohl von Malti und Keller (2009) als auch von Killen et al. (2002) verwendet und enthält Begründungen hinsichtlich moralischer Normen, Regeln, Gebote und der Fairness.

- Empathische Begründungen
Diese Kategorie wurde nur im System von Malti und Keller (2009) verwendet und enthält Begründungen, die sich auf die Qualität von Beziehungen, Altruismus und Empathie beziehen
- Hedonistische Begründungen
Diese Kategorie wurde nur im System von Malti und Keller (2009) verwendet und enthält Begründungen, die sich auf das Selbstinteresse oder das Interesse für ein Objekt beziehen
- Sozial-konventionelle Begründungen
Diese Kategorie wurde im, in der Studie von Killen et al. (2002) verwendet und enthält Begründungen hinsichtlich der Gruppenfunktion, Peer-Einfluss, Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit und Überlegungen hinsichtlich sozialer Normen.

Ergebnisse (Killen et al., 2002) zeigten beispielsweise, dass sozialer Ausschluss facettenreicher legitimiert wird und nicht nur anhand von moralischen Begründungen, wie Fairness, Regeln und Verpflichtungen. Es wird berichtet, dass in Peer-Beziehungen zwar vorwiegend Argumente hinsichtlich der Fairness verwendet werden, aber auch Begründungen hinsichtlich der Gruppenfunktionalität (sozial-konventionelle Begründungen) angegeben werden (Killen et al., 2002). Die Studie von Malti und Keller (2009) zeigte, dass das moralische Urteil vorwiegend mit moralischen und empathischen Begründungen legitimiert wurde.

2a) Unterscheiden sich die Begründungen des moralischen Urteils in Abhängigkeit von der Anwesenheit bzw. dem Verhalten von Bystandern?

Hypothese Einfluss Bystander

Es wird angenommen, dass in Abhängigkeit von der Anwesenheit bzw. dem Verhalten der Bystander andere Begründungen für das moralische Urteil angegeben werden. Die Literatur zeigt, dass Begründungen für das moralische Urteil unter anderem auch vom sozialen Druck beeinflusst werden (Killen, 2002). Dieser soziale Druck spiegelt sich in der Anwesenheit bzw. im Verhalten der Bystander in der vorliegenden Studie wider.

2b) Unterscheiden sich die Begründungen des moralischen Urteils in Abhängigkeit vom Geschlecht der SchülerInnen?

Hypothese Einfluss Geschlecht

Es wird angenommen, dass Schülerinnen und Schüler andere Begründungen für ihr moralisches Urteil angeben. Diese Annahme baut auf einer Untersuchung von Malti et al. (2009) an prosozialen Kindern auf, die einen Haupteffekt des Geschlechts auf die Begründung des moralischen Urteils zeigt. Sowohl Mädchen als auch Jungen rechtfertigen ihr moralisches Urteil mehrheitlich mit moralischen Begründungen, jedoch Mädchen signifikant häufiger als Jungen.

(3) Gibt es einen Unterschied in der Beurteilung des emotionalen Zustandes des Opfers in Abhängigkeit der Anwesenheit bzw. dem Verhalten der Bystander und dem Geschlecht der SchülerInnen, wenn man das Mitgefühl der SchülerInnen mit dem Opfer berücksichtigt?

Hypothese Haupteffekt Bystander

Es wird angenommen, dass in Abhängigkeit der Anwesenheit bzw. des Verhaltens der Bystander der emotionale Zustand des Opfers anders beurteilt wird. Diese Annahme baut auf die, im theoretischen Teil dargestellten Befunde hinsichtlich der möglichen Wirkungsweise von externen Einflüssen bzw. die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie auf. Hinsichtlich der Beurteilung des emotionalen Zustandes des Opfers zeigt eine Untersuchung, dass dem Opfer vermehrt negative Gefühlszustände zugeschrieben werden (Arsenio, 1988).

Hypothese Haupteffekt Geschlecht

Es wird angenommen, dass das Geschlecht der SchülerInnen einen Einfluss auf die Beurteilung des emotionalen Zustands des Opfers hat. Die Annahme stützt sich auf Befunde, die zeigen, dass sich Mädchen mehr um das Wohl anderer Sorgen als Jungen (z.B. Zahn-Waxler, 2000).

Die Relevanz des Mitfühls in dieser Fragestellung wird damit begründet, dass eine richtige Beurteilung des emotionalen Zustands die Fähigkeit Mitgefühl zu empfinden voraussetzt (Bierhoff, 2006) und somit eine mögliche Kovarianz mit diesem Urteil besteht. Zu beachten ist auch der Befund aus der Literatur, dass hohes Mitgefühl einen Einfluss auf Umgebungsfaktoren hat, diese sind dann nur noch von untergeordneter Wichtigkeit (Werth & Mayer, 2008).

(4) Wie begründen SchülerInnen ihr Urteil über den emotionalen Zustand des Opfers in Abwesenheit bzw. bei unterschiedlichem Verhalten von Bystandern?

Variable Begründung des emotionalen Zustandes

Hinsichtlich der Begründung des emotionalen Zustands ist aus der Literatur kein empirisches Vorwissen bekannt. Es wird jedoch angenommen, dass sich die qualitativen Daten zu Kategorien zusammenfassen lassen. Diesbezüglich wird die Überlegung angestellt, dass diese Kategorien im Sinne der Attributionstheorie nach Weiner (vgl. Herkner, 2004, S. 109) intern und extern gelagerte Begründungen enthalten könnten. Die Gründe für den emotionalen Zustand könnten demnach beispielsweise im Opfer selbst gesehen oder auch Umgebungsfaktoren zugeschrieben werden.

4a) Ändern sich die Begründungen des Urteils über den emotionalen Zustand des Opfers in Abhängigkeit der Anwesenheit bzw. dem Verhalten von Bystandern?

Es wird angenommen, dass in Abhängigkeit von der Anwesenheit der Bystander bzw. ihres Verhaltens andere Begründungen für den emotionalen Zustand des Opfers angegeben werden. Durch die Anwesenheit bzw. das Verhalten von Bystandern kommt es zu einer Veränderung der Situation. Die vorhandenen Bystander könnten durch ihr Verhalten auf das Befinden des Opfers Einfluss nehmen indem sie den sozialen Ausschluss verstärken oder helfend wirken.

4b) Ändern sich die Begründungen des Urteils über den emotionalen Zustand des Opfers in Abhängigkeit vom Geschlecht der SchülerInnen?

Es wird angenommen, dass in Abhängigkeit vom Geschlecht der SchülerInnen andere Begründungen für das Urteil über den emotionalen Zustand des Opfers angegeben werden. Diese Annahmen stützen sich auf Befunde zur Beurteilung des emotionalen Zustands von Tätern moralischer Vergehen. Diese zeigen, dass im Gegensatz zu Jungen, Mädchen bei der Begründung ihrer Emotionszuschreibungen häufiger empathische Begründungen angeben als hedonistische (Keller et al., 2003).

(5) Welche Emotionen werden dem Opfer von sozialem Ausschluss zugeschrieben?

Im theoretischen Teil wurde bereits auf Emotionen als Folgen von Regelverletzungen verwiesen (siehe Kapitel 2.2). Durch die Empörung über die moralische Regelverletzung kann im Opfer das moralische Gefühl von Ärger entstehen (Keller, 2008), aber auch Gefühle von Traurigkeit, die nicht explizit moralischen Gefühlen zugeordnet werden (Arsenio, 1988). Es soll gezeigt werden welches Spektrum an Emotionen dem Opfer in einer solchen Situation zugeschrieben werden und ob sich auch moralische Emotionen darunter finden.

5. METHODE

Im folgenden Kapitel wird zunächst die Untersuchungsplanung dargestellt, anschließend ausführlich das Erhebungsinstrument behandelt, die untersuchte Stichprobe beschrieben und die Auswertungsverfahren vorgestellt.

5.1 Untersuchungsplanung

Die Beschreibung der Untersuchungsplanung umfasst (1) das verwendete Design (2) die geplante Stichprobe und (3) den Ablauf der Untersuchung.

(1) Design

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine explanative Untersuchung, in der ein experimentelles Design mit Messwiederholung verwendet wurde (Bortz & Döring, 2006). Die abhängigen Variablen wurden demnach wiederholt an derselben Stichprobe in drei verschiedenen Bedingungen erhoben. Der Vorteil gegenüber einem Mehrgruppen-Design liegt für die vorliegende Untersuchung im Konstanthalten der Persönlichkeitseigenschaften durch die wiederholte Messung an derselben Person. Dieser Punkt war für die vorliegende Untersuchung von großer Relevanz und überwog Überlegungen hinsichtlich der Auswirkung von Transfereffekten⁴. Der experimentelle Charakter bezieht sich auf die randomisierte Zuteilung der StudienteilnehmerInnen zu den, in zwei Versionen vorhandenen, Erhebungsinstrumenten. Eine ausführliche Schilderung des Instruments erfolgt im Kapitel 4.2.

(2) Geplante Stichprobe

Abgeleitet vom zuvor angeführten Design wurde ein Stichprobenumfang von 120 SchülerInnen angestrebt. Für die Datenerhebung wurden die acht Klassen der 2. und 3. Hauptschulstufe der Hauptschule Böheimkirchen in Niederösterreich ausgewählt. Das Verhältnis der Geschlechter sollte sich dabei annähernd die Waage halten, was bedeutet, dass die Daten von annähernd gleich vielen Schülerinnen wie Schülern vorhanden sein sollten. Der intendierte Versuchsplan ist in Abbildung 2 dargestellt.

⁴ Nach Bortz und Döring (2006) versteht man unter Transfereffekten beispielsweise Ermüdung, Lerneffekte, Motivationsverlust, die zu einer Verzerrung des Ergebnisses führen können.

		StudienteilnehmerInnen		
		weiblich	männlich	gesamt
Videovignette	Mädchenversion	30	30	60
	Jungenversion	30	30	60
	gesamt	60	60	120

Abbildung 2: Intendierter Versuchsplan

(3) Untersuchungsablauf

Die Untersuchung wurde im Wintersemester 2009 und Sommersemester 2010 in Zusammenarbeit mit der Diplomandin Stefanie Handstanger, Dr. Tina Malti und Dr. Melanie Killen durchgeführt. Im ersten Schritt wurde die Untersuchung hinsichtlich des Ablaufs und des Erhebungsinstruments geplant und anschließend zwecks Koordinierung der Datenerhebung Kontakt mit dem Direktor der Hauptschule Böheimkirchen aufgenommen. In weiterer Folge wurde ein Ansuchen für die Genehmigung der Datenerhebung an den Landesschulrat Niederösterreich gestellt. Weiters wurden die Eltern in Form eines Elternbriefs über den Inhalt der Untersuchung informiert und ihr Einverständnis für die Teilnahme der Kinder eingeholt. Zur Überprüfung der Verständlichkeit und Modifizierung⁵ des Erhebungsinstruments wurde am 8.1.2010 eine Vorstudie an zehn SchülerInnen festgelegt. An der Vorstudie nahmen 9 SchülerInnen teil. Nach Durchsicht der Daten wurde zugunsten von zusätzlichem Informationsgewinn von der geplanten Modifikation Abstand genommen und das Erhebungsinstrument unverändert in der Hauptstudie eingesetzt. Die Daten aus der Vorstudie wurden in die Hauptstudie integriert. Die Hauptstudie wurde plangemäß vom 25.1.2010 bis 28.1.2010 während des Vormittagsunterrichts durchgeführt. Die Datenerhebung erfolgte in Anwesenheit der beiden Diplomandinnen als schriftliche, computergestützte, standardisiert durchgeführte Gruppenbefragung in den beiden Computerräumen der Schule. Die mündliche Instruktion liegt dem Anhang bei. Die Erhebung verlief ohne gröbere Zwischenfälle, lediglich ein einmaliges technisches Problem führte zu einem mäßigen Datenverlust.

5.2 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsmethode wurde eine schriftliche, computergestützte Befragung mittels eines Online-Erhebungsinstruments (Bortz & Döring, 2006) gewählt, das heißt, die StudienteilnehmerInnen bearbeiteten ein Erhebungsinstrument, das von den Diplomandinnen aus dem Internet

⁵ Modifikation bezeichnet hier die Abänderung des Antwortformats von einem offenen Antwortformat zu einer kategoriellen Vorgabe

(<http://ww3.unipark.de/uc/videofb>) aufgerufen wurde. Diese Erhebungsmethode ist für die vorliegende Untersuchung aufgrund nachstehender Punkte von Vorteil:

- Videoclips als Teil des Erhebungsinstruments erfordern eine computergestützte Vorgabe
- Hohe Ökonomie durch Gruppenerhebung (Bortz & Döring, 2006)
- Eine computergestützte Vorgabe ermöglicht das Programmieren von Verknüpfungen mit bereits getätigten Antworten und dadurch eine variable Formulierung von Fragen

Wie bereits im Kapitel 4.1.3 angeführt, wurde die Erhebung in Kooperation mit der Diplomandin Stefanie Handstanger, Dr. Tina Malti und Dr. Melanie Killen durchgeführt. Aus dieser Tatsache lässt sich ableiten, dass für die vorliegende Arbeit nicht das komplette, im Anhang befindliche Erhebungsinstrument, relevant war. Das Erhebungsinstrument liegt sowohl in einer Mädchen- als auch in einer Jungenversion⁶ vor. Im Anhang findet sich die Jungenversion.

Nachstehend erfolgt die Beschreibung des Erhebungsinstruments. Es werden die verwendeten Videovignetten ausführlich dargestellt und anschließend die verwendete Skala „Mitgefühl“ (Strohmeier, 2009) behandelt.

5.2.1 Videovignetten

Unter Vignetten verstehen Atria, Strohmeier und Spiel (2006) kurze Fallbeispiele, die bestimmte kognitive Prozesse auslösen sollen. Die StudienteilnehmerInnen werden dabei aufgefordert, sich in die vorgegebene Situation hineinzusetzen und ihre hypothetische Reaktion zu benennen (S.233). Anschließend sollen die Studienteilnehmer zu verschiedenen Fragen Stellung nehmen. Die Fallbeispiele können in verschiedenen Formen vorgegeben werden: Beispielsweise als Text, in Form von Bildern, als Rollenspiel bzw. in der vorliegenden Untersuchung, als Videosequenz (Atria et al., 2006). In letzterem Fall spricht man von einer Videovignette. Die Vorteile von Videovignetten liegen neben der Erfassung von Denkprozessen auch in den, durch die realitätsnahe, filmische Darbietung evozierten Emotionen (Atria et al., 2006). Ebenfalls spricht eine hohe ökologische Validität für den Einsatz von Videovignetten. Für die vorliegende Untersuchung einer sozialen Ausschlussituation eignet sich diese Methode, da sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte von Interesse sind.

⁶ Die Versionen des Erhebungsinstruments unterscheiden sich in den Videovignetten, präziser formuliert, in der Besetzung der Opferrolle einerseits mit einem Mädchen und andererseits mit einem Jungen.

Als Bestandteile der Videovignette werden in Folge (1) die Videosequenzen und (2) die Fragen, zu denen die SchülerInnen Stellung nehmen mussten, ausführlich behandelt.

(1) Videosequenzen

Die verwendeten Videosequenzen wurden im Rahmen des zweisemestrigen Projektstudiums „Bildung, Evaluation und Training – Wenn SchülerInnen zu SchauspielerInnen werden“ im Wintersemester 2008 sowie im Sommersemester 2009 erstellt und wurden bereits in zwei Diplomarbeiten (Neussl, 2009; Sengseis, 2009) als Stimulusmaterial eingesetzt. Für eine ausführliche Schilderung der Entwicklung des Skripts und des Ablaufs des Videodrehs sei auf diese beiden Arbeiten verwiesen.

In der vorliegenden Arbeit werden drei, circa einminütige, Videosequenzen verwendet, die in einer Mädchen- und einer Jungenversion vorliegen. Sie zeigen eine alltägliche soziale Ausschlusssituation in einer multikulturellen Schulklasse. Darin wird eine Schülerin/ein Schüler von einer Gruppe MitschülerInnen von einer Pausenaktivität ausgeschlossen. Die drei Sequenzen unterscheiden sich jeweils durch die Ab- bzw. Anwesenheit von, am Geschehen nicht direkt beteiligten MitschülerInnen, wie sowie durch deren Verhalten. Diese SchülerInnen werden in dieser Arbeit in weiterer Folge als Bystander bezeichnet. Durch die An- bzw. Abwesenheit der Bystander sowie dem gezeigten Verhalten sollen jene, bereits im theoretischen Teil bzw. im Kapitel 3 ausführlich geschilderten, externen Einflüsse realisiert werden. In Form von Bystandern, die das Opfer auslachen, wird eine negative Verhaltensweise gezeigt, welche das aggressive Verhalten der Gruppe noch zusätzlich verstärkt. Als zweite Handlungsoption wird eine positive, das Opfer unterstützende Verhaltensweise der Bystander gezeigt.

Im Folgenden wird der Inhalt der drei Videosequenzen „ohne Bystander“, „lachende Bystander“ und „integrierende Bystander“ beschrieben:

- **Videosequenz „ohne Bystander“**

In der ersten Szene wird ein typisches Pausenszenario dargestellt: Die Schulglocke läutet, Kinder rennen aus den Klassen auf den Gang und man sieht wie Schüler und Schülerinnen in kleinen Gruppen beisammen stehen, ihre Jause verzehren und sich miteinander unterhalten.

Die zweite Szene zeigt ein Klassenzimmer, in dem ein Junge noch mit einer Schularbeit beschäftigt ist, während im hinteren Teil des Klassenzimmers eine Gruppe von SchülerInnen Karten spielt. Als

eine weitere Schülerin zur Gruppe stößt, wird der Junge aufmerksam und fragt die Gruppe, ob er mitspielen darf. Die Gruppe weist den Jungen mit ablehnenden Kommentaren ab und spielt weiter. Die Abschlusszene zeigt den ausgeschlossenen Jungen, der mit traurigem, enttäuschem Gesichtsausdruck neben der Gruppe steht.

- **Videosequenz „lachende Bystander“**

Die erste und zweite Szene sowie die Abschlusszene verlaufen analog, der zuvor beschriebenen Videosequenz „ohne Bystander“. Nach der zweiten Szene werden eine Schülerin und ein Schüler eingeblendet, die sich gemeinsam auf die nächste Stunde vorbereiten. Sie werden auf die Gruppe und den Schüler aufmerksam und beobachten die Ausschlussituation. Der Blick schwenkt kurz auf den ausgeschlossenen Jungen und wieder zurück zu den zwei Bystandern, die den Jungen auslachen.

- **Videosequenz „integrierende Bystander“**

Die erste und zweite Szene verlaufen analog zu der zuvor beschriebenen Videosequenz „ohne Bystander“. Nach der zweiten Szene werden eine Schülerin und ein Schüler eingeblendet, die sich gemeinsam auf die nächste Stunde vorbereiten. Sie werden auf die Gruppe und den Schüler aufmerksam und beobachten die Ausschlussituation. Der Blick schwenkt kurz auf den ausgeschlossenen Jungen und wieder zurück zu den zwei Bystandern. Diese rufen dem ausgeschlossenen Jungen zu sich und integrieren ihn, in dem sie ihn fragen, ob er beim Lernen mitmachen will. Durch diese unterschiedlichen Verhaltensweisen wird im Fall der lachenden Bystander gezeigt, dass diese Bystander den sozialen Ausschluss akzeptieren. Im Fall der integrierende Bystander soll vermittelt werden, dass diese durch ihr Verhalten den sozialen Ausschluss negativ bewerten.

(2) Items des Fragebogens

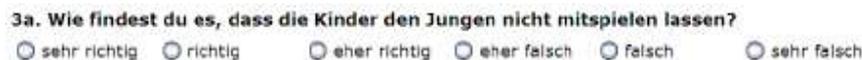
Anschließend an jede einzelne Videosequenz folgt als Teil der Videovignette ein Set von Fragen, mit dem Folgendes erhoben wird:

- (a) das moralische Urteil**
- (b) die Begründung des moralischen Urteils**
- (c) Emotionsattributionen**
- (d) Erfahrung mit sozialem Ausschluss**

Die Vorgabe der Items erfolgt mit geschlossenem oder offenem Antwortformat. Die Beantwortung erfolgt im ersten Fall anhand einer 6-stufigen Rating-Skala und im zweiten Fall durch selbstständige Formulierung der Antwort. Die 6-stufige Rating-Skala wurde gewählt, um einerseits die Tendenz zur Mitte⁷ zu vermeiden und andererseits eine differenzierte Antwort zu erhalten. Nachstehend werden die Fragen in der Reihenfolge ihrer Vorgabe dargestellt. Die Formulierung der Items bezieht sich auf die Jungenversion. Besonders Interessierte entnehmen die Items der Mädchenversion aus dem Anhang der Diplomarbeit von Stefanie Handstanger (2011).

(a) Moralisches Urteil

Unter dem moralischen Urteil versteht man die Entscheidung darüber, ob eine Situation, eine Handlung oder eine Verhaltensweise unter Berücksichtigung moralischer Prinzipien der Fairness, Gerechtigkeit und Fürsorge als richtig oder falsch gilt (Turiel, 1983). Abbildung 3 zeigt das verwendete Item:



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

sehr richtig richtig eher richtig eher falsch falsch sehr falsch

Abbildung 3: Item – moralisches Urteil

Weiter

(b) Begründung des moralischen Urteils

Aus der bereits im theoretischen Teil dargestellten Perspektive nach Kohlberg (Kohlberg, 1969, 1984, zitiert nach Lapsley, 2006, S. 45) und aus dem darauf aufbauenden sozial-kognitiven Blickwinkel (Turiel, 1983) lässt sich das Verständnis für die soziale Situation am Besten über deren Begründungen analysieren, das heißt über die Überlegungen, die in das Urteil einfließen. Abbildung 4 zeigt das verwendete Item, das im offenen Antwortformat vorgegeben wurde.



3b. Wieso findest du es **eher falsch**, dass die Kinder den Jungen nicht mitspielen lassen?

Abbildung 4: Item – Begründung moralisches Urteil

⁷ Unter Tendenz zur Mitte versteht man die Tendenz Extremurteile zu vermeiden (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010, S. 77)

(c) Emotionsattributionen

Das Wissen um Gefühle in sozialen Ausschlusssituationen wird anhand von Emotionsattributionen erhoben. Dafür werden drei Items vorgegeben: Erstens wird erhoben, welcher emotionale Zustand dem Opfer zugeschrieben wird (Abbildung 5).

5a. Wie glaubst du, fühlt sich der Junge, der nicht mitspielen durfte?
 sehr gut gut eher gut eher schlecht schlecht sehr schlecht

Abbildung 5: Item – Beurteilung emotionaler Zustand des Opfer

Daran gekoppelt ist die Begründung dieser Beurteilung (Abbildung 6), die dazu dient, die Überlegungen bei der Urteilsfindung abzubilden. Es soll anhand der Begründung das Verständnis für die Situation und der Perspektive des Opfers erhoben werden.

5b. Wieso fühlt sich der Junge **eher gut**?

Abbildung 6: Item – Begründung emotionaler Zustand des Opfer

Drittens wird die Emotion erhoben, die dem Opfer zugeschrieben wird (Abbildung 7). Im theoretischen Teil dieser Arbeit (siehe Kapitel 2.2) wurde bereits auf die Bedeutung zugeschriebener Emotionen im Kontext moralischer Handlungen hingewiesen. Es werden einerseits moralische Emotionen (stolz, froh, schuldig, schämt sich, ärgerlich) sowie negative Emotionen (traurig, ängstlich) vorgegeben. Es ist anzumerken, dass im Fall der Emotionszuschreibung zum Opfer als moralische Emotion jedoch nur das Gefühl „Ärger“ in Frage kommt. Abbildung 7 zeigt das Item im geschlossenen Mehrfachantwort-Format. Es können bis zu zwei Gefühle ausgewählt werden.

5c. Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle des ausgeschlossenen Junge am besten beschreibt!
 (Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

- stolz
- froh
- traurig
- ärgerlich
- ängstlich
- schuldig
- schämt sich

Abbildung 7: Item – Art der Emotionen

(d) Erfahrung mit sozialem Ausschluss

In der Literatur wird die eigene Erfahrung mit der Opferrolle als wichtiger Einflussfaktor auf die Bewertung von sozialem Ausschluss angesehen: Es wird berichtet, dass Kinder und Jugendliche, welche oftmalige Erfahrung mit sozialer Ausschlusssituationen machen, diesen auch negativer beurteilen als Kinder, denen solche Erfahrungen fehlen (Killen et al., 2002). Die Erfahrung mit der Rolle des Opfers wird für jede der drei Ausschlusssituationen angepasst formuliert erhoben. Abbildung 8 zeigt das Item bezogen auf Ausschlusssituation „ohne Bystander“:

8. Wie oft ist es dir selbst schon passiert, dass du von einer Gruppe ausgeschlossen worden bist?

nie selten eher selten manchmal oft sehr oft

Abbildung 8: Item – Erfahrung mit sozialem Ausschluss „ohne Bystander“

5.2.2 Skala „Mitgefühl“ (Strohmeier, 2009)

Die Kontrolle des Mitgefühls ist deshalb relevant, da bei hoher Fähigkeit Mitgefühl mit dem Opfer zu empfinden situative Einflussfaktoren in den Hintergrund rücken (Werth & Mayer, 2008).

Die Skala „Mitgefühl“ (Strohmeier, 2009) besteht aus fünf Items und wird verwendet um das Mitgefühl mit Opfern relational aggressivem Verhalten zu erheben (siehe Abbildung 9)

Wie oft trifft das Folgende auf dich zu?

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

Abbildung 9: Skala „Mitgefühl“ (Strohmeier, 2009)

Als Maß der inneren Konsistenz der Skala kann für (N=79) ein Cronbach- α von $\alpha = .920$ angegeben werden.

5.2.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend wird der chronologische Ablauf der Bearbeitung dargestellt. Die Zuteilung der SchülerInnen zu den Versionen des Erhebungsinstruments erfolgt randomisiert, das heißt es wird zufällig die Mädchen- oder die Jungenversion vorgegeben. Die Bearbeitung ist nur fortschreitend,

durch Betätigung der „Weiter-Taste“ möglich. Im ersten Schritt erfolgt die Angabe der soziodemografischen Daten Schulklasse, Alter und Geschlecht wie in Abbildung 10 dargestellt.

Soziodemographische Daten

Schulklasse:

Alter:

Geschlecht:

weiblich männlich

Abbildung 10: Erhebung „soziodemografische Daten“

Im Anschluss erfolgt die Vorgabe der Videovignetten „ohne Bystander“, „lachende Bystander“ und „integrierende Bystander“ in dieser Reihenfolge. Diese Abfolge wurde aus nach pädagogischen Überlegungen bestimmt. Das wünschenswerte Verhalten der „integrierenden Bystander“ soll bevorzugt eingeprägt werden und wird deshalb als letztes Video in der Reihe gezeigt. Dieser „Behaltensvorteil für die letzten Elemente einer Liste“ wurde auch als Recency-Effekt beschrieben (Pollmann, 2008, S. 204). Vor jeder Vignette wurden die StudienteilnehmerInnen mittels schriftlicher Instruktion am Bildschirm auf die Ähnlichkeit der Videosequenzen aufmerksam gemacht und angekündigt, dass im Anschluss daran Fragen zu beantworten seien. Das Abspielen der Videosequenzen erfolgte mit dem Adobe Flash Player⁸ der bereits auf den Computern vorinstalliert war. Im Gegensatz zum restlichen Erhebungsinstrument war das Vor- und Zurückspielen innerhalb der Videosequenzen möglich. Als letzter Teil erfolgte die Bearbeitung der Skala „Mitgefühl“ (Strohmeier, 2009).

Im Hinblick auf die Bearbeitung ist anzumerken, dass vor allem Kindern der zweiten Hauptschulstufe das Schreiben auf dem Computer Probleme bereitete. Sie benötigten deshalb mehr Zeit als die vorgesehene Schulstunde. Bis auf ein Mädchen schafften es jedoch alle StudienteilnehmerInnen, die Befragung zu beenden.

5.3 Auswertungsverfahren

Zur Auswertung des Datenmaterials werden (1) quantitative und (2) qualitative Methoden verwendet.

⁸ Der Adobe Flash Player ist ein kostenloses Tool von Adobe Systems und wird zur Erstellung multimedialer, interaktiver Inhalte verwendet (<http://www.adobe.com/products/flashplayer/>)

(1) Quantitative Methoden

Als quantitative Methoden kommen deskriptiv-statistische Analysen (Häufigkeiten, Lage- und Streuungsmaße), varianzanalytische Methoden mit Messwiederholung (zweifaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung und 3x2 Faktorstufen) sowie Chi²-Tests zur Anwendung (Bortz, 2005).

(2) Qualitative Verfahren

Das verbale Datenmaterial, resultierend aus den Begründungen des moralischen Urteils und den Begründungen des emotionalen Zustands des Opfers wird in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1996) ausgewertet und anschließend quantitativ weiterbearbeitet.

Im Sinne von Bortz & Döring (2006) sollen mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse manifeste und latente Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld interpretiert werden. Diese Interpretation sollte jedoch „intersubjektiv nachvollziehbar und inhaltlich möglichst erschöpfend“ (S. 329) sein. Dem wird durch folgende Vorgehensweise bei der qualitativen Inhaltsanalyse Rechnung getragen:

(a) Erstellung Kategoriensystem

Nach Mayring (1996) werden zur Analyse und Aufbereitung des Textmaterials deskriptive Systeme (Kategoriensysteme) erstellt. In Anlehnung an eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse wird laut Abbildung 11 folgendermaßen vorgegangen:

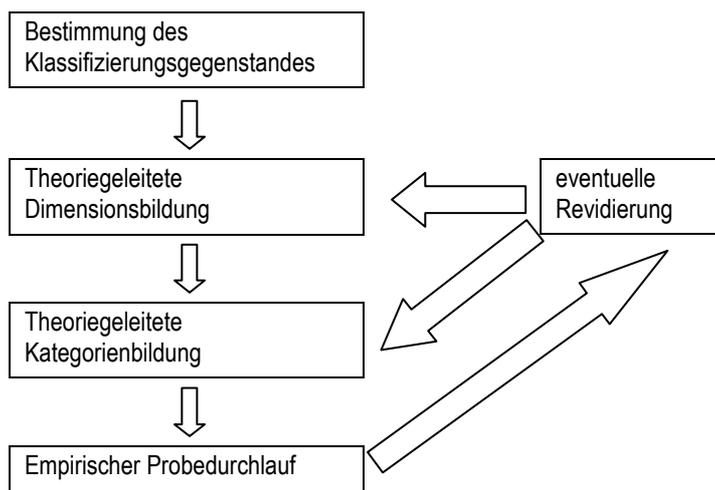


Abbildung 11: Ablaufmodell der Konstruktion deskriptiver Systeme (entnommen von Mayring, 1996, S. 80)

Diese theoriegeleitete, deduktive Vorgangsweise betrifft die Analyse der Begründung des moralischen Urteils. Zur Erstellung des Kategoriensystems der „Begründungen des emotionalen Zustandes“ wird aus Mangel an theoretischen Vorkenntnissen induktiv vorgegangen, das heißt, die

Kategorien ergeben sich aus dem vorliegenden Material (Bortz & Döring, 2006). Eine ausführliche Beschreibung dieser induktiven Vorgehensweise findet sich im Kapitel 5.3.

(b) Kodierung

Im zweiten Schritt wird das verbale Material von den beiden Diplomandinnen Handstanger und Brucker (in Folge Rater H und Rater B genannt) kodiert⁹, wobei die Kodierung unabhängig voneinander durchgeführt wird.

(c) Berechnung der Übereinstimmung

Zur Überprüfung der Raterübereinstimmung wird als Übereinstimmungsmaß ein Cohen's Kappa-Koeffizient berechnet.

5.4 Stichprobenbeschreibung

In Folge wird die Stichprobe, die sich aus SchülerInnen der Hauptschule Böheimkirchen (Niederösterreich) zusammensetzt, hinsichtlich folgender Punkte beschrieben: (1) Stichprobenumfang und Geschlechterverteilung (2) Schulstufe und (3) Alter der Studienteilnehmer.

(1) Stichprobenumfang und Geschlechterverteilung

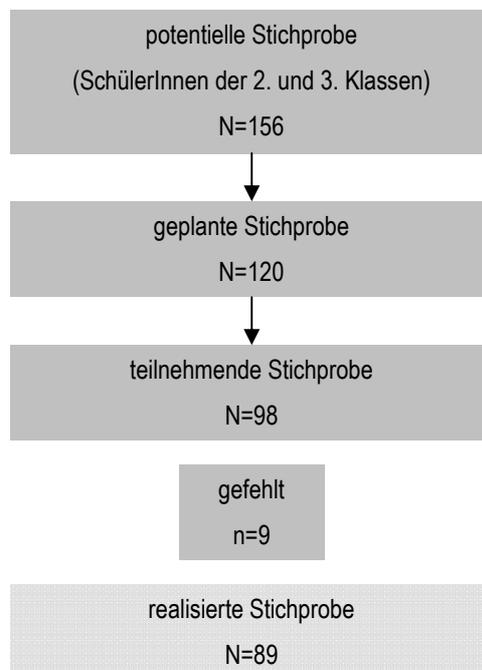


Abbildung 12: Entwicklung Stichprobenumfang

⁹ Bortz & Döring (2006) verstehen unter kodieren die Zuordnung von Textteilen zu Kategorien

Von den in Abbildung 12 dargestellten 98 teilnehmenden SchülerInnen nahmen 9 SchülerInnen an der Vorstudie teil. Wie ebenfalls an dieser Stelle geschildert, wurde das Erhebungsinstrument nach der Vorstudie nicht mehr verändert, somit konnten die gewonnenen Daten in die Hauptstudie integriert werden. Das ergibt eine realisierte Stichprobe von 89 SchülerInnen. Aufgrund eines technischen Problems wurden die Daten von 9 SchülerInnen nachträglich von der Berechnung ausgeschlossen. Somit setzt sich die, für die Berechnungen herangezogene Stichprobe, aus 80 SchülerInnen zusammen. Davon waren 48 weiblich (entspricht 60 Prozent) und 32 männlich (entspricht 40 Prozent).

Wie der Überblick über das realisierte Design in Tabelle 2 zeigt, bearbeiteten 24 Schülerinnen (entspricht 50 Prozent) die Mädchenversion und 24 (entspricht 50 Prozent) die Jungenversion des Erhebungsinstruments. Die gleiche prozentuelle Verteilung gilt für die teilnehmenden Schüler. Hier bearbeiteten 16 Schüler die jeweilige Version.

Tabelle 2: realisierter Versuchsplan

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

(2) Schulstufe

Von den teilnehmenden SchülerInnen besuchten 38 (entspricht 47.5 Prozent) die 2. Schulstufe und 42 (entspricht 52.5 Prozent) die 3. Schulstufe. Getrennt nach Geschlecht waren davon in der 2. Schulstufe 25 weiblich (entspricht 52.1 Prozent) und 13 männlich (entspricht 40.6 Prozent). In der 3. Schulstufe waren 23 weiblich (entspricht 47.9 Prozent) und 19 männlich (entspricht 59.4 Prozent)

(3) Alter

Die SchülerInnen waren zwischen 11 und 14 Jahre alt. Das durchschnittliche Alter lag in der Gesamtstichprobe bei 12,2 Jahren (Mw=12.20, SD=0.86, Median=12). Getrennt nach Geschlecht zeigte sich sowohl bei den Mädchen (Mw=12.21, SD 0.86) als auch bei den Jungen (Mw=12.16, SD 0.92) ein mittleres Alter von 12 Jahren (Median=12)

6. ERGEBNISSE

Das folgende Kapitel beinhaltet die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Datenanalysen. Die statistischen Berechnungen wurden mit dem Programm PASW (vormals SPSS) Statistics 18 durchgeführt. Die Darstellung gliedert sich in drei Teile: Im ersten Teil erfolgt eine deskriptive Darstellung der Kontrollvariablen "Erfahrung mit sozialem Ausschluss" und „Mitgefühl mit dem Opfer“. Im zweiten und dritten Teil werden die Ergebnisse hinsichtlich der moralischen Bewertung von sozialem Ausschluss bzw. der Bewertung der Emotionen des Opfers dargestellt. Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse kurz zusammengefasst.

6.1 Deskriptiv-statistische Auswertung

Der deskriptive Auswertungsteil enthält eine Darstellung der verwendeten Kontrollvariablen (1) Erfahrung mit sozialem Ausschluss und (2) Mitgefühl mit dem Opfer.

(1) Erfahrung mit sozialem Ausschluss

Die Erfahrung mit sozialem Ausschluss in der Opferrolle wurde für jede der drei Videosequenzen mittels einer 6-stufigen Rating-Skala erhoben (1=nie; 6=sehr oft). Das Intervallskalenniveau der Daten kann deshalb angenommen werden. Die Lage- und Streuungsmaße sind bezogen auf N=80 bzw. N=79 SchülerInnen getrennt nach dem Geschlecht in Tabelle 3 dargestellt. Mittelwerte von 1.0 bis 3.0 sprechen für keine bzw. seltene Erfahrung mit sozialem Ausschluss und Werte von 4.0 bis 6.0 für manch- bzw. sehr oftmalige Erfahrung. Im Mittel sind die Angaben der Schülerinnen zur Erfahrung mit sozialem Ausschluss in allen drei Bedingungen höher als jene der Schüler. Die durchgehend niedrigen Mittelwerte (Min=1.9, Max=2.6) zeigen, dass selten Erfahrung mit sozialem Ausschluss berichtet wird.

Tabelle 3: Deskriptive Statistik „Erfahrung mit sozialem Ausschluss“ nach Geschlecht je Bystanderverhalten

	ohne Bystander			lachende Bystander			integrierende Bystander		
	weibl.	männl.	gesamt	weibl.	männl.	gesamt	weibl.	männl.	gesamt
MW	2.50	2.06	2.33	2.3	1.9	2.11	2.60	2	2.35
SD	1.27	1.13	1.23	1.38	1.07	1.27	1.36	1.24	1.34
N	48	32	80	48	32	80	47	32	79

Aus den Angaben zur Erfahrung mit sozialem Ausschluss wird in Folge ein Summenscore berechnet, welcher die generelle Erfahrung mit sozialem Ausschluss widerspiegelt. Dieser Score hat einen Minimalwert von 3 und einen Maximalwert von 36 und dient als Kontrollvariable, welche in die inferenzstatistischen Berechnungen einfließt (siehe Kapitel 5.2). Im Mittel erreichen die SchülerInnen

einen Wert von 6.8 (SD=3.54). Getrennt nach dem Geschlecht betrachtet, erreichen Schülerinnen (N=47) im Mittel einen Wert von 7.38 (SD=3.73) und Schüler (N=32) einen Wert von 5.94 (SD=3.11).

(2) Mitgefühl mit dem Opfer

Mit einer 6-stufigen Rating-Skala (1=nie; 6=sehr oft) wurde das Mitgefühl mit dem Opfer relationaler Aggression erhoben. Die resultierenden Daten werden deshalb als intervallskaliert angesehen. Die Lage- und Streuungsmaße der einzelnen Items bezogen auf N=79 SchülerInnen sind in Tabelle 4 zu entnehmen. Die Darstellung erfolgt für die gesamte Stichprobe und getrennt nach dem Geschlecht. Mittelwerte von 1.0 bis 3.0 sprechen für kein bzw. wenig Mitgefühl und Werte von 4.0 bis 6.0 für manchmal- bzw. sehr oft erlebtes Mitgefühl.

Tabelle 4: Deskriptive Statistik Skala „Mitgefühl“ (Strohmeier, 2009) gesamt und getrennt nach Geschlecht

	weibl. (n=47)		männl. (n=32)		gesamt (N=79)	
	Mw	SD	Mw	SD	Mw	SD
Mir tun Kinder leid, die ausgeschlossen werden, zum Beispiel beim Spielen.	4.43	1.60	3.78	1.76	4.16	1.68
Mir tun Kinder leid, die aus Rache ausgeschlossen werden.	4.09	1.47	3.53	1.92	3.86	1.68
Mir tun Kinder leid, über die Lügen verbreitet werden.	4.06	1.61	3.56	1.88	3.86	1.73
Mir tun Kinder leid, über die andere sagen, dass sie sie nicht mögen bis sie das tun was die anderen wollen	3.87	1.51	3.47	1.95	3.71	1.70
Mir tun Kinder leid, über die gemeine Dinge herum erzählt werden.	4.21	1.46	3.56	1.68	3.95	1.58

Aus den fünf Items wird in Folge ein Summenscore berechnet. Dieser Summenscore erreicht ein Minimum von 5 und ein Maximum von 30 und dient als Kontrollvariable, welche in die inferenzstatistischen Berechnungen einfließt (siehe Kapitel 5.3). Für Schülerinnen (N=47) lässt sich ein Mittelwert von 25.09 (SD=7.85) berechnen und für Schüler (N=32) ein Mittelwert von 21.69 (SD=9.86). Diesen Ergebnissen nach beschreiben sich im Durchschnitt Schülerinnen als mit dem Opfer mitfühlender als Schüler.

6.2 Moralische Bewertung von sozialem Ausschluss

Hinsichtlich der moralischen Bewertung von sozialem Ausschluss wurden eine Hauptfragestellung zum moralischen Urteil und eine Hauptfragestellung mit zwei Unterfragestellungen zu dessen Begründung formuliert.

(1) Gibt es einen Unterschied im moralischen Urteil über sozialen Ausschluss in Abhängigkeit der Anwesenheit bzw. dem Verhalten von Bystandern und dem Geschlecht der SchülerInnen, wenn man den Einfluss der Erfahrung mit sozialem Ausschluss berücksichtigt?

Es wird ein Haupteffekt der Anwesenheit von Bystandern bzw. ihres Verhaltens sowie des Geschlechts auf das moralische Urteil angenommen. Nachstehend erfolgt (a) eine deskriptiv-statistische Darstellung der für die Fragestellung relevanten Daten sowie (b) eine inferenzstatistische Ergebnisdarstellung zur Beantwortung der Fragestellung.

(a) Deskriptivstatistische Darstellung

Auf die Frage „Wie findest du es, dass die Kinder das Mädchen/den Jungen nicht mitspielen lassen?“ (1=sehr richtig; 6=sehr falsch) urteilte die Mehrheit der SchülerInnen (N=50 entspricht 62.5 Prozent) sozialen Ausschluss ohne anwesende Bystander als „sehr falsch“. Waren lachende bzw. integrierende Bystander anwesend beurteilten jedoch nur noch 39 bzw. 37 SchülerInnen (entspricht 48.8 bzw. 46.8 Prozent) den sozialen Ausschluss als „sehr falsch“.

Tabelle 5: Prozentuelle Verteilung moralisches Urteil nach Geschlecht je Bystanderverhalten

	ohne Bystander			lachende Bystander			integrierende Bystander		
	weibl. (n=48)	männl. (n=32)	gesamt (N=80)	weibl. (n=48)	männl. (n=32)	gesamt (N=80)	weibl. (n=47)	männl. (n=32)	gesamt (N=79)
sehr richtig				1.3 %		1.3 %	5.1 %	1.3 %	6.4 %
Richtig								2.5 %	2.5 %
eher richtig					1.3 %	1.3 %		1.3 %	1.3 %
eher falsch	2.5 %	2.5 %	5 %	2.6 %	2.6 %	5.2 %	2.1 %	1.7 %	3.8 %
Falsch	22.5 %	10 %	32.5 %	30 %	13.8 %	43.8 %	27.8 %	11.4 %	39.2 %
sehr falsch	35 %	27.5 %	62.5 %	26.3 %	22.5 %	48.8 %	25.3 %	21.5 %	46.8 %
Gesamt	60 %	40 %	100 %	60 %	40 %	100 %	59.5 %	40.5 %	100 %

Die mittleren Werte des moralischen Urteils und die dazugehörige Standardabweichungen werden in der Tabelle 6 dargestellt:

Tabelle 6: Deskriptive Statistik „moralisches Urteil“ nach Bystanderverhalten, Geschlecht und gesamt

	ohne Bystander			lachende Bystander			integrierende Bystander		
	weibl.	männl.	gesamt	weibl.	männl.	gesamt	weibl.	männl.	gesamt
Mw	5.54	5.63	5.59	5.31	5.44	5.37	5.06	5.09	5.08
SD	0.58	0.61	0.07	0.85	0.76	0.10	1.36	1.53	0.16
N	48	32	80	48	32	80	47	32	79

(b) Inferenzstatistische Auswertung

Zur Beantwortung der Fragestellung war die Berechnung einer zweifaktoriellen Kovarianzanalyse mit Messwiederholung geplant

Es wird der Effekt des dreifach gestuften Messwiederholungsfaktor „Bystanderverhalten“ (in Folge Innersubjektfaktor genannt) und dem zweifach gestuften Geschlecht der SchülerInnen als Gruppierungsfaktor (in Folge Zwischensubjektfaktor genannt) auf die unabhängige Variable „moralisches Urteil“ untersucht. Zusätzlich wird als Kovariate der Gesamtscore „Erfahrungen mit sozialem Ausschluss“ in die Berechnungen einbezogen.

Im ersten Schritt wird der lineare Zusammenhang der abhängigen Variable und der Kovariate „Erfahrung mit sozialem Ausschluss“ für alle drei Bedingungen des Bystanderverhaltens berechnet, um den Einbezug der Kovariate inhaltlich zu rechtfertigen. Es zeigt sich, dass die Kovariate nur in der Bedingung „ohne Bystander“, unter dem Signifikanzniveau $\alpha=0.05$, signifikant mit dem moralischen Urteil zusammenhängt ($r=.33$, $p<.01$). Kein linearer Zusammenhang besteht in den Bedingungen „lachende Bystander“ ($r=-.07$, n.s.) und „integrierende Bystander“ ($r=.14$, n.s.). In Folge dessen wird vom Einbezug der Kovariate „Erfahrung mit sozialem Ausschluss“ Abstand genommen und eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet.

Die abhängige Variable wurde mittels Rating-Skala erfasst und kann als intervallskaliert betrachtet werden. Folge dessen ist eine der Voraussetzung für die Berechnung einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung erfüllt. Weitere Voraussetzungen sind die Sphärizität des Innersubjektfaktors und die Homogenität der Varianzen des Zwischensubjektfaktors. Der Mauchly-Test zeigt, dass die Forderung nach Sphärizität für den Haupteffekt des Bystanderverhaltens verletzt ist, $\chi^2(2) = 32.14$, $p<.001$. Es werden deshalb die Freiheitsgrade unter Verwendung der Greenhouse-Geisser Schätzung der Sphärizität ($\epsilon = .74$) korrigiert.

Der Levene Test zur Überprüfung der Homogenität der Varianzen zeigt, dass die Homogenität der Varianzen in allen Faktorstufen gegeben ist ($p>.05$). Für die tabellarische Darstellung des Mauchly-Tests und des Levene-Tests wird zugunsten der Übersichtlichkeit auf den Anhang verwiesen.

Die berichteten Effekte der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung verstehen sich als signifikant unter $p<.05$. Es zeigt sich ein signifikanter, mittlerer Haupteffekt des Bystanderverhaltens

auf das moralische Urteil, $F(1.50, 114.50) = 5.74$, $r=.22$. Die geplanten Kontraste¹⁰ zeigen, dass in Abwesenheit von Bystandern sozialer Ausschluss signifikant mehr als falsch beurteilt wurde als in Anwesenheit von Bystandern $F(1,77) = 14.18$, $r=.39$. Das jeweilige Verhalten der Bystander wirkt sich nicht signifikant aus $F(1,77) = 2.53$, n.s. Es zeigt sich kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen dem Bystanderverhalten und dem Geschlecht der SchülerInnen $F(1.49, 114.51) = .07$, $r=.02$. (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung „Innersubjekteffekte“

		Quadratsumme vom		Mittel der		
		Typ III	df	Quadrate	F	Signifikanz
Bystanderverhalten	Sphärizität angenommen	9.973	2	4.987	5.743	.004
	Greenhouse-Geisser	9.973	1.49	6.706	5.743	.009
	Huynh-Feldt	9.973	1.53	6.521	5.743	.008
	Untergrenze	9.973	1	9.973	5.743	.019
Bystanderverhalten * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.117	2	.058	.067	.935
	Greenhouse-Geisser	.117	1.49	.078	.067	.885
	Huynh-Feldt	.117	1.53	.076	.067	.891
	Untergrenze	.117	1	.117	.067	.796
Fehler (Bystanderverhalten)	Sphärizität angenommen	133.723	154	.868		
	Greenhouse-Geisser	133.723	114.51	1.168		
	Huynh-Feldt	133.723	117.76	1.136		
	Untergrenze	133.723	77	1.737		

Der Tabelle 8 ist zu entnehmen, dass kein signifikanter Haupteffekt des Geschlechts der SchülerInnen berichtet werden kann, $F(1,77) = .33$, $r=.568$.

Tabelle 8: Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung „Zwischensubjekteffekte“

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Konstanter Term	2175.74	1	2175.74	5801.90	.001
Geschlecht	.12	1	.12	.33	.568
Fehler	28.88	77	.38		

Die Beantwortung der Fragestellung erfolgt ohne Berücksichtigung der Erfahrung mit sozialem Ausschluss und kann folgendermaßen formuliert werden: Es gibt einen Unterschied im moralischen Urteil über sozialen Ausschluss je nach dem ob Bystander anwesend sind oder nicht. Wenn Bystander anwesend sind wird das Verhalten weniger häufig als „sehr falsch“ beurteilt. Kein Effekt war hinsichtlich des Geschlechts zu beobachten. Sowohl Mädchen als auch Jungen sehen sozialen Ausschluss mehrheitlich als sehr falsch an.

¹⁰ Es wurde ein Helmert-Kontrast verwendet

(2) Wie begründen SchülerInnen ihr moralisches Urteil über sozialen Ausschluss in Abhängigkeit vom Verhalten der Bystander?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde das verbale Datenmaterial mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 1996) ausgewertet. Die deduktive Vorgangsweise wurde bereits im Kapitel 4.3.2 überblicksartig geschildert. Im Verweis, auf die Darstellungen im Kapitel „Ziele und Fragestellungen“ wird angenommen, dass sich die Begründungen in fünf Kategorien einordnen lassen. Die Auswertung mittels Zuteilung der Antworten zu den einzelnen Kategorien erfolgte durch zwei unabhängige Rater H und B. Im Fall der Nennung von zwei unterschiedlichen Begründungen wurde die zuerst genannte in der Auswertung berücksichtigt. Eine Beschreibung der Kategorien sowie Ankerbeispiele aus den Daten sind in Abbildung 13 dargestellt:

KATEGORIEN	ANKERBEISPIELE
1. Moralische Begründung	„es ist falsch, jemanden auszugrenzen“ „weil es unfair ist“, „weil es einfach nicht richtig ist“, „weil es gemein ist“
	Begründungen hinsichtlich moralischer Normen, Regeln und Verpflichtungen sowie Gründe der Fairness, schlechter Behandlung, Diskriminierung und Vorurteilen
2. Empathische Begründung	„weil sie verletzt ist“, „weil er dann traurig ist“, „keiner mag alleine sein“
	Begründungen hinsichtlich der Gefühle anderer und Überlegungen hinsichtlich der negativen Konsequenzen der Handlung.
3. Hedonistische Begründung	„weil sie ihn nicht mögen“ „weil sie denken sie sind cool“ „weil sie denken, dass sie etwas besseres sind“
	Begründungen betreffend das Selbstinteresse, der persönlichen Meinung und Ergebnisorientierung
4. Sozial-konventionelle Begründung	„weil die anderen sie auch nicht mitspielen lassen“, „sie möchte ja nur dazugehören“, „weil er höflich gefragt hat“, „weil sie nicht in die Gruppe passt“
	Begründungen hinsichtlich der Gruppenfunktionalität, des Peer-Einfluss, Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit und Überlegungen hinsichtlich sozialer Normen
5. Sonstige Begründung	„weiß nicht“, „so halt“, „????“, ddfjkd
	Sinnfremde und nicht zuordenbare Begründungen.

Abbildung 13: Kategoriensystem „Begründung moralisches Urteil“

Das Cohen's Kappa als Maß der Raterübereinstimmung zeigt eine befriedigende bis vollkommene Übereinstimmung der Rater bei der Kategorisierung (ohne Bystander, n=29, $\kappa=.78$; lachende Bystander, n=29 $\kappa=.94$, integrierende Bystander, n=28, $\kappa=1$)

Die Auswertung des moralischen Urteils zeigt, dass sozialer Ausschluss in allen drei Bedingungen von den SchülerInnen als sehr falsch beurteilt wird (siehe Kapitel 5.1.1). Die Begründungen für das Urteil sind in Tabelle 10 prozentuell dargestellt. Es zeigt sich folgendes Bild: Wenn sozialer Ausschluss als falsch beurteilt wird, werden dafür in allen drei Bedingungen mehrheitlich moralische

Begründungen angegeben. Am zweithäufigsten werden in den Bedingungen „ohne Bystander“ und „lachende Bystander“ sozial-konventionelle Begründungen angegeben („ohne Bystander“ 16.3 Prozent, „lachende Bystander“ 18.8 Prozent). In der letzten Bedingung „integrierende Bystander“ wurden als zweithäufigste Begründung „Sonstige Begründungen“ angeführt (25.3 Prozent).

Tabelle 9: Häufigkeitsverteilung Begründung moralisches Urteil je Bystanderverhalten

	ohne Bystander		lachende Bystander		integrierende Bystander		gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Moralische Begründungen	51	63.8	51	63.8	42	53.2	144	60.3
Empathische Begründungen	9	11.3	5	6.3	3	3.8	17	7.1
Hedonistische Begründungen	3	3.8	4	5.0	1	1.3	8	3.3
Sozial-konventionelle Begründungen	13	16.3	15	18.8	13	16.5	41	17.2
Sonstige Begründungen	4	5	5	6.3	20	25.3	29	12.1
Gesamt	80	100	80	100	79	100	239	100

a) Gibt es Unterschiede in der Begründung des moralischen Urteils in Abhängigkeit der Anwesenheit bzw. dem Verhalten von Bystandern?

Es wird angenommen, dass in Abhängigkeit vom Bystanderverhalten andere Begründungen für das moralische Urteil angegeben werden. Die Beantwortung der Fragestellung erfolgt mit Hilfe eines Chi²-Tests für die Variablen Bystanderverhalten x Begründung des moralischen Urteils. Das Ergebnis zeigt einen signifikanten Chi²-Wert $\chi^2(8) = 23.06$, $p < .01$. Das bestätigt die Annahme, dass in Abhängigkeit vom Bystanderverhalten unterschiedliche Begründungen für das moralische Urteil angegeben werden. Wie in Tabelle 9 ersichtlich, werden zwar in allen Situationen überdurchschnittlich oft moralische Begründungen angegeben. Empathische Begründungen werden angegeben, als in den anderen beiden Situationen. Bei integrierenden Bystandern werden häufiger sonstige Begründungen angegeben. |

b) Ändern sich die Begründungen des moralischen Urteils in Abhängigkeit vom Geschlecht der SchülerInnen?

Es wird angenommen, dass Mädchen andere Begründungen für ihr moralisches Urteil angeben als Jungen. Die Beantwortung der Frage nach dem Einfluss des Geschlechts erfolgte mit Hilfe von Chi²-Tests der Variablen Geschlecht x Begründung moralisches Urteil für jede der drei Bedingungen. Es zeigt sich in der Bedingung „ohne Bystander“ kein signifikanter Unterschied zwischen Schülerinnen

und Schülern in der Begründung des moralischen Urteils χ^2 Wert (4) = 7.29, $p > .05$. In der Bedingung mit „lachenden Bystandern“ zeigt sich ebenfalls kein signifikanter Einfluss des Geschlechts χ^2 Wert (4) = 0.48, $p > .05$. Gleiches gilt für die Bedingung „integrierende Bystander“ χ^2 Wert (4) = 4.195, $p > .05$. Die Häufigkeiten der Begründungen getrennt nach dem Geschlecht sind für jede Bedingung in Tabelle 10 bis Tabelle 12 dargestellt. Zusammenfassend gesagt hat das Geschlecht der SchülerInnen keinen Einfluss darauf, welche Begründungen sie für ihr moralisches Urteil angeben.

Tabelle 10: Kreuztabelle Begründung moralisches Urteil x Geschlecht (ohne Bystander)

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

Tabelle 11: Kreuztabelle Begründung moralisches Urteil x Geschlecht (lachende Bystander)

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

Tabelle 12: Kreuztabelle Begründung moralisches Urteil x Geschlecht (integrierende Bystander)

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

6.3 Bewertung der Emotionen des Opfers

Hinsichtlich der Bewertung der Emotionen des Opfers von sozialem Ausschluss wurden drei Hauptfragestellung sowie zwei Unterfragestellungen formuliert.

(1) Gibt es einen Unterschied in der Beurteilung des emotionalen Zustandes des Opfers in Abhängigkeit der Anwesenheit bzw. dem Verhalten der Bystander und dem Geschlecht der SchülerInnen, wenn man das Mitgefühl der SchülerInnen mit dem Opfer berücksichtigt?

Es wird ein Haupteffekt der Anwesenheit von Bystandern bzw. ihres Verhaltens und des Geschlechts auf die Beurteilung des emotionalen Zustandes des Opfers angenommen. Nachstehend erfolgt (a) eine deskriptivstatistische sowie (b) eine inferenzstatistische Darstellung zur Beantwortung der Fragestellung.

(a) Deskriptivstatistische Darstellung

Auf die Frage hin „Wie glaubst du, fühlt sich das Mädchen/der Junge, das/der nicht mitspielen durfte?“ beurteilte die Mehrheit der SchülerInnen (87.4 Prozent) den Gefühlszustand des Opfers als „sehr schlecht“, wenn keine Bystander anwesend waren. Waren lachende Bystander anwesend, beurteilte ebenfalls die Mehrheit der SchülerInnen (71.1 Prozent) den emotionalen Zustand des Opfers als „sehr schlecht“. Im Fall anwesender, integrierender Bystander beurteilte die Mehrheit der SchülerInnen (59.5 Prozent) den emotionalen Zustand als „sehr gut“ (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13: Prozentuelle Verteilung „Beurteilung emotionaler Zustand des Opfers“ nach Geschlecht und je Bystanderverhalten

	ohne Bystander			lachende Bystander			integrierende Bystander		
	weibl. n=48	männl. n=32	gesamt N=80	weibl. n=48	männl. n=32	gesamt N=80	weibl. n=47	männl. n=32	gesamt N=79
sehr gut							32.9 %	26.6 %	59.5 %
Gut							1.3 %	1.3 %	27.8 %
eher gut	1.3 %	1.3 %	2.6 %				7.6 %	2.5 %	10.1 %
eher schlecht				1.3 %			1.3 %		
schlecht	5 %	5 %	10 %	12.5 %	13.8 %	26.3 %	1.3 %		1.3 %
sehr schlecht	53.7 %	33.7 %	87.4 %	46.3 %	24.8 %	71.1 %	1.3 %		1.3 %
Gesamt	60 %	40 %	100 %	60 %	40 %	100 %	59.5 %	40.5 %	100 %

Die mittleren Werte der Beurteilung des emotionalen Zustandes und die dazugehörige Standardabweichungen sind in der Tabelle 14 dargestellt:

Tabelle 14: Deskriptive Statistik „Beurteilung des emotionalen Zustandes des Opfers“ getrennt nach Bystanderverhalten, Geschlecht und gesamt

	ohne Bystander			lachende Bystander			integrierende Bystander		
	weibl.	männl	gesamt	weibl.	männl	gesamt	weibl.	männl	gesamt
MW	5.85	5.78	5.82	5.75	5.53	5.68	1.72	1.41	1.59
SD	0.51	0.61	0.55	0.48	0.80	0.61	1.08	0.62	0.93
N	48	32	80	48	32	80	47	32	79

(b) Inferenzstatistische Auswertung

Die Beantwortung der Fragestellung soll mit Hilfe einer zweifaktoriellen Kovarianzanalyse mit Messwiederholung erfolgen. Es soll der Effekt des dreifach gestuften Messwiederholungsfaktor „Bystanderverhalten“ und dem zweifach gestuften Geschlecht der SchülerInnen als Gruppierungsfaktor auf die Beurteilung des emotionalen Zustandes des Opfers als abhängige Variable untersucht werden. Zusätzlich wird als Kovariate der Gesamtscore der Skala „Mitgefühl“ in die Berechnungen einbezogen (siehe Kapitel 5.1.3)

Im ersten Schritt wird der lineare Zusammenhang der abhängigen Variable und der Kovariate „Mitgefühl“ für alle drei Bedingungen des Bystanderverhaltens berechnet, um den Einbezug der Kovariate inhaltlich zu rechtfertigen. Es zeigt sich, dass die Kovariate unter Berücksichtigung von $\alpha=0.05$ in keiner der drei Bedingungen signifikant mit der Beurteilung des emotionalen Zustands zusammenhängt („ohne Bystander“, $r=.10$, n.s., „lachende Bystander“ $r=.20$, n.s., „integrierende Bystander“ $r=.04$). In Folge dessen wird vom Einbezug der Kovariate Abstand genommen und eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet.

Die abhängige Variable wurde mittels Rating-Skala erfasst und kann als intervallskaliert betrachtet werden. Folge dessen ist eine der Voraussetzungen für die Berechnung einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung erfüllt. Weitere Voraussetzungen sind die Sphärität des Innersubjektfaktors „Bystanderverhalten“ und die Homogenität der Varianzen des Zwischensubjektfaktors „Geschlecht“. Der Mauchly-Test zeigt, dass die Forderung nach Sphärität für den Haupteffekt des Bystanderverhaltens verletzt ist $\chi^2 (2) = 49.31$, $p<.001$. Es werden deshalb die Freiheitsgrade unter Verwendung der Greenhouse-Geisser Schätzung der Sphärität ($\epsilon = .68$) korrigiert.

Der Levene Test zur Überprüfung der Homogenität der Varianzen zeigt folgendes Ergebnis: Die Varianzhomogenität ($p>.05$) ist nur in der Faktorstufe „ohne Bystander“ gegeben $F (1,77) = .99$, ns. Die tabellarische Darstellung des Mauchly-Tests sowie dem Levene Test sind dem Anhang zu entnehmen.

Die berichteten Effekte verstehen sich als signifikant unter $p < .05$. Es zeigt sich ein signifikanter, hoher Haupteffekt des Bystanderverhaltens auf die Beurteilung des emotionalen Zustandes des Opfers, $F(1.35, 104.24) = 938.37$, $r = .95$. Die geplanten Kontraste¹¹ zeigen, dass in Abwesenheit von Bystandern die Gefühle des Opfers signifikant negativer beurteilt werden als in Anwesenheit von Bystandern $F(1,77) = 717.66$, $r = .95$. Es zeigt sich ferner, dass in Anwesenheit von lachenden Bystandern die Gefühle des Opfers signifikant negativer beurteilt werden als in Anwesenheit von integrierenden Bystandern $F(1,77) = 1064.91$, $r = .97$. Es kann kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen dem Bystanderverhalten und dem Geschlecht der SchülerInnen $F(1.35, 104,24) = .67$, $r = .08$. berichtet werden (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15: Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung „Innersubjekteffekte“

Tests der Innersubjekteffekte

		Quadratsumme vom Typ III	Df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Bystanderverhalten	Sphärizität angenommen	884.953	2	442.476	938,366	,000
	Greenhouse-Geisser	884.953	1.35	653.687	938,366	,000
	Huynh-Feldt	884.953	1.39	637.865	938,366	,000
	Untergrenze	884.953	1.00	884.953	938,366	,000
Bystanderverhalten * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.632	2	.316	,670	,513
	Greenhouse-Geisser	.632	1.35	.467	,670	,458
	Huynh-Feldt	.632	1.39	.455	,670	,461
	Untergrenze	.632	1,00	.632	,670	,416
Fehler (Bystanderverhalten)	Sphärizität angenommen	72.617	154	.472		
	Greenhouse-Geisser	72.617	104.24	.697		
	Huynh-Feldt	72.617	106.83	.680		
	Untergrenze	72.617	77.00	.943		

Der Tabelle 16 ist zu entnehmen, dass ein signifikanter, mittlerer Haupteffekt des Geschlechts der SchülerInnen auf die Beurteilung der Gefühle des Opfers berichtet werden kann, $F(1,77) = 4.62$, $r = .24$. Betrachtet man die Häufigkeiten in Tabelle 14 spricht das dafür, dass Mädchen dem Opfer signifikant negativeren Gefühlszustand zuschreiben als Jungen.

Tabelle 16: Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung „Zwischensubjekteffekte“

Tests der Zwischensubjekteffekte

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Konstanter Term	1438.827	1	1438.827	7592.966	.001
Geschlecht	.874	1	.874	4.615	.035
Fehler	14.591	77	.189		

Die Fragestellung lässt sich, ohne der Berücksichtigung der Kovariate Mitgefühl, folgendermaßen beantworten: Abhängig vom Bystanderverhalten und dem Geschlecht der SchülerInnen

¹¹ Es wurde ein Helmert-Kontrast verwendet

unterscheiden sich die Gefühlszuschreibungen der SchülerInnen signifikant. Während in den Situationen ohne Bystander und bei lachenden Bystandern ein sehr hoch negativer Gefühlszustand zugeschrieben wird, wendet das sich in der Situation mit integrierenden Bystandern in die entgegengesetzte Richtung. Der Geschlechtsunterschied zeigt sich darin, dass Mädchen den Gefühlszustand des Opfern signifikant negativer bewerten als Jungen.

(2) Wie begründen SchülerInnen ihr Urteil über den emotionalen Zustand des Opfers?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden die offen formulierten Begründungen mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 1996) ausgewertet. Im Gegensatz zur deduktiven, theoriegeleiteten Vorgangsweise wie im Kapitel 4.3.2 beschrieben, wird hier aufgrund des mangelnden Vorwissens induktiv vorgegangen. Die Kategorien werden demnach aus dem vorliegenden Datenmaterial gebildet. Beginnend mit den weit angelegten Kategorisierungsdimensionen „intern“ und „extern“ wurden im weiteren Analyseverlauf aus den Antworten Kategorie gebildet, welche das Datenmaterial passend beschreiben sollen. Die Vorgangsweise orientierte sich an der Darstellung in Mayring (1996, S. 92). Das daraus resultierende Kategoriensystem und die entsprechenden Ankerbeispiele sind in Abbildung 14 dargestellt:

KATEGORIEN	ANKERBEISPIELE
1. Verhalten Gruppe	„weil er ausgeschlossen wird“ „weil er von der Gruppe beleidigt wurde“ Begründungen hinsichtlich des Verhaltens der ausschließenden Gruppe
2. Verhalten Bystander	„weil sie bei ihnen mitmachen darf“, „weil sie ausgelacht wird“, „weil sie ausgeschlossen wurde und noch dazu ausgelacht“, „weil sie nun Freunde hat“ Begründungen hinsichtlich des tatsächliches Verhaltens der Bystander, der verstärkenden Wirkung des Verhaltens und der Folgewirkung des Verhaltens
3. Persönlichkeit Opfer	„weil er immer ausgeschlossen wird“ „weil er denkt er sei schuld an allem“ Begründungen hinsichtlich des Wesens des Opfers
4. Empathische Begründungen	„weil sie sich ausgeschlossen fühlt“, „weil es ihn kränkt“ Begründung hinsichtlich der Gefühle des Opfers
5. Gruppenzugehörigkeit	„weil er auch gern mitspielen würde“, „weil jeder gerne Freunde hat“ Begründung hinsichtlich des Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit, nach Anschluss
6. Moralische Begründungen	„weil es unfair ist“, „weil es gemein ist“ Begründungen hinsichtlich Fairness, Gerechtigkeit und Diskriminierung
7. Sonstige Begründungen	„na so“, „egal“ Nicht zuordenbare Begründungen, Feststellungen, sinnlose Buchstabenfolgen

Abbildung 14: Kategoriensystem „Begründung Urteil über emotionalen Zustand des Opfers“

Mittels des Kategoriensystems wurde das Datenmaterial durch zwei unabhängige Rater H und B kodiert. Das berechnete Cohen's Kappa als Maß der Raterübereinstimmung zeigt eine gute bis

vollkommene Übereinstimmung der Rater (ohne Bystander, n=29, $\kappa=1$; lachende Bystander, n=29 $\kappa=.83$, integrierende Bystander, n=28, $\kappa=1$)

Im Hinblick auf die Beurteilung des emotionalen Zustands (vgl. Kapitel 5.3.1) beurteilen Schülerinnen in Abwesenheit von Bystandern den emotionalen Zustand im Durchschnitt als sehr schlecht (MW=5.82, SD=.55, Md=6, Min=3, Max=6). Dieses Urteil wird mehrheitlich mit dem Verhalten der Gruppe begründet (42.5 Prozent), gefolgt von empathischen Begründungen (21.3 Prozent) und Begründungen der Gruppenzugehörigkeit (15 Prozent). Als Grund für ihr Urteil geben 11.3 Prozent die Persönlichkeit des Opfers an.

In Anwesenheit von lachenden Bystandern wird der emotionale Zustand im Durchschnitt ebenfalls als sehr schlecht beurteilt (MW=5.66, SD=.64, Md=6, Min=2, Max=6). Das Urteil wird dabei zu 38.8 Prozent im Verhalten der Bystander begründet. Empathische Begründungen werden von 18.8 Prozent der SchülerInnen angegeben. Das Verhalten der Gruppe wird von 15 Prozent als Begründung des emotionalen Zustands des Opfers angegeben.

In Anwesenheit von integrierenden Bystandern wird der emotionale Zustand im Durchschnitt als sehr gut beurteilt (MW=1.59, SD=.93, Md=1, Min=1, Max=6). Dieses Urteil wird von der überwiegenden Mehrheit der SchülerInnen (78.8 Prozent) in dem Verhalten der Bystander begründet, gefolgt von Begründungen hinsichtlich der Persönlichkeit des Opfers (7.5 Prozent) und sonstigen Begründungen (6.3 Prozent). Eine Aufstellung der prozentuellen Verteilung der Kategorien je Bystanderverhalten zeigt Tabelle 17.

Tabelle 17: Häufigkeitsverteilung „Begründung Urteil emotionaler Zustand des Opfers“ je Bystanderverhalten

	ohne Bystander		lachende Bystander		integrierende Bystander		gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Verhalten Gruppe	34	42.5	12	15.0			46	19.2
Verhalten Bystander			31	38.8	63	78.8	94	39.3
Persönlichkeit Opfer	9	11.3	6	7.5	6	7.5	21	8,8
Empathische Begründungen	17	21.3	15	18.8	4	5.1	36	15.1
Gruppenzugehörigkeit	12	15.0	8	10.0	1	1.3	21	8.8
Moralische Begründungen	5	6.3	4	5.0			9	3.8
Sonstige Begründungen	3	3.8	4	5.0	5	6.3	12	5
Gesamt	80	100	80	100	79	98.8	239	100

2a) Ändern sich die Begründungen des Urteils über den emotionalen Zustands des Opfers in Abhängigkeit der Anwesenheit bzw. dem Verhalten von Bystandern?

Es wird angenommen, dass in Abhängigkeit vom Bystanderverhalten andere Begründungen für den emotionalen Zustand des Opfers angegeben werden. Zur Beantwortung der Fragestellung erfolgt die Berechnung eines Chi²-Tests für die Variable Bystanderverhalten x Begründung emotionaler

Zustand. Das Ergebnis zeigt einen signifikanten Chi²-Wert $\chi^2 (12) = 125.41, p < .01$. Das bedeutet, dass sich abhängig vom Verhalten der Bystander die Begründungen ändern. Dafür sprechen auch die Häufigkeiten in Tabelle 18. Ohne Bystander wird das Urteil mehrheitlich im Verhalten der Gruppe begründet. Im Gegensatz dazu wird in den anderen beiden Situationen vorwiegend das Verhalten der Bystander als Grund für die zugeschriebene emotionale Lage angegeben. Es zeigt sich auch, dass Begründungen mancher Kategorien nicht in allen Situationen zu beobachten sind: Das Verhalten der Gruppe bzw. der Bystander und moralische Begründungen werden beispielsweise nur in zwei Situationen angegeben.

2b) Ändert sich die Begründung des Urteils über den emotionalen Zustands des Opfers in Abhängigkeit vom Geschlecht der SchülerInnen?

Es wird angenommen, dass weibliche Schülerinnen andere Begründungen für ihr Urteil über den emotionalen Zustand des Opfers angeben als männliche Schüler. Die Verteilung der Begründungen getrennt nach dem Geschlecht ist in Tabelle 18 dargestellt. Zur Beantwortung der Frage nach dem Einfluss des Geschlechts auf die Begründungen wurde für jede der drei Bedingungen Chi²-Tests mit den Variablen Geschlecht x Begründung emotionaler Zustand berechnet. Es zeigt sich in der Bedingung „ohne Bystander“ ein signifikanter Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern in der Begründung ihres Urteils über den emotionalen Zustands des Opfers χ^2 Wert (5) = 13.76, $p < .05$. In der Bedingung mit „lachenden Bystandern“ zeigt sich kein signifikanter Einfluss des Geschlechts χ^2 Wert (6) = 6.40, $p > .05$. Gleiches gilt für die Bedingung „integrierende Bystander“ χ^2 Wert (4) = 1.99, $p > .05$. Zusammenfassend gesagt, unterscheiden sich die Begründungen, die Schülerinnen und Schüler angeben nur in der Bedingung ohne anwesende Bystander.

Tabelle 18: Kreuztabelle Begründung emotionaler Zustand x Geschlecht (ohne Bystander)

	weibl.		männl.		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Verhalten Gruppe	14	29.2	20	62.5	34	42.5
Verhalten Bystander						
Persönlichkeit Opfer	9	18.8			9	11.3
Empathische Begründungen	12	25	5	15.6	17	21.3
Gruppenzugehörigkeit	8	16.7	4	12.5	12	15.0
Moralische Begründung	4	8.3	1	3.1	5	6.3
Sonstige Begründungen	1	2.1	2	6.3	3	3.8
Gesamt	48	100	32	100	80	100

Tabelle 19: Kreuztabelle Begründung emotionaler Zustand x Geschlecht (lachende Bystander)

	weibl.		männl.		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Verhalten Gruppe	5	10.4	7	21.9	12	15.0
Verhalten Bystander	19	39.6	12	37.5	31	38.8
Persönlichkeit Opfer	5	10.4	1	3.1	6	7.5
Empathische Begründungen	11	22.9	4	12.5	15	18.8
Gruppenzugehörigkeit	5	10.4	3	9.4	8	10.0
Moralische Begründung	2	4.2	2	6.3	4	5.0
Sonstige Begründungen	1	2.1	3	9.4	4	5.0
Gesamt	48	100	32	100	80	100

Tabelle 20: Kreuztabelle Begründung emotionaler Zustand x Geschlecht (integrierende Bystander)

	weibl.		männl.		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Verhalten Gruppe						
Verhalten Bystander	39	81.3	24	75	63	79.7
Persönlichkeit Opfer	3	6.3	3	9.4	6	7.6
Empathische Begründungen	2	4.2	2	6.3	4	5.1
Gruppenzugehörigkeit	1	2.1	-	-	1	1.3
Moralische Begründung						
Sonstige Begründungen	2	4.2	3	9.4	5	6.3
Gesamt	47	100	32	100	79	100

(3) Welche Emotionen werden dem Opfer von sozialem Ausschluss zugeschrieben?

Den Emotionen des Opfers in einer moralischen Regelverletzung wurde in der Literatur weniger Beachtung geschenkt als den Emotionen des Selbst oder des Täters einer moralischen Regelverletzung, wie beispielsweise Schuld oder Scham. Deshalb wird die Fragestellung lediglich anhand einer deskriptiven Analyse beantwortet. Tabelle 21 zeigt die Häufigkeiten der zugeschriebenen Emotionen.

Grob betrachtet, zeigt sich, dass nicht alle Emotionen in allen drei Situationen zugeschrieben wurden und positive Emotionen wie „stolz“ und „froh“ sich nur in der Situation mit integrierenden Bystandern

zeigen. In den beiden anderen Situationen wurden dem Opfer mehrheitlich negative Emotionen zugeschrieben.

Im Detail betrachtet wurde in Abwesenheit von Bystandern am häufigsten das Gefühl „traurig“ genannt (57.6 Prozent der insgesamt 125 Nennungen). Am zweithäufigsten wird angegeben, dass sich das Opfer schämt (15.2 Prozent). 14.4 Prozent der Nennungen beschreiben das Opfer als ärgerlich. In dieser Situation beschreiben häufiger männliche (63 Prozent) als weibliche Schüler (54.4 Prozent) das Opfer als „traurig“ beschreiben. Im Gegensatz dazu schreiben häufiger SchülerInnen (16.5 Prozent) als Schüler (13 Prozent) dem Opfer Gefühle der Scham zu. Als sich ärgernd beschreiben das Opfer häufiger Schüler (17.4 Prozent) als Schülerinnen (12.7 Prozent).

In Anwesenheit von lachenden Bystandern wird ebenfalls am häufigsten das Gefühl „traurig“ genannt (48.1 Prozent der insgesamt 133 Nennungen). Am zweithäufigsten wird angekreuzt, dass sich das Opfer schämt (24.8 Prozent). 14.3 Prozent der Nennungen beschreiben, dass sich das Opfer ärgert. Getrennt nach dem Geschlecht beschreiben häufiger Schülerinnen (52.4 Prozent) als Schüler (41.2 Prozent) das Opfer als traurig. Im Vergleich zu Schülerinnen wird von Schülern geringfügig häufiger (25.5 Prozent) angegeben, dass sich das Opfer schämt. Als sich ärgernd beschreiben das Opfer häufiger Schüler (19.6 Prozent) als Schülerinnen (11 Prozent).

In Anwesenheit von integrierenden Bystandern beschreibt die überwiegende Mehrheit (60.9 Prozent von 110 Nennungen) das Opfer als „froh“, gefolgt von Gefühlen des Stolzes (24.5 Prozent). 7.3 Prozent der Nennungen beschreiben das Opfer als traurig. Die Kategorie „ängstlich“ wurde nicht verwendet. Getrennt nach dem Geschlecht betrachtet, beschreiben Schülerinnen (63.8 Prozent) das Opfer häufiger als froh als Schüler (56.1 Prozent). Als stolz wird das Opfer häufiger von Schülern (26.8 Prozent) als SchülerInnen (23.2) bezeichnet und Gefühle der Traurigkeit schreiben dem Opfer häufiger Schüler (12.2 Prozent) als Schülerinnen (4.3 Prozent) zu.

Tabelle 21: Häufigkeiten der Emotionsattribution getrennt nach Geschlecht und gesamt je Bystanderverhalten (zweifache Nennung möglich!)

	ohne Bystander						lachende Bystander						integrierende Bystander					
	weibl.		männl.		gesamt		weibl.		männl.		Gesamt		weibl.		männl.		gesamt	
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	N	%
stolz							1	1.2	2	3.9	3	2.3	16	23.2	11	26.8	27	24.5
froh							1	1.2			1	0.8	44	63.8	23	56.1	67	60.9
traurig	43	54.4	29	63.0	72	57.6	43	52.4	21	41.2	64	48.1	3	4.3	5	12.2	8	7.3
ärgerlich	10	12.7	8	17.4	18	14.4	9	11.0	10	19.6	19	14.3	2	2.9	1	2.4	3	2.7
ängstlich	8	10.1	2	4.3	10	8	6	7.3	3	5.9	9	6.8						
schuldig	5	6.3	1	2.2	6	4.8	2	2.4	2	3.9	4	3.0	1	1.4			1	0.9
schämt sich	13	16.5	6	13.0	19	15.2	20	24.4	13	25.5	33	24.8	3	4.3	1	2.4	4	3.6
gesamt	79	100	46	100	125	100	82	100	51	100	133	100	69	100	41	100	110	100

Den dargestellten Häufigkeiten nach wird das Opfer in der Bedingung ohne Bystander und in Anwesenheit von lachenden Bystandern als traurig, schamerfüllt und ärgerlich beschrieben und somit ein moralisches Gefühl zugeschrieben. Dies ist im Fall der Anwesenheit von Bystander nicht der Fall. Hier wird das Opfer im Gegensatz dazu überwiegend als froh und stolz beschrieben.

6.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend werden folgende Ergebnisse berichtet:

- Sozialer Ausschluss wird in allen drei Bedingungen von der Mehrzahl der SchülerInnen als „sehr falsch“ beurteilt, jedoch wird in Abwesenheit der Bystander das Verhalten der Gruppe in einem signifikant höherem Ausmaß als falsch angesehen. Das Verhalten der Bystander wirkt sich nicht signifikant aus.
- Sozialer Ausschluss wird von Mädchen und Jungen nicht unterschiedlich beurteilt.
- Das moralische Urteil wird in allen drei Bedingungen von mehr als der Hälfte der SchülerInnen mit moralischen Begründungen argumentiert. In Abhängigkeit des Bystanderverhaltens geben jedoch SchülerInnen statistisch signifikant unterschiedliche Begründung an. In der Situation ohne Bystander wird das Urteil häufiger empathisch gerechtfertigt. Hedonistische Begründungen finden sich häufiger in der Situation mit lachenden, den Ausschluss verstärkenden Bystandern.
- In den Begründungen des moralischen Urteils zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen.
- Es kann ein hoher, statistisch signifikanter Haupteffekt der Bystander auf die Beurteilung des emotionalen Zustandes des Opfers berichtet werden. In Abwesenheit von Bystandern

wird die Gefühlslage des Opfers negativer beurteilt als in Anwesenheit von Bystandern und im Falle lachender Bystander negativer als bei Anwesenheit von integrierenden Bystandern.

- Es wird ein Einfluss des Geschlechts auf die Bewertung der Gefühle des Opfers berichtet: Mädchen beurteilen den Gefühlszustand des Opfers signifikant negativer als Jungen.
- Aus den Begründungen, die für die Beurteilung des Gefühlszustands des Opfers angegeben wurden, konnten folgende Kategorien gebildet werden: Verhalten Gruppe, Verhalten Bystander, Persönlichkeit Opfer, Empathische Begründungen, Gruppenzugehörigkeit, moralische Begründungen und sonstige Begründungen.
- Es kann ein signifikanter Einfluss der Bystander auf die Art der Begründung beobachtet werden: In der Bedingung „ohne Bystander“ wird das Urteil am häufigsten im Verhalten der Gruppe begründet. In Anwesenheit von lachenden und integrierenden Bystandern begründet es sich am häufigsten im Verhalten der Bystander.
- Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in ihren Begründungen statistisch signifikant nur in Abwesenheit von Bystandern darin, wie sie ihr Urteil über den emotionalen Zustand des Opfers begründen.
- Die deskriptive Analyse der zugeschriebenen Emotionen zeigte, dass die Palette an Emotionen nicht in allen drei Situationen ausgereizt wurde. In den ersten beiden Situationen vorwiegend Traurigkeit zugeschrieben. In der dritten Situation wird es überwiegend als stolz und froh bezeichnet. Das moralische Gefühl des Ärgers wird in allen drei Situationen zugeschrieben, jedoch häufiger wenn keine Bystander anwesend waren und wenn sie lachten, wobei häufiger Jungen als Mädchen diese Emotion attribuierten.
- Relevante Ergebnisse, die sich nicht explizit auf eine Fragestellung beziehen, sind das überdurchschnittlich hohe Mitgefühl, das sich sowohl die befragten männlichen als auch weiblichen Schüler selbst zuschrieben sowie die sehr seltene Erfahrung mit sozialem Ausschluss, die beide Geschlechter berichteten.

7. DISKUSSION

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnten einige wesentliche Ergebnisse zum besseren Verständnis von sozialen Ausschlusssituationen in der Schule gewonnen werden. Auf den folgenden Seiten soll geklärt werden, wie die Ergebnisse in Relation zur dargestellten Theorie stehen, welche Ergebnisse überraschten, welche Aspekte der Untersuchung verbessert werden können und welche relevanten Forschungsfragen sich durch diese Arbeit ergeben.

Das zentrale Produkt dieser Arbeit ist die Erkenntnis, dass sozialer Ausschluss im Kontext der Schulklasse auch ohne erkennbaren Ausschlussgrund, wie etwa das Geschlecht oder die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe, von den befragten SchülerInnen als eindeutige moralische Regelverletzung angesehen wird. Dafür spricht, dass sie das Verhalten (fast) ausschließlich als falsch beurteilten und mit moralischen Begründungen („weil es unfair ist“) rechtfertigten. Diese Bewertung änderte sich auch nicht, wenn externe Einflüssen wie beteiligten MitschülerInnen anwesend waren. Dieses zentrale Ergebnis soll in Folge näher betrachtet werden.

▪ ***Gibt es einen Unterschied im moralischen Urteil über sozialen Ausschluss in Abhängigkeit der Anwesenheit bzw. dem Verhalten von Bystandern?***

Die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen beurteilte das Verhalten der ausschließenden Gruppe in allen drei Ausschlusssituationen als „sehr falsch“. Dieses Ergebnis ist konsistent mit den Befunden zur Bewertung von moralischen Regelverletzungen (Malti & Keller, 2009) sowie der Beurteilung von sozialem Ausschluss im Kontext der Peergruppe (Killen et. al, 2002) und zeugt von Konsistenz im moralischen Urteil, das mit zunehmenden Alter vermehrt zu beobachten ist (Piaget, 1965). Erklärend ist zu erwähnen, dass dieses Ergebnis entgegen der ursprünglichen Fragestellung jedoch nicht unter der Berücksichtigung der Erfahrung mit sozialem Ausschluss zustande gekommen ist. Überraschenderweise konnte, entgegen den Befunden aus der Literatur (z.B. Killen et al., 2002), ein Zusammenhang mit dem moralischen Urteil in der vorliegenden Erhebung nicht beobachtet werden, was möglicherweise daran liegen könnte, dass die befragten SchülerInnenangaben bisher selten solche Erfahrungen erlebt zu haben, trotzdem jedoch den Ausschluss als sehr negativ beurteilten.

Es zeigte sich eine signifikante Veränderung im moralischen Urteil, wenn Bystander anwesend waren, dahingehend, dass in diesen Situationen das Verhalten der Gruppe nicht mehr so stark verurteilt wurde, wie in Abwesenheit von Bystandern. Die Ergebnisse sprechen somit dafür, dass der, für diese Altersgruppe bezeichnende Einfluss von Peers (Youniss, 1994) wirksam ist, aber nicht in die wünschenswerte Richtung führt: Dahingehend, dass der Ausschluss noch stärker abgelehnt

wird. Eine zusätzliche Erklärungsmöglichkeit bietet das Konzept der Verantwortungsdiffusion (Werth & Mayer, 2008), wonach bei einer steigenden Anzahl beteiligter Personen die Verantwortung bzw. das Gefühl der Zuständigkeit abnimmt, da es zwischen den Beteiligten aufgeteilt wird. Das Verhalten der Bystander, die dem Ausschluss durch auslachen des Opfers zu stimmen (Situation 2) bzw. ihn ablehnen in dem sie das Opfer integrieren (Situation 3) beeinflusst das moralische Urteil nicht und kann als Resistenz des moralischen Urteils gegenüber dem sozialen Konsensus verstanden werden. Als Erklärung liegt nahe, dass die SchülerInnen ihr Urteil über sozialen Ausschluss im Kontext der Schulklasse verinnerlicht haben, es als moralische Verbindlichkeit ansehen auf die der Druck nach sozialen Konsensus nicht wirkt.

▪ **Wie begründen SchülerInnen ihr moralisches Urteil über sozialen Ausschluss?**

Dass die SchülerInnen ihr Urteil als verbindlich ansehen, zeigt sich vor allem darin, dass die befragten SchülerInnen ihr moralisches Urteil mehrheitlich (in bis zu 64 % der Fälle) mit moralischen Prinzipien begründeten („es ist unfair“, „weil es gemein ist“). Der von Killen et. al (2002) berichtete Facettenreichtum der Begründungen konnte jedoch erwartungsgemäß auch unter den befragten SchülerInnen beobachtet werden. Neben moralischen Begründungen wurden in einem Fünftel der Fälle auch sozial-konventionelle Begründungen bezogen auf Gruppenzugehörigkeit („sie möchte ja nur dazugehören“) oder empathische Begründungen („weil er dann traurig ist“) angegeben. Als eine natürliche Folge dessen, dass das Urteil mehrheitlich moralisch begründet wurde, kann angesehen werden, dass die gezeigten Ausschlusssituationen kaum (3%) als eine Angelegenheit betrachtet wurden, deren Bewertung der jeweiligen persönlichen Meinung obliegt („weil sie ihn nicht mögen“). Diese Ergebnisse entsprechen den Beobachtungen in der Studie von Killen et al. (2002), in welcher ebenfalls moralische Begründungen, gefolgt von Begründungen der Gruppenzugehörigkeit und Empathie berichtet wurden.

Als bedeutsam wird angesehen, dass zwar ein Einfluss der Bystander auf die Art und Weise wie das Urteil begründet wird gezeigt werden konnte, jedoch nicht auf moralische Begründungen, diese blieben unbeeindruckt von sozialem Konsensus in Form von anwesenden, dem Ausschluss zustimmenden oder ablehnenden Bystandern. Die SchülerInnen zeigten damit eine Konsistenz in ihren Begründungen was wiederum für ein ausgeprägtes moralisches Verständnis spricht. Auffällig mehr empathische Begründungen („keiner mag alleine sein“) wurden in Abwesenheit der Bystander angeführt. Möglicherweise führt die Abwesenheit von potentiell als Hilfe in Frage kommender MitschülerInnen zu einem Hinwenden zu den Konsequenzen für das Opfer. In Anwesenheit prosozial handelnder, integrierender Bystander rechtfertigten demnach nur noch 3.8 % ihr Urteil auf

diese Art und Weise. Dem Ausschluss zustimmende, auslachende Bystander vermitteln das Bild, dass das Opfer von der ganzen Klasse ausgeschlossen wird und ein genereller Konsensus darüber besteht. Möglicherweise erklärt sich dadurch die Tendenz in dieser Situation vermehrt hedonistische Überlegungen hinzuzuziehen („weil sie ihn nicht mögen“). Am Rande fiel auf, dass auffällig häufig sonstige, ungültige Begründungen im Fall integrierender Bystander angeführt wurden (25.3 %!!!), zurückzuführen auf eine mögliche Überforderung der Befragten durch eine Beantwortung einer offenen Frage am Ende des umfangreichen Fragebogens.

Ein zweites zentrales Ergebnis bezieht sich auf Konzepte, welche die befragten SchülerInnen von den emotionalen Konsequenzen moralischer Handlungen haben, wobei es sich abzeichnete, dass, erwartungsgemäß für diese Altersgruppe der Gefühlszustand des Opfer angemessen nachvollzogen werden konnte, jedoch den externen Einflüssen eine große Bedeutung darauf zugeschrieben wurde. Mehr dazu wie folgt:

▪ ***Gibt es einen Unterschied in der Beurteilung des emotionalen Zustandes des Opfers in Abhängigkeit der Anwesenheit bzw. dem Verhalten der Bystander?***

Die Emotionen des Opfers in soziomoralischen Situationen wurden in der einschlägigen Literatur bisher wenig Beachtung geschenkt. Theoretisch stützte sich die Untersuchung demnach lediglich auf wenige Befunde, die Emotionen des Opfers als negative Konsequenzen von Regelverletzungen und somit als Marker moralischer Regelverletzungen sehen. Vorweg ist anzuführen, dass entgegen der Annahme, aus den Daten kein Zusammenhang zwischen der selbst zugeschriebenen Fähigkeit Mitgefühl mit dem Opfer zu empfinden und der Beurteilung des Gefühlszustandes des selbigen besteht. Dies überraschte, da in der Literatur das Ausmaß emotionale Anteilnahme sehr wohl als bedeutsamer Faktor im Hinblick auf das Verständnis von Emotionen gesehen wird (Eisenberg et al., 2006). In der Beantwortung der Fragestellung wurde folglich der Einfluss des Mitgefühls nicht berücksichtigt. Daran anknüpfend ist noch anzumerken, dass alle SchülerInnen im überdurchschnittlich hohen Ausmaß Mitleid mit Opfern relationaler Aggression zeigten (siehe Tabelle 4).

Der beobachtete Effekt des Bystanderverhaltens auf die Beurteilung der Gefühlslage des Opfers spricht dafür, dass dem Verhalten integrierender Bystander eine hohe Wirksamkeit zugeschrieben wird, die emotionale Lage des Opfers zu verändern, also im vorliegenden Fall zu verbessern. Durch das prosoziale Verhalten der MitschülerInnen wird von den Befragten eine Veränderung der Gefühlslage von „sehr schlecht“ hin zu „gut“ bzw. „sehr gut“ angenommen und das ausschließende

Verhalten der Gruppe rückt in den Hintergrund. Es überrascht deshalb auch nicht, dass SchülerInnen die Gefühlslage des Kindes im Fall von sozialem Konsensus über den Ausschluss (lachende Bystander) signifikant schlechter beurteilen als in der Situation integrierender Bystander. Der Einfluss zeigt sich auch darin, dass die Gefühle in der Situation ohne Bystander signifikant negativer beurteilt werden als in Anwesenheit von Bystandern. Der Unterschied in der Bewertung der Situation ohne Bystander und lachender Bystander wurde zwar nicht mittels Signifikanztest erhoben, betrachtet man jedoch die Häufigkeiten der Beurteilungen (siehe Tabelle 14) geht überraschenderweise hervor, dass in diesen beiden Situationen die Beurteilung der Gefühle des Opfers annähernd gleich (sehr negativ) ausfallen, jedoch im Falle lachenden Bystander, das auf einen kollektiven Ausschluss bzw. einer bereits vollzogenen Viktimisierung hindeutet, nicht negativer beurteilt wurde. Es ist aber darauf hinzuweisen, dass die Bewertung sowieso bereits am oberen Ende der Skala angesiedelt ist.

▪ ***Wie begründen SchülerInnen ihr Urteil über den emotionalen Zustand des Opfers in Abwesenheit bzw. bei unterschiedlichem Verhalten von Bystandern?***

Die eben beschriebenen Ergebnisse betreffend die Zuschreibung der Gefühlslage werden durch die Begründungen, die für das Urteil angegeben wurden bekräftigt: Im Falle anwesender Bystander wurde auch die Gefühlslage mit großer Mehrheit in dem Verhalten dieser begründet. Interessant ist dabei vor allem, dass der negative Gefühlszustand des Opfers unter dem Einfluss der lachenden Bystander überraschenderweise häufiger im Verhalten der Bystander und weniger im Verhalten der Gruppe (38.8 vs. 15 Prozent) begründet wird. Welche Bedeutung hat diese Beobachtung, dass den Mittätern anscheinend mehr Einfluss auf die Gefühlslage zugeschrieben wird als den Tätern selbst? Überlegungen, die zeigen, dass negative Gefühlslage eher externen, veränderbaren Einflüssen zugeschrieben wird als internen, in der Persönlichkeit des Opfers liegend, sprechen dafür, dass die Befragten korrekterweise die Gefühlslage des Opfers als Zeichen der negativen Konsequenzen resultierend aus dem Ausschluss erkannt haben.

▪ ***Welche Emotionen werden dem Opfer von sozialem Ausschluss zugeschrieben?***

Als Marker soziomoralischer Situationen dienen die Zuschreibungen von moralischen Emotionen (siehe Kapitel 2.1). Ein weiterer Beleg dafür, dass sozialer Ausschluss in der vorliegenden Arbeit als eine moralische Regelverletzung betrachtet wird, stellt die beobachtete Zuschreibung von moralischen Emotionen dar. Dem Opfer wurden in allen drei Situationen das moralisch relevante Gefühl des Ärgers zugeschrieben. Mehrheitlich wurden jedoch Gefühle der Traurigkeit attribuiert. Dieses Ergebnis ist konsistent mit sozialer Ausschluss in der Schule als ein jedoch wurden auch

andere Prinzipien für die Beurteilung in Betracht gezogen, was sich in den unterschiedlichen Begründungen zeigt.

▪ ***Geschlechtsunterschiede in der Bewertung des Gefühlszustandes des Opfers, im moralischen Urteil und in Emotionsattributionen***

Angenommene Geschlechtsunterschiede konnten in der vorliegenden Arbeit statistisch signifikant nur in der Bewertung des Gefühlszustands des Opfers bestätigt werden. Zwar wurden dem Opfer von Mädchen signifikant negativere Gefühlszustände zugeschrieben als von Jungen, jedoch relativiert sich dieses Ergebnis bei Betrachtung der Skala Mitgefühl, in der sowohl Jungen als auch Mädchen sehr hohes Mitgefühl mit Opfern relationaler Aggression zuschrieben. Dieses Ergebnis lässt sich auch in Befunden zur Empathie in Verbindung bringen, die beschreiben, dass empathische Fähigkeiten mit zunehmendem Alter in Mitgefühl resultiert (Hoffman, 2000). Der Umkehrschluss, dass aufgrund des selbst zugeschriebenen Mitleides auch ein hohes Maß an Empathie in der befragten Schülerpopulation vorliegt ist jedoch fraglich, da Faktoren wie soziale Erwünschtheit nicht außer Acht gelassen werden sollten.

Die Annahme, dass Mädchen sozialen Ausschluss in einem höheren Ausmaß als falsch beurteilen, konnte nicht bestätigt werden. Angenommen wurde dieser Geschlechtsunterschied, da aus der Literatur hervorgeht, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Erfahrung in der Opferrolle und negativer Bewertung von sozialem Ausschluss gibt (Killen et al., 2007) und Mädchen öfter angeben Opfer von Ausgrenzung zu sein (Strohmeier et al., 2005). In der vorliegenden Untersuchung gaben sowohl Mädchen als auch Jungen an selten Erfahrung mit sozialem Ausschluss gemacht zu haben. Dies stellt eine mögliche Erklärung dar. Auch fanden sich keine Geschlechtsunterschiede in der Art und Weise nach welchen Prinzipien der Ausschluss begründet wurde, obwohl seitens der Literatur solche Beobachtungen gemacht wurden (Killen et al., 2002).

Aus der deskriptiven Darstellung der zugeschriebenen Emotionen konnte beobachtet werden, dass Jungen häufiger der Meinung waren, dass das Opfer ärgerlich sei. Besonders in Anwesenheit der lachenden Bystander (19.6 vs. 11 Prozent). Das widerspricht Befunden aus der Literatur, welche dafür sprechen, dass Mädchen häufiger moralische Emotionen zuschreiben als Jungen (Malti & Keller, 2009). Diese Ergebnisse sind jedoch nur eingeschränkt vergleichbar, da es sich um selbst bzw. dem Täter zugeschriebene Emotionen handelte.

In der theoretischen Darstellung wurden sozialem Ausschluss unterschiedliche Intentionen angehaftet. Unter Berücksichtigung der vorliegenden Ergebnisse ist abzuleiten, dass die Befragten der sozialen Ausschlussbehandlung keine funktionelle Gründe zur Erhaltung der Gruppenfunktion bemessen, sondern sie mehrheitlich als eine relational aggressive Verhaltensweise bewerteten, die aus moralischen Gründen abzulehnen ist.

Die Stärke der vorliegenden Arbeit liegt sicherlich darin, dass sie versucht kognitive sowie emotionale Aspekte in Ausschlusssituationen zu berücksichtigen und dafür ein hoch ökologisch valides Erhebungsinstrument (Videovignetten) verwendet, das sich auch dadurch auszeichnet, auf bestmögliche Art und Weise kognitive und emotionale Prozesse in den Befragten in Gang zu setzen (Atria et al, 2006). Ein Gewinn dieser Arbeit stellt auch die differenziertere Betrachtung der Emotionen des Opfers dar. Anstatt lediglich die Attribution von Emotionen in Form der Kategorien „positive und negative Emotionen“ zu erheben (vgl. Malti & Keller, 2009) war es den Befragten möglich verschiedene, spezifische Emotionen wie traurig, stolz etc. zuzuschreiben.

Ein Schwachstelle der vorliegenden Arbeit stellt sicherlich die, in nicht allen Bedingungen gegebene Homogenität der Varianzen bei der Berechnung der Varianzanalysen dar. Die Ergebnisse sind demnach unter Berücksichtigung dieser Information entsprechend vorsichtig zu betrachten.

Ein zweiter Punkt betrifft die Erhebung mittels Messwiederholung, welche zwar zur Beantwortung der Fragestellung notwendig war, aber bei einigen SchülerInnen durch das umfangreiche Set an Fragen und der identen Anfangssequenz der Videoclips möglicherweise zu Gewöhnung und verminderter Motivation führte. Das vermehrte Angabe von ungültigen Antwort, beispielsweise in den offenen Antworten nach dem dritten Videoclip, sowie Kommentare von SchülerInnen nach der Testung deuten darauf hin („es war ein bisschen fad“). Für zukünftige Erhebungen wäre eventuell ein kürzeres Set an Fragen und eine Schwerpunktsetzung bei der Erhebung vorteilhafter um die Bearbeitungszeit von einer Stunde zu verkürzen.

In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass sozialer Ausschluss in der Schule nach verbindlichen, moralischen Prinzipien beurteilt wird. In einem nächsten Schritt wäre es nun von Interesse der Fragestellung nachzugehen, ob oder welchen Einfluss dieser verbindliche Charakter auf das Setzen von moralische Handlungen hat bzw. ob sich auch bei bestehenden Einflüssen eine Konsistenz zwischen moralischen Urteilen und Handeln zeigt. In der vorliegenden Arbeit wurden die Handlungsoptionen vernachlässigt, diese sollten jedoch in zukünftigen Arbeiten berücksichtigt werden. Die Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischer Handlungsdisposition („wie

würdest du dich verhalten“) sollte im Zentrum stehen, wie bereits von Keller gefordert (1996). Natürlich ist auch hierbei die Anwesenheit von Bystandern nicht zu vernachlässigen, da diese möglicherweise auf das Eingreifverhalten wirke. Dazu gibt es in der Literatur jedoch widersprüchliche Befunde. Durch die vorliegende Arbeit wurde bereits ein Einblick in die Bewertung der Emotionen des Opfers gegeben. Günstigerweise sollte nun auch der Einfluss dieser Emotionen auf die moralische Handlungsdisposition untersucht werden, spricht, gibt es einen Zusammenhang zwischen dem moralischen Urteil und der Handlung und inwiefern beeinflusst die Emotionsattribution die Handlung. Laut der Theorie haben selbsterlebte moralische Emotionen vor allem Einfluss auf das Handeln (Keller, 1996). Demnach wäre es wünschenswert in Zukunft auch die Emotionen in der Rolle des Beobachters zu berücksichtigen und der Frage nachzugehen, ob in Vertretung für die Gruppe in Abhängigkeit von anderen MitschülerInnen moralische Emotionen, wie beispielsweise Schuld oder Scham erlebt werden und wie dies mit dem Eingreifverhalten, im Sinne einer moralischen, prosozialen Handlung, zusammenhängt.

8. ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht wie SchülerInnen sozialen Ausschluss bewerten, der ohne expliziten Grund im Kontext der Schulklasse stattfindet. Analysiert wurden diesbezüglich einerseits ihr moralisches Urteil und die dafür angegebenen Begründungen sowie andererseits das Verständnis von der emotionalen Lage des Opfers, in Form von Emotionsattributionen. Ziel der Studie war es zu zeigen, ob diese Bewertungen von anwesenden Bystandern sowie deren Verhaltensweisen beeinflusst werden, Mädchen und Jungen sich in ihren Bewertungen unterscheiden und welche verschiedenen Arten von Emotionen dem Opfer zugeschrieben werden. Die Erhebung erfolgte an 80 Hauptschulkindern der 2. und 3. Schulklasse, wobei die zu bewertenden sozialen Ausschlusssituationen in Form von Videovignetten den SchülerInnen präsentiert wurden.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler die sozialen Ausschlusssituationen als falsch beurteilten und mit moralischen Prinzipien wie Fairness und Gerechtigkeit rechtfertigten. Weiters konnte durch die Berechnung einer zweifaktoriellen Varianzanalyse die Annahme eines Einfluss der Bystander sowohl auf das moralische Urteil als auch auf die Bewertung der Gefühlslage des Opfers bestätigt werden. Das heißt der soziale Ausschluss wurde in Abwesenheit von Bystandern in einem höheren Ausmaß als falsch beurteilt als in Anwesenheit dieser. Die Gefühle des Opfers wurden in Anwesenheit als positiver bewertet als in Abwesenheit von Bystandern, wobei in Falle integrierender Bystander der Gefühlszustand signifikant positiver bewertet wurde als im Falle der Bystander, die das Opfer auslachten. Das Opfer wurde in dieser Situation als froh beschrieben und es wurden Gefühle des Stolz zugeschrieben. In den beiden anderen Situationen wurden vermehrt Traurigkeit attribuiert. In allen drei Situationen wurde aber auch das moralische Gefühl des Ärgers zugeschrieben. Geschlechtsunterschiede konnten lediglich in der Beurteilung des emotionalen Zustandes des Opfers beobachtet werden, wobei Mädchen häufiger angaben, dass sich das Opfer „sehr schlecht“ fühlt.

Von zentraler Bedeutung ist, dass unbeeindruckt vom Bystanderverhalten in allen Situationen mit großer Mehrheit moralische Prinzipien der Fairness und Gerechtigkeit als Rechtfertigung des moralischen Urteils angegeben wurden. Dies deutet darauf hin, dass die gezeigte Ausschlusssituation von den SchülerInnen als eindeutige, moralische Regelverletzung angesehen wurde und sich durch die Konsistenz über die Situationen hinweg, eine Verinnerlichung dieser Regel widerspiegelt.

In zukünftigen Arbeiten sollte im Hinblick der Konsistenz zwischen moralischen Urteilen und Handeln als Zeichen einer entwickelten Moral, neben dem Urteil auch das angestrebte Verhalten in sozialen Ausschlussituationen sowie die moralischen Emotionen des Beurteilenden erhoben werden.

9. LITERATURVERZEICHNIS

Abrams, D. Hogg, M. A. & Marques J. M. (2005). A social psychological framework for understanding social inclusion and exclusion. In D. Abrams, M.A. Hogg & J. M. Marques (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 1-24). New York: Psychology Press.

Abrams, D., Ruthland, A., Ferrell, J. M. & Pelffier, J. (2008). Children's Judgments of Disloyal and Immoral Peer Behavior: Subjective Group Dynamics in Minimal Intergroup Contexts. *Child Development*, 78 (2), 444-461.

Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.), *Lügen, lästern, leiden lassen* (S. 189-203). Stuttgart: W. Kohlhammer.

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

Arsenio, W.F., (1988). Children's Conceptions of the Situational Affective Consequences of Sociomoral Events. *Child Development*, 59, 1611-1622.

Arsenio, W.F., Gold, J. & Adams, E. (2006) Children's conceptions and displays of moral emotions. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 581-610). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bierhoff, H. W. (2006). Entwicklung prosozialen Verhaltens und prosoziale Persönlichkeit. In H.W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. (Bd 3) (S. 158-165). Göttingen: Hogrefe.

Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. (6. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag

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

- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald S. L. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes that Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children 's Classroom Engagement and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 1-13.
- Crick, N.R. & Grotpeter J. (1995). Rational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Eisenberg, N. (1986) Altruistic emotion, cognition and behaviour. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. & Sadovsky, A. (2006) Empathy-Related Responding in Children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.) , *Handbook of moral development* (pp. 517-549). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Field, A..(2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Garz, D. (2006). *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart* (3. erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helwig, C.C. & Turiel, E. (2003). Children's social and moral reasoning. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 475-490). Oxford: Blackwell
- Herkner W. (2004). *Sozialpsychologie*. (2. Aufl.). Bern: Hans Huber Verlag
- Handstanger, S. (2011). Nein, du darfst nicht! Sozialer Ausschluss unter Jugendlichen: Eine experimentelle Studie zur Veränderung moralischer Kognitionen und Emotionen sowie sozialer Begründungen über Täter. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.

- Ittel, A., Bergann, S. & Scheithauer, H. (2008). Aggressives und gewalttätiges Verhalten von Mädchen. In H. Scheithauer, T. Hayer & K. Niebank (Hrsg.), *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter* (S. 113-127). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Keller, M. & Reuss, S. (1984). An action-theoretical reconstruction of the development of socialcognitive competence. *Human Development*, 27, 211-220.
- Keller, M. (1996). Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie. In W. Bungard, D. Frey, E.-D. Latermann, R.K. Silbereisen, B. Weidenmann & H.-U. Wittchen (Hrsg.) *Fortschritte der psychologischen Forschung* (S. 5-259). Weinheim: Beltz.
- Keller, M. (2001). Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.) *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis*. (S. 111-140). Weinheim: Beltz.
- Keller, M. (2008). Die Entwicklung moralischen Denkens und moralischer Gefühle in der Kindheit. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 34–55). Freiburg: Herder.
- Kienbaum, J. (2010). Die Entwicklung von Moral in Kindheit und Jugend. Referat an der Universität Wien im Rahmen der Lehrveranstaltung Entwicklungspsychologie.
- Killen, M.; Lee-Kim, J.; McGlothlin, H. & Stangor, C. (2002) How children and adolescents evaluate gender and racial exclusion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67, 1-128.
- Killen, M.; Margie, N. G. & Sinno, S. (2006) Morality in the context of intergroup relationships. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.) , *Handbook of moral development* (pp. 155-184). New Jersey Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Killen, M., Sinno, S. & Margie, N.G. (2007) Children's experiences and judgments about group exclusion and inclusion. In R. Kail (Ed.) , *Advances in child development and behavior* (pp. 173-218). New York: Elsevier

- Krettenauer, T. & Montada, L. (2005). Entwicklung von Moral und Verantwortlichkeit. In J.B. Asendorpf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (Band 3) (S. 141-189). Göttingen: Hogrefe
- Krettenauer, T.; Malti, T.; Sokol, B.W. & Laurier, W. (2008). The development of moral emotion expectancies and the happy victimizer phenomenon: A critical review of theory and application. *European Journal of Developmental Science*, 2 (3), 221-235.
- Lapsley, D. K. (2006). Moral Stage Theory. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 155-184). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Malti, T.; Gasser, L. & Buchmann, M. (2009) Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, 35, 90-102.
- Malti, T. & Keller, M. (2009). The relation of elementary-school children's externalizing behaviour to emotion attributions, evaluation of consequences and moral reasoning. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(5), 592-614.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (3. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Montada, L. (2008). Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg). *Entwicklungspsychologie*. (6. überarbeitete Aufl.) Weinheim: Beltz
- Neussl, S. (2009). Sozialer Ausschluss aus Sicht von LehrerInnen. Entwicklung einer Videovignette sowie eines Online-Fragebogens zur Erfassung von Interventionsstrategien. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Nolting, H. P. (2005). *Lernfall Aggression*. Hamburg: Rowohlt.
- Nucci, L. P. (1981). Conceptions of Personal Issues: A Domain Distinct from Moral or Social Conceptions. *Child Development*, 52, 114-121.

- Nucci, L.P. & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.
- Pollmann, S. (2008). *Allgemeine Psychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sengseis, I. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Schule. Wie reagieren Betroffene und Zuschauer. Entwicklung eines innovativen Erhebungsinstrumentes. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Shaw, L. A. & Wainryb, C. (2006). When Victims Don't Cry: Children's Understandings of Victimization, Compliance, and Subversion. *Child Development*, 77, (4), 1050-1062.
- Smetana, J.G. (1981). Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules. *Child Development*, 52, 1333-1226.
- Smetana, J.G. (1983). Social-Cognitive Development: Domain Distinctions and Coordinations. *Developmental Review*, 3, 131-147.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgements. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.) , *Handbook of moral development* (pp. 119-154). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Smith, P. & Ananiadou K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209.
- Spiel, C. & Strohmeier, D. (2007). *Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten "Gemeinsam gegen Gewalt"*. Projektbericht für das bm:ukk.
- Strohmeier, D.; Atria, M. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen: Wer ist betroffen? Wie begründen Opfer ihre Erfahrungen? In A. Ittel & M.

von Salisch (Hrsg.), *Lügen, lästern, leiden lassen* (S. 204-119). Stuttgart: W. Kohlhammer.

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

Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Volume 3): N. Eisenberg (Ed.). *Social, emotional, and personality development* (pp. 863-932). New York: Wiley.

Turiel, E. (2006). Thought, emotions and social interactional processes in moral development. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 7-36). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Werth, L. & Mayer, J.(2008). *Sozialpsychologie*. Berlin: Spektrum Akademie Verlag.

Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt am Main: Surkamp.

<http://www.adobe.com/products/flashplayer/>

10. ANHANG

INHALTSVERZEICHNIS

1. Genehmigung des Landes Niederösterreich.....	94
2. Mündliche Instruktion.....	95
3. Erhebungsinstrument (Jungenversion).....	96
4. Tabellen Sphärizität und Varianzhomogenität; Fragestellung 1.....	125
5. Tabellen Sphärizität und Varianzhomogenität, Fragestellung 3.....	126

1. Genehmigung Landesschulrat Niederösterreich

Landesschulrat für Niederösterreich
Rennbahnstraße 29
3109 St. Pölten



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

Sachbearbeiterin:

t: +43 2742 280
f: +43 2742 280
e:

Beilage(n): 0

-

Datum: 19.09.2011

Betrifft:

Genehmigung der Durchführung einer empirischen Untersuchung

Der Landesschulrat für Niederösterreich genehmigt die Durchführung der vorgelegten empirischen Untersuchung zum Thema „Sozialer Ausschluss unter SchülerInnen“ durch

Frau Stefanie Handstanger und Frau Anja Brucker.

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

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

Für den Amtsführenden Präsidenten

Dr. F r e u d e n s p r u n g

Wirkl. Hofrat

2. Mündliche Instruktion

Guten Morgen liebe Schülerinnen und Schüler!

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

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

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

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

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

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

3. Erhebungsinstrument (Jungenversion)

 universität wien

Seite

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer!

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

Soziodemographische Daten

Schulklasse:

Alter:

Geschlecht:

weiblich männlich

Lebst du seit deiner Geburt in Österreich?

ja nein

[Weiter](#)

Info Internet 14:02

 universität wien

Seite

Weitere Soziodemographische Daten

Ich bin geboren in (Land eintragen):

Ich habe dort bis zu meinem Lebensjahr gelebt.

In Österreich lebe ich seit meinem Lebensjahr.

[Weiter](#)

Info Internet 14:02

 universität wien

75%

Weitere Soziodemographische Daten

Meine Eltern sind geboren in:

Vater (Land eintragen):

Mutter (Land eintragen):

Meine Muttersprache ist

Zuhause spreche ich

[Weiter](#)

Info | Vivaldi | 12:53

 universität wien

75%

Video #1
Du wirst jetzt einen kurzen Film sehen. Bitte pass genau auf, was passiert.



Klicke erst auf weiter, wenn der Film zu Ende ist.

[Weiter](#)

Info | Vivaldi | 12:53

Ohne bystander

 universität wien
 20%

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

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

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

[Weiter](#)

 universität wien
 100%

 universität wien
 12%

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

sehr richtig
 richtig
 eher richtig
 eher falsch
 falsch
 sehr falsch

[Weiter](#)

 universität wien
 100%



3b. Wieso findest du es **eher falsch**, dass die Kinder den Jungen nicht mitspielen lassen?

Weiter



4a. Was glaubst du, wie fühlen sich die meisten Kinder in der Gruppe, weil sie den Jungen nicht mitspielen lassen?

- sehr gut gut eher gut eher schlecht schlecht sehr schlecht

Weiter

 universität wien 17%

4b. Wieso fühlen sich die Kinder in der Gruppe eher gut?

4c. Die Kinder in der Gruppe können sich ganz unterschiedlich fühlen! Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der Gruppe am besten beschreibt?
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

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

[Weiter](#)

kafg Internet 11:52

 universität wien 18%

5a. Wie glaubst du, fühlt sich der Junge, der nicht mitspielen durfte?

sehr gut gut eher gut eher schlecht schlecht sehr schlecht

[Weiter](#)

kafg Internet 11:52

 universität wien 22/4

5b. Wieso fühlt sich der Junge eher gut?

5c. Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle des ausgeschlossenen Junge am besten beschreibt!
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

- stolz
- froh
- traurig
- ärgerlich
- ängstlich
- schuldig
- schämt sich

[Weiter](#)

fertig Internet 11:55

 universität wien 22/4

6a. Stell dir vor es kommt nachher heraus, dass der Junge nur deshalb nicht mitspielen durfte weil er ein Junge ist. Wie findest du das?

sehr richtig richtig eher richtig eher falsch falsch sehr falsch

[Weiter](#)

fertig Internet 11:55

universität wien 24%

6b. Wieso findest du das **eher falsch**?

Weiter

Internet 11:52

universität wien 25%

6c. Stell dir vor es kommt nachher heraus, dass der Junge nur deshalb nicht mitspielen durfte weil er aus einem anderen Land kommt als die Kinder der Gruppe. Wie findest du das?

sehr richtig richtig eher richtig eher falsch falsch sehr falsch

Weiter

Internet 11:52

 universität wien 22%

6d. Wieso findest du das sehr richtig?

[Weiter](#)

Falsch Internet 115%

 universität wien 20%

7a. Glaubst du, dass der ausgeschlossene Junge nachdem was gerade passiert ist, mit den Kindern aus der Gruppe noch befreundet ist?

ganz sicher ziemlich sicher eher nicht ganz sicher nicht

[Weiter](#)

Falsch Internet 115%

 universität wien

21/16

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

[Weiter](#)

Info Internet 11:52

 universität wien

22/16

8. Wie oft ist es dir selbst schon passiert, dass du von einer Gruppe ausgeschlossen worden bist?

nie selten eher selten manchmal oft sehr oft

[Weiter](#)

Info Internet 11:52

universität wien

34%

Du wirst jetzt den gleichen Film noch einmal sehen. Pass gut auf, weil sich jetzt etwas **verändert**! Bitte beobachte genau, was jetzt passiert!

Im Anschluss an den Film werden wir dir wieder ein paar Fragen dazu stellen, wobei manche Fragen **ähnlich** klingen können. Lies dir die Fragen genau durch und beantworte sie spontan, also ohne lange nachzudenken!

Wir möchten wissen was DU denkst, deshalb gibt es keine richtigen oder falschen Antworten!

Weiter

11:52

universität wien

36%

Video #2
Du wirst jetzt einen weiteren kurzen Film sehen. Bitte pass genau auf, was passiert.



Klicke erst auf weiter, wenn der Film zu Ende ist.

Weiter

11:52

Bystander lachen

universität wien

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

Weiter

universität wien

2a. Wie findest du es, dass sich die beiden Kinder so verhalten?

sehr richtig richtig eher richtig eher falsch falsch sehr falsch

Weiter

universität wien

41%

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

Weiter

Internet 11:52

universität wien

42%

3a. Was glaubst, wie fühlen sich die beiden Kinder, wenn sie sich so verhalten?

sehr gut gut eher gut eher schlecht schlecht sehr schlecht

Weiter

Internet 11:52

 universität wien

45/6

3b. Wieso fühlen sie sich **eher schlecht**?

3c. Die beiden Kinder können sich ganz unterschiedlich fühlen! Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der beiden Kinder am besten beschreibt.
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

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

[Weiter](#)

1152

 universität wien

45/6

4a. Wie fühlt sich der ausgeschlossene Junge, wenn sich die beiden Kinder auf diese Weise verhalten?

sehr gut gut eher gut eher schlecht schlecht sehr schlecht

[Weiter](#)

1152



4b. Wieso fühlt sich der ausgeschlossene Junge **eher schlecht**?

4c. Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle des ausgeschlossenen Jungen am besten beschreibt!
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

- stolz
- froh
- traurig
- ärgerlich
- ängstlich
- schuldig
- schämt sich

Weiter



5a. Wie findest du es, dass die Kinder in der Gruppe den Jungen nicht mitspielen lassen?

- sehr richtig richtig eher richtig eher falsch falsch sehr falsch

Weiter

 universität wien

128

5b. Wieso findest du es **eher falsch**?

[Weiter](#)

115

 universität wien

129

6a. Was glaubst du, wie fühlen sich die meisten Kinder in der Gruppe weil sie den Jungen nicht mitspielen lassen?

sehr gut gut eher gut eher schlecht schlecht sehr schlecht

[Weiter](#)

115



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

6c. Die Kinder in der Gruppe können sich ganz unterschiedlich fühlen! Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der Gruppe am besten beschreibt?

(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

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

Weiter



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

- sehr richtig
- richtig
- eher richtig
- eher falsch
- falsch
- sehr falsch

Weiter

universität wien

7b. Wieso findest du das **eher falsch**?

Weiter

Internet 115%

universität wien

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

sehr richtig richtig eher richtig eher falsch falsch sehr falsch

Weiter

Internet 115%

universität wien

7d. Wieso findest du das falsch?

Weiter

universität wien

8a. Glaubst du, dass der Junge nachdem was gerade passiert ist, mit den beiden Zuschauern, die gelacht haben noch befreundet ist?

ganz sicher ziemlich sicher eher nicht ganz sicher nicht

Weiter

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

Weiter

9. Wie oft ist es dir schon passiert, dass du von einer Gruppe ausgeschlossen worden bist und andere gelacht haben?

- nie selten eher selten manchmal oft sehr oft

Weiter

 universität wien

Du wirst jetzt den gleichen Film noch einmal sehen. Pass gut auf, weil sich jetzt wieder etwas **verändert**! Bitte beobachte genau, was jetzt passiert!

Im Anschluss an den Film werden wir dir wieder ein paar Fragen dazu stellen, wobei manche Fragen **ähnlich** klingen können. Lies dir die Fragen genau durch und beantworte sie spontan, also ohne lange nachzudenken!

Wir möchten wissen was DU denkst, deshalb gibt es keine richtigen oder falschen Antworten!

[Weiter?](#)

Fefig Internet 115%

 universität wien

Video #3
Du wirst jetzt einen weiteren kurzen Film sehen. Bitte pass genau auf, was passiert.



Klicke erst auf weiter, wenn der Film zu Ende ist.

[Weiter?](#)

Fefig Internet 115%

Bystander integrieren

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

Weiter

2a. Wie findest du es, dass sich die beiden Kinder so verhalten?

- sehr richtig richtig eher richtig eher falsch falsch sehr falsch

Weiter

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

Weiter

3a. Was glaubst, wie fühlen sich die beiden Kinder, wenn sie sich so verhalten?

- sehr gut gut eher gut eher schlecht schlecht sehr schlecht

Weiter



3b. Wieso fühlen sie sich **eher schlecht**?

3c. Die beiden Kinder können sich ganz unterschiedlich fühlen! Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der beiden Kinder am besten beschreibt.

(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

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

Weiter



4a. Wie fühlt sich der ausgeschlossene Junge, wenn sich die beiden Kinder auf diese Weise verhalten?

- sehr gut gut eher gut eher schlecht schlecht sehr schlecht

Weiter



4b. Wieso fühlt sich der ausgeschlossene Junge **eher schlecht**?

4c. Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle des ausgeschlossenen Jungen am besten beschreibt!

(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

- stolz
- froh
- traurig
- ärgerlich
- angstrich
- schuldig
- schämt sich

Weiter



5a. Wie findest du es, dass die Kinder in der Gruppe den Jungen nicht mitspielen lassen?

- sehr richtig richtig eher richtig eher falsch falsch sehr falsch

Weiter

 universität
wien

5b. Wieso findest du es **eher falsch**?

[Weiter](#)

Fritz Internet 11:50

 universität
wien

6a. Was glaubst du, wie fühlen sich die meisten Kinder in der Gruppe weil sie den Jungen nicht mitspielen lassen?

sehr gut gut eher gut eher schlecht schlecht sehr schlecht

[Weiter](#)

Fritz Internet 11:50

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

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

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

Weiter

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

- nie selten eher selten manchmal oft sehr oft

Weiter

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

	nie	ein oder zwei Mal	zwei bis drei Mal im Monat	einmal in der Woche	fast jeden Tag
Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler Lügen über dich verbreitet, damit dich andere Mitschüler nicht mehr mögen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft bist du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern geschubst oder gestoßen worden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft waren in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler auf dich böse und wollten aus Rache nicht mit dir zusammen sein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler zu dir gesagt, dass sie dich nicht mehr mögen, wenn du nicht das tust, was sie wollen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler andere dazu gebracht dich nicht mehr zu mögen, indem sie gemeine Dinge über dich herum erzählt haben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft wurdest du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern geschlagen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft wurdest du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern getreten oder an den Haaren gerissen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft bist du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern ausgeschlossen worden, zum Beispiel beim Spielen oder einer anderen Tätigkeit?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Wie oft trifft das Folgende auf dich zu?

	nie	selten	einmal selten	manchmal	oft	sehr oft
Mir tun Kinder leid, über die gemeine Dinge herum erzählt werden.	<input type="radio"/>					
Mir tun Kinder leid, die aus Rache ausgeschlossen werden.	<input type="radio"/>					
Mir tun Kinder leid, über die andere sagen, dass sie sie nicht mögen bis sie das tun was die anderen wollen.	<input type="radio"/>					
Mir tun Kinder leid, die ausgeschlossen werden, zum Beispiel beim Spielen.	<input type="radio"/>					
Mir tun Kinder leid, über die Lügen verbreitet werden.	<input type="radio"/>					

Weiter

Wie oft treffen folgende Aussagen auf dich zu?

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

[Weiter](#)

Wie oft sind dir folgende Dinge passiert?

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

[Weiter](#)

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

4. Tabellen Sphärizität und Varianzhomogenität; Fragestellung 1

Tabelle 1: Mauchly-Test auf Sphärizität

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approximiertes Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon ^a		
					Greenhouse- Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
Bystanderverhalten	.655	32.137	2	.001	.744	.765	.500

Prüft die Nullhypothese, dass sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

b. Design: Konstanter Term + Geschlecht

Innersubjekt-design: Bystanderverhalten

Tabelle 2: Levene Test

	F	df1	df2	Signifikanz
Moralisches Urteil ohne Bystander	.08	1	77	.781
Moralisches Urteil lachende Bystander	.08	1	77	.775
Moralisches Urteil integrierende Bystander	.49	1	77	.485

Prüft die Nullhypothese, dass die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

a. Design: Konstanter Term + Geschlecht

Innersubjekt-design: Bystanderverhalten

5. Tabellen Sphärizität und Varianzhomogenität, Fragestellung 3

Tabelle 3: Mauchly-Test auf Sphärizität^b

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approximiertes Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon ^a		
					Greenhouse- Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
Bystanderverhalten	.523	49.310	2	.001	.677	.694	.500

Prüft die Nullhypothese, dass sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

b. Design: Konstanter Term + Geschlecht

Innersubjektdesign: Bystanderverhalten

Tabelle 4: Levene Test

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen^a

	F	df1	df2	Signifikanz
emotionaler Zustand Opfer ohne Bystander	.988	1	77	.323
emotionaler Zustand Opfer lachende Bystander	7.972	1	77	.006
emotionaler Zustand Opfer integrierende Bystander	4.037	1	77	.048

Prüft die Nullhypothese, dass die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

a. Design: Konstanter Term + Geschlecht

Innersubjektdesign: Bystanderverhalten

LEBENS LAUF

Angaben zur Person

Vorname, Nachname

Anja Brucker

Geburtsdatum

17.09.1979

Wohnadresse

Fünfhausgasse 5/14, 1150 Wien

Schul- und Hochschulausbildung

seit 2004

Studium der Psychologie

1994-1999

BHAK Villach mit Maturaabschluss

Praktikum

9/2007 – 12/2007

ChEck iT! Verein Wiener Sozialprojekte

Berufserfahrung

seit 10/2010

IHS Institut für höhere Studien

(Stipendiatin der Abteilung für Soziologie)

seit Jänner 2008

ChEck iT! Verein Wiener Sozialprojekte

(freie Mitarbeiterin)

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

Anja Brucker