

Moralische Motivation im Kindes- und Jugendalter:
Entwicklung, Einflussfaktoren und Verhalten

Von der Philosophischen Fakultät

der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation

Von Bettina Petra Doering

geboren am 27.05.1985 in Gera

2014

Referentin: Frau Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha

Korreferentin: Frau Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler

Tag der Promotion: 27.02.2014

Zusammenfassung

Die folgende kumulative Dissertationsschrift befasst sich mit der Entwicklung, den Einflussfaktoren und der Verhaltensrelevanz moralischer Motivation im Kindes- und Jugendalter. Die Arbeit besteht aus insgesamt fünf Artikeln und wird von einem allgemeinen Theorie-, Methoden- und Diskussionsteil umrahmt. Moralische Motivation energisiert das moralische Urteil und stellt somit die Bereitschaft dar, das, als moralisch Richtig erkannte auch unter persönlichen Kosten zu tun (Nunner-Winkler, 2008, S.103-104). Das moralische Selbst im Sinne des Modells von Blasi (1983) wird als Quelle moralischer Motivation bezeichnet. Um moralische Motivation zu erfassen wurden zwei Vignetten verwendet, die jeweils einen moralischen Konflikt darstellten mit den sich die befragten Schüler eines Landkreises auseinandersetzen sollten ($N_{4.Klasse}=1.221$, $N_{7.Klasse}=815$, $N_{9.Klasse}=2.891$). Im Durchschnitt waren die Schüler der vierten Klasse 10.05 (SD=0.45), der siebten Klasse 13.18 (SD=0.54) und der neunten Jahrgangsstufe 15.18 (SD=0.58) Jahre alt. Es zeigte sich, dass moralische Motivation über die Jahrgangsstufen der vierten, siebten und neunten Klasse signifikant abnimmt, wobei Mädchen in der siebten und neunten Jahrgangsstufe eine stärkere moralische Motivation als Jungen besitzen. Für den Zusammenhang zwischen moralischem Selbst und moralischer Motivation konnte ein signifikant positiver Zusammenhang in allen Klassenstufen festgestellt werden. Hinsichtlich der Einflussfaktoren moralischer Motivation kann neben dem Geschlecht auch ein positives Schulklima, d.h. positive Lehrer-Schüler-Beziehungen, Schüler-Schüler-Beziehungen und Schulidentifikation, moralische Motivation positiv beeinflussen. Der Einflussfaktor Gewaltopfererfahrungen zeigte hingegen nur sehr geringe Zusammenhänge mit moralischer Motivation. Im Hinblick auf die Verhaltensrelevanz moralischer Motivation konnte gezeigt werden, dass moralische Motivation signifikant negative Einflüsse auf delinquentes Verhalten im Jugendalter besitzt. Dies gilt auch unter Berücksichtigung weiterer zentraler Einflussfaktoren delinquenten Verhaltens, wobei stärkere Effekte für Gewaltdelinquenz im Vergleich zu Eigentumsdelikten nachgewiesen werden konnten. Im abschließenden Kapitel werden methodische und inhaltliche Schwierigkeiten diskutiert und eine empirische und theoretische Einbettung der empirischen Ergebnisse wird vorgenommen.

Schlagworte: Moralische Motivation, moralische Identität, moralische Entwicklung

Abstract

The following cumulative dissertation investigated the development, the influences and the relations to behavior of moral motivation in childhood and adolescence. The thesis consists of five articles and is framed by a general theoretical and methodological background and a general discussion. Moral motivation energizes moral judgments and is defined as the willingness to behave even under personal costs what is understood as morally right (Nunner-Winkler, 2008, S.103-104). The source of moral motivation is the moral self (Blasi, 1983). To measure moral motivation two moral conflicts were used to measure moral motivation within the student sample ($N_{4.Klasse}=1.221$, $N_{7.Klasse}=815$, $N_{9.Klasse}=2.891$). On average the students of the fourth grade were 10.05 (SD=0.45), students of the seventh grade 13.18 (SD=0.54) and students of the ninth grade were 15.18 (SD=0.58) years old. The results showed that moral motivation significantly declines between the fourth, seventh and ninth grade. Girls of the seventh and ninth grade showed higher moral motivation compared to boys. The relationship between moral self and moral motivation was significantly positive. With respect to the influencing factors of moral motivation school climate (positive teacher-student-relations, positive student-student-relations and school identification) like gender predicted moral motivation. The influencing factor violent victimization experiences had very little effects on moral motivation. The relevance of moral motivation in explaining behavior was investigated and significant negative effects of moral motivation on delinquent behavior occurred. This was also true when other influencing factors were considered. The effects of moral motivation were higher on violent delinquent behavior compared to property offences. Within the concluding chapter methodological and theoretical problems were summarized and the integration of the empirical results into the theoretical framework was discussed.

Key-words: Moral motivation, moral identity, moral development

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	8
2. Theoretischer Hintergrund	10
2.1. Definition und Begriffsbestimmung von Moral	10
2.2. Moralisches Urteilen und Handeln.....	14
2.3. Moralische Motivation	15
2.4. Entwicklung moralischer Motivation.....	21
2.5. Einflussfaktoren moralischer Motivation.....	23
2.6. Moralische Motivation und delinquentes Verhalten	28
2.7. Forschungsfragen	32
3. Datengrundlage, methodisches Vorgehen und Messinstrumente.....	37
3.1. Methode	37
3.2. Datengrundlage und Stichprobenbeschreibung.....	37
3.3. Durchführung	43
3.4. Beurteilung der Befragungssituation und des Fragebogens	45
3.5. Messinstrumente	48
4. Die Entwicklung moralischer Motivation (Artikel 1)	72
5. Einflussfaktoren auf die moralische Motivation	94
5.1. Geschlecht (Artikel 2).....	94
5.2. Schule (Artikel 3).....	114
5.3. Opfererfahrungen (Artikel 4).....	131
6. Moralische Motivation und Verhalten	156
6.1. Delinquentes Verhalten (Artikel 5).....	156
7. Zusammenfassung und Diskussion	179
7.1. Zusammenfassung.....	179
7.2. Methodische Diskussion	181
7.3. Inhaltliche Diskussion.....	186
7.4. Abschließende Bemerkungen.....	192
Literaturverzeichnis	195
Anhang	206

Artikelverzeichnis

- Artikel 1.....72**
 Doering, B. (2013). The development of moral identity and moral motivation in childhood and adolescence. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Eds.), *Handbook of Moral Motivation: Theories, Models, Applications* (S.289-307). Rotterdam: Sense Publishers.
- Artikel 2.....94**
 Doering, B. (im Druck). Gute Mädchen, Böse Jungen? Die Bedeutung von Moral für die Erklärung von Geschlechterunterschieden bei delinquentem Verhalten. In T. Mößle, D. Baier & C. Pfeiffer (Hrsg.), *Die Krise der Jungen. Phänomenbeschreibung und Erklärung*.
- Artikel 3.....114**
 Doering, B., Bergmann, M.-C., Hanslmaier, M. (eingereicht, 2. Fassung am 14.5.2014). Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung moralischer Motivation unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Artikel 4.....131**
 Doering, B. & Baier, D. (under review). How violent victimization affects moral cognitions, moral emotions and moral motivation.
- Artikel 5.....156**
 Doering, B. (2013). Die Bedeutung moralischer Motivation bei der Erklärung delinquenten Verhaltens im Jugendalter. In D. Dölling & J.-M. Jehle (Hrsg.), *Täter-Taten-Opfer. Grundlagenfragen und aktuelle Probleme der Kriminalität und ihrer Kontrolle: Neue Kriminologische Schriftenreihe* (S.451-472) Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.

Danksagungen

Ich verfasse diese Zeilen und denke an den Mai 2009 zurück – damals startete ich den Lebensabschnitt Promotion. Seit dieser Zeit sind nun bald viereinhalb Jahre vergangen und es gab viele Begleiterinnen und Begleiter, die mir auf diesem Weg beigestanden haben.

Mein erster Dank gilt meinen Betreuerinnen und Gutachterinnen Frau Prof. Dr. Billmann-Mahecha und Frau Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler, die mich im gesamten Prozess der Erstellung dieser Dissertationsschrift begleitet haben und die Begutachtung dieser Arbeit übernommen haben.

Bei der Erstellung dieser Arbeit hat mich auch mein Projektleiter und institutioneller Betreuer Dr. Dirk Baier am Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen unterstützt. Vielen Dank, dass ich mit dir arbeiten, diskutieren und von dir lernen durfte.

Ebenso möchte ich mich bei meinen ehemaligen und jetzigen Kolleginnen und Kollegen des Kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsen und des Institutes für Pädagogische Psychologie der Universität Hannover bedanken. Ohne eure offenen Türen und Ohren wären so manche Lösung eine Odyssee geworden oder wäre niemals gereift. Besonders bedanken möchte ich mich bei Michael Hanslmaier für seine kollegiale und persönliche Unterstützung.

Da ich auch während meiner Promotionszeit ab und zu Freizeit hatte, bedanke ich mich bei allen, die mir diesen Ausgleich zu freudigen Ereignissen gemacht haben und den einen oder anderen Wein mit mir getrunken haben.

Danken möchte ich zum Schluss meiner Familie, meinen Eltern und meiner Schwester. Kein Wort wollte ich letztes Jahr mehr schreiben und ihr habt es ertragen, mich aufgebaut und unterstützt. Diese Danksagungen würde ich ohne euch nicht schreiben, denn dann hätte ich diese Arbeit einfach niemals beendet.

1. Einleitung

An der Schnittstelle zwischen entwicklungspsychologischer und kriminologischer Forschung befasst sich die vorliegende kumulative Promotion in insgesamt fünf Artikeln mit der Entwicklung und den Einflussfaktoren moralischer Motivation sowie der Beziehung zwischen moralischer Motivation und Verhalten.

Die Idee dieser Arbeit resultierte aus der Feststellung, dass innerhalb der kriminologischen Forschung Moral als Bedingungsfaktor delinquenten Verhaltens kaum untersucht wurde. Um diese Forschungslücke zu schließen, sollte im Rahmen einer Schülerbefragung 2009/2010 Moral als zentrale Einflussgröße delinquenten Verhaltens im Kindes- und Jugendalter untersucht werden. In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage, was mit dem Begriff „Moral“ gemeint ist und wie dieses Konstrukt empirisch zugänglich gemacht werden kann. Nach einer intensiven Literaturrecherche und der Sichtung unterschiedlichster Messinstrumente kristallisierte sich moralische Motivation als ein bedeutsamer Teilbereich des Konstruktes Moral heraus. Diese Wahl wurde nicht zuletzt deshalb getroffen, da die empirische Untersuchung moralischer Motivation erhebliche Forschungslücken aufweist. Moralischer Motivation wird in der moralpsychologischen Forschung die Fähigkeit zugeschrieben, die Beziehung zwischen moralischem Urteilsvermögen und moralischem Verhalten vermitteln zu können. Damit kommt moralischer Motivation eine zentrale Funktion in der Erklärung delinquenten Verhaltens zu. Obwohl diese Zusammenhänge zwar häufig theoretisch konstatiert wurden, widmete sich die empirische Moralforschung bisher relativ selten dem Konstrukt der moralischen Motivation. Somit bestand mit der Auswahl des Teilbereichs moralische Motivation die Möglichkeit, bestehende Forschungslücken innerhalb der entwicklungspsychologischen und kriminologischen Forschung zu schließen. Dabei ergaben sich insgesamt drei Forschungsfragen:

1. *Wie entwickelt sich moralische Motivation im Kindes- und Jugendalter?*
2. *Welche Faktoren beeinflussen die Stärke moralischer Motivation?*
3. *In welchem Zusammenhang stehen moralische Motivation und delinquentes Verhalten?*

Den theoretischen Hintergrund zur Beantwortung der Forschungsfragen bilden vor allem das „Self-Model of Moral Functioning“ von Augusto Blasi (1983) und die Forschungen von Gertrud Nunner-Winkler zum „Happy Victimizer“ und zur moralischen

Motivation (Nunner-Winkler, 1993a; 1993b; Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Die Datengrundlage zur Beantwortung der Fragestellung bildet eine quantitative, repräsentative Schülerbefragung im Landkreis Emsland, wobei die vierte, siebte und neunte Jahrgangsstufe befragt wurde (Doering & Baier, 2011). Das zentrale Messinstrument moralische Motivation wurde qualitativ innerhalb des Fragebogens erfasst und mittels eines induktiv abgeleiteten Kategoriensystems ausgewertet. Die Datenerhebung und -erfassung wurde vom Landkreis Emsland finanziert und am Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen durchgeführt.

Die vorliegende Arbeit unternimmt im umrahmenden, allgemeinen Theorieteil (*Kapitel 2*) zunächst den Versuch einer Begriffsbestimmung von Moral. Anschließend wird das bereits angesprochene Problemfeld des moralischen Urteils und Verhaltens konkretisiert. Darauf folgend wird das Konstrukt moralische Motivation eingeführt und bestehende Konzeptionen und empirische Befunde zur Entwicklung und den Einflussfaktoren werden dargestellt. Ebenso wird der Zusammenhang zwischen moralischer Motivation und Verhalten unter besonderer Berücksichtigung delinquenten Verhaltens herausgearbeitet. Abschließend werden die bestehenden Forschungsdefizite zusammengefasst und konkrete Forschungsfragen abgeleitet. Da alle fünf Artikel auf Basis einer identischen Datengrundlage geschrieben wurden, wird diese einschließlich des methodischen Vorgehens, der Datenqualität und der verwendeten Messinstrumente im *Kapitel drei* erläutert.

Innerhalb des *vierten Kapitels* wird der erste Artikel zum Thema der Entwicklung moralischer Motivation dargestellt. Das *fünfte Kapitel* stellt die Einflussfaktoren Geschlecht, Schule und Gewaltopfererfahrungen jeweils innerhalb eines Artikels dar. Im *sechsten Kapitel* wird die letzte Forschungsfrage zum Thema des Zusammenhangs zwischen moralischer Motivation und delinquentem Verhalten im fünften Artikel vorgestellt. Im *siebten Kapitel* werden die Ergebnisse der einzelnen Artikel zusammengefasst und aus methodischer, inhaltlicher und anwendungsbezogener Perspektive diskutiert.

Für die gesamte Arbeit gilt, dass aus Gründen der einfacheren Darstellung meist die männliche Form verwendet wird, obwohl regelmäßig weibliche und männliche Personen gemeint sind. Wenn sich Aussagen nur auf weibliche oder männliche Personen beziehen, wird dies explizit kenntlich gemacht.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Definition und Begriffsbestimmung von Moral

Die Suche nach einer unstrittigen Begriffsbestimmung von Moral kann als schwierig, bisweilen als unmöglich angesehen worden. Die Fallstricke einer jeden Argumentation sind in der psychologischen Forschung im 20. Jahrhundert und in der philosophischen Tradition bereits seit mindestens zwei Jahrtausenden klar konturiert wurden. Eine der zentralen Fragestellungen ist das methodische Vorgehen bei der Bestimmung von Moral: Kann Moral ausschließlich deduktiv aus moralphilosophischer Perspektive bestimmt werden oder ist Moral induktiv, d.h. empirisch bestimmbar? Die Beantwortung dieser Frage impliziert nicht nur das methodische Forschungsparadigma, sondern sagt sogleich etwas darüber aus, inwieweit psychologische Forschung überhaupt einen Teil zur Bestimmung von Moral beitragen kann. Kommt die Psychologie ohne die Orientierung an normativen, deduktiv abgeleiteten Ansätzen aus oder benötigt sie eine klare Begriffsbestimmung, die die Evaluation von Handlungen, Entscheidungen und Begründungen ermöglicht? In einem Buch von Edelstein und Nunner-Winkler (1996b) zum Verhältnis von Philosophie und Psychologie innerhalb der Moralforschung schreibt Blasi (1996, S.61): „Der Psychologe hat nicht zu entscheiden, welche Moraldefinition philosophisch gesehen den Vorzug verdient, sondern er hat die jeweils unterschiedliche Art und Weise zu beschreiben, in der Menschen moralische Verpflichtungen verstehen.“ Diese Haltung öffnet den Kritikern eines moralischen Relativismus Tür und Tor. Mit Döbert (1996, S.104) kann dieser Konflikt wie folgt gelöst werden: „Unsere moralischen Intuitionen sind im Bereich der grundlegenden moralischen Regeln so sicher, dass wir sie nicht ändern können. Unterschiedliche Ethiktheorien tragen diesem fundamentalen Charakteristikum des Kernbereichs unseres moralischen Bewusstseins in unterschiedlicher Weise Rechnung, aber sie konvergieren in dieser Hinsicht durchaus.“ Insofern muss zwar im Sinne Blasis (1996) eine gewisse Offenheit gegenüber verschiedenen Bestimmungen von Moral gewährleistet sein, aber eine gänzlich orientierungslose Definition des Begriffs Moral kann für moralpsychologische Forschung nicht zielführend sein. Dieser Auffassung folgend soll zunächst eine Bestimmung von Moral vorgenommen werden.

Birnbacher (2003, S.7) definiert Moral zunächst als „ein komplexes Ganzes aus teils geteilten, teils individuellen und gruppenspezifisch ausdifferenzierten Überzeugungen über richtiges Handeln und ihnen entsprechenden Forderungen.“ Hierbei wird deutlich, dass sich Moral in vielerlei Hinsicht kaum von konventionellen oder rechtlichen Regelsystemen abgrenzen lässt. Diese Abgrenzung kann aber laut Birnbacher (2003) durch ein zusätzliches Merkmal vollzogen werden. Für die Moral ist nicht nur eine äußerliche Einhaltung, sondern vor allem eine innere Zustimmung notwendig. Indiziert wird die Internalisierung von moralischen Normen beispielsweise durch intensive moralische Emotionen wie etwa Schuld, Scham, Empathie oder moralischen Ärger. Die moralische Orientierung eines Individuums ist des Weiteren nicht oktroyierbar, sondern basiert auf einer freien Entscheidung. Auch hier zeigt sich einmal mehr eine mögliche Abgrenzung gegenüber dem System rechtlicher Regelungen. Worauf die Befolgung von Gesetzen beruht ist relativ unbedeutend und kann ausschließlich äußerlich bleiben. Die Abgrenzung gegenüber Konventionen ist in gewissen Bereichen durchaus schwieriger, da die Geltung von moralischen aber auch von konventionellen Normen davon abhängt, ob sie von weiten Teilen einer Gesellschaft auch geteilt werden. Aus diesem Grund sind weitere Bestimmungsmerkmale von Moral nötig, um diese zu definieren und somit von anderen Bereichen abzugrenzen.

Gegenstand moralischer Bewertungen sind primär moralische Handlungen. Aber auch Motive und Absichten einer Person können einem moralischem Urteil unterzogen werden (Birnbacher, 2003; Celikates & Gosepath, 2009). Diese Handlungen müssen aber intendiert und bewusst vollzogen werden, so dass „bloße“ Widerfahrnisse, unbewusste Motivlagen, unabsichtliche oder erzwungene Handlungen nicht Gegenstand moralischer Bewertungen sein können. Ebenso sind Personen, die die möglichen Folgen bewusster Handlungen nicht abschätzen können, von moralischen Bewertungen ausgenommen.

Neben dem Gegenstandsbereich der Moral kann auch ihr Geltungsbereich festgelegt werden. Moralischen Urteilen wird kategorische Geltung zugesprochen, d.h. sie sind unabhängig von den Zwecken und Interessen eines jeweiligen Akteurs (Birnbacher, 2003, S.20). Gründe der Klugheit oder des persönlichen Interesses sind moralischen Normen grundsätzlich nachgeordnet. Dieses Merkmal unterscheidet moralische Normen von Konventionen. Letzteren wohnt keine kategorische Bedeutung inne. Des Weiteren sind die Allgemeingültigkeit und Universalisierbarkeit wichtige Kriterien von Moral. Weder kann Moral Ausdruck eines momentanen Befindens noch ausschließlich an eine

spezifische Situation geknüpft sein. Moral wendet sich an alle Menschen, wobei sie in ihrer Idealform eben vom Beurteilten nicht als Diktat, sondern aus freier Zustimmung als nachvollziehbar empfunden wird. Moralische Urteile beanspruchen demnach „von allen als gültig anerkannt zu werden“ (Birnbacher, 2003, S.38).

Neben den Strukturmerkmalen von Moral, d.h. ihrem Handlungsbezug, der Kategorizität und ihrem Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Universalisierbarkeit muss Moral auch inhaltlich bestimmt werden. Moralische Normen sind relativ abstrakte und allgemeine Normen, die untereinander in einem systematischen Zusammenhang stehen (Celikates & Gosepath, 2009, S.11). Edelstein und Nunner-Winkler (1996a) unterscheiden vier verschiedene Normbereiche, die als moralisch gelten können. Zunächst die negativen Pflichten, die generell darauf abzielen „unmoralische“ Handlungen zu unterlassen (z.B. du sollst nicht töten). Diese Klasse von Handlungen sind zwingend moralisch gefordert, was sie von den positiven Pflichten unterscheidet: Positive Pflichten beinhalten Verpflichtungen und legitime Rollenerwartungen. Altruistische und supererogatorische Pflichten fordern generell dazu auf, unmoralische Handlungen zu verhindern und Gutes zu tun. Sie sind nicht gefordert, aber mit Anerkennung versehen. Neben dem genannten Normbereich „Pflichten gegen andere“ können auch noch Pflichten gegen sich selbst und religiöse Pflichten als mögliche Inhaltsbereiche von Moral genannt werden (Edelstein & Nunner-Winkler, 1996a, S.13). Innerhalb der moralpsychologischen Forschung würde Kohlberg lediglich die positiven und negativen Pflichten als Inhaltsbereiche moralischer Normen akzeptieren. Im Vergleich dazu sieht Blasi (1996) darin eine unzureichende Eingrenzung des Bereiches der Moral und würde alle genannten Pflichten im Bereich der Moral ansiedeln, d.h. auch religiöse Pflichten und Pflichten gegen sich selbst. Des Weiteren können verschiedene moralische Prinzipien unterschieden werden. Edelstein und Nunner-Winkler (1996a) nennen hier fünf allgemeine Prinzipien (S.14):

- (1) „Gerechtigkeit und Gleichheit im Sinne von Fairness und Unparteilichkeit“
- (2) „Wohllollen (Fürsorge für das Wohl anderer)“
- (3) „Achtung als Integration der Fürsorge für das Wohl anderer und der Fürsorge für das Gemeinwohl“
- (4) „Solidarität als Integration der Fürsorge für das Wohl anderer und der Fürsorge für das Gemeinwohl“
- (5) „Vermeidung von Schaden und Förderung der Interessen anderer“

An dieser Stelle soll aber nicht der Eindruck entstehen, dass die genannten strukturellen und inhaltlichen Aspekte von Moral offensichtlich und unstrittig wären. Beispielsweise gibt es für die Frage der Universalisierbarkeit verschiedene nicht vereinbare Haltungen. Einerseits wird die Universalisierbarkeit von bestimmten moralischen Prinzipien angenommen, da alle Menschen sich innerhalb einer kleinen Schnittmenge auf gemeinsame moralische Prinzipien, wie beispielsweise „du sollst nicht töten“, einigen könnten (Döbert, 1996, S.104). Andererseits wird genau dies von Seiten des kulturellen Relativismus bezweifelt. So formuliert beispielsweise Ruth Benedict (1934, S.46 nach Eckensberger, 2003, S.311): „Es liegt nahe anzunehmen, dass alle Menschen sich darin einig sind, dass es verdammungswürdig ist, zu töten. Das Gegenteil ist der Fall. Für das Töten anderer Menschen kann man für schuldlos gehalten werden, wenn es im Krieg geschieht... oder wenn der Ehemann die Gewalt über Leben und Tod seiner Frau hat,...“. Im Handwörterbuch Philosophie (Rehfus, 2003) wird generell darauf verwiesen, dass Moral nicht universell sein kann, da sie zwischen unterschiedlichen Gesellschaften variiere (S.473). Ebenso unterscheidet sich der von Blasi (1996) dargestellte inhaltliche Bereich erheblich von den Darstellungen von Edelstein und Nunner-Winkler (1996a). Ohne Zweifel ist also das Spannungsfeld der strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung von Moral in der vorliegenden Arbeit nur ansatzweise dargestellt worden. Die umfassende Ausleuchtung des Themenfeldes aus philosophischer bzw. psychologischer Perspektive würde den Rahmen dieser Dissertation sprengen. Aus diesem Grund wird auf folgende zusammenfassende Begriffsbestimmung zurückgegriffen (Birnbacher, 2003, S.13):

- (1) *„Im Mittelpunkt der Moral stehen Urteile, durch die ein menschliches Handeln positiv oder negativ bewertet, gebilligt oder missbilligt wird.“*
- (2) *„Moralische Urteile sind kategorisch. Sie bewerten Handlungen unabhängig davon, wieweit diese den Zwecken und Interessen des Akteurs entsprechen.“*
- (3) *„Moralische Urteile beanspruchen intersubjektive Verbindlichkeit.“*
- (4) *„Moralische Urteile bewerten Handlungen ausschließlich aufgrund von Faktoren, die durch Ausdrücke von logischer allgemeiner Form ausgedrückt werden können.“*

Inhaltlich wird Moral in der vorliegenden Arbeit nicht ausschließlich auf den Bereich der Gerechtigkeit beschränkt, wie es etwa bei den Arbeiten von Kohlberg (1981b) der Fall ist. Gleichmaßen werden moralische Urteile, die den oben genannten Strukturkri-

terien entsprechen, ebenso dem Bereich der Moral zugeordnet auch wenn sie inhaltlich nicht an einem Gerechtigkeitsprinzip orientiert sind.

2.2. Moralisches Urteilen und Handeln

Ein zentrales Bestimmungsmerkmal von Moral ist deren Gegenstandsbereich, das heißt die Beurteilung moralischen Handelns. Hierfür sind neben der Handlung selbst auch die Motive, Urteile und Absichten relevant. In welcher Beziehung stehen aber moralische Urteile und moralisches Handeln zu einander? Führt ein moralisches Urteil auch zu moralischem Handeln?

Kohlberg und Candee (1983) konstatieren in ihrem Aufsatz „The relationship of moral judgment to moral action“ zunächst in Anlehnung an Brown und Herrnstein (1975) das bestehende Paradox. Einerseits zeigen Studien, dass bereits die meisten Kinder und Jugendlichen ein gut ausgeprägtes Wissen über richtiges und falsches Handeln besitzen (Nunner-Winkler, 1998; Turiel, 1983). Andererseits verweisen die Autoren auf sozialpsychologische Experimente (z.B. Milgram¹, Zimbardo² und Darley & Latané³), in denen trotz moralischen Wissens unmoralisch gehandelt wurde. Das Paradox besteht demnach darin, dass Menschen mit vorhandenem moralischen Wissen bzw. moralischen Urteilsvermögen nicht zwingend moralisch Handeln. Dies kann aber nur dann als Paradox angesehen werden, wenn die Annahme gilt, dass moralisches Wissen bzw. Urteilen auch handlungsleitend ist. Dazu nehmen verschiedene ethische Theorien in verschiedener Weise Stellung. Diese sollen im Folgenden in Anlehnung an Kohlberg und Candee (1983) dargestellt werden. Darin werden drei verschiedene Perspektiven genannt, die den Zusammenhang zwischen moralischem Urteil und Handeln modellieren (rationalistische Theorien, naturalistische Theorien und sozial behavioristische Theorien). Rationalistische Theorien gehen davon aus, dass moralische Urteile notwendige und hinrei-

¹ In diesem psychologischen Experiment wurden die Versuchspersonen durch eine Autorität aufgefordert, einem dritten bei Fehlern (d.h. falschen Antworten) erhebliche Stromstöße zuzufügen. Über die Hälfte der teilnehmenden Versuchspersonen waren bereit, die volle Anzahl verschieden starker Stromstöße zu verabreichen (Milgram & Fleissner, 1997).

² Das sogenannte Stanford Prison Experiment wurde im Jahr 1971 durchgeführt. Eine Gruppe durchschnittlicher Personen wurde für zwei Wochen zufällig in Wärter und Gefangene unterteilt. Das Experiment musste auf Grund sadistischer Züge der Wärter frühzeitig abgebrochen werden, da die Situation außer Kontrolle geriet (Zimbardo, 2001).

³ Darley und Latané (1968) führten eine Reihe von Experimenten zum Hilfeverhalten durch und konnten zeigen, dass bei einer Gruppe von Menschen die Wahrscheinlichkeit der Hilfeleistung im Vergleich zur Einzelperson erheblich reduziert ist.

chende Bedingungen moralischen Verhaltens sind (Kohlberg & Candee, 1983, S.3). Naturalistische Theorien halten moralische Urteile für notwendige, aber nicht für hinreichende Bedingungen moralischen Verhaltens. Soziale Behavioristen gehen davon aus, dass ausschließlich das moralische Verhalten im Sinne der Einhaltung moralischer Normen einer Gesellschaft ausreichend ist, um eben jenes als moralisch zu bezeichnen. Die erste Perspektive kann nicht zielführend sein, da die empirische Forschung aus methodischer Sicht niemals einen eins zu eins Zusammenhang in der sozialen Welt abbilden kann, da u.a. situative Aspekte das moralische Handeln verhindern. Insofern kann nur von einer hohen Korrelation ausgegangen werden. Diese ist aber in verschiedenen Studien nicht nachweisbar gewesen (Für einen Überblick Blasi, 1980; Stams, Brugman, Dekovic, Rosmalen, Laan & Gibs, 2006). Eine sozial-behavioristische Perspektive kann ebenso nicht der Realität entsprechen, da es Verhaltensweisen gibt, die zwar via Beobachtung als moralisch gelten können, aber aus egoistischen Motiven entstehen. Die naturalistische Perspektive, die moralisches Urteilen als notwendige aber nicht hinreichende Bedingung begreift, ist wohl die tragfähigste Theorie, weil sie im Sinne der vorgestellten Moraldefinition moralische Urteile für notwendig hält, aber auch den empirisch vorliegenden Beziehungen zwischen moralischem Urteil und Verhalten gerecht wird.

2.3. Moralische Motivation

Wenn moralische Urteile lediglich die notwendige Bedingung für moralisches Handeln sind, so stellt sich die Frage, was moralische Urteile energetisiert, um handlungsleitend zu werden. Der Prozess der Energetisierung wird innerhalb der Psychologie mit dem Begriff der Motivation beschrieben. Motivation wird aus dem lateinischen Verb „movere“ abgeleitet und bedeutet bewegen (Rudolph, 2003). Nach Mook (1987 nach Rudolph, 2003 S. 1) bezeichnet der Begriff Motivation all „diejenigen Prozesse, die zielgerichtetes Verhalten auslösen und aufrechterhalten“. Bereits in dieser sehr allgemeinen Definition wird deutlich, dass sich der Begriff der Motivation lediglich auf willentliches Verhalten beziehen kann. Damit ist gemeint, dass nur solches Verhalten als motiviertes Verhalten bezeichnet werden kann, welches aus verschiedenen Handlungsalternativen gewählt wurde. Der Zeitpunkt, zu dem eine Handlung begonnen wird, kann gewählt werden. Ebenso kann die Handlung mit unterschiedlicher Intensität und Energie ver-

folgt werden. Abschließend wird eine begonnene Handlung auch beendet werden. Dies erfolgt normalerweise dann, wenn das Handlungsziel erreicht ist. Es ist aber auch möglich, dass das angestrebte Ziel verworfen und aus diesem Grund die Handlung beendet wird (Rudolph, 2003, S. 5-6).

Diese Begriffsbestimmung von Motivation kann nun auf den Bereich moralischer Handlungen übertragen werden und wird somit zur moralischen Motivation. Moralische Motivation wird dementsprechend als Prozess verstanden, welcher zielgerichtetes moralisches Verhalten auslöst und aufrechterhält. Nunner-Winkler (2008, S.103-104) definiert moralische Motivation als „die Bereitschaft des Handelnden, das, was er als richtig erkannt hat, auch unter persönlichen Kosten zu tun“. Innerhalb dieser Definition verschränken sich die Begriffe Moral und Motivation, indem einerseits der Vorrang moralischer Normen gegenüber persönlichen Bedürfnissen formuliert wird und andererseits die Energetisierung moralischer Urteile in ein bestimmtes Verhalten im Sinne des oben dargestellten Motivationsbegriffes aufgegriffen wird. Dabei ist es zentral, dass moralische Motivation als intrinsisch verstanden wird. Intrinsisch bedeutet in diesem Zusammenhang auf die „Verbindlichkeit moralischer Normen und nicht auf die möglichen Konsequenzen – für Täter und Opfer – bezogen“ (Nunner-Winkler, 2008, S. 108). Ein weiteres Merkmal moralischer Motivation ist deren Formalität, das heißt ihre Kopplung an das moralische Urteil. Ebenso kann moralische Motivation als „second order desire“ (Frankfurt, 1988) verstanden werden (Nunner-Winkler, 2008, S.108), d.h. moralische Motivation stellt ein sogenanntes Metabedürfnis dar, indem sie als Möglichkeit verstanden wird, zu anderen zum Teil konkurrierenden Bedürfnissen Stellung zu nehmen.

Die Fähigkeit oder auch das Bedürfnis, sich moralisch zu verhalten scheint beim Menschen unterschiedlich stark ausgeprägt zu sein. Das heißt Menschen messen ihren moralischen Urteilen in differierenden Ausmaßen eine Bedeutung in ihrem Leben zu. Dies zeigen insbesondere Studien zu moralischen Vorbildern (z.B. Colby und Damon, 1993). Aus diesen Ergebnissen ergibt sich die Frage, welche Quellen moralische Motivation besitzt, d.h. wie kommt die unterschiedliche Stärke moralischer Motivation zustande. Zwar kann mit Kohlberg (1974, 1981b, 1996) darauf verwiesen werden, dass dies mit der Reife des moralischen Urteilsvermögens zusammenhängt, allerdings muss auch festgestellt werden, dass es Menschen gibt, die trotz eines hohen moralischen Urteilsvermögens eben nicht ihren moralischen Überzeugungen folgen. Es existieren aber eine Reihe von Autoren, die mögliche Modelle und Ausgangspunkte moralischer Motivation

zusammenfassen (Nunner-Winkler, Meyer-Nikele & Wohlrab, 2006; Oser, 2013; Rest, 1983).

In einem ersten Modell ist die Antwort auf die Frage, warum Menschen motiviert sind, moralisch zu handeln, die Folgende: „People behave morally because that is the way they are made“ (Rest, 1983, S.565). Diese Sichtweise besteht also aus einem positiven Menschenbild, welches aber verschiedene Argumentationsweisen beinhaltet. Einerseits werden Menschen als Abbilder Gottes verstanden, denen eine angeborene Kraft inne wohnt das Richtige zu tun. Wobei angeboren hier nicht in einem genetischen Sinne gemeint ist, sondern eben vielmehr eine Gott gegebene Fähigkeit ist. Andererseits gibt es aber auch die soziobiologische Version, wonach es eine biologisch-genetische Veranlagung gibt, die zu einem „altruistischen Instinkt“ führt.

Innerhalb eines weiteren Modells wird das Gewissen der Menschen als Grundlage moralischer Motivation verstanden. Hierfür bildet die Idee des Über-Ichs nach Freud ein beispielhaftes Modell. Danach unterteilt sich das psychische Sein in Es, Ich und Über-Ich, wobei das Über-Ich die moralischen und sozialen Standards repräsentiert und Schuld, Scham und Angst hervorrufen kann, sobald diese Standards verletzt werden. Ein weiteres Modell stellt aus lerntheoretischer Perspektive die Entwicklung eines moralischen „Gewissens“ dar, wobei das Modell eine Entwicklung von konditionierter Angst bei Regelübertreten postuliert (Aaronson, 1968).

Ebenso existieren eine Reihe von Theoretikern, die die Entwicklung einer spezifisch moralischen Motivation gänzlich in Frage stellen. Diese gehen davon aus, dass reguläre Lernprozesse, wie beispielsweise Verstärkung und Lernen am Modell, moralisches Verhalten hervorruft. Dabei bleibt dieses Verhalten aber instrumentell, das heißt eine moralische Handlung wird nur unter Rekurs auf die Erreichung eines anderen Zweckes vollzogen.

Hoffmann (2000) postuliert ein weiteres Modell, in dem er auch die klassischen kognitiven und lerntheoretischen Mechanismen der Internalisierung von Moral zulässt, aber einen weiteren spezifischen Prozess zur Erklärung moralischen Verhaltens ergänzt. Grundsätzlich geht er davon aus, dass Menschen Unwohlsein empfinden, wenn sie beobachten, dass sich eine andere Person schlecht fühlt. Er geht weiterhin davon aus, dass dieses empathieinduzierte Unwohlsein ebenso basal ist wie egoistische Handlungsmotive. Die kognitive Entwicklung und Sozialisation (insbesondere durch Einflüsse der Eltern) kann die Stärke und Angemessenheit dieses Gefühls fördern. Auf Grund eines

defizitären episodischen Gedächtnisses werden die empathischen Gefühle gegenüber anderen nicht mehr nur durch die Eltern geprägt wahrgenommen, sondern autonom erlebt, so dass sie moralisches Verhalten als selbstbestimmt erfahren (Rest, 1983, S. 566-567).

Neben den dargestellten Ansätzen zur Entstehung moralischer Motivation wird von Rest (1983) und Oser (2013) auch das moralische Selbst als Quelle moralischer Motivation benannt. Ausgangspunkt für diese Überlegungen bildet das „Self Model of Moral Functioning“ von Blasi (1980). Während in der Mitte der 1980er Jahre Kohlbergs Stufentheorie auf Grund von umfassender Kritik aus verschiedenen Bereichen (für einen Überblick: Kohlberg, Levine, Hower, 1983) der psychologischen Forschung an Einfluss verlor, rückte die Erforschung des moralischen Selbst immer stärker in den Vordergrund der empirischen Moralforschung (Krettenauer, 2010, S. 87). Ein Grund dafür mag auch die Feststellung gewesen sein, dass innerhalb der Theorie Kohlbergs moralische Tugenden oder der moralische Charakter von Individuen relativ unbedeutend sind (Walker & Pitts, 1998, S. 403). Lapsley (1996, S.86) formuliert den zentralen Unterschied zwischen Blasis und Kohlbergs Position wie folgt: „For Kohlberg, moral motivation to act comes from one’s fidelity to the prescriptive nature of moral principles. Responsibility is entailed by the formal, categorical character of a moral structure and flows directly from it. Hence not to act is to betray a principle. For Blasi, in contrast, moral motivation to act is a consequence of one’s moral identity, and not to act is to betray the self.“ Dieses Zitat macht deutlich, dass moralisches bzw. unmoralisches Handeln nicht nur etwas mit moralischen Kognitionen zu tun hat, sondern dieses auch mit dem Selbstkonzept und der Identität einer Person im Zusammenhang steht. Ganz explizit weist die Aussage von Lapsley deutlich darauf hin, dass moralische Motivation ihren Ursprung in der Theorie Blasis im moralischen Selbst⁴ findet. Doering (2013a) verweist darauf, dass moralische Prinzipien zwar eine interne Validität besitzen und durchaus einen motivationalen Anteil besitzen, allerdings sind diese abstrakt und außerhalb des Selbst angesiedelt, so dass sie nur eine geringere Bedeutung für das Individuum besitzen.

In seinem Aufsatz „Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective“ entwickelt Blasi (1983) insgesamt sieben Thesen (propositions), die seine Überlegungen

⁴ Es muss darauf hingewiesen werden, dass Blasi die Begriffe Identität und Selbst synonym verwendet (Krettenauer, 2010). Dem entsprechend wird auch in der vorliegenden Arbeit keine Differenzierung vorgenommen.

beschreiben. Diese sollen zunächst zusammenfassend vorgestellt werden. Blasi (1983) nimmt an, dass moralische Handlungen Reaktionen auf Situationen sind, die mittels des moralischen Urteilsvermögens einer Person als moralisch relevant erkannt wurden. Diese noch abstrakten Urteile sind aber noch keine Garantie für moralische Handlungen (Blasi, 1983, S.197). Nur dann, wenn das moralische Urteil durch einen weiteren Filter auch für das eigene Selbst als bedeutsam erkannt wurde, kann es handlungsleitend werden. Hierbei spricht Blasi von einem sogenannten Verantwortungsurteil, welches ebenso durchlaufen werden muss. Dieses Verantwortungsurteil unterscheidet sich zwischen Individuen und hängt von der Definition und Organisation des jeweiligen Selbst ab (Blasi, 1983, S. 200). Dabei wird der Übergang vom Verantwortlichkeitsurteil zu einer tatsächlichen moralischen Handlung von einer zentralen psychischen Tendenz unterstützt. Nach Blasi (1983, S.201) versucht jedes Individuum sich selbstkonsistent zu verhalten. Ebenso hängt die Konsistenz zwischen moralischem Urteil und Verhalten davon ab, welche Strategien und Fähigkeiten eine Person besitzt, um mit konfligierenden Bedürfnissen umzugehen. Verhalten sich Personen innerhalb einer moralisch relevanten Situation inkonsistent mit ihrem Verantwortlichkeitsurteil, so führt dies zu emotionalen Konsequenzen, wie beispielsweise Schuld oder Scham (Blasi, 1983, S.204). Diese emotionalen Konsequenzen und die Überführung des moralischen Urteils in ein Verantwortlichkeitsurteil ist abhängig von den zwei zentralen Komponenten des moralischen Selbst: Der Selbstintegration moralischer Prinzipien oder Eigenschaften und der Zentralität moralischer Eigenschaften für das Selbst (Blasi, 1995, 2005). Krettenauer (2010, S. 89) weist darauf hin, dass die beiden Teilaspekte des moralischen Selbst Veränderungen im Entwicklungsverlauf unterliegen und interindividuell verschieden sind. Selbstintegration, d.h. die Integration moralischer Normen und Prinzipien, kann external oder internal erlebt werden. Eine moralische Norm ist external, wenn sie nur deshalb individuell bedeutsam ist, weil die soziale Umwelt dies verlangt. Im Gegensatz dazu können moralische Normen als internal erlebt werden, wenn sie durch das Individuum selbst als bedeutsam erkannt werden. Moralische Zentralität stellt die zweite unabhängige Komponente des moralischen Selbst dar und beschreibt die Bedeutsamkeit einer moralischen Norm für das Selbstkonzept. Beispielsweise kann Fairness für einen Sportler sehr wichtig, d.h. zentral für das Selbstkonzept sein. Sie kann aber auch ausschließlich äußerlich erlebt werden, da zum Beispiel im Fußball für Fouls gelbe bzw. rote Karten vergeben werden, die zu einem Ausschluss vom Spiel führen können. Diese sanktionsorientierte

Bedeutsamkeit von Fairness wird innerhalb dieses Beispiels als ausschließlich äußerlich, d.h. external erlebt (Krettenauer, 2010). Anders wäre es, wenn der Spieler Fairness als zentrales Prinzip des Sports begreifen würde und fair spielt, nicht nur um einen Ausschluss vom Spiel abzuwenden.

Wie bereits angedeutet wurde, unterliegen die beiden Komponenten des moralischen Selbst entwicklungsbedingten Veränderungen. Arnold (1993) untersuchte als Erste die Entwicklung des moralischen Selbst und ging davon aus, dass das Jugendalter eine zentrale, formative Phase für die Selbstdefinition und Identitätsentwicklung darstellt. Sie untersuchte Kinder und Jugendliche der sechsten, achten, zehnten und elften Jahrgangsstufe und konnte keine Unterschiede zwischen diesen Klassenstufen hinsichtlich der Zentralität moralischer Eigenschaften für das Selbstkonzept feststellen. Bezüglich der Selbstintegration konnte sie einen Wechsel von einer zunächst externalen im Kindes- und frühen Jugendalter hin zu einer internalen Perspektive bei älteren Jugendlichen feststellen. In einer weiteren Untersuchung von Krettenauer (2011) konnten an Schülern ähnlicher Altersgruppen ebenso keine entwicklungsbedingten Veränderungen moralischer Zentralität aufgedeckt werden. Für die Selbstintegration gibt es kaum weitere direkte empirische Untersuchungen zum Entwicklungsverlauf. Wobei Doering (2013a) feststellte, dass die moralische Selbstintegration innerhalb Kohlbergs Stufenmodell hinreichend repräsentiert ist, da er letztlich auch eine externalen Perspektive innerhalb der sanktionsorientierten präkonventionellen Phase annimmt und im weiteren Entwicklungsverlauf eine internalisierte sanktionsunabhängige postkonventionelle Phase postuliert.

Das Selbstmodell von Blasi (1983) ist neben den unter dem Kapitel 2.4 dargestellten Versuchen ein weiteres Modell, um zu erklären, warum Menschen motiviert sind, moralische Handlungen zu vollziehen. Diesem Modell wird in der heutigen moralpsychologischen Forschung aber eine besondere Bedeutung zugemessen, um moralische Motivation zu erklären. Oser (2013, S.22) rückt das moralische Selbst in das Zentrum seines „global moral motivation models“. Diesen Bedeutungszuwachs im Vergleich zu den erläuterten Erklärungsansätzen verdankt das moralische Selbst seinem umfassenden Einfluss auf Emotionsattributionen, moralische Motive und Überzeugungen sowie weiteren Elementen, die moralisches Verhalten beeinflussen können.

Empirisch ist der Zusammenhang zwischen dem moralischen Selbst und moralischer Motivation bereits gut belegt. Die Teilkomponente der moralischen Zentralität korreliert

mit moralischer Motivation zwischen .40 und .62 (Krettenauer, 2011; Nunner-Winkler et al., 2006). Dieser Befund deutet darauf hin, dass das moralische Selbst tatsächlich eine Quelle moralischer Motivation ist und belegt Blasis (1983) theoretische Überlegungen.

2.4. Entwicklung moralischer Motivation

Die empirische Untersuchung moralischer Motivation begann mit einer Reihe von insgesamt drei Experimenten von Nunner-Winkler und Sodian (1988). Anstoß der Untersuchung war die Frage, in wieweit jüngere Kinder bereits eine tatsächliche Vorstellung von moralischen Regeln besitzen oder diese, wie Kohlberg (1976) und Damon (1984) annahmen, im Kindesalter lediglich externen bzw. instrumentellen Charakter besitzen (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Kinder befolgen demnach moralische Regeln nur deshalb, da sie Strafe vermeiden wollen und weil sie an Autoritäten orientiert sind. Turiel (1983) konnte hingegen zeigen, dass bereits Vorschüler moralische Regeln als solche verstehen und sogar konventionelle von moralischen Regeln unterscheiden können. Kinder besitzen demnach bereits ein Wissen um die intrinsische Gültigkeit moralischer Normen (Nunner-Winkler, 2008). Um mehr über die Bedeutung von Moral im Kindesalter zu erfahren und um die genannten Widersprüche aufzulösen, untersuchten die Autoren der Studie die Emotionszuschreibungen nach einem moralischen Regelübertritt. Innerhalb funktionalistischer Emotionstheorien werden Emotionen als wichtige interne Kontroll- und Bewertungssysteme verstanden, um menschliches Verhalten zu motivieren (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986, S.530). Moralisch relevante Ereignisse, so Nunner-Winkler und Sodian (1988, S. 1323), können besonders intensive und konfligierende Emotionen hervorrufen. Ebenso können antizipierte Emotionen bei moralischen Versuchungen handlungsleitend sein.

In ihrer Untersuchung konnten Nunner-Winkler und Sodian (1988) an bestehende entwicklungspsychologische Befunde anknüpfen und zeigen, dass Kinder im Alter von vier Jahren glauben, dass eine Person, die einen moralischen Regelbruch begeht, sich nach ihrer Handlung gut fühlen würde. Dem gegenüber glauben achtjährige Kinder, dass sich diese Person nach ihrem moralischen Fehlverhalten schlecht fühlen würde, das heißt negative Emotionen empfindet. Die Autoren der Studie versuchen innerhalb ihrer Untersuchung, verschiedene Interpretationsmöglichkeiten dieses Befundes auszuschließen.

Beispielsweise wurde vermutet, dass jüngere Kinder generell eher positive Emotionen attribuieren bzw. sie in den vorgelegten Vignetten keine moralisch relevante Situation wahrnehmen. Nunner-Winkler und Sodian (1988) kommen abschließend zu dem Ergebnis, dass Vierjährige, obwohl sie die Geltung einer moralischen Regel in der vorgelegten Vignette verstanden haben, glauben, dass der moralische Regelübertritt bei der Person in der Vignette mit positiven Emotionen einhergeht. Dies ist auch dann der Fall, wenn es nicht um einen kleineren Diebstahl geht, sondern um schwereres Fehlverhalten. Des Weiteren konnte die Studie zeigen, dass Vierjährige nur dann glauben, dass sich die Person in der Vignette gut fühlt, wenn die Handlung intendiert und nicht zufällig oder aus Versehen vollzogen wurde. Interpretiert werden die Ergebnisse der Untersuchung dahingehend, dass die jüngeren Kinder in Situationen, in denen die persönlichen Motive mit den moralischen Standards einer Person konfliktieren, lediglich den Zusammenhang zwischen persönlichem Motiv und der Handlung wahrnehmen. Ältere Kinder können den emotionalen Zustand der Person auch mit ihren moralischen Standards verbinden. Dieses Ergebnis wurde im weiteren Verlauf der wissenschaftlichen Untersuchung als „Happy Victimizer“-Phänomen bezeichnet und hatte weitreichende Folgen innerhalb der moralpsychologischen Entwicklungsforschung. Die Existenz des „Happy Victimizers“ spricht, so Nunner-Winkler und Sodian (1988), dafür, dass innerhalb des frühen Kindesalters trotz eines umfassenden moralischen Wissens, dieses moralische Wissen noch keine motivationale Kraft besitzt, um auch in Verhalten umgesetzt zu werden. Dem entsprechend können, wie Turiel (1983) zeigt, bereits Kinder moralisches Wissen besitzen und auch deren intrinsischen Geltungsgründe verstehen, allerdings ist es auch möglich, wie Kohlberg (1981b) feststellte, dass sie durchaus in ihren Urteilen instrumentell orientiert sind, wie die Emotionszuschreibungen in der Studie von Nunner-Winkler und Sodian (1988) zeigen. Aus diesem Grund kann nicht von einem kognitiv-affektiven Parallelismus, wie ihn Kohlberg annimmt, ausgegangen werden. Moralisches Wissen und moralische Motivation entwickeln sich also dergestalt, dass zunächst moralisches Wissen besteht und im Anschluss moralische Motivation aufgebaut wird. Moralische Motivation wurde hier mittels Emotionsattributionen gemessen, wobei die Stärke der Emotionen ein möglicher Indikator für die Bindung an das moralische Urteil ist. Verschiedene Untersuchungen konnten zeigen, dass Emotionsattributionen tatsächlich prosoziales bzw. abweichendes Verhalten vorhersagen können (für einen Überblick Malti & Krettenauer, 2013).

Wenn moralische Motivation sich also nicht parallel zum moralischen Urteilsvermögen entwickelt, stellt sich die Frage, wie sich dann der Entwicklungsverlauf moralischer Motivation vollzieht. Innerhalb einer längsschnittlichen Untersuchung von Nunner-Winkler (2008) konnten Kinder ab dem Alter von vier Jahren bis zum 23. Lebensjahr begleitet werden. Dabei wurden die Kinder und Jugendlichen mittels Vignetten bzw. moralischer Konflikte untersucht, um ihre moralische Motivation altersangemessen zu erfassen. Es ergab sich ein kontinuierlicher Anstieg der moralischen Motivation zwischen Kindes- und jungem Erwachsenenalter. Besonders bedeutsam scheint aber ein weiteres Ergebnis dieser Untersuchung zu sein: Obwohl es durchschnittlich einen Zuwachs moralischer Motivation über die Altersgruppen hinweg gab, konnte nur eine geringe Stabilität der individuellen Ergebnisse festgestellt werden. Lediglich an den Extrempolen moralischer Motivation, das heißt im niedrigen und hohen Bereich, ergab sich eine höhere Stabilität. Ebenso untersuchten Malti und Buchmann (2010) moralische Motivation querschnittlich an 15- und 21-jährigen Personen und stellten zwischen diesen Altersgruppen keine Unterschiede bei der Stärke der moralischen Motivation fest. Krettenauer (2011) untersuchte ebenfalls die Entwicklung internaler moralischer Motivation in einer querschnittlichen Untersuchung von Schülern der siebten, neunten und elften Jahrgangsstufe sowie von Studierenden der ersten Universitätssemester. Innerhalb dieser Untersuchung ergab sich ebenfalls kein Entwicklungstrend. Insgesamt sprechen diese Befunde dafür, dass bisher kein eindeutiges Ergebnis hinsichtlich des allgemeinen Entwicklungstrends moralischer Motivation erzielt werden konnte.

2.5. Einflussfaktoren moralischer Motivation

Ähnlich wie bei der Bestimmung des Entwicklungsverlaufs moralischer Motivation gibt es relative Unklarheit darüber, welche Faktoren moralische Motivation beeinflussen. Ebenso besteht die Frage, welche Entwicklungsmechanismen moralische Motivation fördern bzw. hemmen. Dabei kann nicht davon ausgegangen werden, dass dieselben Bedingungsfaktoren, die moralisches Urteilsvermögen fördern, auch für moralische Motivation relevant sind. Malti und Buchmann (2010, S.138) schreiben dazu: „Recently, theorists have emphasized the need to investigate moral motivation in its own right, as well as its socialisation and individual antecedents.“ Auch von anderen Autoren wird die Feststellung, dass relativ wenige empirische Untersuchungen zur Sozialisation und

den individuellen Faktoren moralischer Motivation vorliegen, unterstützt (Carlo & Pope Edwards, 2005; Nunner-Winkler, Meyer-Nikele & Wohlrab, 2007). Die wenigen Befunde zu den Einflussfaktoren moralischer Motivation befassen sich mit der Bedeutung der Familie und Freunde, den Persönlichkeitseigenschaften, der moralischen Zentralität, dem Geschlecht, dem Alter und dem Schulabschluss für die Stärke moralischer Motivation im Kindes- und Jugendalter (u.a. Doering, 2013a; Krettenauer, 2011; Malti & Buchmann, 2010; Nunner-Winkler, 2008; Nunner-Winkler et al., 2006, Nunner-Winkler et al., 2007). Diese Befunde sollen im Folgenden dargestellt werden.

Eine zentrale Diskussion innerhalb der Untersuchung des moralischen Urteilsvermögens innerhalb der Kohlberg-Tradition befasst sich mit der Frage, inwieweit Familie oder Peerbeziehungen eine stärkere Bedeutung bei der Entwicklung eines reifen moralischen Urteilsvermögens besitzt (Walker, Hennig & Krettenauer, 2000). Einerseits postulieren psychoanalytische Theorien, dass Eltern den bedeutsamsten Einfluss auf die moralische Entwicklung ihres Kindes besitzen, da sie über die Mechanismen der Identifikation und Internalisierung einen zentralen Beitrag zur Gewissensbildung leisten. Sozial-kognitive Lerntheorien sind in diesem Zusammenhang zwar weniger dogmatisch, so Walker et al. (2000), dennoch verweisen sie vor allem auf Lernmechanismen, zum Beispiel auf das Lernen am Modell. Diese Modelle sind vor allem zu Beginn der Entwicklung innerhalb der Familie zu finden. Einen konträren Standpunkt vertreten in diesem Zusammenhang die kognitiven Entwicklungspsychologen Piaget und Kohlberg, die die Bedeutung der kooperativen Bedingungen und horizontalen Strukturen in Freundschaftsbeziehungen betonen. Dieses Beziehungsgefüge führt zu einer Förderung und Forderungen systematischer Perspektivübernahme innerhalb von Konfliktsituationen. Der Anforderungscharakter solcher Situationen fördert nach Meinung von Piaget und Kohlberg die Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens stärker als die vertikalen, das heißt hierarchischen Beziehungen, die Kinder zu ihren Eltern pflegen. Walker et al. (2000) kommen innerhalb ihres systematischen Vergleichs der Beziehungsstrukturen zwischen Eltern und ihrem Kind und in Freundschaftsbeziehung, zu dem Ergebnis, dass beide Sozialisationsfaktoren die Entwicklung moralischen Urteilsvermögens in unterschiedlicher Art und Weise beeinflussen. Die Übertragung dieser Befunde auf die Bedeutsamkeit von familiären und freundschaftlichen Beziehungen für moralische Motivation erscheint nur bedingt möglich, da moralische Motivation einen wichtigen kognitiven Anteil besitzt (Malti & Buchmann, 2010; Nunner-Winkler & Sodian, 1988), aber

auch die Bindung an das moralische Urteil im Vergleich zur Erfüllung persönlicher Bedürfnisse beinhaltet. Malti und Buchmann (2010) haben daher die Bedeutung der Familie und der Freundschaftsbeziehungen im Alter von 15 bzw. 21 Jahren für die Stärke moralischer Motivation untersucht. Positive Eltern-Kind-Beziehungen zeichneten sich insbesondere durch die wahrgenommene Unterstützung durch die Eltern aus. Freundschaftsbeziehungen wurden von den Studienteilnehmern als positiv bezeichnet, wenn diese als unterstützend und vertrauensvoll wahrgenommen wurden (Malti & Buchmann, 2010). Malti und Buchmann (2010) konnten für das Alter von 15 Jahren einen positiven Einfluss der Eltern-Kind-Beziehungen nachweisen. Im Alter von 21 Jahren zeigte sich hingegen ein positiver Einfluss der Freundschaftsbeziehungen. Die Autoren interpretierten die Ergebnisse dahingehend, dass in der Adoleszenz die primären Erziehungspersonen einen stärkeren Einfluss auf die eigene moralische Motivation besitzen (Malti & Buchmann, 2010). Ebenso untersuchten die Autoren wichtige Persönlichkeitseigenschaften mittels der Big-Five-Dimensionen Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität, Extraversion und Offenheit für Erfahrungen. Für die Gruppe der 15-jährigen zeigten sich zwar positive Korrelationen mit Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, diese waren aber in einem multivariaten Modell nicht mehr relevant (Malti & Buchmann, 2010). Dass die Zentralität moralischer Eigenschaften für das Selbst moralische Motivation substantiell beeinflusst, wurde in verschiedenen Studien (siehe Kapitel 2.3) nachgewiesen und erweist sich in der bisherigen Forschung als stabiler Befund (Krettenauer, 2010; Nunner-Winkler, 2008). Ebenso verweist Rest (1983) darauf, dass Empathie eine wichtige Rolle für die Entwicklung moralischer Motivation besitzt. Ein weiterer stabiler Befund kann für den Zusammenhang zwischen Geschlecht und moralischer Motivation berichtet werden (Malti & Buchmann, 2010; Nunner-Winkler et al., 2007). Die empirischen Befunde ergeben eine deutlich stärker ausgeprägte moralische Motivation für Mädchen im Vergleich zu Jungen. Dieser Befund widerspricht ebenso den Ergebnissen zu Geschlechterunterschieden hinsichtlich des moralischen Urteilsvermögens. In ihrer Metaanalyse konnten Jaffe & Hyde (2000) zeigen, dass keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei der Fähigkeit, moralische Urteile zu treffen, existieren. Nunner-Winkler et al. (2007) erklären die bestehenden Geschlechterunterschiede mit einer stärkeren oder schwächeren Rollenidentifikation. Jungen, die eine starke männliche Rollenidentifikation aufwiesen, besaßen die niedrigste moralische Motivation. Bei den Mädchen hatte die Identifikation mit einem weiblichen Geschlecht

terstereotyp keinen Einfluss auf die Ausprägung ihrer moralischen Motivation. Wie im Kapitel 2.4 bereits beschrieben wurde, gibt es bezüglich der altersbedingten Reifungsprozesse uneindeutige Befundlagen, was eine weitere Untersuchung dieser Prozesse unabdingbar macht. Dabei muss in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Geschlechterrollenorientierung weiter geklärt werden, da die Identifikation mit weiblichen und männlichen Rollen vor allem im Jugendalter zunimmt (Trautner, 2008). Dies würde im Zusammenhang mit den Befunden von Nunner-Winkler et al. (2007) für einen Anstieg der Geschlechterunterschiede zwischen Kindes- und Jugendalter sprechen.

Eine weitere zentrale Sozialisationsinstanz ist die Schule, der eine zentrale Rolle bei der Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens zugesprochen wird. Innerhalb Kohlbergs (1985) „Just Community Ansatz“ wird im Besonderen darauf verwiesen. Bezüglich der moralischen Motivation gibt es hingegen eine schwache empirische Befundlage. Nunner-Winkler et al. (2006) und Malti und Buchmann (2010) untersuchten zwar die Bedeutung des Bildungsniveaus von Schülern, wobei sie keine signifikanten Unterschiede zwischen Gymnasiasten und niedrigen Bildungszweigen finden konnten. Diese Befunde sind aber die einzigen Informationen hinsichtlich des schulischen Einflusses für moralische Motivation. Verschiedene Untersuchungen zu abweichendem und prosozialem Verhalten verweisen insbesondere auf die Bedeutung des schulischen Klimas (Eder, 1996; Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005; Jerusalem & Mittag, 1997; Kohlberg, 1985; Oser, 1996). Der konkrete Zusammenhang mit moralischer Motivation wird in diesen Studien aber nicht untersucht.

Aus kriminologischer Perspektive ist der Einfluss von Gewaltopfererfahrungen besonders interessant. Beispielsweise gibt es umfangreiche Belege dafür, dass innerfamiliäre Gewalterfahrungen mit Gewalttäterschaft im Jugend- und Erwachsenenalter einhergehen kann (u.a. Baier & Pfeiffer, 2011; Baier & Windzio, 2006; Dodge, Bates & Pettit, 1990). Ein mögliches Erklärungsmodell ist hierfür das „Social-Information Processing Modell“ von Crick und Dodge (1994). Das Modell versucht grundsätzlich die soziale Anpassungsfähigkeit bzw. Anpassungsunfähigkeit von Kindern bzw. Jugendlichen zu erklären. In einer Situation, in der Kinder bzw. Jugendliche auf eine soziale Interaktion treffen bzw. eine solche meistern müssen, bringt das Individuum bereits verschiedene Grundvoraussetzungen mit, welche es ermöglichen, auf soziale Hinweisreize zu reagieren. Dies sind zunächst biologische Fähigkeiten und eine sogenannte „Data Base“, welche aus vergangenen Erfahrungen, d.h. aus spezifischen Gedächtnisinhalten bestehen-

den Regeln, sozialen Kompetenzen und sozialen Schemata besteht. Diese „Data Base“ kommt in allen Schritten der Informationsverarbeitung zum Tragen. Innerhalb des reformulierten Modells beschreiben Crick und Dodge (1994) sechs verschiedene Teilprozesse bzw. Verarbeitungsschritte. Mit den ersten beiden Verarbeitungsschritten (Enkodierung und Interpretation) nehmen Kinder und Jugendliche die einzelnen Situationsreize selektiv wahr und beginnen sich eine mentale Repräsentation der Situationsreize zu bilden. In den Schritten drei und vier kommt es zur Zielauswahl und zur Konstruktion einer möglichen Reaktion. Die Auswahl eines Verhaltens erfolgt in Schritt fünf und das gewählte Verhalten wird in Schritt sechs ausgeführt (Crick & Dodge, 1994). Innerhalb einer konkreten Situation laufen diese Prozesse zügig hintereinander ab, wobei an verschiedenen Stellen Rückkopplungen möglich sind. Wichtig ist, wie bereits oben erwähnt, dass individuelle Erfahrungen innerhalb der „Data Base“ abgelegt sind, welche später erneut zur Anwendung gelangen können. Die „Data Base“ speichert das soziale Wissen und Schemata sowie das Regelverständnis einer Person. Machen Kinder nun häufig negative Erfahrungen mit Gewalt ausgehend von ihren sozialen Modellen (z.B. Eltern), so beeinflussen diese Erfahrungen nicht nur ihr Wissen über Konfliktlösungsstrategien und soziale Regeln, sondern auch ihre Bindung an diese soziale Regeln. Konkret könnte dies zu einer geringeren moralischen Motivation führen.

Diese Darstellungen zeigen, dass einerseits in Bezug auf die Einflussfaktoren moralischer Motivation, wie bereits dargestellt, nur wenige konkrete Untersuchungen bestehen, andererseits die Bandbreite der möglichen Einflussfaktoren erheblich ist. Beispielsweise ist auch der gesellschaftliche und kulturelle Wandel ein möglicher Einflussfaktor auf der Macroebene (Nunner-Winkler, 2004). Ebenso müssen die einzelnen Wirkmechanismen der verschiedenen Sozialisationsbedingungen kleinschrittiger überprüft werden. Dabei spielt insbesondere die Widersprüchlichkeit der verschiedenen Sozialisationsbedingungen im Hinblick auf die differentiellen moralischen Normen und Handlungsabsichten eine Rolle. Somit lässt sich abschließend schlussfolgern, dass für die Entwicklungsbedingungen moralischer Motivation ein multifaktorieller Ansatz am aussichtsreichsten ist.

2.6. Moralische Motivation und delinquentes Verhalten

Im Fokus der Erforschung moralischer Motivation steht im Besonderen die Frage, in wie weit diese delinquenzreduzierende Effekte besitzt. Delinquentes Verhalten beschreibt „unterschiedliche Problemverhaltensweisen, deren gemeinsame Kennzeichen die Verletzung altersgemäßer, sozialer Erwartungen, Regeln und informellen und formellen Normen ist“ (Beelmann & Raabe, 2007, S.17). Am anderen Ende des Kontinuums befinden sich prosoziale Verhaltensweisen, die aber in dieser Arbeit auf Grund der kriminologischen Perspektive nicht oder nur am Rande bearbeitet werden. Kriminologie befasst sich mit kriminellem Verhalten als soziales Phänomen und beinhaltet auch den Prozess der Entstehung von Gesetzen, die Gesetzesbrüche und die Reaktionen auf Gesetzesübertretungen. Natürlich befasst sich kriminologische Forschung auch mit nicht strafrechtlich relevanten Formen delinquenten bzw. abweichenden Verhaltens, wie zum Beispiel Formen von relationaler und psychischer Gewalt. Bei diesen Verhaltensweisen handelt es sich nicht direkt um Gesetzesbrüche, aber dennoch um Abweichungen von geltenden sozialen Normen. Bei der Untersuchung von abweichenden Verhaltensweisen im Kindes- und Jugendalter ergeben sich erhebliche Schnittmengen zwischen kriminologischen und entwicklungspsychologischen Theorien. Beispielsweise gehen verschiedene kriminologische und psychologische Theorien davon aus, dass delinquentes Verhalten im Jugendalter mit der Abwendung von Vorschriften, Normen und Konventionen der Eltern zu erklären ist. Jugendliche versuchen, sich so von ihren Autoritäten der Kindheit abzugrenzen und ihren Platz innerhalb der Gesellschaft zu finden. Moffitt (1993) erklärt vor allem adoleszenzspezifisches Verhalten mit einer kurzfristigen Inkongruenz zwischen biologischer Reife und zur Verfügung stehenden sozialen Rollen (Beelmann & Raabe, 2007). Ebenso kommen beide Forschungsgebiete darin überein, dass abweichendes Verhalten im Jugendalter vor allem ein passageres Phänomen darstellt (Moffitt, 1993). Ebenso gehen aber verschiedene Ansätze zum entwicklungstypischen Verlauf abweichenden Verhaltens davon aus, dass es neben dem „adolescent-limited“ Typus (Moffitt, 1993) auch einen geringeren Teil Jugendlicher gibt, der frühzeitig mit problematischen Verhaltensweisen (z.B. oppositionelles Trotzverhalten, Störung der Sozialverhaltens) auffällt und über die gesamte Lebensspanne verschiedene Formen delinquenten Verhaltens zeigt (für einen Überblick Beelmann & Raabe, 2007). Dies bedeutet, dass sich kriminologische und entwicklungspsychologische Forschung

mit ähnlichen Phänomenen auseinandersetzen und unterschiedlichste Schnittpunkte zwischen beiden Disziplinen bestehen. Diese begrenzen sich nicht nur auf den Entwicklungsverlauf delinquenten Verhaltens, sondern sie sind auch bei der Erklärung delinquenten Verhaltens oder bei der Prävention relevant. Beiden Disziplinen ist, wie bereits dargestellt, gemeinsam, dass sie sich mit Abweichung von Normen und Gesetzen auseinandersetzen, wobei entwicklungspsychologische Forschung sich eher mit Abweichungen von sozialen Normen befasst, kriminologische Forschung vor allem strafrechtlich relevantes Verhalten untersucht. Dabei gibt es natürlich erhebliche Schnittstellen, denn Diebstahl verstößt gegen soziale Normen und ist ebenso strafrechtlich relevant.

Ob es sich nun um eine Abweichung von sozialen Normen oder um eine strafrechtliche Übertretung handelt, beiden Übertretungen wohnt in gewisser Weise eine moralisch relevante Komponente inne. Moralische Prinzipien bilden für normative Entscheidungen, die sich auf Subjekte beziehen, die übergeordnete Positionierung ab. Moralische Prinzipien liefern die Begründung für die Geltung von Gesetzen und sozialen Regeln und besitzen einen höheren Grad an Allgemeinheit und Gültigkeit. Beispielsweise rekurriert das deutsche Grundgesetz auf die menschliche Würde als Begründungsfundament für unverletzliche und unveräußerliche Menschenrechte. Moralische Normen haben des Weiteren unbedingte und kategorische Geltung. Diese Merkmale bilden den gravierenden Unterschied zu Gesetzen und sozialen Regeln ab. Während beispielsweise das Verbot des Kaugummikauens in der Schule oder das Verbot von Marihuanakonsums in verschiedenen Situationen und historischen und zukünftigen Jahrzehnten variieren kann, gilt die Achtung der körperlichen und seelischen Unversehrtheit eines Menschen immer, überall und vor allem für jeden (und bspw. nicht nur innerhalb nationalstaatlicher Grenzen). Ein weiterer Unterschied bezieht sich auf die Internalisierung von moralischen Prinzipien im Vergleich zu rechtlichen Normen. Während die Verbindlichkeit moralischer Normen nur durch die individuelle Anerkennung bestehen kann (freiwillige Selbstbindung), ist bei rechtlichen Normen der äußere Zwang das tragende Element. Da moralische Prinzipien die grundlegendste und umfassendste Bewertungsinstanz für menschliches Verhalten bilden, kommt die Kriminologie nicht umhin, sich auch mit der Bedeutung von Moral und moralischer Entwicklung für kriminelles bzw. abweichendes Verhalten auseinanderzusetzen. Insbesondere weil beispielsweise aggressives Verhalten, definiert als absichtliche Schädigung einer anderen Person (Dodge, Coie & Lynam, 2006), nicht nur rechtlich betrachtet zu bestrafen ist, sondern weil der

Staat und die Gesellschaft ein Interesse daran haben muss auch die moralische Einsicht bei Straftätern zu erreichen. Empirisch kann diese Haltung durch die Ergebnisse von Turiel (1978, 1998) untermauert werden, die zeigen konnte, dass moralische Prinzipien einen größeren Verpflichtungscharakter als konventionelle Regeln besitzen. Unter anderem stellen Antonaccio und Tittle (2008) fest, und folgen damit einer langen Forschungstradition (u.a. Durkheim), dass kriminelles Verhalten nicht ohne Rekurs auf eine moralische Dimension des jeweiligen Verhaltens auskommt. Auch wenn innerhalb der Kriminologie einige Studien zum Zusammenhang von Moral und Delinquenz durchgeführt wurden und die Bedeutung dieser Einflussgröße unterstrichen wurde, ist Moral „not a ‚standard‘ variable in most criminological research“ (Antonaccio & Tittle, 2008, S.503). Gottfredson und Hirschi (1990, p.88) schreiben über moralische Werte, dass diese „typically [refer] to how people feel about their acts rather than to the likelihood that they will or will not commit them“. Diese Aussage impliziert, dass Moral erst im Anschluss an eine delinquente Handlung an Bedeutung gewinnt (zum Beispiel durch ein schlechtes Gewissen, Schuld- bzw. Schamgefühle). Somit blendet eine zentrale kriminologische Theorie der letzten Jahrzehnte Moral und dementsprechend auch Moralentwicklung für die Vorhersage von kriminellem bzw. delinquentem Verhalten aus. Auch Rational Choice Theorien unterminieren den Stellenwert moralischer Prinzipien, denn in den meisten Fällen sind moralische Handlungen diejenigen, die unter Nützlichkeitsabwägungen am schlechtesten abschneiden. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass eigene Bedürfnisse relativ häufig mit moralischen Prinzipien in Konflikt stehen. Auch in multifaktoriellen Ansätzen (u.a. Glueck & Glueck, 1959) ist Moral keine eigenständige Komponente. Erst im integrativen Ansatz von Pearson & Weiner (1985) werden moralische Regeln unter den internen Faktoren subsumiert.

Die erste Theorie, welche der Moral eine zentrale theoretische Rolle bei der Erklärung individuellen kriminellen Verhaltens beimisst, ist die „Situational Action Theory of Crime Causation“ (SAT; e.g. Wikström & Treiber, 2007), die im Folgenden näher behandelt werden soll.

Die SAT nimmt an, dass jedes gewalttätige Verhalten eine moralisch relevante Handlung darstellt. Personen verhalten sich gewalttätig, da sie Gewalttätigkeit als Handlungsalternative wahrnehmen und weil sie das gewalttätige Verhalten unter verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten auswählen. Dieser zweistufige Prozess wird von der Neigung der Person und den kriminogenen Faktoren einer Situation beeinflusst. Im We-

sentlichen hängen die individuellen Unterschiede der Kriminalitätsneigung von der Moral einer Person und den exekutiven Funktionen ab, wobei die exekutive Funktion bei Wikström (2006) durch Selbstkontrolle repräsentiert ist. Auf der Seite der kriminogenen Faktoren der Situation nennt Wikström verschiedene Versuchungen (temptations), Provokationen (provocations) und Abschreckungen (deterrence).

Verschiedene Kritikpunkte können innerhalb der SAT in Bezug auf Moral abgeleitet werden. An dieser Stelle seien aber lediglich zwei der Kritikpunkte genannt. Zum einen fasst Wikström Moral innerhalb der SAT als „law-relevant morality“ (Wikström & Svensson, 2010, S.395) auf, was auf eine sehr stark rechtsbezogene Definition von Moral hindeutet, welche klassischen Auffassungen von Moral widerspricht. Zum anderen ist die empirische Erfassung von Moral lediglich eine einfache Bewertung der Illegalität von Verhalten (z.B. „ok, to do something illegal as long as you don't get caught“ (Svensson, Pauwels & Weermann, 2010, S.741). Dabei fehlen die Begründungen für eine solche Beurteilung, die als zentrales Element der moralpsychologischen Forschung gilt (Kohlberg, 1974, 1976; Nunner-Winkler et al., 2006).

Die moralpsychologische Entwicklungsforschung hat erheblich differenziertere Konstrukte und empirische Messverfahren entwickelt, um Moral und ihren einzelnen Komponenten gerecht zu werden. Dies gilt auch für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Moral und delinquentem Verhalten. In Bezug auf die Beziehung zwischen moralischem Urteilsvermögen und delinquentem Verhalten existieren eine Reihe von Untersuchungen. Diese wurden in einer Metaanalyse neueren Datums (Stams et al., 2006) zusammengefasst. Insgesamt 50 Studien erfassten die Autoren innerhalb ihrer Untersuchung und konnten zeigen, dass sich das moralische Urteilsvermögen von delinquenten Jugendlichen und nicht-delinquenten Jugendlichen substantiell unterscheidet. Diese Ergebnisse werden auch von früheren Metaanalysen und Reviews (u.a. Blasi, 1980; Nelson, Smith & Dodd, 1990) unterstrichen. Dennoch wurde von verschiedenen Seiten kritisiert, dass moralisches Wissen nicht ausreichend ist, um Verhalten zu erklären (z.B. Keller, 2005; Nunner-Winkler, 1998). Für Kohlberg war bereits die Einsicht in die moralische Richtigkeit bzw. Falschheit von Verhalten, also das moralische Wissen, ein ausreichend starkes Handlungsmotiv. Dies konnte aber empirisch nicht vollständig bestätigt werden (Nunner-Winkler, 1998). Weyers (2004) kommt zu der Überzeugung, dass zwar wie Kohlberg (1996) annahm, bei Straftätern eine Entwicklungsverzögerung beim moralischen Urteilsvermögen vorliegt, diese aber nicht ausschließlich auf die

präkonventionelle Phase begrenzt ist. Erst ab Stufe vier würde eine delinquenzhemmende Wirkung des moralischen Urteils, so Weyers (2004) einsetzen, da es dann zu einem Wechsel von einem personalen zu einem transpersonalen Moralverständnis kommt (Eckensberger, 1998). Des Weiteren erklärt Weyers (2004), dass kognitiv-strukturelle Theorien die moralische Motivation vernachlässigen. Ebenso verweisen weitere Autoren (u.a. Keller, 1996, Eckensberger, 1998) darauf, dass bei moralisch motivierten Personen kein postkonventionelles Urteilsvermögen, aber mindestens ein konventionelles Urteilsvermögen nötig ist. Des Weiteren existieren eine Reihe von Untersuchungen, die negative Zusammenhänge zwischen Empathie und delinquentem Verhalten zeigen können (z.B. Eisenberg, Spinrad & Sadovsky, 2006). Ebenso gilt dies für Studien zum Zusammenhang zwischen Emotionsattributionen und delinquentem Verhalten (Malti & Krettenauer, 2013), wobei generell negative Emotionsattributionen mit geringerem antisozialen Verhalten einhergehen⁵. Das moralische Selbst und moralische Motivation wurden hingegen bisher sehr selten im Zusammenhang mit delinquentem Verhalten untersucht. Diese Forschungslücke ist insofern erstaunlich, da moralischer Motivation die zentrale Komponente von Moral darstellt um moralisches Verhalten zu fördern und unmoralisches Verhalten zu hemmen.

2.7. Forschungsfragen

Innerhalb des theoretischen Rahmentextes im Kapitel 2 wurden zentrale theoretische Konzepte und empirische Befunde dieser Arbeit dargestellt. Im Besonderen wurde auf das „Self-Model of Moral Functioning“ von Blasi (1983) verwiesen und auf die Definition der moralischen Motivation von Nunner-Winkler (1993a; 1993b). Innerhalb der Einleitung wurden die drei zentralen Forschungsfragen vorgestellt, auf die nun noch einmal umfänglicher eingegangen werden soll.

⁵ Antisoziales Verhalten wird in der Metaanalyse von Malti und Krettenauer (2013, S. 397) als „[...] behaviour through which a child causes physical or psychological harm to others, [...]“ definiert.

Forschungsfrage 1

Im Abschnitt 2.2 wurde die naturalistische Perspektive eingenommen und begründet. Sie nimmt an, dass moralisches Urteilsvermögen eine notwendige aber nicht hinreichende Bedingung für moralisches Handeln darstellt (Kohlberg & Candee, 1983). Daraus wurde abgeleitet, dass es auch der moralischen Motivation bedarf, um moralisches Verhalten zu zeigen. Moralische Motivation wurde definiert als: „die Bereitschaft des Handelnden, das, was er als richtig erkannt hat, auch unter persönlichen Kosten zu tun“ (Nunner-Winkler, 2008, S.103-104). Die Quelle moralischer Motivation ist das moralische Selbst (Oser, 2013) und besteht aus den Komponenten der moralischen Integration und der moralischen Zentralität (Blasi, 1995, 2005; Krettenauer, 2010). Die Entwicklung moralischer Motivation ist demnach mit der Entwicklung des moralischen Selbst verbunden (Krettenauer, 2011). Nur wenige Studien haben sich bisher mit dem empirischen Zusammenhang zwischen moralischem Selbst und moralischer Motivation in unterschiedlichen Altersgruppen auseinandergesetzt (Krettenauer 2011, Nunner-Winkler, 2008). Des Weiteren gibt es hinsichtlich der Entwicklungsverläufe und Altersunterschiede moralischer Motivation relative Unklarheit (Krettenauer 2011, Malti & Buchmann, 2010; Nunner-Winkler et al., 2006). Ebenso fehlen Untersuchungen an größeren Stichproben, die in allen Altersgruppen balancierte, repräsentative Daten beinhalten. Des Weiteren wurde der Übergang zwischen spätem Kindesalter und dem frühen bis mittleren Jugendalter bisher nicht untersucht. Auf Grund der dargestellten Forschungslücken ergibt sich die erste Forschungsfrage: Wie entwickelt sich moralische Motivation im Kindes- und Jugendalter. Dieser Fragestellung wird innerhalb des ersten Artikels: „*The development of moral identity and moral motivation in childhood and adolescence*“ nachgegangen. Der Artikel beinhaltet einen Alterskohortenvergleich zwischen Schülern der vierten, siebten und neunten Jahrgangsstufe mit einer repräsentativen, gewichteten Stichprobe in allen drei Altersgruppen.

Forschungsfrage 2

Innerhalb des Kapitels 2.4 zur Entwicklung moralischer Motivation wurden mögliche bzw. bereits untersuchte Einflussfaktoren dargestellt. Es wurde berichtet, dass die Familie, die Freundesgruppe, die Persönlichkeitseigenschaften, die moralische Zentralität,

das Geschlecht, das Alter und der Schulabschluss bereits im Zusammenhang mit moralischer Motivation untersucht wurden (Doering, 2013a; Krettenauer, 2011; Malti & Buchmann, 2010; Nunner-Winkler, 2008; Nunner-Winkler et al., 2006, Nunner-Winkler, Meyer-Nikele, & Wohlrab, 2007). Im Artikel 1 „*The development of moral identity and moral motivation in Childhood and Adolescence*“ sowie im Artikel 2 „*Gute Mädchen, Böse Jungen? Die Bedeutung von Moral für die Erklärung von Geschlechterunterschieden bei delinquentem Verhalten*“ wurde der Zusammenhang zwischen moralischer Motivation und Geschlecht untersucht und überprüft, ob dies nur für moralische Motivation oder auch für die Zentralität moralischer Eigenschaft für das Selbst und Empathie gilt. Innerhalb des zweiten Artikels wurde die siebte und neunte Jahrgangsstufe zusammengefasst. Gleichwohl wurde in Artikel 2 auch die Frage gestellt, ob moralische Motivation die Geschlechterunterschiede bei schweren delinquenten Verhaltensweisen erklären kann. Aus diesem Grund gehört Artikel 2 auch zur dritten zentralen Forschungsfrage.

Kaum Informationen existieren hingegen zur Sozialisationsinstanz Schule und den Gewaltopfererfahrungen im Kindes- und Jugendalter im Zusammenhang mit moralischer Motivation. Kohlberg (1985) verwies bereits darauf, dass die Schule ein wichtiger Lernkontext für die moralische Entwicklung darstellen kann. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Kinder und Jugendliche einen beträchtlichen Anteil ihrer Zeit innerhalb der Schule verbringen, sondern auch an den verschiedenen Kooperations- und Partizipationsmöglichkeiten, der moralischen Atmosphäre und an den Beziehungen zu ihren Lehrern. Diese bilden neben den Eltern ein alternatives Lernmodell. Aus diesem Grund wird im Artikel 3 „*Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung moralischer Motivation unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts*“ der Einfluss des Klassenklimas, das heißt der Schüler-Schüler-Beziehungen, der Lehrer-Schüler-Beziehungen, der Partizipationsmöglichkeiten und der Schulidentifikation auf die moralische Motivation innerhalb der neunten Jahrgangsstufe untersucht.

Neben der Schule wurden auch die Gewaltopfererfahrungen als Einflussfaktoren auf die moralische Motivation im Artikel 4 „*How violent victimization affects moral cognitions, moral emotions and moral motivation*“ erforscht. Dieser Artikel zeigt, wie moralpsychologische Forschung und kriminologische Forschung ineinander greifen können. Gewaltopfererfahrungen können späteres delinquentes Verhalten erheblich beeinflussen (u.a. Baier & Pfeiffer, 2011; Baier & Windzio, 2006; Dodge et al., 1990). Dieser Zu-

sammenhang kann mittels dem „Social-Information-Processing Modell“ von Crick und Dodge (1994) erklärt werden. Opfererfahrungen beeinflussen die sogenannte „Data Base“ eines Individuums, in der bestehende Regeln, soziale Kompetenzen und soziale Schemata gespeichert sind. Dem entsprechend speichert die „Data Base“ auch moralische Regeln und deren Verbindlichkeit. Möglicherweise führen Gewaltopfererfahrungen dazu, dass sich das Regelwissen und die moralische Motivation dahingehend ändern, dass ein Opfer häufiger auf seine eigenen Bedürfnisse achtet und weniger stark an den Bedürfnissen anderer orientiert ist. Das Opfer hat dem entsprechend gelernt, dass seine soziale Umwelt mit Gewalt seine jeweiligen Interessen durchsetzt. Aus diesem Grund wird davon ausgegangen, dass Gewaltopfererfahrungen zu einer Reduktion der moralischen Motivation führen und auch die Zentralität moralischer Eigenschaften für das Selbstkonzept negativ beeinträchtigt. Im Sinne des „hostile attribution errors“ (Dodge, 1980) kann dies auch mit einer Reduktion von Empathie einhergehen.

Forschungsfrage 3

Innerhalb der dritten Forschungsfrage geht es um den Zusammenhang zwischen moralischer Motivation und delinquentem Verhalten. Im Kapitel 2.6 wurde die geringe Bedeutung von Moral innerhalb verschiedener kriminologischer Theorien und Ansätze dargestellt. Des Weiteren wurde die „Situational Action Theory of Crime Causation“ (SAT, Wikström & Treiber, 2007) vorgestellt und ihre Defizite bei der Konzeption und empirischen Erfassung von Moral zusammengefasst. Um diesen Defiziten zu begegnen, wurden die Annahmen der SAT in Artikel 5 *„Die Bedeutung moralischer Motivation bei der Erklärung delinquenten Verhaltens im Kindes- und Jugendalter“* überprüft. Des Weiteren wurde auch die relative Bedeutung moralischer Motivation im Vergleich zu weiteren Einflussfaktoren (z.B. delinquente Peers) untersucht.

Auch Artikel 2 *„Gute Mädchen, Böse Jungen? Die Bedeutung von Moral für die Erklärung von Geschlechterunterschieden bei delinquentem Verhalten“* befasst sich neben den Geschlechterunterschieden bei moralischer Motivation mit delinquentem Verhalten. In Artikel 2 wurde davon ausgegangen, dass moralische Motivation die Geschlechterunterschiede bei schweren Formen delinquenten Verhaltens erklären kann. Somit ergänzt Artikel 2 auch die Befunde zur dritten Forschungsfrage, die sich mit der Beziehung zwischen moralischer Motivation und delinquentem Verhalten auseinandersetzt.

Im Anschluss an die theoretische Ableitung der Forschungsfragen werden zunächst die Datengrundlage, das methodische Vorgehen sowie die Messinstrumente erläutert. Anschließend folgen die fünf Artikel, die anhand der drei zentralen Forschungsfragen gegliedert sind.

3. Datengrundlage, methodisches Vorgehen und Messinstrumente

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde in allen fünf nachfolgenden Publikationen ein Datensatz verwendet, welcher im Rahmen des Schülerbefragungsprojektes des Kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsen erhoben wurde. Im Folgenden soll die Datengrundlage, das methodische Vorgehen sowie die Datenqualität dargestellt werden, da dies im Rahmen der einzelnen Artikel nicht in aller Ausführlichkeit möglich war.

3.1. Methode

Die Datengrundlage dieser Studie bildet eine Schülerbefragung der vierten, siebten und neunten Jahrgangsstufe im Landkreis Emsland. Durchgeführt wurden die Befragungen innerhalb eines Erhebungszeitraumes von 9. Mai 2010 bis 23. Juni 2010. Die Finanzierung des Projektes wurde vom Landkreis Emsland selbst getragen. Das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) war mit der wissenschaftlichen Leitung beauftragt. Es handelt sich bei der Untersuchung im Wesentlichen um eine repräsentative, standardisierte und testleiteradministrierte Querschnittserhebung. Da die Zufallsziehungen klassenweise erfolgten, handelt es sich um eine Klumpenstichprobe mit der Besonderheit, dass in der neunten Jahrgangsstufe eine Vollerhebung angestrebt war. Neben der Befragung der Schüler wurden zur Kontrolle der Standardisierung auch die verantwortlichen Testleiter befragt. Die Untersuchungsinstrumente bildeten Fragebögen im Paper-Pencil-Format.

3.2. Datengrundlage und Stichprobenbeschreibung

Auf Basis der von den Schulbehörden des Emslandes geführten Listen über die Grundgesamtheit der Schüler bzw. Klassen in den jeweiligen Jahrgangsstufen wurden die zu befragenden Klassen bestimmt (Tabelle 1). Innerhalb der vierten, siebten und neunten Jahrgangsstufe sollten unterschiedlich große Stichprobengrößen erreicht werden. Da bereits vor Beginn der Befragung anzunehmen war, dass nicht jede bzw. jeder der randomisiert ausgewählten Schulen bzw. Klassen oder Schüler an der Untersuchung teilnehmen würden, wurden in der vierten und siebten Klasse mehr Klassen befragt.

Grundsätzlich ist das Schülerbefragungsprojekt des KFN, in dessen Namen die hier dargestellte Befragung im Emsland durchgeführt wurde, auf delinquentes Verhalten im Jugendalter fokussiert. Die neunte Jahrgangsstufe bildete in diesem Zusammenhang die am häufigsten untersuchte Jahrgangsstufe. Diesem Verfahren wurde auch im Landkreis Emsland Folge geleistet, da für diese Klassenstufe auch Vergleichsdaten einer deutschlandweiten Repräsentativbefragung zur Verfügung standen (Baier, Pfeiffer, Rabold, Simonson, & Kappes, 2010; Baier, Pfeiffer, Simonson, & Rabold, 2009). Dies gilt in Teilen auch für die vierte Klasse (Baier et al., 2010). Um entwicklungsbezogene Aussagen treffen zu können, wurde auch die siebte Jahrgangsstufe befragt. Da die siebte Jahrgangsstufe noch zu einem zweiten Messzeitpunkt befragt werden sollte, musste aus finanziellen Gründen der Stichprobenumfang reduziert werden.

Tabelle 1: Grundgesamtheit und geplanter Stichprobenumfang der Schüler bzw. Klassen im Landkreis Emsland

Jahrgangsstufe	4.Klasse	7.Klasse	9.Klasse
Grundgesamtheit der beschulten Schüler	3787	4349	4014
Grundgesamtheit der beschulten Klassen	202	190	179
Anzahl zu befragender Schüler	1700	900	3400
Anzahl zu befragender Klassen	100	40	150

Die Zufallsziehung wurde auf Klassenebene durchgeführt, welche mittels der Funktion des Zufallszahlengenerators innerhalb des Programms „Microsoft Office Excel 2003“ realisiert wurde. Innerhalb der vierten Jahrgangsstufe wurde keine geschichtete Zufallsziehung vorgenommen, die auf den einzelnen Schulformen basierte, da lediglich ein geringer Anteil Förderschüler existierte und keine weiteren Schulformen neben der regulären Grundschule vorhanden waren. Innerhalb der siebten Jahrgangsstufe wurde die Zufallsstichprobe bezüglich der Schulformen geschichtet⁶. Da in der neunten Klasse keine Zufallsziehung vorgenommen wurde, musste hier auch keine Schichtung vollzogen werden.

Innerhalb der vierten Jahrgangsstufe sollte eine Bruttostichprobe von 104 Klassen realisiert werden. Zehn Klassen bzw. Schulen lehnten eine Teilnahme an der Erhebung ab.

⁶ Folgende Schichtungen wurden verwendet: 1. Grund- und Hauptschule & Hauptschule, 2. Grund-, Haupt- und Realschule & Haupt- und Realschule, 3. Realschule, 4. Gesamtschule, 5. Gymnasium, 6. Förderschule

Bei diesem klassenweisen Drop-out handelt es sich um Totalausfälle, so dass für die Befragung lediglich 94 Klassen, d.h. 1.729 Schüler zur Verfügung standen. Die nach der Befragung realisierte Teilnehmerzahl umfasste 1.221 Schüler, so dass die Rücklaufquote (ohne Totalausfälle) bei 70,6 % lag. Der häufigste Grund für eine Nicht-Teilnahme der Schüler lag in dem Verbot einer Teilnahme durch die Eltern. Wodurch die Totalausfälle innerhalb der vierten Jahrgangsstufe entstanden, kann nicht im Einzelfall beantwortet werden.

Innerhalb der siebten Klasse wurde ein ähnliches Vorgehen wie bei der vierten Jahrgangsstufe gewählt. Insgesamt sollten 900 Schüler befragt werden. Da aber bereits vor der Feldphase bekannt war, dass sieben Klassen nicht an der Befragung teilnehmen würden, wurden diese Klassen zufällig nachgezogen. Dies erklärt die Grundgesamtheit von 1.088 Schülern. Während der Feldphase gab es noch einen weiteren Totalausfall, so dass abschließend insgesamt 39 Klassen befragt wurden. Die Bruttostichprobe ohne Totalausfälle hatte somit einen Umfang von 881; die Nettostichprobe belief sich auf 815 Schüler. Die Rücklaufquote der Schüler ohne Totalausfälle betrug 92,5 %. Insgesamt wurde damit eine sehr gute Ausschöpfung erreicht. Ein Hauptgrund dafür lag in dem frühzeitigen Kontakt mit den Schulen. Diejenigen Schüler, welche nicht an der Befragung teilnahmen, waren zum größten Teil krankheitsbedingt verhindert. Weitere 13 durften nicht an der Befragung teilnehmen und zwölf Schüler nahmen auf eigenen Wunsch nicht teil. Verschiedene andere Gründe, wie zum Beispiel Praktika oder Beurlaubungen, wurden von weiteren 18 Schülern angegeben. Lediglich fünf Fragebögen wurden während der Datenaufbereitung als unverwertbar⁷ gekennzeichnet und anschließend aus den Analysen entfernt, so dass die genannten 815 Fälle als Datengrundlage verblieben.

Für die neunte Jahrgangsstufe wurde nicht die Erhebung einer repräsentativen Stichprobe, sondern eine Vollerhebung angestrebt. Das bedeutet, dass alle Schüler der Jahrgangsstufe mit dem Fragebogen erreicht werden sollten. Insgesamt wurden im Schuljahr 2009/2010 4.014 Jugendliche in den neunten Klassen beschult. Von diesen Jugendlichen hätten im Landkreis Emsland 3.270 Schüler (145 Klassen) befragt werden können. Die Differenz von 744 Schülern entsteht durch die bereits angesprochenen Totalausfälle (insgesamt 14 Schulen und 32 Klassen). Weitere 379 Schüler nahmen aus verschiede-

⁷ Nicht verwertbare Fragebögen sind u.a. Fragebögen mit Antwortmustern, in großen Teilen unvollständige Fragebögen oder unrealistische Antwortmöglichkeiten.

nen Gründen nicht an der Befragung teil. Hierfür gab es im Wesentlichen drei Gründe: Krankheit, Ablehnung der Teilnahme durch die Eltern oder die eigene Teilnahmeverweigerung. Insgesamt nahmen 2.891 Jugendliche an der Befragung teil. Dies entspricht einem Anteil von 72,0 % der Gesamtpopulation. Werden die Totalausfälle nicht berücksichtigt, beträgt die Rücklaufquote 88,4 %. Diese gute Ausschöpfung ist neben dem frühzeitigen Kontakt zu den Schulen, der bereits als Grund genannt wurde, auch Resultat der gewählten Vorgehensweise: Klassenbasierte Befragungen führen zu besseren Rücklaufquoten im Vergleich zu postalischen Befragungen oder Telefoninterviews. Sie haben zudem den Vorteil, dass sie auch schwer erreichbare Bevölkerungsgruppen aus benachteiligten Sozialschichten oder ethnischen Minderheiten erreichen (Köllisch & Oberwittler, 2004). Da aber abschließend nur knapp drei Viertel der im Emsland beschulten Neuntklässler befragt werden konnten und somit nicht die angestrebte Vollerhebung erreicht wurde, wird auch in dieser Jahrgangsstufe von einer Stichprobenziehung gesprochen.

Tabelle 2: Rücklaufstatistik der vierten, siebten und neunten Jahrgangsstufe

	4.Klasse	7.Klasse	9.Klasse
Bruttostichprobe: Klassen	104	47	177
Totalausfälle: Klassen	10	8	32
Nettostichprobe: Klassen	94	39	145
Bruttostichprobe: Schüler	1.909	1.088	4.014
Bruttostichprobe: Schüler (ohne Totalausfälle)	1.729	881	3.270
Nettostichprobe: Schüler	1.221	815	2.891
nicht teilgenommen	508	66	379
Krankheit	51	18	132
Elternverbot	383	13	87
eigene Verweigerung	11	12	84
nicht verwertbar	2	5	16
andere Gründe	61	18	60
Rücklaufquote: Klassen (in %)	90,4	83,0	81,9
Rücklaufquote: Schüler (in %)	64,0	74,9	72,0
Rücklaufquote: Schüler (ohne Totalausfälle) (in %)	70,6	92,5	88,4

Nachdem die Stichprobenziehung bzw. -zusammensetzung beschrieben wurde, sollen im Folgenden wesentliche soziodemographische Charakteristika der Datengrundlage dargestellt werden. In der Tabelle 3 ist zunächst der Anteil weiblicher Kinder bzw. Jugendlicher dargestellt. 51,1 % der befragten Schüler der vierten Klasse, 49,9 % der siebten Klasse und 51,3 % der neunten Klasse sind weiblich. Im Mittel sind die Viertkläss-

ler 10.05 Jahre und Schüler der siebten Jahrgangsstufe 13.18 Jahre alt. Mit einem Mittelwert von 15.18 Jahren sind die Jugendlichen der neunten Jahrgangsstufe etwa fünf Jahre älter als die befragten Kinder der niedrigsten Jahrgangsstufe.

Tabelle 3: Stichprobenbeschreibung (in % bzw. Mittelwerte (Standardabweichungen))

Jahrgangsstufe	4. Klasse	7. Klasse	9. Klasse
Geschlecht (Anteil weiblich)	51,1	49,9	51,3
Alter	10.05 (0.45)	13.18 (0.54)	15.18 (0.58)
Herkunft			
<i>deutsch</i>	83,2	81,8	84,2
<i>ehem. SU</i>	9,7	10,7	8,9
<i>andere</i>	7,0	7,5	7,0
min. ein Elternteil arbeitslos	9,9	5,7	4,6

Die Herkunft der Kinder und Jugendlichen wurde innerhalb der vierten Klasse nicht in der identischen Form wie in den beiden älteren Jahrgangsstufen erfasst. Die deutsche Herkunft innerhalb der vierten Jahrgangsstufe setzt sich aus dem eigenen Geburtsland und dem Herkunftsland der Mutter bzw. des Vaters zusammen. Ist eines der drei Kriterien nicht deutsch, so besitzen die Schüler einen Migrationshintergrund. Bei widersprechenden Angaben entschied die Angabe der Mutter über die Zuordnung. Innerhalb der siebten und neunten Klasse wurde die Herkunft der Jugendlichen mittels sechs Fragen erfasst. Um die ethnische Herkunft der Jugendlichen zu bestimmen, wurden die Schüler gebeten, anzugeben, wo sie bzw. die leiblichen Eltern geboren sind und welche Staatsangehörigkeit sie bzw. die Eltern besitzen. Für die Zuordnung zu einer Gruppe war dabei zuerst die Staatsangehörigkeit der Mutter entscheidend. Lagen bzgl. der Staatsangehörigkeit der Mutter keine Angaben vor oder war diese deutsch, wurde die Zuordnung nach der Staatsangehörigkeit des Vaters bzw. des Jugendlichen selbst vorgenommen. Bei Jugendlichen, die weder zur eigenen Staatsangehörigkeit noch zur Staatsangehörigkeit der Eltern eine Angabe machten oder die überall „deutsch“ angaben, wurde geprüft, ob die Mutter in einem anderen Land geboren wurde. Wenn dem so war, wurde die entsprechende Herkunft zugeordnet; genauso wurde in Bezug auf das Geburtsland des Vaters sowie das Geburtsland des Befragten vorgegangen. Im Endeffekt zählen damit nur jene Jugendliche als deutsch, die alle entsprechenden Fragen mit „deutsch“ oder „Deutschland“ beantworteten. Sofern eine nichtdeutsche Herkunft berichtet wurde oder ein nichtdeutsches Geburtsland, zählt der Jugendliche als nichtdeutsch, wobei für die konkrete Zuordnung i.d.R. die Mutter den Ausschlag gab. Die Beschränkung auf die

Differenzierung in deutsche, russische (bzw. ehem. SU) und andere Befragte wurde vorgenommen, da alle weiteren Herkunftsländer extrem selten vertreten waren. Das hier gewählte Vorgehen, den Migrationshintergrund der Kinder bzw. Jugendlichen zu erfassen, wurde bereits in anderen Studien z.T. auch unter Hinzunahme der innerhalb der Familie gesprochenen Sprache verwendet (Boers, Walburg, & Reinecke, 2006; Feltes & Goldberg, 2006; Walburg, 2007). Verschiedene Gründe sprechen dafür, nicht nur die Staatsangehörigkeit oder das Geburtsland des Jungen selbst heranzuziehen, sondern auch den Migrationshintergrund der Eltern zu berücksichtigen. Unter anderem konnten Studien zeigen, dass deutsche Jugendliche mit elterlichem Migrationshintergrund eher nichtdeutschen Jugendlichen ähneln (Baier & Pfeiffer, 2007; Baier, Rabold, Pfeiffer, & Windzio, 2006).

Um zumindest näherungsweise den sozioökonomischen Status der Eltern zu bestimmen, ist in Tabelle 3 auch der Anteil an Familien angegeben, bei denen mindestens ein Elternteil arbeitslos ist. Erkennbar ist, dass in der vierten Jahrgangsstufe 9,9 % der Kinder angaben, dass entweder Mutter oder Vater arbeitslos ist. Dies gilt in der siebten und neunten Jahrgangsstufe für erheblich weniger Familien (5,7 % bzw. 4,6 %). Im Mai 2010 betrug die Arbeitslosenquote im Raum Osnabrück-Emsland 5,5 %⁸. Dem entsprechend sind die Angaben der Siebt- und Neuntklässler sehr nah am tatsächlichen Wert. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass Viertklässler diesen Wert nicht adäquat berichten können.

Tabelle 4: Verteilung der Schulformen in der siebten und neunten Klasse (in %)

	7.Klasse	9.Klasse
Grund-/Hauptschule & Hauptschule	2,3	5,1
Grund-/ Haupt- und Realschule & Haupt- und Realschule	52,1	53,0
Realschule	5,6	4,0
Gesamtschule	2,5	3,0
Gymnasium	34,4	32,0
Förderschule	3,1	2,8

Bezüglich der Bildungsgruppen konnte in der vierten Klasse kaum differenziert werden. Alle befragten Schüler besuchten eine reguläre staatliche Schule, lediglich 20 Kinder wurden innerhalb einer Förderschule beschult. Innerhalb der siebten und neunten Jahrgangsstufe existieren verschiedene Schulformen. Die prozentualen Anteile sind in der obenstehenden Tabelle 4 dargestellt.

⁸ Angabe entnommen aus dem Arbeitsmarkt-Monitor Mai 2010 für Osnabrück und Emsland.

3.3. Durchführung

In methodischer Hinsicht orientierte sich die Schülerbefragung im Landkreis Emsland an den Erfahrungen des seit 1998 bestehenden Schülerbefragungsprojektes und insbesondere an der deutschlandweiten Repräsentativbefragung in den Jahren 2007/2008 (vgl. Baier et al., 2010). Dies bedeutet, dass standardisierte Befragungen in Schulklassen während der Unterrichtszeit durchgeführt wurden. Neben dem Schülerfragebogen war ein weiterer Befragungsbestandteil die Erhebung detaillierter Klassenangaben und Lehrerinformationen. Aus diesem Grund kam auch in der Befragung des Emslandes ein Lehrerfragebogen zum Einsatz. In diesem Fragebogen wurde erfasst, welche Schüler am Befragungstag fehlten und was die (vermuteten) Gründe hierfür waren; zudem standen diverse Einschätzungen zum Umgang mit Schulschwänzen bezogen auf die ganze Schule sowie Einschätzungen zur Schulqualität und zum Verhältnis 'Schule – Eltern' im Vordergrund. Ebenso wurden verschiedene Eigenschaften der Lehrer erfasst.

Eine weitere Informationsquelle bezüglich der Jugendlichen bildet die Elternbefragung. Diese kann aber nicht nur als Vergleichsmaßstab für die Antworten der Schüler gelten, sondern hat auch einen eigenständigen Informationsgehalt für die Gruppe der Eltern des Emslandes. Schließlich gab es noch einen Feldkontrollbogen. Der Feldkontrollbogen wurde durch den Testleiter ausgefüllt, d.h. durch die Person, die im Auftrag des KFN die Befragung in der Klasse durchführte, um wichtige Eckdaten zur Klassengröße, zur Anwesenheit und zu besonderen Vorkommnissen während der Befragung usw. festzuhalten.

Die Schülerfragebögen wurden in einer Vorstudie daraufhin getestet, ob sie verständlich sind und ob die Ausfüllzeit die anvisierten zwei Schulstunden nicht überschreitet. Des Weiteren konnten so Reliabilität und Validität der Messinstrumente geprüft werden. Für die Befragungen war zunächst ein Zeitfenster von drei Monaten (Februar - April 2010) vorgesehen. Da zum vorgesehenen Zeitpunkt eine weitere Befragung im Landkreis stattfand, konnte die Befragung erst im Mai beginnen, so dass sich der Erhebungszeitraum deutlich verkürzte. Die Befragungen fanden letztendlich zwischen dem 9. Mai 2010 und 23. Juni 2010 statt.

Der Ablauf der Untersuchung gliederte sich wie folgt: Auf Basis der von den lokalen Schulbehörden zur Verfügung gestellten Listen über die Grundgesamtheit aller im Emsland beschulten Klassen der vierten, siebten und neunten Jahrgangsstufe wurden die zu

befragenden Klassen bestimmt. Alle Direktoren wurden zunächst vom KFN angeschrieben. Im Anschluss daran wurden diese von einer Mitarbeiterin des Landkreises kontaktiert, um eine einfache und unkomplizierte Möglichkeit der Zu- bzw. Absage zu schaffen. Auch konnten in diesen Gesprächen bereits wichtige Fragen vorab geklärt werden. Anschließend erhielten die Schulen einen zweiten Brief mit einem Informationsschreiben für die Klassenlehrer. Abschließend wurden die geschulten Testleiter gebeten, in den ihnen zugeteilten Schulen anzurufen und Terminabsprachen zu treffen. Einige Termine wurden bereits im Vorhinein von der Mitarbeiterin des Landkreises oder durch die zuständige Person am KFN vereinbart. Wenn ein Befragungstermin fixiert werden konnte, wurden die Klassenlehrer gebeten, ein Informationsschreiben für Eltern an ihre Schüler zu verteilen. Darin wurde über die Studie informiert und den Eltern die Möglichkeit eingeräumt, schriftlich zu erklären, dass sie einer Befragung ihres Kindes widersprechen. Kinder und Jugendliche, deren Eltern nicht mit einer Teilnahme einverstanden waren, wurden nicht in die Befragung einbezogen und während der Befragung anderweitig beschäftigt.

Die Befragung selbst wurde im Klassenverband in Gegenwart eines Lehrers durch eigens geschulte Testleiter durchgeführt. Die eintägige Schulung wurde von zwei Mitarbeitern des KFN abgehalten. In dieser Schulung wurden die Erhebungsinstrumente vorgestellt, die Befragungssituation und eventuell auftretende Probleme in der Befragung durchgespielt sowie organisatorische Fragen geklärt.

Am jeweiligen Befragungstag sollten sich die Testleiter i.d.R. zehn Minuten vor Beginn des Unterrichts an einem mit dem Klassenlehrer vereinbarten Ort einfinden und nochmals die wichtigsten Punkte des Befragungsablaufs klären. In der Klasse stellten sich die Testleiter zu Beginn der Befragung vor und teilten die Fragebögen aus. Innerhalb der vierten Jahrgangsstufe wurden alle Seiten des Fragebogens mit Ausnahme der Vignetten vorgelesen und gemeinsam mit der Klasse Seite für Seite durchgegangen. In der siebten und neunten Klasse präsentierten die Testleiter nur die ersten Seiten auf einem Overheadprojektor und lasen diese laut und deutlich vor. Danach füllte jeder Schüler für sich allein den Fragebogen aus. Sie betonten die Freiwilligkeit der Teilnahme und wiesen auf die Anonymisierung der Daten und die Einhaltung des Datenschutzes hin. Die Lehrer waren i.d.R. während der Befragung im Klassenraum anwesend, griffen jedoch nicht oder nur dann in die Befragung ein, wenn es Disziplinprobleme gab. Sie füllten

ebenfalls in der Zeit der Befragung den Lehrerfragebogen aus. Am Ende der Befragung wurden die Fragebögen eingesammelt.

Nach der Befragung gab es zwei verschiedene Verfahrensweisen. Bei Befragungen ohne Elternerhebung wurden die Bögen direkt nach der Befragung in einem Umschlag versiegelt und an das KFN geschickt. Wenn Elternbefragungen durchgeführt wurden, so wurde den Lehrern ein Briefumschlag ausgehändigt mit der Bitte, den geschlossenen Briefumschlag an die jeweiligen Testleiter zu übersenden. Bei Problemen konnten die Testleiter jederzeit eine Mitarbeiterin des Landkreises oder des KFN benachrichtigen. Nachdem alle ausgefüllten Fragebögen das KFN erreicht hatten, wurden diese paginiert, archiviert und die Rückläufe kontrolliert. Die Fragebögen wurden nach Beendigung aller Befragungen über eine eigens programmierte Eingabemaske in der EDV erfasst. Hierfür wurden Kodierer eingesetzt, die für diese Tätigkeit geschult wurden und deren Arbeit durch Mitarbeiter des KFN kontrolliert wurde.

3.4. Beurteilung der Befragungssituation und des Fragebogens

Bevor die einzelnen Messinstrumente vorgestellt werden sollen und die jeweiligen Gütekriterien Reliabilität und Validität analysiert werden, wird im Folgenden auf die Datenqualität eingegangen. Zum einen werden für diese Analysen die Angaben des Testleiters, zum anderen aber auch die Angaben der befragten Schüler verwendet.

Insgesamt existieren 276 Testleiterbögen von insgesamt 35 Testleitern. Die Anzahl der Testleiterbögen konvergiert nicht mit der Anzahl der tatsächlich befragten Klassen. Neben einigen fehlenden Testleiterbögen, wurde zum Teil auch für zwei gemeinsam befragte Klassen nur ein Fragebogen abgegeben.

Die Testleiter waren in 83,3 % Frauen und 16,7 % Männer und im Durchschnitt 22,19 Jahre, wobei der Großteil aus Abiturienten des Landkreises Emsland bestand. Während bzw. nach jeder Befragung wurden die Testleiter gebeten, Merkmale der Schule und Klasse innerhalb eines Fragebogens zu beurteilen. Zunächst wurden die Testleiter gebeten auf einer fünfstufigen Likertskala von „1-gar keine“ bis „5-sehr viele“ anzugeben, inwieweit es Disziplinprobleme gab. Anschließend wurden sie gebeten zu beurteilen, ob eine Klassenarbeitsatmosphäre hergestellt werden konnte und ob die Befragung ernst genommen wurde. Beide Items sollten mittels einer fünfstufigen Skala von „1-gar keine bzw. keiner“ bis „5-sehr viele bzw. alle“ beurteilt werden. Für alle drei Fragen konnten

gute Mittelwerte erzielt werden, die auf eine gute Befragungssituation in allen drei Klassenstufen hindeuten. Wenn es in den seltenen Fällen zu Disziplinproblemen kam, waren dafür selten gravierende Eingriffe in den Befragungsverlauf ursächlich. Vor allem gaben die Testleiter an, dass die Lehrer häufig den Raum verließen, mehrere Klassen zusammen befragt wurden oder viele Fragen gestellt wurden. Insgesamt kann von Seiten der Testleiter von einer guten Datenqualität basierend auf einer guten Befragungssituation gesprochen werden.

Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichungen der Testleiterangaben zur Befragungssituation

	4	7	9
Gab es während der Befragung Disziplinprobleme?	1.87 (.91)	1.94 (.98)	1.79 (.79)
Bei wie vielen Schülern war es möglich Klassenarbeitsatmosphäre herzustellen?	4.36 (1.01)	4.16 (1.12)	4.23 (1.12)
Wie viele Schüler haben aus Ihrer Sicht die Befragung ernst genommen?	4.48 (.73)	4.30 (1.00)	4.36 (.75)

Neben den Testleitern wurden auch die Schüler gebeten, die Befragungssituation, den Testleiter und den Fragebogen zu beurteilen. Um den Fragebogenumfang innerhalb der vierten Klasse nicht zu stark auszudehnen, wurden lediglich zwei Fragen bezüglich der Befragung gestellt. Innerhalb der siebten und neunten Klasse wurden die Jugendlichen gebeten, insgesamt sieben Fragen zur Fragebogenakzeptanz auf einer vierstufigen Skala von „1-stimmt nicht“ bis „4-stimmt genau“ zu beantworten. Lediglich eines dieser Items wurde innerhalb der vierten Klasse verwendet. Hohe Zustimmungswerte erhielt der Fragebogen bei den Items, ob die Fragen ernst genommen wurden, ehrlich beantwortet wurden und gut verständlich waren. Allerdings muss festgestellt werden, dass der Fragebogen auch als erheblich zu lang wahrgenommen wurde.

Tabelle 6: Mittelwerte und Standardabweichung der Schülerangaben zur Akzeptanz des Fragebogens

	4	7	9
Ich habe den Fragebogen ernstgenommen.	-	3.63 (.63)	3.60 (.60)
Der Fragebogen war spannend.	-	2.75 (.92)	2.63 (.84)
Der Fragebogen war zu lang.	-	2.99 (1.04)	2.87 (.99)
Die Fragen im Fragebogen waren langweilig.	-	2.10 (.90)	2.18 (.84)
Bei der ein oder anderen Frage habe ich nicht ganz ehrlich geantwortet.	1.51 (.95)	1.72 (1.00)	1.72 (.89)
Die Fragen waren mir zu persönlich.	-	1.95 (.99)	2.09 (.95)
Der Fragebogen war gut verständlich.	-	3.14 (.87)	3.28 (.77)

Die Befragungssituation sollte von den Jugendlichen mittels fünf verschiedener Items mit einem vierstufigen Antwortformat von abermals „1-stimmt nicht“ bis „4-stimmt genau“ beurteilt werden. Wieder wurde lediglich ein Item bei den Kindern der vierten Jahrgangsstufe angewendet. Lediglich dieses Item besitzt sehr niedrige Zustimmungswerte. Dies könnte möglicherweise an der z.T. missverständlichen Formulierung dieses Items liegen, da einerseits das förmlich korrekte Antwortverhalten im Sinne eines sauberen, ordentlichen und ruhigen Arbeitens gemeint sein könnte oder aber das inhaltlich richtige Antwortverhalten. Auf Grund dieser Ambivalenz wird dieses Item nicht mehr in die Analysen einbezogen, so dass auch keine Selbstauskünfte der vierten Jahrgangsstufe vorliegen. Innerhalb der siebten und neunten Jahrgangsstufe wird der Befragungsleiter und dessen Durchführung und Verhalten bei der Befragung überwiegend positiv beurteilt. Alle Mittelwerte liegen über dem theoretischen Skalenmittelwert.

Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichung der Schülerangaben zur Akzeptanz des Fragebogens

	4	7	9
Der Befragungsleiter hat während der Befragung für Ruhe gesorgt.	-	3.25 (.92)	3.12 (.89)
Der Befragungsleiter hat darauf geachtet, dass jeder Schüler den Fragebogen für sich alleine ausfüllt.	-	3.37 (.86)	3.34 (.84)
Der Befragungsleiter hat den Ablauf der Befragung ausreichend erklärt.	-	3.56 (.73)	3.53 (.68)
Der Befragungsleiter war freundlich.	-	3.73 (.60)	3.62 (.65)
Ich habe so geantwortet, wie ich dachte, dass es der Befragungsleiter von mir erwartet.	2.44 (1.36)	2.83 (1.27)	2.60 (1.26)

Nachdem die Testleiterinformationen und Schülerangaben dargestellt wurden, kann abschließend festgestellt werden, dass die Befragungssituation und -durchführung als

gut beurteilt werden kann und der Fragebogen von den Schülern ernst genommen wurde. Lediglich die Länge des Fragebogens wurde als äußerst kritisch von den befragten Jugendlichen bewertet.

3.5. Messinstrumente

Zentralität moralischer Eigenschaften

Die Zentralität moralischer Eigenschaften für das Selbstkonzept, als Teildimension moralischer Identität (Krettenauer, 2010; Harter, 1990) wurde in Anlehnung an Arnold (1993) für den hier vorliegenden Untersuchungskontext adaptiert. Arnold (1993) forderte die Kinder und Jugendlichen auf, verschiedene moralische und außermoralische Eigenschaften in drei konzentrischen Kreisen einzutragen, und bat sie, die drei individuell wichtigsten Eigenschaften in der Mitte des Kreises zu positionieren. Die Mitte der Kreise repräsentiert dabei eine hohe Zentralität, d.h. Bedeutsamkeit; die äußeren Kreise sind weiter entfernt vom Kern des eigenen Selbst und dementsprechend weniger zentral. Bereits Harter und Monsour (1992) hatten dieses Vorgehen bei einer entwicklungspsychologischen Fragestellung zum Selbstbild von Jugendlichen verwendet. Barriga, Morrison, Liao und Gibbs (2001) verwendeten eine an die oben genannten Publikationen adaptierte Version des sogenannten „Good-Self-Assessment“, um die Relevanz moralischer Werte für das Selbst zu untersuchen. Bei Nunner-Winkler, Meyer-Nikele und Wohlrab (2006) wurde dieses Instrument zur Validitätsprüfung der Skala zur Erfassung moralischer Motivation (MoMo-Skala) verwendet. Pratt, Hunsberger, Pancer und Alisat (2003) untersuchten mit einem ähnlichen Messinstrument verschiedene Korrelate des moralischen Selbst-Ideals in der späten Adoleszenz.

Bevor es zur Anwendung des Messinstrumentes kommen konnte, wurde zunächst ein Pretest⁹ durchgeführt, um Eigenschaftswörter zu generieren, die für Kinder der vierten

⁹Die Stichprobe des Pretests bestand aus jeweils vier Klassen der vierten bzw. neunten Jahrgangsstufe von Schulen (Grundschule und Integrierte Gesamtschule) des Stadtgebietes Hannover. Die Pretests wurden im März bzw. April (28. April) 2010 von wissenschaftlichen Mitarbeitern des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen durchgeführt. Es handelte sich auch hierbei um eine standardisierte Befragung, wobei diese nur eine Schulstunde umfasste. Zunächst wurde bei den jeweiligen Direktoren der Schulen angefragt, ob es zeitlich möglich wäre, eine Untersuchung durchzuführen. Nachdem den Schul-

ebenso wie der neunten Jahrgangsstufe relevant sind und dementsprechend auch zur Anwendung kommen konnten. Um moralische und außermoralische Eigenschaften für die Hauptstudie zu generieren, wurden die Kinder und Jugendlichen in einem Pretest gebeten, 15 für sie wichtige Eigenschaften frei zu generieren. In Tabelle 8 sind zunächst die 20 häufigsten Nennungen der frei generierten Eigenschaften getrennt für die vierte und neunte Jahrgangsstufe dargestellt. Die drei grau unterlegten Eigenschaften sind jene, welche im Instruktionstext als Beispieleigenschaften verwendet wurden. Daher ist anzunehmen, dass jene nur aus Gründen der Salienz die ersten beiden Plätze bzw. den fünften Rang in beiden Jahrgangsstufen einnehmen. Es ist weiterhin zu erkennen, dass die sechs am häufigsten genannten Attribute sich zwischen vierter und neunter Jahrgangsstufe lediglich marginal unterscheiden. Erkennbar ist innerhalb der dargestellten Tabelle 8, dass kaum moralische Eigenschaften frei generiert wurden. Mit *hilfsbereit* wird nur eine moralische Eigenschaft in der vierten Klasse genannt. In der neunten Klasse sind es mit *hilfsbereit*, *sozial*, *ehrlich* und *verständnisvoll* nur insgesamt vier. Das Pretestergebnis liefert dementsprechend einen ersten Befund dafür, dass die moralische Facette der Selbstdefinition erst mit dem Jugendalter bedeutsam werden könnte. Dies würde auch mit bisherigen Befunden übereinstimmen, wonach abstrakte Begriffe erst mit steigender kognitiver Entwicklung zur Selbstdefinition verwendet werden (Harter, 1990).

leiten alle wichtigen Informationen übermittelt wurden und diese ihr Einverständnis gegeben hatten, wurden Terminabsprachen mit den jeweiligen Klassenlehrern getroffen und die Elterninformationsschreiben an die Schüler ausgegeben. Nur Schüler, die zum Befragungstag die Einverständniserklärung ihrer Eltern dabei hatten, durften an der Befragung teilnehmen. Für alle anderen Schüler wurde der Lehrer gebeten, eine Stillaufgabe vorzubereiten. Eltern und Schüler wurden darüber aufgeklärt, dass die Teilnahme an der Untersuchung freiwillig, anonym und leistungsunabhängig ist und die Untersuchungsergebnisse ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken dienen. Die Testleiter begrüßten die Schüler zu Studienbeginn, wobei sie anschließend in der vierten Klasse alle Fragen laut vorlasen und mittels Overheadprojektor auf Folien an die Wand projizierten. In der neunten Jahrgangsstufe wurden die Jugendlichen hingegen gebeten die Fragen selbstständig zu beantworten. Im Anschluss an die Befragung wurden die Fragebögen verschlossen und mit einer Siegelmarke verklebt. Insgesamt konnten 58 Schüler der vierten Jahrgangsstufe ($M_{\text{Alter}}=9.91$, $SD_{\text{Alter}}=.54$, 31 Jungen) und 97 Schüler der neunten Klasse befragt werden ($M_{\text{Alter}}=14.87$, $SD_{\text{Alter}}=.59$, 53 Jungen).

Tabelle 8: Frei generierte Eigenschaftswörter des Pretests (N_{4.Klasse}=58; N_{9.Klasse}=97)

4.Klasse		9.Klasse	
Eigenschaft	Häufigkeit	Eigenschaft	Häufigkeit
1. Freundlich	37	freundlich	69
2. Höflich	35	höflich	55
3. Nett	29	hilfsbereit	46
4. Sportlich	25	nett	42
5. Beliebt	21	beliebt	34
6. Hilfsbereit	18	sportlich	24
7. Schlau	8	lustig	20
8. Ordentlich	7	offen	10
9. Klug	6	intelligent	10
10. Witzig	5	sozial	9
11. Lustig	5	selbstbewusst	9
12. guter Fußballer	5	humorvoll	9
13. Stark	4	ehrlich	9
14. gut in der Schule	4	schlau	8
15. Cool	4	emotional	8
16. Schnell	3	verständnisvoll	7
17. Lieb	3	kreativ	7
18. Groß	3	zickig	6
19. Gesund	3	musikalisch	6
20. Fröhlich	3	liebevoll	6

Um dennoch die Bedeutsamkeit moralischer Eigenschaften für das Selbstkonzept abfragen zu können, wurde auf bisherige Publikationen zurückgegriffen (Arnold, 1993; Barriga et al., 2001; Nunner-Winkler et al., 2006; Pratt et al., 2003; siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Verwendete moralische Eigenschaftswörter aus bisherigen Studien

	moralische Eigenschaftswörter	persönliche Eigenschaftswörter
Arnold, 1993, S. 120	fair to others, truthful, respectful of others, kind to others, compassionate, generous	creative/imaginative, hard-working, friendly/sociable, a dedicated athlete, humorous/witty, intellectual/likes to learn
Barriga et al., 2001, S. 542	considerate, honest, helpful, sympathetic, generous, sincere, fair, dependable	imaginative, industrious, outgoing, athletic, funny, logical, independent, energetic
Pratt et al., 2003, S. 570	good citizen, honest, fair/just, kind/caring, integrity, trustworthy	polite/courteous, loyal, ambitious, careful/cautious, independent, open/communicate
Nunner-Winkler et al., 2006, S. 71	ehrlich sein, anderen helfen, andere achten, fair sein	erfolgreich sein, beliebt sein, viel Geld haben

Für die Hauptbefragung wurden abschließend vier moralische Eigenschaften und vier persönliche Eigenschaften verwendet. Die geringe Itemanzahl für jede Dimension lehnt sich zum einen an das Vorgehen von Nunner-Winkler et al. (2006) an, welche ebenfalls lediglich vier moralische Eigenschaften verwendeten. Zum anderen wurden ergänzend zur moralischen und persönlichen Dimension auch konventionelle Eigenschaften er-

fasst. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um die moralische Dimension auch empirisch von der konventionellen Dimension abgrenzen zu können. Mit Blick auf die Ergebnisse des Pretests werden konventionelle Eigenschaften wie zum Beispiel *freundlich*, *höflich*, *ordentlich* oder *gut in der Schule sein* insbesondere von den Schülern der vierten Jahrgangsstufe genannt, so dass diese Eigenschaften möglicherweise eine bedeutsame Domäne der Selbstdefinition im Kindesalter darstellen könnten. Um die konventionelle Ebene für Viert- bis Neuntklässler adäquat abzubilden, wurden nur Eigenschaftswörter verwendet, welche auch für Erwachsene relevant sein könnten, die aber gleichzeitig auch im offenen Antwortformat generiert wurden. Dementsprechend wurden zusätzlich zu den Eigenschaften *höflich* und *ordentlich* die Sekundärtugenden *fleißig* und *pünktlich* hinzugefügt. Wird die zusätzliche Dimension Konventionalität erfasst, besitzt das Gesamtinstrument aber bereits 12 Items. Um die jüngste Altersgruppe nicht zu überfordern und dem Umfang an inhaltlichen Fragestellungen der Studie gerecht zu werden, wurde sich daher abschließend für jeweils vier Items pro Dimension entschieden.

Die moralischen Eigenschaften wurden im Wesentlichen den in Tabelle 9 dargestellten Publikationen entnommen, da kaum selbstgenerierte moralische Eigenschaften von den Kindern und Jugendlichen genannt wurden, konnten lediglich die Attribute *hilfsbereit* und *ehrlich* den offenen Nennungen des Pretests entnommen werden. Hinzugefügt wurden die Adjektive *fair* und *rücksichtsvoll*. Für diese beiden Eigenschaften wurde sich entschieden, um den beiden moralischen Orientierungen bzw. einem möglichen Geschlechterbias gerecht zu werden. *Fair* und *ehrlich* sollten eher eine Gerechtigkeitsorientierung abbilden, wohingegen *hilfsbereit* und *rücksichtsvoll* die Fürsorgeorientierung abbilden sollten (Gilligan, 1991). Die persönlichen Eigenschaften wurden ausschließlich den offenen Antworten entnommen, wobei auch hier versucht wurde, mit den Adjektiven *beliebt*, *humorvoll*, *sportlich* und *schlau* eine geringe Geschlechts- und Altersspezifität zu induzieren. Dementsprechend wurde anstatt dem Attribut *lustig* die Eigenschaft *humorvoll* verwendet, da diese für alle älteren Befragungsgruppen adäquat schien. Zusammenfassend wurden in der Hauptbefragung die moralischen Eigenschaften *fair*, *ehrlich*, *hilfsbereit* und *rücksichtsvoll* verwendet. Die konventionelle Dimension wird durch die Eigenschaften *pünktlich*, *ordentlich*, *fleißig* und *höflich* abgedeckt. Für den persönlichen Eigenschaftsbereich werden die Adjektive *beliebt*, *humorvoll*, *sportlich* und *schlau* verwendet.

Bisher wurden die Eigenschaftsdimensionen vor allem theoretisch abgeleitet. Ihre empirische Trennbarkeit wird innerhalb der Hauptuntersuchung überprüft. Abschließend ist festzustellen, dass die vorgestellten Attribute keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Dennoch wird davon ausgegangen, dass die verwendeten Eigenschaften Teile der jeweiligen Identitätsdimensionen sind und diese die Zentralität moralischer Eigenschaften allgemein abbilden können (Pratt et al., 2003).

Im Anschluss an die getroffenen Vorüberlegungen kamen die zwölf Eigenschaften innerhalb der Hauptuntersuchung zur Anwendung. Die Kinder und Jugendlichen wurden gebeten einzuschätzen, wie wichtig oder unwichtig ihnen die dargestellten Eigenschaften auf einer vierstufigen Likertskala von „1-gar nicht wichtig“ bis „4-sehr wichtig“ sind. Obwohl die Skala in der Anwendung und Durchführung bereits verwendet wurde und sich stark an bisherigen Publikationen orientiert (Arnold, 1993; Barriga et al., 2001; Nunner-Winkler et al., 2006; Pratt et al., 2003), soll eine umfangreiche Item- und Skalenanalyse durchgeführt werden, um die Reliabilität als auch die Validität der Skala zu überprüfen.

In Tabelle 10 sind verschiedene Itemcharakteristika abgebildet. Neben den gültigen Werten auf jedem Einzelitem werden zunächst die Itemschwierigkeit, d.h. der Mittelwert und die Standardabweichung, berichtet. Um die Verteilungseigenschaften der zwölf Items zu beschreiben, sind des weiteren Spannweite, Schiefe und Exzess für die jeweilige Altersgruppe in der Tabelle aufgeführt. Die Tabelle 10 zeigt, dass alle Items von mindestens 97 % aller befragten Schüler beantwortet wurden. 4.638 Personen besitzen insgesamt auf allen zwölf Items einen gültigen Wert, dies entspricht einem Anteil von 94,1 % der Gesamtstichprobe. Anhand der dargestellten Mittelwerte wird aber deutlich, dass es erhebliche Unterschiede in den Itemschwierigkeiten der einzelnen Items gibt.

In allen drei Jahrgangsstufen ist das schwierigste Item die persönliche Eigenschaft *beliebt*, wohingegen das leichteste Item *ehrlich* ist. Die Items, die zur Beschreibung der moralischen Dimension vorgesehen waren, besitzen die geringsten Itemschwierigkeiten. Nur wenige Schüler haben also in diesem Bereich angegeben, dass ihnen diese Eigenschaften nicht wichtig sind. Dies entspricht auch den Erwartungen, da nur sozial erwünschte Eigenschaften ausgewählt wurden. Unerwünschte Eigenschaften würden von Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen nicht als wichtige Attribute ihrer Identität wahrgenommen und aus diesem Grund nicht als bedeutsam angegeben werden. Den-

noch existiert bezüglich der moralischen Dimension ein Deckeneffekt. Dieser hätte über eine forced-choice Methodik verhindert werden können, d.h. die Kinder hätten jeweils eine bestimmte Anzahl der Items nur als sehr wichtig bzw. als unwichtig für ihre Selbstdefinition angeben dürfen. Dieses Vorgehen wurde auch von Arnold (1993) gewählt. Da aber diese Methode die Realität weniger adäquat repräsentieren würde, wurde sich für die Möglichkeit entschieden, alle Eigenschaften als besonders wichtig einzustufen zu können. Höhere Itemschwierigkeiten sind in allen drei Jahrgangsstufen bei den persönlichen und konventionellen Eigenschaften zu finden. Dies scheint auch plausibel zu sein, da persönliche Attribute in einer umfassenderen Anzahl existieren, als dies für moralische Eigenschaften gilt. Daraus folgt, dass die Unterschiede in den Wichtigkeitseinschätzungen stärker zwischen Personen variieren. Konventionelle Eigenschaften stoßen vermutlich insbesondere im Jugendalter auf eine starke Zurückweisung, da sie in großen Teilen von ihren Eltern als oktroyiert empfunden werden könnten.

Die Beschränkung auf vier Skalenstufen wurde gewählt, da die Komplexität der Antwortvorgaben für die jüngste Altersgruppe möglichst gering gehalten werden sollte. Für jedes Item gilt, dass alle Skalenstufen ausgenutzt wurden und sie eine rechtssteile Verteilung aufweisen. Lediglich das Item „beliebt“ hat eine näherungsweise symmetrische bzw. in der Tendenz linkssteile Verteilung. Umso größer die Werte der Schiefe umso stärker links- bzw. rechtssteil sind die Verteilungen der Items. Negative Werte indizieren eine rechtssteile Verteilung, positive Werte eine linkssteile Verteilung. Werte nahe oder gleich null deuten auf symmetrische Verteilungen hin (Bühner, 2006, S. 80).

Tabelle 10: Deskriptive Statistiken der Wichtigkeitseinschätzungen von moralischen, konventionellen und persönlichen Eigenschaften

		N	M (SD)	Spannweite	Schiefe	Exzess	
Moralisch	fair	4	1.212	3.62 (.59)	1-4	-1.58	2.88
		7	806	3.46 (.68)	1-4	-1.16	1.27
		9	2.854	3.51 (.58)	1-4	-.78	.24
	ehrlich	4	1.205	3.71 (.55)	1-4	-2.1	4.35
		7	799	3.60 (.63)	1-4	-1.63	2.83
		9	2.862	3.72 (.50)	1-4	-1.66	2.32
	hilfsbereit	4	1.215	3.67 (.56)	1-4	-1.73	3.01
		7	808	3.36 (.68)	1-4	-.93	1.07
		9	2.873	3.40 (.59)	1-4	-.45	-.35
rücksichtsvoll	4	1.208	3.53 (.62)	1-4	-1.12	.86	
	7	803	3.22 (.73)	1-4	-.74	.39	
	9	2.872	3.33 (.61)	1-4	-.52	.24	
Konventionell	pünktlich	4	1.210	3.30 (.71)	1-4	-.68	-.17
		7	809	3.11 (.72)	1-4	-.48	-.04
		9	2.897	3.22 (.71)	1-4	-.44	-.60
	ordentlich	4	1.184	3.10 (.79)	1-4	-.49	-.41
		7	806	2.69 (.81)	1-4	-.12	-.50
		9	2.866	2.76 (.78)	1-4	.05	-.64
	fleißig	4	1.209	3.33 (.75)	1-4	-.90	.28
		7	808	2.81 (.76)	1-4	-.22	-.41
		9	2.863	2.87 (.76)	1-4	-.14	-.55
höflich	4	1.203	3.40 (.75)	1-4	-1.15	.91	
	7	809	3.25(.73)	1-4	-.73	.23	
	9	2.865	3.34 (.65)	1-4	-.58	-.15	
Persönlich	beliebt	4	1.199	2.31 (1.00)	1-4	.29	-.96
		7	805	2.55 (.90)	1-4	.09	-.80
		9	2.862	2.52 (.82)	1-4	.07	-.54
	humorvoll	4	1.201	2.98 (.88)	1-4	-.51	-.53
		7	804	3.13 (.79)	1-4	-.22	-.41
		9	2.868	3.31 (.66)	1-4	-.56	-.21
	sportlich	4	1.206	3.21 (.90)	1-4	-.82	-.37
		7	807	2.85 (.97)	1-4	-.73	.23
		9	2.861	2.68 (.94)	1-4	-.58	-.15
schlau	4	1.216	3.15 (.86)	1-4	-.82	-.37	
	7	809	2.74 (.97)	1-4	-.21	-.68	
	9	2.872	2.73 (.80)	1-4	-.15	-.47	

Ähnliches gilt auch für den Exzess bzw. die Kurtosis der Verteilung, die ein Maß für die Steil- bzw. Flachheit einer Verteilung ist. Werte im negativen Bereich sprechen für eine flache, Werte im positiven Bereich für eine steile Verteilung (Bourier, 2010, S. 106).

Die für die moralische Dimension vorgesehenen moralischen Attribute besitzen eine steile Verteilung. Im Vergleich der Jahrgangsstufen ist zu erkennen, dass die Schiefe der Verteilungen in der neunten Klasse am niedrigsten ist und sich am ehesten einer Normalverteilung annähert.

Nachdem die erste Datenanalyse durchgeführt wurde, soll nun die theoretisch angenommene Struktur der Items untereinander überprüft werden. Wie bereits in Tabelle 10 dargestellt, sollten jeweils vier Items eine Dimension repräsentieren. Um die Faktorenstruktur zu überprüfen, wurde eine exploratorische Hauptkomponentenanalyse (Oblimin-Rotation, $\delta = 0$) berechnet. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse konnte aus verschiedenen Gründen nicht verwendet werden. Zunächst werden bei konfirmatorischen Faktorenanalysen nicht alle möglichen Ladungen geschätzt (Bühner, 2006, S. 260), dies erscheint aber in diesem Stadium der Skalenkonstruktion als besonders sinnvoll, da nicht auszuschließen ist, dass spezifische Items der konventionellen und moralischen Dimension zwei starke Faktorladungen besitzen. Des Weiteren gilt die Voraussetzung der multivariaten Normalverteilung der Items für konfirmatorische Faktorenanalysen. Auf Grund der Schiefe der Items (Tabelle 10) ist diese Testvoraussetzung nicht erfüllt (Bühner, 2006, S. 261).

Die Hauptkomponentenanalyse als Methode der Wahl wurde verwendet, da versucht werden soll, eine „Reproduktion der Korrelationsmatrix durch weniger Faktoren“ (Bühner, 2006, S. 210) vorzunehmen. Eine Oblimin-Rotation wurde durchgeführt, da korrelierte Faktoren angenommen wurden. Der Grad der Faktorinterkorrelation δ wurde auf null gesetzt, um maximale Korrelationen zu ermöglichen. Bevor aber die Hauptkomponentenanalyse durchgeführt werden konnte, müssen die spezifischen Testvoraussetzungen überprüft werden. Die Hauptkomponentenanalyse setzt weder Normalverteilung noch Intervallskalierung voraus, wobei letzteres Kriterium erfüllt ist. Generell gilt bei der Hauptkomponentenanalyse, dass ausreichend hohe Zusammenhänge zwischen den einzelnen Items bestehen sollten (Bühner, 2006, S. 191). Mittels des Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizienten (KMO) kann überprüft werden, ob substantielle Korrelationen zwischen den Items bestehen. In allen drei Jahrgangsstufen ist der KMO-Wert über .60, so dass ausreichend starke Korrelationen bestehen. Abschließend wird von Bühner (2006) vorgeschlagen, identisch viele Items pro Faktor und mindestens drei Items pro Faktor zu verwenden. Beide Kriterien entsprechen dem vorliegenden Fall: Insgesamt werden drei Faktoren erwartet, welche durch jeweils vier Items beschrieben

werden sollen. Da die Stabilität von Faktorenanalysen mit steigender Stichprobengröße zunimmt, kann die im Folgenden präsentierte Faktorenlösung als robust bezeichnet werden. Für die Durchführung der Faktorenanalyse wurde die theoretisch angenommene Drei-Faktorenstruktur vorgegeben. Erkennbar ist zunächst, dass die moralische Dimension lediglich in der vierten und siebten Klasse den Faktor mit der höchsten Varianzaufklärung bildet. Diese Verschiebungen ergeben sich auch für die beiden weiteren Dimensionen im Vergleich der Jahrgangsstufen. Die Ladungen liegen alle über .40; lediglich in der siebten Jahrgangsstufe ergeben sich äußerst niedrige Faktorenladungen bei den Items *sportlich* und *schlau*. Die negativen Ladungen innerhalb der vierten Klasse bezüglich der konventionellen Dimensionen können vernachlässigt werden, da negative Ladungen trotz positiver Korrelationen bei nicht orthogonalen Rotationen entstehen können.

Tabelle 11: Strukturmatrix der Hauptkomponentenanalyse (Oblimin-Rotation mit Kaiser-Normalisierung, delta = 0)

		4			7			9		
		I	II	III	I	II	III	I	II	III
Moralisch	fair	.68	(.10)	(-.10)	.65	(.10)	(-.21)	(-.01)	.67	(.04)
	ehrlich	.70	(-.03)	(-.23)	.72	(.02)	(-.10)	(.12)	.60	(-.15)
	hilfsbereit	.73	(.07)	(-.29)	.78	(.25)	(.01)	(.29)	.73	(.16)
	rücksichtsvoll	.75	(.01)	(-.22)	.80	(.20)	(.06)	(.17)	.77	(.05)
Konventionell	pünktlich	(.11)	(.19)	-.73	(.43)	.52	(-.26)	.73	(.16)	(.13)
	ordentlich	(.36)	(.09)	-.72	(.45)	.59	(.37)	.78	(.18)	(.21)
	fleißig	(.31)	(.27)	-.75	(.54)	.70	(-.15)	.72	(.24)	(.38)
	höflich	(.60)	(.16)	-.55	(.64)	.43	(.09)	.47	(.49)	(.27)
Persönlich	beliebt	(-.05)	.76	(-.11)	(-.16)	(.61)	.46	(.20)	(.49)	.72
	humorvoll	(.27)	.62	(-.15)	(.31)	(.24)	.78	(-.18)	(-.02)	.51
	sportlich	(-.03)	.72	(-.33)	(.02)	(.68)	.16	(.24)	(.37)	.75
	schlau	(.05)	.60	(-.59)	(.18)	(.78)	.09	(.40)	(-.02)	.66
R ²			53.81			57.79			52.36	

Im Anschluss an die Dimensionsanalyse, die lediglich innerhalb der siebten Jahrgangsstufe hinsichtlich der persönlichen Dimensionen zu geringe Ladungen aufwies, sollen zusätzlich die Itemtrennschärfen und internen Konsistenzen (Cronbach's Alpha) zur Bestimmung der Reliabilität herangezogen werden. Im Ergebnis besitzt das Adjektiv *humorvoll* äußerst geringe Trennschärfen in allen drei Altersgruppen. Itemtrennschärfen liegen ab einem Wert von .30 in einem mittleren und dementsprechend akzeptablen

Bereich (Weise, 1975, S. 219). Dieser Wert wird deutlich unterschritten, so dass das Item in den nachfolgenden Analysen keine Berücksichtigung findet.

Tabelle 12: Itemtrennschärfen (r_{it}) und Cronbach's Alpha (α) der Skalen des Good Self Assessment

		r_{it}			α		
		4	7	9	4	7	9
Moralisch	fair	.43	.49	.43			
	ehrlich	.47	.53	.38			
	hilfsbereit	.48	.62	.53			
	rücksichtsvoll	.52	.63	.56	.69	.77	.69
Konventionell	pünktlich	.43	.49	.48			
	ordentlich	.52	.55	.55			
	fleißig	.51	.61	.53			
	höflich	.45	.45	.40	.70	.73	.70
Persönlich	beliebt	.43	.43	.43			
	<i>humorvoll</i>	.30	.24	.19			
	sportlich	.48	.47	.48			
	schlau	.44	.27	.42	.63 (.63 ¹⁰)	.62 (.65)	.60 (.64)

Um zu überprüfen, ob sich durch die Entscheidung, *humorvoll* nicht in die weiteren Analysen einzubeziehen, eine veränderte Faktorenstruktur ergibt, wurde abermals eine Hauptkomponentenanalyse mit Oblimin-Rotation ($\delta=0$) durchgeführt. Unter Ausschluss des Items ergeben sich nun für die weiteren Items gute Faktorladungen, welche alle über .50 liegen.

¹⁰ In Klammern sind die Reliabilitäten ohne das Adjektiv humorvoll abgebildet.

Tabelle 13: Strukturmatrix der Hauptkomponentenanalyse (Oblimin-Rotation mit Kaiser-normalisierung, delta = 0)

		4			7			9		
		I	II	III	I	II	III	I	II	III
Moralisch	fair	.70	(.08)	(-.10)	.74	(.09)	(-.09)	(.04)	.70	(-.01)
	ehrllich	.71	(-.06)	(-.25)	.70	(-.14)	(-.29)	(.21)	.58	(-.22)
	hilfsbereit	.74	(.04)	(-.30)	.78	(.10)	(-.41)	(.32)	.76	(.15)
	rücksichtsvoll	.75	(-.05)	(-.25)	.80	(.07)	(-.35)	(.22)	.79	(.02)
Konventionell	pünktlich	(.11)	(.22)	-.74	(.26)	(.18)	-.81	.77	(.14)	(.14)
	ordentlich	(.34)	(.09)	-.76	(.33)	(.28)	-.77	.80	(.18)	(.26)
	fleißig	(.33)	(.33)	-.74	(.48)	(.48)	-.71	.71	(.26)	(.43)
	höflich	(.59)	(.13)	-.57	(.61)	(.27)	-.50	.56	(.47)	(.21)
Persönlich	beliebt	(-.02)	.75	(-.06)	(-.14)	.69	(-.20)	(.18)	(.01)	.74
	sportlich	(.03)	.81	(-.24)	(.12)	.82	(-.13)	(.21)	(.01)	.77
	schlau	(.10)	.69	(-.51)	(.20)	.76	(-.42)	(.33)	(.03)	.74
	humorvoll									
R ²			56.54		60.30		55.52			

Die Reliabilitäten (Tabelle 12) sind in allen Jahrganggruppen relativ ähnlich und liegen über .60. Unter Berücksichtigung der Altersgruppe, kann von akzeptabler Reliabilität gesprochen werden. Dementsprechend wurden die drei Skalen für die moralische, konventionelle und persönliche Dimension gebildet. Die Skaleneigenschaften insbesondere unter Einbezug der Jahrgangsstufe sind in Tabelle 14 dargestellt.

Tabelle 14: Deskriptive Statistiken der Wichtigkeitseinschätzungen der Skalen moralische, konventionelle und persönliche Eigenschaften

	N	M (SD)	Spannweite	Schiefe	Exzess	
Moralisch	4	1.220	3.63 (.42)	1-4	-1.35	2.25
	7	811	3.41 (.52)	1-4	-1.20	2.34
	9	2.876	3.49 (.41)	1-4	-.70	.84
konventionell	4	1.220	3.28 (.54)	1-4	-.65	.04
	7	811	2.96 (.57)	1-4	-.37	.39
	9	2.875	3.04 (.65)	1-4	-.17	-.38
persönlich	4	1.220	2.89 (.70)	1-4	-.51	-.12
	7	811	2.71 (.70)	1-4	-.21	-.51
	9	2.875	2.64 (.65)	1-4	-.14	-.39

Bereits innerhalb der Faktorenanalyse (Tabelle 13) wurde auf Grund der hohen Ladungen einiger Items auf zwei Faktoren ersichtlich, dass zwischen den Dimensionen Korre-

lationen bestehen. In Tabelle 15 sind diese Korrelationen abgebildet. Die moralische und konventionelle bzw. die konventionelle und die persönliche Dimension weisen signifikante, positive Korrelationen auf. Unkorreliert sind die moralische und persönliche Dimension.

Tabelle 15: Korrelationen der einzelnen Dimensionen nach Klassenstufen (p < .001, *p < .01, *p < .05)**

	r _{Moralisch - Konventionell}	r _{Moralisch - Persönlich}	r _{Konventionell - Persönlich}
4.Klasse	.44***	.05	.34***
7.Klasse	.53***	.07	.41***
9.Klasse	.33***	.01	.37***

Moralische Motivation

Die hier verwendete Skala „Moralische Motivation“ (kurz: MoMo-Skala) versucht, auf „Basis hypothetischer Handlungsentscheidungen und Emotionszuschreibungen in moralischen Konflikten“ die Stärke der moralischen Motivation eines Individuums abzubilden (Nunner-Winkler et al., 2006, S. 66). Bei der Verwendung moralischer Konflikte stehen im Vergleich zu moralischen Dilemmata (Colby & Kohlberg, 1987; Kohlberg, 1974, 1996) nicht zwei moralische Werte im Widerspruch zueinander, sondern ein moralischer Wert und ein persönliches Bedürfnis.

In Anlehnung an Malti und Buchmann (2010) wurden aus den bei Nunner-Winkler et al. (2006) verwendeten fünf moralischen Konflikten zwei ausgewählt (siehe Abbildung 1). Im Anschluss an die Darbietung der moralischen Konflikte wurden die Studienteilnehmer gebeten, anzugeben, was sie selbst in der vorgegebenen Situation tun würden, wie sie ihre Handlungsentscheidung begründen, welche Emotionen sie dabei hätten und warum sie diese Emotionen haben würden. Beide moralischen Konflikte sind von mittlerem Schwierigkeitsgrad (Nunner-Winkler et al., 2006). Die Konstruktion der moralischen Konflikte folgte drei Kriterien. Zum einen sollten die Jugendlichen mit den geschilderten Situationen strukturell vertraut sein und die moralische Dimension leicht erfassen können, zum anderen sollte es aber auch nicht zu schwer sein, unmoralische Entscheidungen zu treffen (Nunner-Winkler et al., 2006). Beide verwendeten Konflikte sind in ihrer inhaltlichen aber auch strukturellen Anlage ähnlich, da bei beiden die persönliche Nutzenmaximierung den moralischen Werten, u.a. der Ehrlichkeit und Gerechtigkeit, gegenübersteht. Ein zentraler Unterschied zwischen beiden Konflikten liegt aber darin, dass der Fahrrad-Konflikt einen interaktiven Bezug hat, das heißt der Verkäufer

kennt den Menschen, den er betrügt. Im Geldkonflikt kennt der Finder des Geldbeutels den Besitzer hingegen nicht persönlich, so dass es sich um einen anonymen Konflikt handelt. Beide moralischen Konflikte wurden bereits anhand des Q-Sort moralischer Reaktionen (Block, 1961) und dem sogenannten „Good Self-Assessment (Aquino & Reed, 2002; Barriga et al., 2001; Harter & Monsour, 1992) und mittels einer modifizierten Version des Gefangenendilemmas validiert.

Abbildung 1: Moralische Konflikte und Anschlussfragen

Fahrradkonflikt:

Stell dir vor, du möchtest dein Fahrrad verkaufen und dafür 400 Euro haben. Ein Schüler interessiert sich für das Fahrrad und handelt den Preis mit dir auf 320 Euro herunter. Er erklärt: „Ich habe im Moment leider kein Geld bei mir. Ich gehe schnell nach Hause und bin in einer halben Stunde wieder da.“ Du sagst: „Abgemacht. Ich warte auf dich.“ Kaum ist er weg, kommt ein anderer Kunde und bietet dir den vollen Preis, 400 Euro, für das Fahrrad.

Geldkonflikt:

Stell dir vor, du bist gerade auf dem Heimweg. Plötzlich siehst du einen Geldbeutel vor dir auf dem Gehweg liegen. In dem Geldbeutel findest du den Ausweis des Besitzers und 100 Euro.

Fragen:

- I. Was würdest du in der Situation tun?
- II. Warum würdest du das tun?
- III. Wie fühlst du dich dabei?
- IV. Warum fühlst du dich so?

Die Auswertung der Antworten erfolgte bei Nunner-Winkler et al. (2006) in einem dreistufigen Verfahren. Zunächst wurden theoretisch abgeleitete Kriterien anhand von 60 Interviewprotokollen diskutiert. Im Anschluss daran wurde für jeden moralischen Konflikt von zwei unabhängigen Ratern die Stärke der moralischen Motivation eingestuft, wobei die einzelnen Einstufungen abschließend in eine 7-stufige Skala integriert wurden. Im Anschluss an die Berechnung der Interraterreliabilität wurden die nicht übereinstimmenden Urteile der Raterinnen diskutiert. Letztlich entstanden drei Gruppen mit unterschiedlich starken Ausprägungen moralischer Motivation. Skalenwerte zwischen

eins und zwei indizierten hohe moralische Motivation, Werte zwischen drei bis einschließlich fünf mittlere moralische Motivation und Werte über fünf niedrigere moralische Motivation (Nunner-Winkler et al., 2006, S. 69). Bei Malti und Buchmann (2010) erfolgte die Kodierung nach einem anderen Schema. Die höchsten Werte auf der Skala moralischer Motivation erhielten die Teilnehmer der Studie dann, wenn sie die moralische Entscheidung trafen und positive oder negative Emotionen auf Grund moralischer Urteile besaßen. Wenn eine pragmatische Entscheidung getroffen wurde, diese aber mit negativen Emotionen auf Grund moralischer bzw. empathischer Gründe angegeben wurde, erhielten die Personen den Wert eins. Pragmatische Entscheidungen, die mit positiven oder neutralen Gefühlen und pragmatischen Begründungen gepaart waren, bekamen den niedrigsten Wert null. Anschließend wurden die Werte für die beiden Konflikte kombiniert, so dass eine vierstufige Skala entstand. In Anlehnung an die beiden vorgestellten Auswertungsverfahren, wurden auch die im Landkreis Emsland erhobenen Daten ausgewertet. Eine Neuerung bei der Anwendung der MoMo-Skala ist, dass die beiden moralischen Konflikte von Kindern und Jugendlichen selbstständig in Schriftform ausgefüllt werden mussten. Aus diesem Grund wurde direkt nach der Schilderung des moralischen Konfliktes ein sogenannter Manipulationscheck eingebaut, um zu überprüfen, ob die Schüler die Geschichten gelesen und verstanden haben (Abbildung 2). Erst anschließend wurden die Kinder und Jugendlichen gebeten, in Freifeldern auf die vier oben genannten Fragen zu antworten.

Abbildung 2: Manipulationschecks**Worum geht es in der Geschichte?**

✍ Bitte nur ein Kreuz

Fahrradkonflikt:

1. darum, dass ich ein Fahrrad kaufen möchte.
- 2. darum, dass ich mein Fahrrad verkaufen möchte und zwei Personen, die sich für das Fahrrad interessieren.**
3. darum, dass ich ein Fahrrad in einem Laden gekauft habe und es jetzt zurückbringen möchte.

Geldkonflikt:

1. darum, dass ich einen Geldbeutel ohne Ausweis und Geld finde
- 2. darum, dass ich einen Geldbeutel mit Ausweis und Geld finde**
3. darum, dass ich eine Halskette finde

Bezüglich des Fahrradkonfliktes antworteten 5,8 % der Viert- und 3,2 bzw. 2,2 % der Siebt- und Neuntklässler falsch auf den Manipulationscheck. Dies galt für einen erheblich geringeren Anteil innerhalb des Fahrradkonfliktes, wobei 1,9 % der Viert- und Siebtklässler und nur 0,8 % der neunten Jahrgangsstufe den Manipulationscheck inkorrekt beantworteten.

Die erhobenen Daten wurden von zwei geschulten studentischen Hilfskräften in SPSS übertragen. Bei der Eingabe wurden ausschließlich Rechtschreibfehler korrigiert, um die späteren Kodierungen nicht zu verfälschen. Die Rechtschreibfehler wurden auch korrigiert, um die Suche nach einzelnen Schlagwörtern für spätere Analysen zu vereinfachen. Anschließend wurde ein Auswertungsschema entwickelt, anhand dessen alle Angaben der Kinder und Jugendlichen eingeschätzt wurden.

Die Analyse der offenen Antworten erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2003; Mayring & Gläser-Zikuda, 2008). Krippendorff (1969, S. 103) definiert die qualitative Inhaltsanalyse wie folgt: "Content analysis as the use of replicable and valid method for making specific inferences from text or other states or properties of its source." Die beiden Vignetten kamen zur Anwendung, um der

recht häufigen Verwendung der sogenannten „production-measures“ innerhalb der Moralforschung gerecht zu werden. Bereits Kohlberg (Colby & Kohlberg, 1987) verwendete innerhalb des „Moral Judgment Interviews“ Vignetten, um seine Studienteilnehmer zu ihrem moralischen Urteilsvermögen zu befragen. Dieses Vorgehen eignet sich besonders gut für das Ziel, die Antworten der Kinder und Jugendlichen so offen und damit auch so unbeeinflusst wie möglich zu erheben, und somit die tatsächliche Entwicklung moralischer Motivation zu erfassen. Diesen Überlegungen folgend, wurde ein induktives Verfahren der Kategorienbildung gewählt. Die Segmentierung des Materials erfolgte primär anhand der vier gestellten Fragen und den entsprechenden Textfeldern.

Für die Entwicklung des Kategoriensystems wurde zunächst eine Zufallsstichprobe von insgesamt 200 Studienteilnehmern gezogen, wobei jeweils gleich viele Viert-, Siebt- und Neuntklässler sowie Eltern¹¹ in die Analyse eingingen. Das erstellte Kategoriensystem wurde nun in drei Modifizierungsrunden von zwei unabhängigen Ratern auf eine bestimmte Anzahl von Fällen angewendet (siehe Tabelle 16) bis abschließend eine Version existierte, bei der eine ausreichend hohe Interraterreliabilität bestand. Als Cut-Off-Punkt wurde nach gängigen Klassifikationen ein Cohen's kappa von .70 (gute Übereinstimmung) gewählt (Bortz & Döring, 2005, S. 277).

Tabelle 16: Erstellung des Kategoriensystems

	Spannweite der Interraterreliabilitäten (Cohen's kappa)
1. Zufallsauswahl von 200 Fällen und Erarbeitung der ersten Version des Kategoriensystems	-
2. Reliabilitätsprüfung anhand einer Zufallsauswahl von 200 Fällen und Überarbeitung des Kategoriensystems	.24 - .94
3. Reliabilitätsprüfung an einer Zufallsauswahl von 200 Fällen und anschließende Überarbeitung des Kategoriensystems	.15 - .87
4. Reliabilitätsprüfung an einer Zufallsauswahl von 600 Fällen	.76 - .97

Dieser Wert konnte nach der dritten Modifikation erreicht werden. Die letztendlichen Reliabilitätswerte wurden an einem Anteil von 9,5 % der Gesamtstichprobe bestimmt. (Malti & Buchmann, 2010) und betragen für den Fahrradkonflikt .82 und den Geldkonflikt .85.

¹¹ Ein Teil der Eltern der Viert-, Siebt- und Neuntklässler wurde auch zu ihrer moralischen Motivation befragt. Diese werden aber im Folgenden nicht weiter ausgewertet, sondern ausschließlich bei der Erstellung des Kategoriensystems berücksichtigt.

Nachdem die Kodierungen vorgenommen waren, wurde die Restkategorie analysiert. Zu hohe Antwortanteile innerhalb der Restkategorie würden für eine unangemessene Kodierstrategie und eine inadäquate Datenbeschreibung sprechen (Snarey, 1985). Die Restkategorie sollte nur dann vergeben werden, wenn keine andere Kodierung möglich war, d.h. wenn trotz richtiger Beantwortung des Manipulationschecks die Antworten vermittelten, dass die Geschichte nicht verstanden wurde. Des Weiteren kam diese Kodierung zum Einsatz, wenn die Antworten keinerlei Konfliktbezug hatten oder inhaltlich zwar adäquat auf den Konflikt bezogen waren, aber nicht in das bestehende Kategorienschema passten. Diese Zusammensetzung der Restkategorie wurde nach Abschluss der Kodierungen vollständig reanalysiert. Fälle, die nicht ernst zu nehmende Antworten enthielten oder aber trotz richtig beantworteten Manipulationschecks auf das Unverständnis des Konfliktes hindeuteten, wurden als fehlende Werte kodiert. Falls innerhalb der Restkategorie Fälle entdeckt wurden, die mittels des bestehenden Kategoriensystems doch noch zu einer anderen Kategorie zuordenbar waren, wurden diese nach einer Diskussion der geschulten Kodierer rekodiert.

Innerhalb der nachfolgenden fünf Artikel wurde ausschließlich auf die Globalkodierung zurückgegriffen, welche hier vorgestellt werden soll. Diese Kategorie wird über alle vier Textfelder (Entscheidung, Entscheidungsbegründung, Emotion und Emotionsbegründung) vergeben und besitzt vier Stufen:

I Happy Victimizer:

Personen, die eine pragmatische Entscheidung treffen und diese auch dementsprechend begründen sowie positive Emotionen haben (z.B. Entscheidung: Ich würde den hohen Preis annehmen, Begründung: Weil ich mir dann ein neues Fahrrad kaufen würde, Emotion: Ich würde mich freuen, Begründung: Weil ich es einfach so cool finde das ich jetzt ein Neues habe).

II Unhappy Victimizer:

Personen, die eine pragmatische Entscheidung treffen und diese nutzenorientiert begründen sowie negative Emotionen haben (z.B. Entscheidung: Dem der den vollen Preis bietet das Fahrrad verkaufen, Begründung: Dann krieg ich den Preis den ich wollte, Emotion: Schlecht, Begründung: weil ich einen *verarscht* habe).

III Unhappy Moralist:

Personen, die eine moralische Entscheidung treffen und diese auch moralisch begründen, aber negative Emotionen haben (z.B. Entscheidung: Ich hätte gesagt dass das Fahr-

rad schon verkauft ist, Begründung: Weil das für den ersten Kunden gemein ist, Emotion: Eigentlich ein bisschen traurig, aber man muss ja fair bleiben, Begründung: Eigentlich wollte ich ja mehr einnehmen, aber ich bin so nett dass ich das nicht mache).

IV Happy Moralist:

Personen, die eine moralische Entscheidung treffen, diese moralisch begründen und dabei positive Emotionen haben (z.B. Entscheidung: Ich würde den neuen Kunden abweisen weil das Fahrrad so gesehen schon verkauft wurden wegen seinem Einverständnis, Begründung: Weil es so richtig ist und fair, Emotion: Ich fühle mich dann gut, Begründung: Weil ich das Richtige getan habe).

Tabelle 17: Verteilung der Kategorien moralischer Motivation im Fahrrad- und Geldkonflikt nach Altersgruppen (gebildeter Index, in %)

	Fahrradkonflikt			Geldkonflikt		
	4.Klasse	7.Klasse	9.Klasse	4.Klasse	7.Klasse	9.Klasse
Happy	7,4	18,3	22,9	1,1	6,9	6,4
Victimizer						
Unhappy	11,1	15,8	17,6	1,1	2,8	3,5
Victimizer						
Unhappy	24,0	14,6	13,1	9,2	2,4	1,9
Moralist						
Happy	57,5	51,3	46,4	88,6	87,8	88,2
Moralist						
Fehlende Werte	530	318	1.056	475	261	874

Abschließend soll überprüft werden, ob beide moralischen Konflikte das Konstrukt moralische Motivation messen. Hierfür sollten die Konflikte eine hohe Korrelation aufweisen. Die Korrelationen der beiden moralischen Konflikte liegen in allen Jahrgangsstufen unter .30 ($\rho_{4.Klasse}=.14$, $\rho_{7.Klasse}=.28$, $\rho_{9.Klasse}=.22$). Dieser Wert indiziert lediglich einen kleinen Zusammenhang (Cohen, 1988). Dementsprechend kann zunächst nicht davon ausgegangen werden, dass die moralischen Konflikte dasselbe Konstrukt namentlich moralische Motivation messen. Ein möglicher Grund hierfür ist, dass beide Konflikte nicht, wie angenommen, einen ähnlich starken moralischen Konflikt darstellen. Innerhalb des Geldkonfliktes entscheiden sich in allen drei Jahrgangsstufen erheblich mehr Kinder für die moralische Lösung. Im Fahrradkonflikt ergibt sich eine erheblich höhere Varianz. In der Konsequenz werden für die nachfolgenden Analysen die beiden moralischen Konflikte nicht zusammengefasst, sondern getrennt analysiert.

Validierung der Messinstrumente

Um die Validität der Messinstrumente zur Zentralität moralischer Eigenschaften für das Selbstkonzept und der moralischen Motivation zu überprüfen, werden im Folgenden zwei standardisierte Messinstrumente verwendet. Hierbei handelt es sich um vier Items der Empathieskala des „Inventars zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern“ (IVE) (Stadler, Janke, & Schmeck, 2004) und die Subskala „prosoziales Verhalten“ der deutschsprachigen Version des „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ) (Klasen et al., 2000). Zunächst sollen die beiden Messinstrumente sowie die Item- und Skalenanalysen vorgestellt werden.

Tabelle 18: Deskriptive Statistiken der Empathieitems

		N	M (SD)	Spannweite	Schiefe	Exzess
Es bedrückt mich, wenn ich sehe, dass jemand ausgelacht wird.	4	1.216	3.20 (.79)	1-4	-.87	.47
	7	806	2.77 (.87)	1-4	-.39	-.45
	9	2.858	2.82 (.76)	1-4	-.39	-.04
Es nimmt mich sehr mit, wenn ich jemanden weinen sehe.	4	1.215	3.23 (.80)	1-4	-.82	.07
	7	808	2.80 (.89)	1-4	-.28	-.71
	9	2.854	2.93 (.82)	1-4	-.41	-.39
Schüler, die oft gehänselt werden, tun mir leid.	4	1.217	3.49 (.74)	1-4	-1.45	1.72
	7	803	3.01 (.88)	1-4	-.69	-.15
	9	2.861	3.08 (.79)	1-4	-.63	.06
Ich spüre oft Mitgefühl für Leute, denen es schlechter geht als mir.	4	1.208	3.38 (.76)	1-4	-1.17	.99
	7	801	2.89 (.87)	1-4	-.47	-.43
	9	2.853	2.99 (.75)	1-4	-.46	-.00

Empathie wurde mittels einer verkürzten Form des IVE (Stadler et al., 2004) gemessen, welcher Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei Kindern und Jugendlichen im Alter von neun bis 14 Jahren erfasst. Für die folgenden Analysen wurde lediglich die Subskala Empathie verwendet, wobei aus Gründen der Messeffizienz lediglich die vier Items mit der höchsten Trennschärfe ($rit > .60$) verwendet wurden. Dieses Vorgehen wurde bereits erfolgreich u.a. bei Möhle (2012) verwendet. Die Jugendlichen wurden gebeten, die Items auf einer Skala von „stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt völlig“ zu beantworten. In Tabelle 18 sind die deskriptiven Statistiken der Skala dargestellt. In allen Jahrgangsstufen liegen die Itemmittelwerte über dem theoretischen Skalenmittel-

wert und sind dementsprechend rechtssteil verteilt. Tabelle 19 gibt die Itemtrennschärfen und die Reliabilitäten der Skala Empathie für die jeweilige Altersstufe an. Die Itemtrennschärfen liegen generell sehr hoch und die internen Konsistenzen weisen akzeptable Werte auf.

Tabelle 19: Trennschärfen und Reliabilität der Empathieitems bzw. der Skala

	r_{it}			α		
	4	7	9	4	7	9
Es bedrückt mich, wenn ich sehe, dass jemand ausgelacht wird.	.59	.64	.66			
Es nimmt mich sehr mit, wenn ich jemanden weinen sehe.	.59	.68	.63	.76	.84	.83
Schüler, die oft gehänselt werden, tun mir leid.	.57	.70	.71			
Ich spüre oft Mitgefühl für Leute, denen es schlechter geht als mir.	.49	.66	.61			

Um prosoziales Verhalten zu erfassen, wurde eine Subskala des SDQ (Klasen et al., 2000) verwendet. Die Subskala umfasst fünf Items, wobei Antwortmöglichkeiten von „1-nicht zutreffend“ bis „3-eindeutig zutreffend“ möglich sind. In Tabelle 20 wird deutlich, dass auch die hier verwendeten Items etwas rechtssteil sind. Des Weiteren ergeben sich flache Verteilungen.

Tabelle 20: Deskriptive Statistiken der Items prosoziales Verhalten

	N	M (SD)	Spannweite	Schiefte	Exzess	
Ich versuche nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig.	4	1.187	2.49 (.56)	1-3	-.52	-.74
	7	777	2.37 (.62)	1-3	-.44	-.66
	9	2.801	2.51 (.55)	1-3	-.47	-.92
Ich teile normalerweise mit Anderen.	4	1.189	2.43 (.58)	1-3	-.43	-.71
	7	775	2.30 (.59)	1-3	-.18	-.59
	9	2.794	2.41 (.54)	1-3	-.12	-1.02
Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind.	4	1.188	2.66 (.54)	1-3	-1.29	.69
	7	778	2.48 (.61)	1-3	-.74	-.43
	9	2.794	2.61 (.53)	1-3	-.91	-.30
Ich bin nett zu jüngeren Kindern.	4	1.188	2.27 (.50)	1-3	-1.59	1.63
	7	778	2.44 (.64)	1-3	-.70	-.51
	9	2.797	2.44 (.59)	1-3	-.52	-.65
Ich helfe anderen oft freiwillig.	4	1.185	2.52 (.57)	1-3	-.68	-.55
	7	776	2.32 (.63)	1-3	-.38	-.69
	9	2.796	2.37 (.58)	1-3	-.28	-.73

Alle Items besitzen ausreichend hohe Itemtrennschärfen und die Reliabilität weist einen akzeptablen Wert auf (Tabelle 21). Die abschließende Skala wird in einen Summenscore mit dem Maximalwert 15 zusammengefasst.

Tabelle 21: Itemtrennschärfen und Reliabilität der Items bzw. Skala prosoziales Verhalten

	r_{it}			α		
	4	7	9	4	7	9
Ich versuche nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig.	.55	.60	.49			
Ich teile normalerweise mit Anderen.	.52	.57	.45			
Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind.	.56	.67	.58	.77	.81	.74
Ich bin nett zu jüngeren Kindern.	.46	.52	.45			
Ich helfe anderen oft freiwillig.	.58	.67	.54			

Neben der Messgenauigkeit (Reliabilität) ist auch die Validität der verwendeten Erhebungsinstrumente wichtig bei der Berechnung und Interpretation der Ergebnisse. Hier-

für werden die konvergenten bzw. diskriminanten Validitäten der Messinstrumente mittels Korrelationsanalyse überprüft. Hierbei werden die Werte abermals für die jeweils verschiedenen Altersgruppen getrennt betrachtet. Es wird angenommen, dass es keine Korrelationsunterschiede in Abhängigkeit der Altersgruppe gibt. Bezüglich der moralischen Eigenschaften werden mittlere bis hohe positive Korrelationen mit dem Fahrrad- und Geldkonflikt erwartet. Ebenso sollten mittlere bis hohe Korrelationen mit Empathie und prosozialem Verhalten bestehen. Zwischen den konventionellen und moralischen Eigenschaften wird ein mittlerer positiver Zusammenhang erwartet. Dies gilt auch für die konventionellen Eigenschaften und die beiden moralischen Konflikte, Empathie und prosoziales Verhalten, wobei diese im Vergleich zu den moralischen Eigenschaften niedriger ausfallen sollten. Die Bedeutsamkeit persönlicher Eigenschaften sollte nicht mit den moralischen Eigenschaften, den moralischen Konflikten sowie Empathie und prosozialem Verhalten korrelieren. Das Differenzmaß aus moralischen und persönlichen Eigenschaften sollte dieselben Zusammenhänge wie die moralischen Eigenschaften aufweisen. Für die beiden moralischen Konflikte werden identisch hohe (mittlere) Korrelationen mit den moralischen Eigenschaften, Empathie und prosozialem Verhalten erwartet.

Um die erwarteten Zusammenhänge zu prüfen, wurden Pearson Korrelationskoeffizienten berechnet. Das Spearmans Rho für ordinale Skalen wurde bei Korrelationen mit den beiden moralischen Konflikten verwendet. Zunächst kann im Wesentlichen festgestellt werden, dass die Korrelationen zwischen allen Skalen kaum altersbedingte Schwankungen aufweisen. Lediglich bei dem Fahrrad- und Geldkonflikt zur Erhebung moralischer Motivation fällt auf, dass die Werte innerhalb der vierten Jahrgangsstufe systematisch niedriger sind als in der siebten und neunten Jahrgangsstufe. Erwartungsgemäß kleine bis mittlere Zusammenhänge zwischen moralischen und konventionellen Merkmalen und keine signifikanten Korrelationen zwischen moralischen und persönlichen Eigenschaften. Ebenso ergeben sich mittlere Zusammenhänge zu Empathie und prosozialem Verhalten. Dies zeigt zum einen, dass die Zentralität der moralischen Eigenschaften ein eigenständiges Konstrukt ist, zum anderen aber auch, dass die Zentralität moralischer Eigenschaften eine gute Konstruktvalidität besitzt. Das Differenzmaß aus moralischen und persönlichen Eigenschaften korreliert im Vergleich dazu nur in geringem Maße mit prosozialem Verhalten und Empathie. Bezüglich der moralischen Konflikte sind die Ergebnisse weniger erwartungskonform.

Zunächst muss festgestellt werden, dass alle Korrelationen im niedrigen Bereich liegen. Die zwei moralischen Konflikte, die beide moralische Motivation messen sollten, korrelieren zwar signifikant aber lediglich zwischen .14 bis .28. Ebenso ergeben sich niedrige Korrelationen zu den moralischen Eigenschaften und Empathie sowie prosozialem Verhalten. Dies gilt insbesondere für die vierte Jahrgangsstufe, in der sogar nicht signifikante Korrelationen zu moralischen Eigenschaften und prosozialem Verhalten bestehen. Verschiedene Gründe können für die geringen Zusammenhänge und damit kritische Validität der moralischen Konflikte angeführt werden. Zunächst ist festzuhalten, dass ein qualitatives Antwortformat verwendet wurde. Verschiedene Präsentationsmodi bzw. Antwortformate können die Beziehungen zwischen zwei Messinstrumenten beeinträchtigen. Ebenso sind die beiden moralischen Konflikte situationsbezogen, d.h. auf konkrete Sachverhalte gerichtet, wohingegen alle anderen Messinstrumente abstrakter messen. Natürlich besteht auch die Möglichkeit, dass die beiden moralischen Konflikte tatsächlich nicht moralische Motivation abbilden. Diese Annahme kann aber mit Blick auf die bereits durchgeführte Anwendung der moralischen Konflikte und die Validierung in anderen Studien zumindest in Teilen ausgeräumt werden (Malti & Buchmann, 2010; Nunner-Winkler et al., 2006). Für die Messung der moralischen Eigenschaften ergeben sich gute konvergente Validitäten zu den beiden standardisierten Messinstrumenten der Empathie und des prosozialen Verhaltens. Des Weiteren ergeben sich zwar geringe bis mittlere Korrelationen zu den konventionellen Eigenschaften, diese weisen aber einen geringeren Zusammenhang im Vergleich zu moralischen Eigenschaften mit Empathie und prosozialem Verhalten auf.

Tabelle 22: Skaleninterkorrelationen (Pearson Korrelation und Spearman Rho)

	Moral	Konventionen	Persönlich	Moral-Persönlich	Fahrradkonflikt	Geldkonflikt	Empathie	Prosoziales Verhalten
Moral	4	1	.44***	.05	.48***	.09	.13***	.51***
	7	1	.53***	.05	.56***	.17***	.30***	.49***
	9	1	.33***	.01	.53***	.17***	.17***	.45***
Konventionen	4	1	.34***	-.07*	-.01	.07*	.38***	.30***
	7	1	.41***	-.01	.12**	.20***	.28***	.32***
	9	1	.37***	-.13***	-.01	.08***	.28***	.26***
persönlich	4		1	-.85***	-.08*	-.03	.01	-.02
	7		1	-.79***	-.03	-.01	-.06	-.02
	9		1	-.84***	-.12***	-.06**	-.08***	-.03
Moral-Persönlich	4			1	.10**	.10**	.26***	.28***
	7			1	.13***	.19***	.35***	.35***
	9			1	.19***	.15***	.28***	.26***
Fahrradkonflikt	4				1	.14***	.08*	.11**
	7				1	.28***	.18***	.17***
	9				1	.22***	.22***	.24***
Geldkonflikt	4					1	.11**	.07**
	7					1	.25***	.28***
	9					1	.22***	.25***
Empathie	4						1	.55***
	7						1	.57***
	9						1	.53***
Prosoziales Verhalten	4							1
	7							1
	9							1

4. Die Entwicklung moralischer Motivation (Artikel 1)

Artikel 1: The development of moral identity and moral motivation in childhood

Doering, B. (2013a). The development of moral identity and moral motivation in childhood and adolescence. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Eds.), *Handbook of Moral Motivation: Theories, Models, Applications* (S. 289-307). Rotterdam: Sense Publishers.

Introduction

Investigating moral identity and moral motivation from a developmental and criminological perspective accomplishes two contradictory research goals. On the one hand, developmental research on morality argues that establishing moral identity begins with adolescence and moral motivation further increases with age, especially between childhood and adolescence. On the other hand, research on delinquency identifies an increase of criminal behaviour between childhood and adolescence. Furthermore, adolescents are the most criminalized group according to data about reported and unreported crime. Although criminal or aggressive behaviour is explainable in different ways, morality should be one possible explanatory factor of delinquent behaviour. Assuming the truth of this hypothesis, how can adolescents be more morally motivated while they show also more delinquent behaviour? Looking further into the studies investigating moral motivation, the increase of moral motivation still requires adequate confirmation. Therefore, this chapter addresses the development of moral identity and moral motivation in childhood and adolescence and discusses the idea of an age-related increase of moral motivation.

Theoretical Background

The moral identity and moral motivation

After a long period of focusing on cognitive moral development based on the Kohlbergian tradition, Blasi introduced the concept of the moral self (1983). The main difference between Kohlberg's and Blasi's position is best described by the following assumption of Lapsley (1996, p.86): "For Kohlberg, moral motivation to act comes from

one's fidelity to the prescriptive nature of moral principles. Responsibility is entailed by the formal, categorical character of a moral structure and flows directly from it. Hence not to act is to betray a principle. For Blasi, in contrast, moral motivation to act is a consequence of one's moral identity, and not to act is to betray the self." Indeed, a moral principle has an internal validity, but it is less binding if it is abstract, outside of the self and therefore less personally important.

The idea to bridge the gap between moral cognition and behaviour by adding moral identity as a possible source of moral motivation was an important step within moral psychology. The moral self is defined by two different dimensions, moral self-integration and the centrality of morality within the self (Blasi, 1995, 2004, 2005). If morality is more integrated within the self and has a higher centrality, an individual will demonstrate a stronger motivation to behave morally, because the individual has a tendency towards self-consistent behaviour. To define moral behaviour as truly moral, a previous reasoning process with different action

opportunities is important. Therefore, moral behaviour is defined by intention and choice. If the individual chooses the moral action alternative, then he/she is motivated to behave morally. Besides moral judgment, moral identity can be the source of this moral motivation. Moral motivation is defined as "an 'agents' willingness to do even at personal costs what they, to the best of their knowledge, judge to be right" (Nunner-Winkler, Meyer-Nikele, & Wohlrab, 2007, p.28). It is evident that the self is not exclusively constructed around moral characteristics. Accordingly, other motives matter when an individual decides to act in a specific manner. Interindividual differences exist because some individuals construct their self around moral characteristics and others give personal needs a more important role. Some however can integrate the above and so transform moral concerns into personal needs. This process is discussed critically within the literature because morality is by definition the orientation towards others' welfare and not towards personal needs.

In summary, moral identity will be understood in line with trait theories of motivation (Scheffer & Heckhausen, 2006). The motive to behave morally is driven by moral traits, which are part of an individual's identity. The moral motivation is therefore understood as the concrete manifestation of the moral identity defined by each person.

The development of moral identity and moral motivation

A developmental perspective towards moral identity formation is required because “literature on moral self-identity and the moral personality seems largely preoccupied with sketching out what it looks like in its mature form in adulthood” (Narvaez & Lapsley, 2009, p.5). Identity generally can be understood as the answer to the question: “Who am I?” It is a specific structure and combination of personal characteristics, which the individual is aware of (Oerter & Dreher, 2008, p.303). Furthermore, that identity is not a static and unchangeable construct and is better represented as a relational and social context dependent structure has been indicated by research (Simon & Mummendey, 1997, p.13). In contrast, Erikson (1981b) remarks that one of the important functions of identity is a feeling of continuity and coherence.

Various theoretical approaches to describe the process of identity formation have been attempted. First, Erikson’s theory (Erikson, 1981a, 1981b) of identity development should be mentioned. His psychoanalytically orientated model claims that the best adapted development is observable when individuals are able to handle their specific psychosexual or psychosocial conflicts and crises (Straub, 2000). “Identity achievement and identity diffusion are polar alternatives of status inherent in Erikson’s theory.” (Marcia, 1966, p.551) The former are the equilibrated solutions of identity crises, whereas the latter refers to the dis-equilibrated form. Following up Erikson, Marcia offers his Ego Identity Status-Model (Marcia, 1966, 1993). The model differentiates between four statuses of identity. The ideal status is the “identity achievement” as a product of identity crises accompanied by a self-reflexive exploration and this finally leads to a biographically relevant “self-constructed committed identity” (Straub, 2000, p.294). The second status, also named “moratorium”, is the self-reflexive process itself. The opposite of “identity achievement” is “foreclosure” and is regarded as a third status in Marcia’s model. An individual showing this identity status does not engage in a self-reflexive process to achieve an autonomous identity. The fourth possible identity status is “identity diffusion”. According to the definition of this status, individuals have no stable, cross-situational orientation (Marcia, 1993).

Over the life-span, Erikson’s and Marcia’s theories emphasize the importance of adolescence for “identity achievement”. For Erikson (1981b), adolescence describes a time period where identity conflicts and crises can have long-lasting consequences. Addi-

tionally, Marcia (1980) assumes that the majority of adolescents explore different future identities and ways of life in this period. The development from “Identity diffusion” and “foreclosure” to “moratorium” and “identity achievement” is therefore mainly positioned in the period of adolescence. These theoretical assumptions are emphasized by further empirical research. Rosenberg (1986) discovered an increasing amount of cognitively elaborated reasons between late childhood and adolescence. Self-descriptions in adolescence compared to childhood are described as being more justified, differentiated, organized, and abstract (Harter, 1990; Harter & Monsour, 1992; Rosenberg, 1986). Assigned to the moral domain, abstract principles gain higher importance and are used to justify decisions and behaviour in older age-groups. The organization of more differentiated self-descriptions categorizes concordant and contradictory characteristics within the self and, in late adolescence the ability to integrate these contradictions develops (Harter & Monsour, 1992). In early stages of identity formation, moral principles are not integrated within the self. They are perceived as external and legitimated by authorities and, therefore, the identity status is “foreclosure” (Blasi, 1993). The question of justification and legitimization develops with increasing cognitive abilities and hence “identity achievement” becomes possible. In line with the described development, moral principles will be seen as intrinsically important and more central to the self. With higher centrality and integration of moral principles into the self, moral motivation will be strengthened and moral judgments will become more obligatory for an individual. The reason for this development is that an individual seeks for self-consistency, continuity and a positive evaluated self (Blasi, 1983; Erikson, 1981b; Higgins, 1987; Tajfel & Turner, 1986). The first study considering moral centrality and self-integration from a developmental perspective was presented by Arnold (1993). Arnold investigated subjects in Grades 6, 8, 10 and 11 and found no age-related differences for centrality. In fact, the author discovered a shift for self-integration, where younger children have a more external perspective on moral identity and adolescents a more internal perspective. In line with these results comes a recent study by Krettenauer (2011) who investigated the centrality of moral characteristics and internal moral motivation. Three different research questions occurred within the study: first, whether moral centrality predicts internal moral motivation; second, whether an age-related change for moral centrality and internal moral motivation is observable; and, third, to what extent moral centrality and internal moral motivation predict respon-

sibility judgments. Krettenauer (2011) hypothesized that moral centrality and internal moral motivation should be seen as different constructs, where moral centrality is not age-related but varies between individuals and internal motivation is correlated with age. For some adolescents, moral principles and values are not important because they construct their self around personal needs (e.g. sports, music, achievement or an employment). Instead, internal moral motivation is a case of development because, first of all, children perceive values and principles as external and, with age, "individual conscience becomes more salient" (Krettenauer, 2011, p.311). For this reason, Krettenauer hypothesized an increasing internal moral motivation by age. Participants of the study were students of 7th, 9th and 11th grade. Additionally, investigations with undergraduate students have been carried out. Moral centrality and internal moral motivation are highly correlated in this study ($r=.62$, $p > .01$). In another study of Nunner-Winkler et al. (2007), the correlation was significant but lower ($r=.40$, $p<.01$). Furthermore, moral centrality was not significantly correlated with age. Finally, a relationship between moral centrality and internal moral motivation with responsibility judgments, measured as moral emotion expectancies, was found. Additionally, Nunner-Winkler (2008) investigated the development of moral motivation at the age of 4, 6, 8, 18 and 23 and detected an increasing moral motivation by age. The stability of moral motivation was interestingly very low and only for the extreme poles of moral motivation was a high stability found. Whereas Kohlberg (1996) stated that children are orientated towards sanctions and authorities, Nunner-Winkler and Sodian (1988) found, in line with Turiel (1983), an early developed moral knowledge but a later developed moral motivation. A further study by Malti and Buchmann (2010) detected no differences between 15 and 21 year old participants. Beside the influence of development, gender differences of moral motivation are discussed within literature, whereas boys show a lower strength of moral motivation compared to girls (Nunner-Winkler et al., 2007). Interestingly, these differences not only occur but also increase within adolescence (Nunner-Winkler, 2007).

After the theoretical and empirical results on developmental changes of moral identity and moral motivation have been discussed, what shall be marked as the essence of the development of moral identity and moral motivation? Two studies investigated moral centrality and found no age-related differences. Furthermore, that moral centrality shows inter-individual but no developmental differences has been pointed out. Both studies investigated adolescents between grade 6 and undergraduate students represent-

ing early and late adolescence as well as young adulthood. Even literature assumes a transitional process in that age period, if an increase between childhood and adolescence occurs is still questionable. For self-integration in terms of a change from an external to an internal perspective, the stage model of Kohlberg (1996) can be seen as good empirical evidence. The stage model shows in the pre-conventional stage authority based moral judgments (external) and within the post-conventional stage autonomous principle orientated moral reasoning (internal).

For the development of moral motivation, no clear evidence has been found. Whereas Krettenauer (2011) did not find a pattern throughout development, Nunner-Winkler (2008) detected a developmental change. A further problem is the persistent absence of a study, to the best of the author's knowledge, which has investigated the age groups between childhood and early adolescence. Except for the study of Malti and Buchmann (2010), a small sample size marks further limitations of the described studies. For developmental research, these sample sizes can be insufficient, since comparison of mean differences balanced samples in every age group are required. In order to fill these research gaps, the present study investigates if adolescence is important for the development of moral identity and moral motivation and if an increase of both is observable. As described earlier, moral identity is considered as one of the possible sources of moral motivation (Bergman, 2004; Blasi, 1983; Krettenauer, 2011) and a positive relationship between both constructs is hypothesized.

The Study

Sample

A representative, standardized and administered student survey was conducted in 2010 within a rural area of Germany to answer the described research questions. To investigate the transition between childhood and adolescence, 4th, 7th and 9th grade students are considered. Only students with a written consent of their parents participated in the study. Table 1 shows the sample statistics. Within the 4th grade, the lowest response rate is observable. The percentage of girls shows a relatively equal gender distribution. Ethnicity was calculated out of six different questions about the nationality and origin of the child or adolescent and their parents. If one answer was not German, the participant

was from a foreign ethnicity. Between 81.8 and 84.2% of all participants are German. The predominant foreign ethnicity is the former Soviet Union. Within 7th and 9th grade, a weighting coefficient was used to adjust the sample distribution to the population in reference to the school types.

Table 1: Sample statistics

	4 th grade	7 th grade	9 th grade
Sample size	1.221	815	2.891
Response rate	64.0	74.9	72.0
% - girls	51.1	49.9	51.3
Age – M (SD)	10.05 (0.45)	13.18 (0.54)	15.18 (0.58)
% - German ethnicity	83.2	81.8	84.2

Moral centrality

Moral centrality was measured with an adapted version of the Good-Self Assessment by Barriga et al. (2001). Within this measure, participants were asked to rate 16 moral or immoral characteristics regarding the importance for their self-concept. Because the original study investigated adolescents (16-19 years), it was not clear if the 16 characteristics are appropriate for children of the 4th grade. In order to meet this question, a pretest was conducted to generate moral and personal characteristics, which are relevant for 4th grade as well as for 7th and 9th grade students. On the one hand, children and adolescents were asked to freely determine 15 important characteristics and, on the other hand, 20 different traits with a closed answer format were presented. The 20 characteristics were selected out of previous studies using the Good-Self Assessment (Arnold, 1993; Barriga et al., 2001; Harter & Monsour, 1992; Nunner-Winkler, Meyer-Nikele & Wohlrab, 2006; Pratt, Arnold, Pratt, & Diessner, 1999; Pratt, Hunsberger, Pancer & Alisat, 2003). Subsequent to the pretest, the traits were analyzed and selected by the following criteria. First, the characteristics should be important to every age-group and the means and standard deviations of personal and moral traits should be similar. Second, from a theoretical and empirical perspective, the characteristics should be clearly moral or personal and, third, the traits should be equally important for girls and boys. In the end, 4 moral characteristics (fair, honest, helpful, considerate) and 4 personal characteristics (popular, humorously, sporty, smart) are used for the main study. The answer format ranged from 1 “not important to me” to 4 “very important to me.” Only 8 traits

were used to have a suitable measure for children of the 4th grade. In table 2, the results of the item analysis of the main study are presented. “Humorously” was removed from further analysis because of low factor loadings and item selectivity. The correlation between moral and personal characteristics scale is .047 ($p < .01$). Both scales are sufficiently reliable considering the small item number and children as participants. After the items have been aggregated, a difference score was constructed. The mean of the personal traits was subtracted from the moral traits ($M=.80$, $SD=.79$). The difference represents the comparison between the importance of moral characteristics and personal traits. A larger positive difference represents a higher importance of moral compared to personal traits. A negative score occurs if personal traits are more central for the individual. Differences close to zero indicate low mean differences. The specific feature of the difference score is the possibility to show the relative importance of morality compared to personal characteristics.

Table 2: Item analysis (Factor-Analysis with Kaiser-normalization, oblimin, delta = 0)

		N	M (SD)	Factor 1	Factor 2	r_{it}	α
Moral	fair	4.878	3.53 (.59)	.687		.45	
	honest	4.866	3.70 (.53)	.657		.41	
	helpful	4.895	3.46 (.61)	.760		.53	
	considerate	4.883	3.37 (.64)	.793		.57	.71
Personal	popular	4.866	2.47 (.88)		.701	.41	
	<i>humorously</i>	4.873	3.21 (.75)		.375	.19	
	sparty	4.874	2.84 (.96)		.780	.46	
	smart	4.895	2.83 (.85)		.746	.43	.63 ¹

¹Reliability without “humorously”

Moral Motivation

Moral motivation was measured on the basis of hypothetical decisions, moral judgments and emotion attributions (Nunner-Winkler et al., 2006; 2007). Compared to moral dilemmas, within moral conflicts, a personal need and moral principles contradict each other, whereas in moral dilemmas, two moral principles are incompatible. According to Malti and Buchmann (2010), two conflicts of medium gravity were selected out of the

moral conflicts applied by Nunner-Winkler et al. (2006, 2007). The construction of the moral conflicts was guided along three criteria: first, the situations should be structurally familiar to the children and adolescents; second, the moral dimension should be easily comprehensible; and; third, it should be not too difficult to make the immoral decision (Nunner-Winkler et al., 2006).

The first vignette described the following story: “imagine you offered your bike for sale. You want to sell it for 400 Euro. A young man is interested. He bargains with you and you agree on 320 Euro. Then he says: ‘Sorry, I don’t have the money on me; I’ll quickly run home to get it. I’ll be back in half an hour.’ You say: ‘Agreed, I’ll wait for you.’ Shortly after he is gone, another customer shows up who is willing to pay the full price”. In the second story, the following text was presented to the participants: “imagine that you have found a purse with 100 Euro in it and an identity card of the owner” (Malti & Buchmann, 2010, p.142). Subsequent to the presentation of the moral conflicts, the participants were asked what they would do in this situation and the reason for doing this. Additionally, the participants were asked about their feelings and why they would feel this way. Because it was the first time the moral conflicts were used in a questionnaire, a manipulation check was presented to test whether the participants had read and understood the text or not. Children and adolescents, without reading or understanding the two stories, were not included in the analysis. For the first conflict (bike conflict), 5.8 % of the 4th grade children, 3.2 % in 7th and 2.2 % in 9th grade answered wrong to the following question: “what is the story about?” 1.9 % of 4th and 7th grade students and 0.8 % of the 9th graders did not read or understood the second conflict (money conflict) correctly. Two trained coders transferred and coded the collected data. An inductive coding system was established to analyse the data. The reliability of the coding system was proved with 9.5 % of all cases. For all categories, the inter-rater-reliability exceeded .70, which generally is interpreted as a good agreement (Bortz & Döring, 2005, p.277). For the following analysis, a combined measure of decisions, emotions, and judgments is used, which is partly adapted from Malti and Buchmann (2010). Table 3 shows definitions and examples for both conflicts.

Table 3: Categories of moral motivation with definitions and examples (D: Decision, E: Emotion, J: Justification)

	definition	bike-conflict	money-conflict
happy victimizer	pragmatic decision, positive emotions, pragmatic reasons	D: selling the bike to the second customer E: good J: because I can get more money	D: I keep the money. E: happiness J: because I get money
unhappy victimizer	pragmatic decision, negative emotions, pragmatic reasons	D: selling the bike to the second customer E: bad J: indeed I get more money, but I promised to wait	D: I keep the money and hand the pocket to the police E: bad J: because of the money But I would be anti-social.
unhappy moralist	moral decision, negative emotion, moral reasons	D: I would tell the second customer, that the bike is unfortunately sold E: I feel uncomfortable. J: because I sold the bike, but I like to get more money	D: bring it to the police E: bad J: indeed I could have more money, but I would also wish to get my money back
happy moralist	moral decision, positive emotions, moral reasons	D: I would tell the second customer, that the bike is unfortunately sold E: good J: because I promised the bike to the first customer	D: bring it to the police E: good J: because I do the right thing

Strong moral motivation is observable if an individual is willing to behave morally for moral reasons. If the moral decision is further accompanied by positive or neutral emotions, the individual does not value the personal need (e.g. to get more money) and has therefore the strongest moral motivation compared to a person having negative emotions. The latter, the unhappy moralist, indicates therefore a lower moral motivation compared to a happy moralist. In previous publications, the unhappy and happy moralist was combined within one category (Malti & Buchmann, 2010). As the importance of emotional consequences of self-inconsistency increases (Blasi & Glodis, 1995), however, it is vital to include both of the inconsistent categories, namely, the unhappy victimizer and the moralist. Individuals with pragmatic decisions for hedonistic reasons are categorized as victimizers. An unhappy victimizer, compared to the happy victimizer, reveals a bad conscience and is taking moral reasons into account, even though these moral reasons are less important to the person. The happy victimizer demonstrates the lowest moral motivation because potential moral reasons are not important for the decision.

Analysis of age cohorts

In the following part of the chapter, the age-related results are presented. It should be noted that no longitudinal data are provided and thus no developmental analyses are possible. First, the results for moral centrality and moral motivation are presented accompanied by correlational analysis of both constructs. Afterwards, separate analyses for girls and boys are provided, because studies found significant gender differences on moral centrality, moral motivation and moral respectively immoral behaviour (Arnold, 1993; Barriga et al., 2001; Nunner-Winkler et al., 2007; Van Roy, Groholt, Heyerdahl, & Clench-Aas, 2006). The age differences for moral centrality are illustrated in Table 4.

Table 4: Means (Standard Deviations) of moral centrality (moral traits, personal traits, difference of moral and personal traits), weighted data

	moral traits	personal traits	moral-personal traits
4 th grade	3.63 (.42)	2.89 (.70)	.75 (.80)
7 th grade	3.41 (.51)	2.71 (.70)	.70 (.84)
9 th grade	3.49 (.41)	2.64 (.65)	.85 (.77)
p – value	< .001	< .001	< .001
partial η^2	.029	.021	.006

Noticeable moral traits are very important within every age group, whereas personal traits are rated as less important for self-definition. Significant differences between the three age groups were found for moral and personal characteristics as well as for the difference score. Moral and personal traits are more relevant in 4th grade compared to 7th and 9th grade. The difference score shows a divergent pattern, whereas 9th graders have the highest difference score. The practical significance of the results is rather low but, for the difference score, the partial Eta² is less than one percent.

The gender dependent analysis revealed significant gender differences in every age group. Moral characteristics are more important for girls; for boys, personal traits are more important. The amount of differences between girls and boys is quite similar in every age-group. Referring to the difference scores, the amount is twice as high for girls, which is approximately true for every age-group. Thus, girls indicate a higher moral centrality compared to boys.

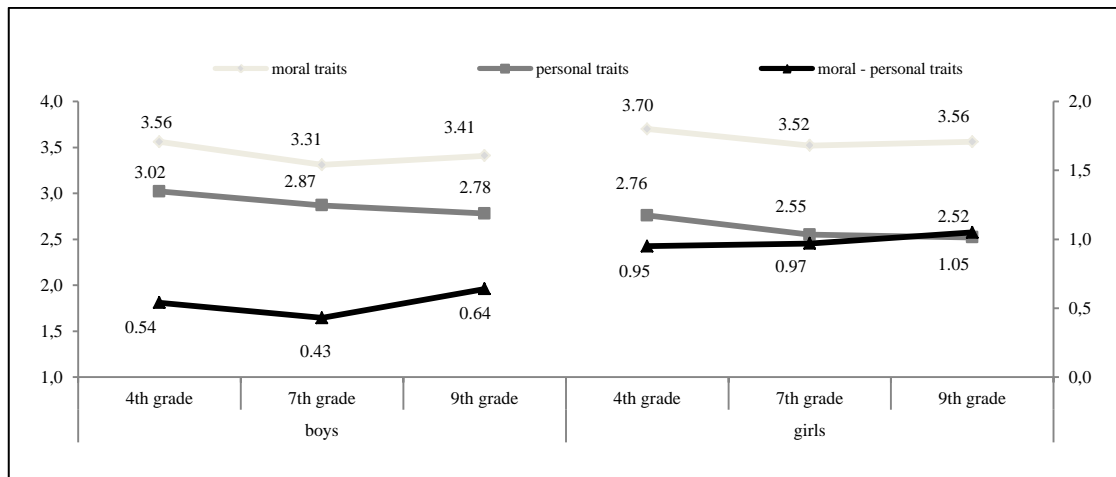


Figure 1: Means of moral centrality (moral traits, personal traits, difference of moral and personal traits) separated for boys and girls, weighted data

In a next step, moral motivation was analyzed and overall results are presented in Figure 2. Relatively large differences between the two conflicts can be noticed and, compared to the bike conflict, more children and adolescents are happy moralists within the money conflict. Although the correlation between the two moral conflicts is low ($r=.22$, $p<.001$), the developmental pattern is similar. The comparisons between the age groups reveal for both conflicts a significant decrease of moral motivation by age (Cramer's $V_{\text{bike conflict}}=.19$, $p<.001$; Cramer's $V_{\text{money conflict}}=.21$, $p<.001$). The inconsistent categories (unhappy victimizer and moralists) were hypothesized to decrease, but empirical analysis presented a different result. The percentage of unhappy victimizers increases while the amount of unhappy moralists decreases with age.

The results for moral centrality revealed significant gender-differences, but no increase or decrease of these differences by age. The question arises if this result is also evident for moral motivation. Within the 4th grade, no significant relationship between gender and moral motivation in both conflicts appears but, for 7th and 9th grade, significant correlations between moral motivation and gender can be observed. To test if the correlational coefficients are significantly different among 4th and 7th respectively 9th grade, Fisher's z was used. Analysis revealed significant differences concerning the correlations between gender and moral motivation for comparisons between 4th and 9th grade. Comparisons between 4th and 7th grade are only significant for the money conflict. Conclusively, gender differences increase by age, whereas the amount of victimizers increases stronger for boys than for girls. Interestingly, within 4th grade, no differences of moral motivation between girls and boys emerge. The older age groups showed an

equal result as observed for moral centrality: the strength of moral motivation is higher for girls than for boys.

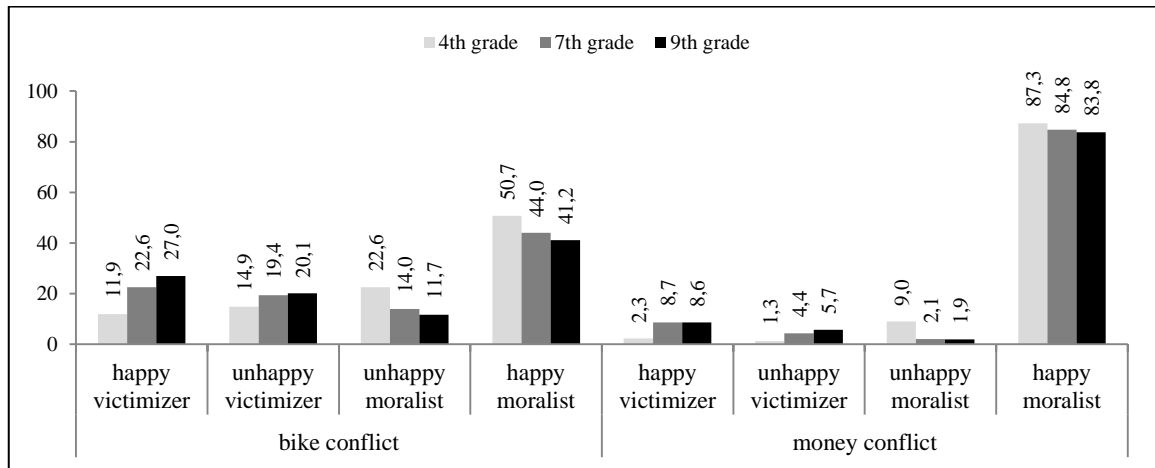


Figure 2: Moral motivation (%), weighted data

Finally, the correlations between moral centrality and moral motivation will be presented. If moral centrality is the source of moral motivation, the correlation is expected to be of a medium size. The correlational analysis revealed significant ($p < .001$) coefficients between .14 and .20 depending on what conflict and what moral centrality measure (difference score or moral centrality) is used. The correlations do not systematically vary by age.

Table 5: Correlations between gender and moral motivation (Spearman’s Rho, $p < .001^{***}$)

		bike conflict	money conflict
4 th grade	r	.044	.041
	n	964	739
7 th grade	r	.139 ^{***}	.259 ^{***}
	n	628	710
9 th grade	r	.199 ^{***}	.221 ^{***}
	n	2.399	2.587
Fisher’s z	4 th – 7 th grade	-1.9	-4.25 ^{***}
	4 th – 9 th grade	-4.1 ^{***}	-4.4 ^{***}

Discussion

The chapter queries the assumption of an age-related increase of moral motivation. Results of the presented study reveal a decreasing importance of personal and moral traits. This leads to the highest rate of moral centrality (difference score) for 9th grade, when

compared to the rate for 4th and 7th grade. The high ratio is caused by a decreasing importance of personal traits from 4th to 9th grade, rather than by a growing importance of moral traits. That moral motivation decreases from 4th to 9th grade questions the idea of an increase of moral motivation. Girls display a higher moral centrality and a stronger moral motivation compared to boys. For moral motivation, the gender differences increase with age, which is in line with former studies (Nunner-Winkler, 2007; Nunner-Winkler et al., 2007). One possible interpretation could be that girls compared to boys have to accommodate a more prosocial gender stereotype and therefore also show a higher moral motivation. As gender roles are less important within childhood, the differences according to gender increase.

For the first time, to the best of the authors' knowledge, the period between childhood and adolescence was investigated. "Identity achievement", respectively "moral identity achievement", is not completed in adolescence: this is one possible reason for the presented results. A study by Archer (1982) revealed that 81 % showed an ego identity status of "identity diffusion" or "foreclosure" within 12th grade. This might be an explanation for a weak relationship between moral centrality and moral motivation, because moral identity cannot be a source of moral motivation until identity achievement is completed. Previous studies demonstrate a developmental increase (Nunner-Winkler, 2007) or no age-related differences (Krettenauer, 2011; Malti & Buchmann, 2010), but the present study found a decrease of moral motivation from childhood to adolescence. Therefore, development of moral motivation cannot be regarded as a continuous and linear increase. In contrast to early (7th grade) and middle (9th grade) adolescence, a larger difference of the strength of moral motivation is observable between late childhood (4th grade) and early adolescence (7th grade). Therefore, the presented results are in line with Krettenauer (2011; Krettenauer & Eichler, 2006), who discovered no increase of internal moral motivation between grade 7th and 9th. The study of Krettenauer (2011) revealed a stability of moral motivation between middle adolescence and young adulthood, and the author (Krettenauer, 2011, p.324) assumed that "an increase in internal moral motivation may have occurred earlier in development (i.e., in childhood rather than adolescence)." The empirical support for these assumptions is delivered by Nunner-Winkler (2007), demonstrating an increase of moral motivation between the ages of 4 and 8. But, the present study revealed a decrease of moral motivation between late childhood and early adolescence. Therefore, another turning point after the period of

adolescence in terms of a very late increase of moral motivation should be taken into account. This would meet behavioural correlates of morality, e.g. delinquent behaviour (Barriga et al., 2001; Doering, 2012; Krettenauer & Eichler, 2006; Stams et al., 2006). According to the age-crime-curve (e.g. Farrington, 1986; Laub & Sampson, 2003), the peak of delinquent behaviour can be found in adolescence. Furthermore, Farrington (1986) determined a half peak for violent crime with 32 years and non-violent crime by age 21 for females and 23 for males. These age-related trajectories for delinquent behaviour emphasize the result of a decreasing moral motivation and, furthermore, a late starting point of a stable and developed moral motivation. Therefore, a U-shaped curvilinear developmental trajectory might be also possible for moral motivation.

Hence, theoretical and empirical research supports the present results. Reviewers might be critical, saying that younger children tend to answer in line with more socially acceptable attitudes and behaviours. If so, stronger moral motivation within 4th grade would be a result of social desirability rather than real developmental changes towards the strength of moral motivation. Therefore, three different assumptions were established. First, if social desirability is the reason for higher moral motivation within 4th grade, the correlation with the item “to some questions within the questionnaire, I do not answer truly” would be higher in 4th grade compared to 9th grade. Second, if 4th graders answer ‘more social desirability’, they would also indicate less delinquent behaviour compared to 9th grade. Third, the relationship between moral motivation and delinquent behaviour would be higher for 4th grade compared to 9th grade. The latter would be observable because children would answer to the moral conflicts and to the delinquent behaviour questions with more social desirability responses. Therefore, the correlation should increase. The three ideas were tested and analyses reveal falsifications of all of the three assumptions. Given that result, it follows that the effect is not based on age-related differences of social desirability responses.

Although the results are not due to social desirability, limitations of the present study should be mentioned. As stated earlier, the present study investigated different age cohorts in a cross-sectional design. For developmental analysis longitudinal data must be utilized, because a changing social context rather than age-related changes could be the reason for differences between age groups. In line with this argument, the different results of the pre-mentioned studies could be explained. Only the study of Nunner-Winkler (2007) employed longitudinal data and revealed an increase of moral motiva-

tion by age. With longitudinal data continuity and stability of a moral identity and moral motivation can also be investigated (Nunner-Winkler, 2007). Interestingly, low stabilities of moral motivation were found within the mentioned study with respect to methodological changes. Furthermore, 29 % of the participants between 17 and 22 display a decreasing moral motivation while the average effect shows an increase. Unfortunately, the study lacks on measurement points between 8 and 17. Therefore, the study is not able to assume developmental changes between childhood and adolescence. In line with Erikson (1981b), the fundamental function of identity is the perception of continuity. The point when moral identity begins to be more stable is still not known. But for different other personality traits a meta-analysis of longitudinal data shows that the stability of traits increases with age and peaks in adulthood (Roberts & DelVecchio, 2000). As assumed earlier, in adolescence moral identity as well as other parts of identity representation are still changing and therefore less stable. Similar assumptions can be applied for moral motivation as a result of moral identity.

Critical to the point above is the low correlation between the two moral conflicts. Although the two moral conflicts measuring moral motivation indicated just a low correlation, age-related differences can be assumed for both. If moral motivation is best understood as a trait or persistent motive, however, why do two different situations indicate such a large discrepancy? Hence, the original measurement combined four and, respectively, six moral conflicts (Nunner-Winkler, 2007; Nunner-Winkler et al., 2006), whereas the present study used only two conflicts. With more conflicts, the situational variability versus stability would be better investigated. Further research on moral centrality should be done. The personal domain, in particular, is hardly assessed by just three traits.

In order to close the circle, within adolescence, no increase of moral motivation is observable and therefore no contradiction to the age-crime curve appears. A moral identity that suits the characteristics of identity achievement, cannot be assumed as achieved within adolescence since no stable moral motivation is observable. But why moral motivation decreases between late childhood and early adolescence and shows lower values until the end of adolescence respectively early adulthood? In line with Erikson's and Marcia's theories of identity formation and empirical results, adolescence is a changing period, where dogmas of the childhood are questioned. This would completely meet Kohlberg's pre-conventional stage (Kohlberg, Levine & Hewer, 1983) and Arnold

(1993), where moral principles and moral rules are perceived as external (e.g. based on authorities). Within adolescence, an individual seeks for autonomy and a self-defined identity. But just a few adolescents reach the status of “identity achievement”, where again morality is a stable and integrated part of the identity. The other portion of adolescents searches for their own comprehension of morality, which could also result in deviant norms. For example, in adolescence deviant peers are one of the most important influencing factors of deviant attitudes and behaviour (Warr & Stafford, 1991). Therefore, it seems reasonable that also moral motivation resulting out of “moral identity achievement” decreases.

Conclusion

Looking at the results of the presented study, what implications could be mentioned for research on moral development? On the one hand, research on developmental trajectories of delinquent behaviour delivers hope, because the majority of delinquency in adolescence is “adolescent limited”, whereas a smaller portion demonstrates “life-course persistent” delinquent behaviour (Moffitt, 1993). On the other hand, it might be not sufficient for research to believe, that the ‘normal’ developmental course will solve the problem of delinquency and low moral motivation in adolescence automatically. One reason for this assumption is that moral motivation is not only important to prevent delinquent behaviour, it is also necessary for positive behaviour, e.g. helping behaviour, altruism and civil courage. A larger body on moral developmental research was focused on the moral judgment and how this part of the cognitive component of morality can be fostered. But Barriga et al. (2001) showed, that moral judgment is only marginal significant in reducing delinquent behaviour when moral self-relevance and self-serving cognitive distortion is taken into account. Therefore, Barriga et al. (2001) emphasize the importance of other cognitive constructs besides moral judgment, e.g. moral centrality and moral sensitivity. For example Frimer and Walker (2009) stated within their “reconciliation model” that self-interest and moral concerns must be integrated to establish moral motivation. Although, the idea would solve the conflict between self-interest and morality, it seems that the definition of morality in terms of an orientation towards others would be futile. For the same reasons, self-consistency and a positive evaluated self as motives for moral motivation and behavior have been criticized earlier. If self-

interest gives the motivational power to a consistent moral motivation, the same construct would motivate delinquent and moral behaviour. Therefore, it would be useful to learn more about the conditions for moral identity achievement. How can an elaborated moral judgment be integrated into a moral identity and therewith leads to moral motivation?

The presented study showed that moral motivation decreases between late childhood and adolescence and moral centrality cannot be assumed as the only source of moral motivation. Through a longitudinal study, the question how the development of a more elaborated moral judgment is related to a decrease of moral motivation in adolescence could be answered. Another research question could be, if the relation between moral centrality and moral motivation definitely increases in adulthood or only exists for a person who reached the status of identity achievement? Therefore, it seems important to understand the interrelatedness of the different moral components within development for a better understanding of moral motivation.

References

- Archer, S. (1982). The lower age boundaries of identity development. *Child Development, 53*, 1551-1556.
- Arnold, M. L. (1993). *The place of morality in the adolescent self*. Harvard University, Cambridge, MA: unpublished thesis.
- Barriga, A. Q., Morrison, E. M., Liau, A. K., & Gibbs, J. C. (2001). Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*, 532-562.
- Bergman, R. (2004). Identity as motivation: Towards a theory of the moral self. In D. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral Development, Self, and Identity* (pp. 21-46). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review, 3*, 178-210.
- Blasi, A. (1993). The development of identity: Some implications for moral functioning. In G. G. Noam & T. E. Wren (Eds.), *The moral self* (pp. 99-122). Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.

- Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 229-253). Boston: Allyn and Bacon.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In D. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral Development, self, and identity* (pp. 335-348). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blasi, A. (2005). Moral character: A psychological approach. In D. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (pp. 67-100). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Blasi, A., & Glodis. (1995). The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Psychological Review*, 15, 304-433.
- Bortz, J., & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation [Research methods and evaluation]*. Heidelberg: Springer.
- Doering, B. (2012). Die Bedeutung Moralischer Motivation bei der Erklärung delinquenten Verhaltens im Jugendalter [*The influence of moral motivation on delinquent behavior in adolescence*]. *Neue Kriminologische Schriftenreihe* (in press).
- Erikson, E. H. (1981a). *Identität und Lebenszyklus [Identity and life cycle]*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1981b). *Jugend und Krise [Identity: Youth and crisis]*. Frankfurt a.M.: Klett-Cotta.
- Farrington, D. P. (1986). Age and crime. *Crime and Justice*, 7, 189-250.
- Frimer, J. A. & Walker, L. J. (2009). Reconciling the self and morality: An empirical model of moral centrality development. *Developmental Psychology*, 45, 1669-1681.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G. Adams & T. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period* (pp. 205-239). Newbury Park: Sage.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.

- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung [The psychology of moral development]*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Basel: Karger.
- Krettenauer, T. (2011). The dual moral self: Moral centrality and internal moral motivation. *The Journal of Genetic Psychology*, 172, 309-328.
- Krettenauer, T., & Eichler, D. (2006). Adolescents' self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgment and age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 489-506.
- Lapsley, D. (1996). *Moral psychology*. Boulder: Westview.
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (2003). *Shared beginnings, divergent lives: Delinquent boys to age 70*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- Malti, T., & Buchmann, M. (2010). Socialization and individual antecedents of adolescents' and young adults' moral motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 138-149.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of egoidentity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research* (pp. 3-21). New York: Springer.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2009). Moral identity, moral functioning, and the development of moral character. In D. L. Medin, L. Skitka, D. Bartels & C. Bauman (Eds.), *Moral cognition and decision making* (Vol. 50, pp. 237-274): Elsevier.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Development of moral motivation from childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education*, 36, 399-414.
- Nunner-Winkler, G. (2008). Zur Entwicklung moralischer Motivation [Towards the development of moral motivation]. In J. Schneider (Ed.), *Entwicklung von der*

- Kindheit bis zum Erwachsenenalter: Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK* (pp. 103-123). Weinheim: Beltz Verlag.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M., & Wohlrab, D. (2006). *Integration durch Moral: Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher [Integration through morality: Moral motivation and civil virtues of adolescents]*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M., & Wohlrab, D. (2007). Gender differences in moral motivation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 26-52.
- Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Oerter, R., & Dreher, E. (2008). Jugendalter [*Adolescence*]. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 271-283). Weinheim, Basel: Beltz.
- Pratt, M. W., Arnold, M. L., Pratt, A. T., & Diessner, R. (1999). Predicting adolescent moral reasoning from family climate: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 19, 148-175.
- Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M., & Alisat, S. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: Correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development*, 12, 563-585.
- Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3-25.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. M. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 107-136). Orlando: Academic Press.
- Scheffer, D., & Heckhausen, H. (2006). Eigenschaftstheorien der Motivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (pp. 43-72). Berlin: Springer.
- Simon, B., & Mummendey, A. (1997). Selbst, Identität und Gruppe [Self, identity and groups]. In A. Mummendey & B. Simon (Eds.), *Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften* (pp. 11-38). Bern: Huber.

- Stams, J. G., Brugman, D., Dekovic, M., Rosmalen, L., Laan, P., & Gibbs, J. C. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 697-713.
- Straub, J. (2000). Identität als psychologisches Deutungskonstrukt [Identity as a psychological construct of interpretation]. In W. Greve (Ed.), *Psychologie des Selbst* (pp. 279-301). Weinheim: Beltz.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Roy, B., Groholt, B., Heyerdahl, S., & Clench-Aas, J. (2006). Self-reported strengths and difficulties in a large Norwegian population 10-19 years: Age and gender specific results of the extended SDQ-questionnaire. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *15*, 189-198.
- Warr, M., & Stafford, W. H. (1991). The influence of delinquent peers: what they think or what they do? *Criminology*, *29*, 851-866.

5. Einflussfaktoren auf die moralische Motivation

5.1. Geschlecht (Artikel 2)

Artikel 2: Gute Mädchen – Böse Jungen? Eine empirische Untersuchung zu Moral und delinquentem Verhalten im Geschlechtervergleich

Doering, B. (im Druck). Gute Mädchen, Böse Jungen? Die Bedeutung von Moral für die Erklärung von Geschlechterunterschieden bei delinquentem Verhalten. In T. Mößle, D. Baier & C. Pfeiffer (Hrsg.), *Die Krise der Jungen. Phänomenbeschreibung und Erklärung*.

Theoretischer Hintergrund

Einer der bedeutsamsten Diskurse innerhalb der moralpsychologischen Forschung beschäftigt sich mit Geschlechterunterschieden hinsichtlich der Fähigkeit, moralische Urteile zu treffen. Den Impuls für diese Debatte gab die Beobachtung von Gilligan (u.a. Kohlberg & Gilligan, 1971), wonach innerhalb des Stufenmodells der moralischen Urteilsfähigkeit von Kohlberg Mädchen im Vergleich zu Jungen häufiger auf einer niedrigeren Stufe des moralischen Urteilsvermögens eingeordnet wurden. Bei Kohlberg (1974, 1996) besteht das moralische Urteilsvermögen im Wesentlichen darin, moralische Dilemmata zu lösen. Diese können auf Basis mehr oder weniger gut elaborierter Urteile entschieden werden. Dabei handelt es sich insbesondere um Fragen der Gerechtigkeit und weniger um Fragen der Nächstenliebe, da Gerechtigkeit nach Verallgemeinerung und Unparteilichkeit verlangt. Diese Fähigkeit entwickelt sich nach Kohlberg innerhalb eines stufenförmigen Verlaufs von drei Urteilebenen mit jeweils zwei Unterstufen (Kohlberg, 1974, 1996). Kohlberg ging davon aus, dass alle Menschen innerhalb ihrer kognitiven Entwicklung diese Stufen durchlaufen, wobei er keineswegs davon ausging, dass jeder Mensch sich bis zum höchsten (d.h. postkonventionellen) Niveau entwickeln würde. Im Gegenteil postulierte Kohlberg, dass nur sehr wenige Menschen die höchsten Stufen überhaupt erreichen würden. Problematisch an diesem Stufenmodell erschien Gilligan (Kohlberg & Gilligan, 1971), dass Mädchen im Vergleich zu Jungen bei Untersuchungen häufiger auf Stufe drei eingeordnet wurden, wobei Jungen eher

Stufe vier erreichten. Stufe drei und Stufe vier sind Unterstufen des konventionellen Niveaus, wobei auf Stufe drei nahe soziale Beziehungen die relevante Bezugsnorm für moralische Entscheidungen bilden. Auf Stufe vier hingegen entsteht die Einsicht, dass allgemein anerkannte Regeln notwendig sind um ein gesellschaftliches Zusammenleben zu ermöglichen. Dementsprechend besitzen Mädchen ein geringeres moralisches Urteilsvermögen als Jungen. Diese Feststellung war der Anlass für Gilligan (1984), die These der zwei moralischen Orientierungen zu formulieren, wobei sie von einer eher männlichen Gerechtigkeitsorientierung und einer eher weiblichen Fürsorgeorientierung ausging. Nach Gilligan geht die Gerechtigkeitsorientierung mit einer eher männlichen, individualistischen und separierten Selbstkonzeption einher. Sie beansprucht eine unabhängige Objektivität und neigt zu abstrakten Regeln. Im Gegensatz dazu ist die Fürsorgeorientierung eher weiblich. Die Selbstkonstruktion bezieht sich auf andere und speist sich aus nahen sozialen Beziehungen. Innerhalb dieser moralischen Orientierung wird sich im Besonderen am Wohlergehen anderer orientiert und harmonische Beziehungen sind in den konkret auftretenden Situationen von Interesse (Walker, 2006, S.95). Gilligans These, dass es eine männliche Gerechtigkeitsmoral und eine weibliche Fürsorgemoral gibt, wurde in einer Vielzahl von Studien untersucht. Innerhalb einer Metaanalyse (Jaffee & Hyde, 2000) wurden 113 Studien und Dissertationen untersucht, um zu überprüfen, ob nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der moralischen Orientierungen existieren. Dabei ergaben sich nur geringe Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, welche aber eine Präferenz von Mädchen für die Fürsorgeorientierung und bei Jungen für eine Gerechtigkeitsorientierung indizierten. In über 70 % aller Studien gab es allerdings keine Geschlechterunterschiede der moralischen Orientierungen.

Obwohl bezüglich der beiden moralischen Orientierungen nur geringe Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern gefunden wurden und somit die These, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche moralische Denkweisen besitzen, weitestgehend widerlegt wurde, hatte die Diskussion weitreichende Implikationen für die moralpsychologische Entwicklungsforschung. Insbesondere die Aufwertung der Fürsorgedimension förderte die Erforschung moralischer Emotionen wie beispielsweise Empathie. Empathie bezeichnet eine affektive Reaktion, die auf dem Verständnis und der Sorge um den emotionalen Zustand eines anderen Menschen besteht. Diese affektive Reaktion ähnelt den Emotionen bzw. antizipierten Emotionen des Gegenübers (Eisenberg, Spinrad &

Sadovsky., 2006, S.518). Die Fähigkeit, Empathie für andere Menschen zu empfinden, entsteht in rudimentärer Form bereits im zweiten Lebensjahr (Hoffman, 2000) und nimmt bis ins Jugendalter zu (Eisenberg et al., 2006). Diese Entwicklung wird vor allem durch die zunehmende Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivübernahme gefördert. Im Verlauf ihrer Entwicklung werden Kinder und Jugendliche immer wieder mit Situationen konfrontiert, in denen sie lernen, die Emotionen anderer zu verstehen. Ebenso wirken die klassischen Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen (z.B. Eltern und Schule) auf die Entwicklung sozial angepasster Reaktionsweisen ein (Eisenberg et al., 2006, S.521). Die Forschung zu Geschlechterunterschieden bei empathischen Reaktionen zeigt, dass Mädchen höhere Ausprägungen von Empathie besitzen (Eisenberg, Zhou & Koller, 2001; Karniol, Gabay, Ochion & Harari, 1998; Olweus & Endresen, 1998). Diese Unterschiede gehen auch mit den bestehenden Geschlechterstereotypen einher, wonach Mädchen empathischer und prosozialer sind als Jungen. Dabei variieren die Ergebnisse der Untersuchungen aber mit der Erhebungsmethode. Selbstberichtsstudien zeigen größere Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Vergleich zu Studien, in denen die Reaktionen schwerer durch bewusste Kontrolle beeinflussbar sind (Eisenberg et al., 2006). Dementsprechend ist ein nicht unbedeutender Anteil der bestehenden Geschlechterunterschiede auf sozial erwünschtes Antwortverhalten zurückzuführen (Eisenberg & Lennon, 1983), mit dem Jungen und Mädchen versuchen, prototypischer ihren Geschlechterrollen zu entsprechen. Unabhängig von diesem Befund deuten aber die Effektstärken im Allgemeinen auf eine höhere Empathie bei Mädchen hin. Neben Empathie wurden moralische Emotionen auch verwendet, um die Bindung an ein moralisches Urteil zu erfassen (Krettenauer & Eichler, 2006; Malti & Buchmann, 2010; Nunner-Winkler, 2007; Nunner-Winkler, Meyer-Nikele & Wohlrab, 2006). Gehen moralische Urteile mit negativen oder positiven Emotionen einher, so besteht erst die Möglichkeit, dass moralische Urteile auch handlungsleitend werden. In diesem Zusammenhang kann von moralischer Motivation gesprochen werden, wobei diese im Besonderen am Wissen um die Verbindlichkeit des Gebotenen orientiert sein muss (Nunner-Winkler, 2008). „Moralische Motivation bedeutet die Bereitschaft des Handelnden, das, was er als richtig erkannt hat, auch unter persönlichen Kosten zu tun“ (Nunner-Winkler, 2008, S.103-104). Bei der Untersuchung von moralischer Motivation wurden bisher Vignetten mit moralischen Konflikten verwendet, wobei ein moralischer Wert und ein persönliches Bedürfnis miteinander in Konflikt stehen (Nunner-Winkler et al., 2006).

Neben der Verhaltensentscheidung sind im Sinne Kohlbergs auch die Begründungen für das gewählte Verhalten relevant. Um die Bindung an das moralische Urteil zu erfassen, werden die Emotionen, die mit dem jeweiligen Urteil verbunden sind, abgefragt, wobei diese als Indikator für den Grad der Identifikation mit der gewählten Handlungsalternative verwendet werden. Treffen Personen beispielsweise eine unmoralische Entscheidung und antizipieren negative Emotionen nach der unmoralischen Handlung, wird diese Verhaltensalternative unwahrscheinlicher im Vergleich zu Personen, die annehmen sich auch danach noch gut zu fühlen. Insgesamt zeigt sich, dass Mädchen seltener als Jungen die unmoralische Handlungsalternative wählen. Dementsprechend besitzen Mädchen ebenso wie bei Empathie eine stärkere moralische Motivation als Jungen. Diese Unterschiede können zumindest teilweise auf eine starke Geschlechterrollenidentifikation zurückgeführt werden. Jungen mit einer stark ausgeprägten männlichen Rollenidentifikation besitzen die niedrigste moralische Motivation. Für Mädchen hat die Rollenidentifikationen keinen Einfluss (Nunner-Winkler et al., 2006). Die Autoren der Studie weisen aber darauf hin, dass die Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden müssen, da die kausale Beziehung zwischen Geschlechterrollenorientierung und moralischer Motivation ungeklärt bleibt. Dass das Geschlecht und insbesondere die soziale Konstruktion des Geschlechts einen Einfluss auf die moralische Motivation haben könnte, wird auch durch einen weiteren Befund untermauert. Geschlechtsspezifische Rollenmuster spielen insbesondere in der Adoleszenz eine bedeutsame Rolle, so dass eine Zunahme der Geschlechterunterschiede hinsichtlich der moralischen Motivation im Jugendalter zu erwarten ist. Diese Annahme bestätigte sich bereits bei einem Vergleich unterschiedlicher Altersgruppen im Kindes- und Jugendalter (Doering, in press; Nunner-Winkler, Meyer-Nikele & Wohlrab, 2007).

Neben der Vernachlässigung von Emotionen innerhalb der Kohlbergtradition wurde u.a. von Walker und Pitts (1998, S.403) auf ein weiteres Problem von Kohlbergs Stufenmodell hingewiesen. Kohlberg (1981) ging davon aus, dass mit der Entwicklung zu einer höheren Stufe des moralischen Urteilsvermögens auch die Wahrscheinlichkeit ansteigt, sich diesen Einsichten entsprechend zu verhalten. Zwar gibt es einige Belege, wonach Personen höherer moralischer Urteilsstufe tatsächlich seltener delinquentes Verhalten zeigen (Stams et al., 2006). Dennoch trägt nach Lapsley (1996) nicht ausschließlich das Wissen um die Geltung eines moralischen Prinzips zu dessen Befolgung bei, sondern erst die Bedeutung dieses Prinzips für die eigene Selbstdefinition erhöht die moralische

Motivation innerhalb einer konkreten Situation und somit die Wahrscheinlichkeit einer moralischen Handlung. Aus diesem Grund wurde im Besonderen von Blasi (1983) das moralische Selbst als bedeutsame Quelle moralischer Motivation eingeführt, wobei zwei Teildimensionen des moralischen Selbst unterschieden werden: Zum einen die moralische Selbstintegration und zum anderen die moralische Zentralität (Blasi, 1995, 2004, 2005). Moralische Selbstintegration bezieht sich vor allem auf die Frage in wie weit moralische Werte als internal oder external erlebt werden. Moralische Zentralität bezieht sich auf die Bedeutsamkeit moralischer Eigenschaften für das Selbstkonzept. Beispielsweise kann Fairness eine sehr wichtige moralische Eigenschaft für das Selbstkonzept sein. Diese Bedeutsamkeit kann aber als ausschließlich external, das heißt von der Gesellschaft oder den Eltern erwünscht wahrgenommen werden. Die Dimension der moralischen Zentralität hat in der empirischen Forschung im Anschluss an das „Self Model“ von Blasi (1983) eine stärkere Rezeption genossen (Arnold, 1993; Barriga, Morrison, Liao & Gibbs, 2001; Doering, in press; Krettenauer, 2011; Nunner-Winkler et al., 2006). Lediglich Arnold (1993) untersuchte beide Dimensionen an Schülern der sechsten, achten, zehnten und zwölften Jahrgangsstufe und fand bei den jüngeren Teilnehmern der Studie eine eher externe Perspektive und mit zunehmenden Alter eine Stärkung der internalen Perspektive. Bezüglich moralischer Zentralität gab es keine entwicklungsbedingten Unterschiede zwischen den Altersgruppen. In Bezug auf die moralische Zentralität finden sich Befunde, wonach Mädchen eine stärkere Identifikation mit moralischen Eigenschaften aufweisen (Arnold, 1993; Doering, in press).

Die dargestellten Ergebnisse zu Empathie, moralischer Motivation und dem moralischen Selbst zeigen, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen eine stärker ausgeprägte Empathie bzw. eine höhere moralische Motivation aufweisen und auch moralischen Eigenschaften eine größere Bedeutung beimessen. Damit muss Gilligans (Gilligan, 1984; Nunner-Winkler, 1991) Kritik vor allem auf das Stufenmodell von Kohlberg und das moralische Urteilsvermögen begrenzt bleiben.

Da moralpsychologische Entwicklungsforschung immer auch die Erklärung von tatsächlichem Verhalten im Blick hat, sind die dargestellten Geschlechterunterschiede bei Empathie, moralischer Motivation und der Zentralität auch für die Erklärung delinquenten Verhaltens relevant. Der Zusammenhang zwischen Moral und delinquenten Verhalten ergibt sich u.a. daraus, dass delinquentes, abweichendes oder auch kriminelles Verhalten nicht nur einen rechtlichen oder konventionellen, sondern insbesondere bei

schweren Deliktsformen auch einen moralischen Regel- bzw. Normbruch darstellt. Dass Moral einen bedeutsamen Einfluss auf delinquentes Verhalten besitzt, wurde bereits in verschiedenen Studien nachgewiesen (Antonaccio & Tittle, 2008; Murray-Close, Crick & Galotti, 2006; Stams et al., 2006; Svensson, Pauwels & Weerman, 2010; Wikström & Svensson, 2010). Auch für die hier verwendeten Teildimensionen deuten die bestehenden Studien auf delinquenzreduzierende Einflüsse hin. Diesen Ergebnissen folgend, könnten Empathie, moralische Motivation und die Zentralität moralischer Eigenschaften auch die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich delinquenten Verhaltens erklären. Studien berichten übereinstimmend, dass Straftaten häufiger von Männern als von Frauen begangen werden (Schneider, 2007). Zu diesem Ergebnis kommen Analysen mit Hellfeld- und Dunkelfeldstatistiken (Baier, 2011). Die bestehenden Unterschiede variieren allerdings mit der Schwere des jeweiligen Deliktes. Beispielsweise werden indirekte, relationale oder soziale Aggressionsformen von Mädchen mindestens genauso häufig wie von Jungen begangen (Scheithauer, 2003). Schwere Straftaten wie beispielsweise Körperverletzungen, Raub und Einbruch werden von Jungen bzw. Männern hingegen erheblich häufiger begangen. Innerhalb einer repräsentativen, deutschlandweiten Befragung von fast 45.000 Jugendlichen (9. Jahrgangsstufe) berichten Jungen mit 17,8 % etwa dreimal so häufig wie Mädchen, eine Körperverletzung begangen zu haben. Bei der Betrachtung der Gewaltkriminalität, d.h. leichte bzw. schwere Körperverletzung, Raub, Erpressung und sexuelle Gewalt liegen die Werte etwa viermal höher (9,0 % vs. 2,1 %). Leichtere Deliktsformen unterscheiden sich zwischen Jungen und Mädchen in einem geringeren Ausmaß. Ladendiebstähle werden beispielsweise von etwa genauso vielen Mädchen (12,4 %) wie Jungen (14,2 %) begangen. Auch in der polizeilichen Kriminalstatistik kann der Befund, wonach bei gewalttätigen bzw. schweren Straftaten stärkere Geschlechterunterschiede bestehen, bestätigt werden (Baier, 2011; Baier, Pfeiffer, Simonson & Rabold, 2009).

Um zu überprüfen, ob Empathie, moralische Motivation und die moralische Zentralität die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen insbesondere hinsichtlich schweren delinquenten Verhaltens erklären kann, wird im Folgenden zunächst überprüft, ob substantielle Geschlechterunterschiede bezüglich der drei vorgestellten Teildimensionen von Moral bestehen. Es wird davon ausgegangen, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen höhere Werte für Empathie, moralische Motivation und die Zentralität moralischer Eigenschaften aufweisen (Hypothese 1). Im nächsten Schritt wird überprüft werden, ob

Empathie, moralische Motivation und die Zentralität moralischer Eigenschaften schweres delinquentes Verhalten bei Mädchen und Jungen gleichermaßen erklären kann. Es werden keine Geschlechterunterschiede erwartet (Hypothese 2). Im letzten Schritt soll überprüft werden, ob die drei dargestellten Dimensionen der Moral einen Beitrag zur Erklärung der bestehenden Geschlechterunterschiede zwischen Jungen und Mädchen leisten können. Es wird davon ausgegangen, dass Empathie, moralische Zentralität und moralische Motivation einen Teil der bestehenden Geschlechterunterschiede des delinquenten Verhaltens erklären können (Hypothese 3).

Methode

Stichprobe

Eine repräsentative, standardisierte und testleiteradministrierte Schülerbefragung innerhalb der siebten und neunten Jahrgangsstufe im Landkreis Emsland dient als Grundlage für die Untersuchung der formulierten Hypothesen. Ausschließlich Schüler, deren Eltern ihr Einverständnis für die Teilnahme an der Studie erklärten, nahmen an der Studie teil. Die Rücklaufquote liegt in der 7.Klasse bei 74,9 % und in der 9.Klasse bei 72,0 %. Insgesamt nahmen in der 7.Klasse 815 Schüler und in der 9.Klasse 2.891 Schüler an der Befragung teil. Da keine altersspezifischen Annahmen für die hier formulierten Forschungsfragen gemacht wurden, werden die beiden Jahrgänge im Folgenden gemeinsam analysiert. Der Stichprobenumfang beträgt 3.706 Personen, wobei die Schüler im Durchschnitt 14,76 Jahre ($SD = 1,01$) sind. 49,0 % der Schüler sind männlich. Der überwiegende Anteil der Jugendlichen besitzt keinen Migrationshintergrund (83,7 %) ¹².

Messinstrumente

Empathie. Empathie wurde mit einer verkürzten Version des Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern erhoben (Stadler, Janke & Schmeck, 2004). Für die Analysen wurden die vier trennschärfsten

¹² Einen Migrationshintergrund besitzen die befragten Jugendlichen dann, wenn sie selbst oder ihre Eltern (d.h. Mutter oder Vater) eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder ein nichtdeutsches Geburtsland aufweisen.

Items ($r > .60$) der Subskala Empathie verwendet (Mößle, 2012). Die Kinder und Jugendlichen wurden gebeten auf einer vierstufigen Likert-Skala von „1-stimmt überhaupt nicht“ bis „4-stimmt völlig“ anzugeben, in wie weit sie den Items zustimmen bzw. diese ablehnen (z.B. „Es bedrückt mich, wenn ich sehe, dass jemand ausgelacht wird“). Mittels Cronbach's α wurde die Reliabilität berechnet, die als gut beurteilt werden kann ($\alpha = .83$).

Moralische Motivation. Die hier verwendete Skala „Moralische Motivation“ versucht, auf „Basis hypothetischer Handlungsentscheidungen und Emotionszuschreibungen in moralischen Konflikten“ die Stärke der moralischen Motivation eines Individuums abzubilden (Nunner-Winkler et al., 2006, S.66). In Anlehnung an Malti und Buchmann (2010) wurden aus den bei Nunner-Winkler et al. (2006) verwendeten fünf moralischen Konflikten zwei ausgewählt. Bei beiden Konflikten handelt es sich um validierte Erhebungsinstrumente (Nunner-Winkler et al., 2006).

Für den ersten Konflikt (Fahrradkonflikt) wurde den Studienteilnehmern folgender Wortlaut vorgelegt: „Stell dir vor, du möchtest dein Fahrrad verkaufen und dafür 400 Euro haben. Ein Schüler interessiert sich für das Fahrrad und handelt den Preis mit dir auf 320 Euro herunter. Er erklärt: „Ich habe im Moment leider kein Geld bei mir. Ich gehe schnell nach Hause und bin in einer halben Stunde wieder da.“ Du sagst: „Abgemacht. Ich warte auf dich.“ Kaum ist er weg, kommt ein anderer Kunde und bietet dir den vollen Preis, 400 Euro, für das Fahrrad.“ Bei dem zweiten Konflikt (Geldkonflikt) wurde folgende Formulierung gewählt: „Stell dir vor, du bist gerade auf dem Heimweg. Plötzlich siehst du einen Geldbeutel vor dir auf dem Gehweg liegen. In dem Geldbeutel findest du den Ausweis des Besitzers und 100 Euro.“

Im Anschluss an die Darbietung der moralischen Konflikte wurden die Teilnehmer gebeten, anzugeben, was sie selbst in der vorgegebenen Situation tun würden, wie sie ihre Handlungsentscheidung begründen, welche Emotionen sie dabei hätten und warum sie diese Emotionen haben würden. Das offene Antwortformat wurde gewählt, da sogenannte „production-measures“ im Vergleich zu „recognition-measures“ das Ausmaß sozial erwünschter Antworten reduzieren können (Elm & Weber, 1994).

In Anlehnung an die von Nunner-Winkler et al. (2006) und Malti und Buchmann (2010) vorgestellten Auswertungsstrategien wurden die offenen Antworten der Jugendlichen kodiert und ausgewertet. Da die moralischen Konflikte zum ersten Mal nicht in einem mündlichen Interview, sondern in einer schriftlichen Befragung eingesetzt wurden,

wurde ein Manipulationscheck verwendet, mit dem überprüft werden konnte, ob die Jugendlichen die Konflikte gelesen und verstanden hatten. Innerhalb des Fahrradkonfliktes antworteten 3,2 % der Siebtklässler und 2,2 % der Neuntklässler falsch auf die Frage worum es in der Vignette ging. Dies galt innerhalb des Geldkonfliktes für 1,9 % der Siebtklässler und lediglich für 0,8 % der Neuntklässler.

Die erhobenen Daten wurden von zwei geschulten studentischen Hilfskräften kodiert. Die Kodierungen wurden mittels eines induktiv abgeleiteten Kategoriensystems vorgenommen. Das Kategoriensystem und dessen Reliabilität wurde vor der Anwendung an 9,5 % der Fälle überprüft. Die Interraterreliabilität (Cohen's Kappa) lag für alle Kategorien über .70, was in gängigen Klassifikationen als gute Übereinstimmung bezeichnet wird (Bortz & Döring, 2005, S.277).

Für die folgenden Analysen wurde ein Globalrating gebildet, welches letztendlich drei Ausprägungen besitzt. Die erste Kategorie (niedrige moralische Motivation) umfasst all diejenigen Jugendlichen, die sich in beiden Konflikten für die eher „unmoralische“ Handlungsalternative entscheiden, das heißt die größere Summe des Geldes im Fahrradkonflikt bevorzugen bzw. den Geldbeutel nicht an den Besitzer zurückbringen. Die mittlere Kategorie (mittlere moralische Motivation) umfasst alle Personen, die in einem der beiden Konflikte die unmoralische Alternative wählen. Die letzte Kategorie (hohe moralische Motivation) bezieht sich auf Personen, die in beiden moralischen Konflikten die moralische Handlungsalternative wählen, das heißt im Fahrradkonflikt die Abmachung einhalten und auf den ersten Kunden warten bzw. im Geldkonflikt versuchen, dem Besitzer das Portemonnaie mit dem vollständigen Inhalt aushändigen wollen. Alle Personen, die im Folgenden in die Analyse eingehen, haben bei mindestens einem der beiden Konflikte bei der Entscheidung, den Begründungen und Emotionen vollständige Werte. Diejenigen mit lediglich einem vollständig beantworteten Konflikt wurden je nach moralischer bzw. unmoralischer Entscheidung in die erste bzw. letzte Kategorie eingeordnet, da bei ihnen keine widersprüchlichen Konfliktlösungen vorlagen. Insgesamt wurde der Fahrradkonflikt von 13,5 % (N fehlend=501) der Schüler nicht beantwortet, der Geldkonflikt von 7,2 % (N fehlend=265) der Schüler. Auf beiden Konflikten keinen gültigen Wert besitzen 9,1 % (N fehlend =337) Fälle.

Moralische Zentralität. Die Zentralität moralischer Eigenschaften wurde mittels einer adaptierten Version des sogenannten „Good Self-Assessment“ von Barriga et al. (2001) erhoben. Ähnlich strukturierte Varianten dieses Messinstrumentes finden sich in ver-

schiedenen weiteren Publikationen zum moralischen Selbst (Arnold, 1993; Harter & Monsour, 1992; Nunner-Winkler et al., 2007; Pratt, Hunsberger, Pancer & Alisat, 2003; Pratt, Arnold, Pratt & Diessner, 1999). Aus den bestehenden Publikationen wurden insgesamt vier moralische Eigenschaften entnommen, die zum einen für beide untersuchten Altersgruppen bedeutsam sind und eindeutig moralische Eigenschaften ausweisen (Doering, in press). Die Jugendlichen wurden gebeten, auf einer vierstufigen Likert-Skala von „1-nicht wichtig“ bis „4-sehr wichtig“ anzugeben, wie bedeutsam die Eigenschaften fair, ehrlich, hilfsbereit und rücksichtsvoll für ihre Selbstdefinition sind. Die interne Konsistenz liegt in einem befriedigenden Bereich ($\alpha=.71$).

Delinquentes Verhalten. Delinquentes Verhalten wurde mit zwei verschiedenen Delikttypen operationalisiert: schwerer Diebstahl und Gewaltdelikte. Unter schwerem Diebstahl wird Einbruch und Fahrzeugdiebstahl gefasst. Gewaltdelikte umfassen leichte und schwere Körperverletzung, Raub, Erpressung und sexuelle Gewalt (Doering & Baier, 2011). Der Referenzzeitraum beträgt 12 Monate. Die einzelnen Delikte wurden für die Kategorie schwerer Diebstahl und Gewaltdelikte mittels eines „Maximalbefehls“ zusammengefasst, d.h. sobald eines der genannten Delikte begangen wurde ist eine Person Täter eines schweren Diebstahls bzw. eines Gewaltdelikttes. Es wird nicht unterschieden wie häufig ein Delikt begangen wurde bzw. ob mehrere verschiedene Delikte begangen wurden.

Ergebnisse

Bevor die drei zentralen Forschungsfragen überprüft werden sollen, erscheint es bedeutsam auch empirisch die korrelativen Beziehungen zwischen den drei gemessenen Dimensionen von Moral zu untersuchen. Die korrelativen Zusammenhänge sind in Tabelle 5-1 abgebildet und wurden mittels Spearman's Rho berechnet. Neben den Gesamtzusammenhängen werden die Korrelationen auch getrennt für die beiden Geschlechter angegeben. Empathie korreliert in einem mittleren Bereich mit moralischer Zentralität. Dies gilt auch für die getrennten Analysen für Jungen und Mädchen. Moralische Motivation hingegen korreliert auf einem niedrigen Niveau mit Empathie und moralischer Zentralität, wobei die Korrelationen für Mädchen geringer ausfallen. Eine mögliche Ursache für die geringeren Zusammenhänge mit moralischer Motivation ist die Messung dieses Konstrukts: Zum einen wurden qualitative Antwortformate verwendet, zum

anderen erheben die verwendeten moralischen Konflikte konkrete Situationen, wohingegen Empathie und die Zentralität moralischer Eigenschaften über ein globaleres Maß erfasst wurden.

Gleichwohl zeigt die Zusammenhangsanalyse, dass nicht nur die theoretische Trennung dieser drei Dimensionen sinnvoll ist, sondern dass alle drei Konstrukte unterschiedliche Facetten besitzen, die von keiner der anderen Dimensionen abgebildet werden kann.

Tabelle 5-1. Korrelationen zwischen den drei Dimensionen von Moral.

		Empathie	Moralische Motivation
Empathie	Gesamt		.24***
	Jungen		.22***
	Mädchen		.15***
Moralische Zentralität	Gesamt	.42***	.22***
	Jungen	.36***	.22***
	Mädchen	.41***	.10***

Anmerkung. *** $p < .001$.

Die erste Hypothese beschäftigt sich mit den Geschlechterunterschieden bezüglich der Ausprägungen von Empathie, der moralischen Motivation und der Zentralität moralischer Eigenschaften für das Selbstkonzept. Es wird angenommen, dass sich für alle drei Konzepte höhere Ausprägungen für Mädchen im Vergleich zu Jungen ergeben. Da es sich bei Empathie und der Zentralität moralischer Eigenschaften um intervallskalierte Variablen handelt, können t-Tests für unabhängige Stichproben mit Geschlecht als unabhängiger und Empathie bzw. der Zentralität moralischer Eigenschaften als abhängigen Variablen berechnet werden. Bei der moralischen Motivation liegt eine Ordinalskalierung vor, so dass für die Untersuchung des Zusammenhangs mit dem Geschlecht ein χ^2 -basiertes Verfahren namentlich Cramer's V verwendet wird.

Die Ergebnisse der t-Tests sind in Tabelle 5-2 dargestellt, wobei deutlich wird, dass Jungen signifikant niedrigere Werte hinsichtlich der Empathie und der Zentralität moralischer Eigenschaften aufweisen. Die mittlere Differenz ist dabei für Empathie etwas größer als dies für die moralische Zentralität der Fall ist.

Tabelle 5-2. Empathie und moralische Zentralität im Geschlechtervergleich (Mittelwerte/Standardabweichungen).

		M (SD)	t-Wert	Signifikanz
Empathie	Jungen	2.68 (.66)	-26.03	p<.01
	Mädchen	3.20 (.52)		
Zentralität moralischer Eigenschaften	Jungen	3.39 (.46)	-11.92	p<.01
	Mädchen	3.56 (.38)		

Im nächsten Schritt soll mittels χ^2 -Test der Vergleich zwischen Jungen und Mädchen bezüglich der moralischen Motivation durchgeführt werden. In Abbildung XX wird sichtbar, dass mehr Jungen als Mädchen eine niedrige moralische Motivation (16,7 vs. 3,2%) besitzen, wohingegen sich das Verhältnis bei hoher moralischer Motivation (39,6 vs. 59,5%) umkehrt. Der Anteil der Mädchen liegt etwa 20% über dem der Jungen. Eine mittlere moralische Motivation besitzen etwas mehr Jungen als Mädchen (43,7 vs. 37,3%). Die Berechnung von Cramer's V ergab signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei der moralischen Motivation (Cramer's V = .26, p<.01).

Mittels der zweiten Forschungsfrage soll geklärt werden, ob der Zusammenhang zwischen den Dimensionen der Moral und delinquentem Verhalten für Jungen und Mädchen gleichermaßen besteht. Um diese Annahmen zu überprüfen, werden logistische Regressionen getrennt für Jungen bzw. Mädchen und schweren Diebstahl bzw. Gewaltdelikte berechnet. Insgesamt haben 3,4% aller Jugendlichen in den letzten 12 Monaten einen schweren Diebstahl verübt. Ein Gewaltdelikt wurde in den letzten 12 Monaten von 6,4% aller Jugendlichen begangen. Die Klassenstufe wird als Kontrollvariable in das Modell aufgenommen. In Tabelle 5–3 sind die Odds Ratios abgebildet, wobei Werte kleiner eins angeben, dass die Wahrscheinlichkeit, einen schweren Ladendiebstahl bzw. ein Gewaltdelikt zu begehen, im Vergleich der Gruppen (z.B. 7.Klasse vs. 9.Klasse) reduziert ist. Werte über eins indizieren das Gegenteil. Es ist zunächst für schweren Diebstahl zu erkennen, dass lediglich die moralische Motivation signifikant reduzierende Effekte auf schwere Diebstahlsdelikte besitzt. Weder Empathie noch moralische Zentralität reduzieren bei Jungen und Mädchen, die Wahrscheinlichkeit einen schweren Diebstahl zu begehen. Im Hinblick auf die Gewaltdelikte liegen unterschiedliche Effekte vor. Zwar hat moralische Motivation auch bei diesem Deliktstyp signifikante Effekte bei beiden Geschlechtern. Moralische Zentralität ist aber lediglich bei den Mädchen signifikant; Empathie lediglich bei den Jungen.

Tabelle 5-3. Logistische Regressionen für schweren Diebstahl und Gewalt getrennt nach Geschlecht, Odds Ratios (Exp(B), $p < .05^*$, $p < .01^{}$).**

	Schwerer Diebstahl		Gewalt	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Klassenstufe (2=9.Klasse)	1.777	4.694	1.063	2.863
Empathie	0.789	0.465	0.534**	0.645
Moralische Motivation (niedrig)	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
Moralische Motivation (mittel)	0.413**	0.190*	0.469**	0.339*
Moralische Motivation (hoch)	0.156**	0.200*	0.147**	0.156**
Moralische Zentralität	0.694	0.820	0.990	0.328*
N	1.164	1.362	1.161	1.363
Nagelkerkes R²	0.10	0.07	0.14	0.10

Nach den dargestellten Analysen wird deutlich, dass zumindest auf den ersten Blick doch unterschiedliche Wirkungen der einzelnen Dimensionen von Moral für Jungen bzw. Mädchen bestehen könnten. Um dies überprüfen zu können wurden zwei logistische Regressionen mit den Interaktionstermen aus Geschlecht und den Dimensionen von Moral berechnet¹³. Die Interaktionsvariablen geben Aufschluss darüber, ob tatsächlich die Stärke des Einflusses von Empathie, moralischer Motivation und moralischer Zentralität zwischen Jungen und Mädchen verschieden ist. Lediglich die Interaktion von moralischer Zentralität und Geschlecht ist auf dem 5 % - Signifikanzniveau signifikant. Dies indiziert, dass moralische Zentralität einen bedeutsameren Einfluss bei der Erklärung von Gewalttäterschaft bei Mädchen besitzt. Bei Jungen hingegen ist moralische Zentralität nicht relevant.

Mit der dritten Forschungsfrage soll überprüft werden, in wie weit die erhobenen Dimensionen von Moral die Unterschiede im Hinblick auf delinquentes Verhalten zwischen Jungen und Mädchen erklären können. Dabei wird davon ausgegangen, dass Empathie, moralische Motivation und moralische Zentralität die bestehenden Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei schwerem Ladendiebstahl und bei Gewaltdelikten erklären können. Um diese Annahme zu überprüfen wurden jeweils zwei Modelle für schweren Diebstahl bzw. für Gewaltdelikte berechnet. Im ersten Modell wurden lediglich die Klassenstufe als Kontrollvariable und Geschlecht als unabhängige Variable aufgenommen. Im nächsten Schritt wurden dann die drei Dimensionen von Moral integriert. Wenn Empathie, moralische Motivation und moralische Zentralität den Effekt

¹³ Als Kontrollvariable wurde abermals die Klassenstufe aufgenommen. Neben den Haupteffekten von Geschlecht, Empathie, moralischer Motivation und moralischer Zentralität wurden die Interaktionsterme aus Geschlecht und den drei Dimensionen von Moral in das Modell integriert.

des Geschlechts zumindest teilweise erklärt, sollte sich das Odds Ratio von Geschlecht reduzieren. In Tabelle 5-4 kann dieser Effekt beobachtet werden: Unter Einbeziehung von moralischer Zentralität, Empathie und moralischer Motivation sinkt das Odds Ratio bei beiden Deliktstypen, d.h. zumindest teilweise können die Geschlechterunterschiede bei schwerem Diebstahl und Gewaltdelikten durch die einbezogenen Variablen erklärt werden. Bei schwerem Diebstahl und bei Gewaltdelikten ist die moralische Motivation ein signifikanter Prädiktor, wobei bei Gewaltdelikten zusätzlich Empathie signifikant ist.

Tabelle 5-4. Schrittweise logistische Regressionen für schweren Diebstahl.

	Schwerer Diebstahl		Gewalt	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Schritt 1				
Klasse (2=9.Klasse)	2.041*	2.136*	1.326	1.325
Geschlecht (1=Mädchen)	0.249**	0.455**	0.213**	0.435**
Schritt 2				
Empathie		0.727		0.559**
Moralische Motivation (niedrig)		<i>Ref.</i>		<i>Ref.</i>
Moralische Motivation (mittel)		0.361**		0.442**
Moralische Motivation (hoch)		0.195**		0.159**
Moralische Zentralität		0.699		0.801
N	2.526	2.526	2.524	2.524
Nagelkerkes R²	0.06	0.12	0.08	0.18

Anmerkung. Odds Ratios (Exp(B)). * $p < .05$, ** $p < .05$.

Diskussion

Im Fokus der dargestellten Analysen stand der Zusammenhang zwischen Moral, delinquentem Verhalten und Geschlecht. Ausgehend von der Debatte um eine geschlechter-spezifische Moral (Gilligan, 1984; Kohlberg & Gilligan, 1971) geht die erste Hypothese der Frage, ob überhaupt Geschlechterunterschiede bei den Konstrukten Empathie, moralische Motivation und moralische Zentralität bestehen. Alle drei Konstrukte werden als Teilkomponenten von Moral aufgefasst, wobei sie unterschiedliche Schnittmengen besitzen. Empathie bildet dabei die emotionale Komponente von Moral ab. Moralische Motivation versucht den leitenden Gedanken von Kohlberg (1974, 1996), wonach nicht ausschließlich die Entscheidungen, sondern die Begründungen relevant für die Beurteilung der moralischen Urteile sind aufzunehmen. Zusätzlich werden mittels Emotionszuschreibungen die kognitive und emotionale Komponente miteinander in Bezug gesetzt

und auf konkrete, realitätsnahe Situationen bezogen (Nunner-Winkler, 2008; Nunner-Winkler et al., 2006). Moralische Zentralität bildet die persönlichkeitsbezogene Komponente von Moral und wird im Sinne der Eigenschaftstheorien (Scheffer & Heckhausen, 2006) der Motivation als Quelle moralischer Motivation betrachtet (Doering, in press). Es zeigen sich zwischen allen drei Teilkomponenten geringe bis mittlere Zusammenhänge.

Anschließend an die Überprüfung der korrelativen Zusammenhänge wurde zunächst die erste Hypothese geprüft. Auf allen drei gemessenen moralischen Dimensionen, d.h. Empathie, moralischer Motivation und der moralischen Zentralität besitzen Mädchen höhere Ausprägungen als Jungen, so dass Hypothese eins beibehalten werden kann. Diese Ergebnisse entsprechen bereits bestehenden Studien, die auch für Mädchen höhere Werte bei Empathie, moralischer Motivation und moralischer Zentralität nachweisen können (Arnold, 1993; Eisenberg & Lennon, 1983; Karniol et al., 1998; Nunner-Winkler et al., 2006, 2007). In wie weit die Ergebnisse durch ein sozial erwünschtes Antwortverhalten beeinflusst sind, kann die vorliegende Studie nicht beantworten. Mädchen könnten durchaus auch deshalb höhere Ausprägungen bei Empathie, moralischer Motivation und moralischer Zentralität aufweisen, da sie versuchen, einem eher „weiblichen“ prosozialem Geschlechterstereotyp zu entsprechen. Für Jungen könnten die Antworttendenzen eher durch ein „männliches, cooles“ Geschlechterbild geprägt sein, in dem es durchaus vorkommt nicht immer rücksichtsvoll und hilfsbereit zu sein. Insbesondere die Studie von Nunner-Winkler et al. (2006) weist darauf hin, dass vor allem Jungen durch ihre Geschlechterrollenidentifikation beeinflusst sind und dem entsprechend eine geringere moralische Motivation berichten. Unabhängig von dieser Möglichkeit zeigen aber Studien, dass selbst unter Kontrolle möglicher Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit, die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zwar geringer sind, aber dennoch bestehen bleiben (Eisenberg et al., 2006).

Für die geschlechterspezifischen Zusammenhangsanalysen zwischen den Komponenten von Moral und delinquentem Verhalten besitzen die Verzerrungen durch sozial erwünschtes Antwortverhalten eine geringere Bedeutung. Für beide Delikte und Geschlechter besitzt moralische Motivation einen signifikanten Einfluss, wobei für die Gewaltdelikte bei Jungen Empathie und bei den Mädchen moralische Zentralität einen zusätzlichen Einfluss besitzt. Durch die Berechnung von Interaktionstermen konnte ermittelt werden, dass lediglich die moralische Zentralität einen geschlechterspezifischen

Einfluss auf Gewaltdelikte besitzt. Moralische Zentralität senkt lediglich für die Mädchen die Wahrscheinlichkeit ein Gewaltdelikt zu begehen. Eine mögliche Erklärung wäre auch hier die Geschlechterrollenorientierung der Jungen. Moralische Werte könnten für Jungen hinter die klassisch männlichen Attribute bei der Identitätsbildung innerhalb der Adoleszenz zurückgestellt werden. Diese Erklärungsmöglichkeit wäre anschlussfähig an die bereits diskutierten Ergebnisse von Nunner-Winkler et al. (2006, 2007).

Abschließend wurde die letzte der drei Hypothesen geprüft. Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese, wonach die drei Teilkomponenten der Moral zumindest teilweise die Geschlechterunterschiede bei schwerem delinquenten Verhalten erklären können. Dabei kommt der moralischen Motivation der bedeutsamste Einfluss zu. Dies kann verschiedene Gründe haben. Einerseits weisen die beiden verwendeten Konflikte eine höhere Verhaltensnähe auf, so dass sie den weniger verhaltensnahen Messinstrumenten überlegen sein könnten. Andererseits ist es möglich, dass die konkreten Entscheidungen in den beiden moralischen Konflikten indikativer für die tatsächliche Moral der Jugendlichen sind als die globalen Skalen der Empathie und der moralischen Zentralität. Dass moralische Motivation für beide Deliktstypen, Eigentums- und Gewaltdelikte, gleichermaßen einen Teil der Geschlechterunterschiede erklären kann, unterstreicht ihre Bedeutung bei der Erklärung delinquenten Verhaltens.

Da aber nur ein Teil der bestehenden Geschlechterunterschiede bei schwerem kriminellen Verhalten durch Moral erklärt werden kann, sind weitere Erklärungsansätze bedeutsam. Neben der bereits genannten Geschlechterrollenorientierung werden von Scheithauer (2003) beispielsweise biologische, tiefenpsychologische bzw. triebtheoretische und kognitivistische und lerntheoretische Ansätze als Erklärungen für die Geschlechterunterschiede bei delinquentem Verhalten genannt. Dabei ist unklar welchen konkreten Anteil die Moralentwicklung im Vergleich zu weiteren Einflussfaktoren besitzt. Dem entsprechend sollte sich nachfolgende Forschung der Bedeutung moralischer Entwicklung im Vergleich zu weiteren möglichen Einflussfaktoren widmen.

Literatur

Antonaccio, O. & Tittle, C. R. (2008). Morality, self control and crime. *Criminology*, 46, 479-509.

- Arnold, M. L. (1993). *The place of morality in the adolescent self.*, Harvard University, Cambridge.
- Baier, D. (2011). Jugendgewalt und Geschlecht – Erkenntnisse aus Kriminalstatistik und Dunkelfelduntersuchungen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 22, 356-364.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J. & Rabold, S. (2009). *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministerium des Innern und des KFN* (No. 107). Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Barriga, A. Q., Morrison, E. M., Liau, A. K. & Gibbs, J. C. (2001). Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 532-562.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
- Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. *W.M.*
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In D. Lapsley & D. Narvaez (Hrsg.), *Moral Development, self, and identity* (S. 335-348). Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Blasi, A. (2005). Moral character: A psychological approach. In D. Lapsley & F. C. Power (Hrsg.), *Character psychology and character education*. (S. 67-100). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Doering, B. (in press). *The development of moral identity and moral motivation in childhood and adolescence*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Doering, B. & Baier, D. (2011). *Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt im Landkreis Emsland*. Hannover: KFN.
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Gender differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Sadovsky. (2006). Empathy-related responding in children. *M. Killen & J.*

- Eisenberg, N., Zhou, Q. & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72, 518-534.
- Elm, D. R. & Weber, J. (1994). Measuring moral judgement: The Moral Judgement Interview or the Defining Issue Test. *Journal of Business Ethics*, 13, 341-355.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper.
- Harter, S. & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University.
- Jaffee, S. R. & Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126(703-726).
- Karniol, R., Gabay, R., Ochion, Y. & Harari, Y. (1998). Is gender or gender-role orientation a better predictor of empathy in adolescence? . *Sex Roles*, 39(45-59).
- Kohlberg, L. (1974). *Zur moralischen Entwicklung des Kindes: Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development I: The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. & Gilligan, C. (1971). The adolescent as a philosopher: The discovery of the self in a post-conventional world. *Daedalus*, 100, 1051-1086.
- Krettenauer, T. (2011). The dual moral self: Moral centrality and internal moral motivation. *The Journal of Genetic Psychology*, 172, 309–328.
- Krettenauer, T. & Eichler, D. (2006). Adolescents' self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgment and age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 489–506.
- Lapsley, D. K. (1996). *Moral Psychology*: Westview.

- Malti, T. & Buchmann, M. (2010). Socialization and individual antecedents of adolescents' and young adults' moral motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 138-149.
- Möble, T. (2012). *dick, dumm, abhängig, gewalttätig? Problematische Mediennutzungsmuster und ihre Folgen im Kindesalter. Ergebnisse des Berliner Längsschnitt Medien*. Baden Baden: Nomos Verlag.
- Murray-Close, D., Crick, N. R. & Galotti, K. M. (2006). Children's moral reasoning regarding physical and relational aggression. *Social Development*, 15, 345-372.
- Nunner-Winkler, G. (1991). *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik [Female morality: The dispute about a gender specific morality]*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Development of moral motivation from childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education*, 36, 399-414.
- Nunner-Winkler, G. (2008). Zur Entwicklung moralischer Motivation. In J. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter: Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK* (S. 103-123). Weinheim: Beltz Verlag.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M. & Wohlrab, D. (2006). Integration durch Moral: Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher [Integration through morality: Moral motivation and civil virtues]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M. & Wohlrab, D. (2007). Gender differences in moral motivation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 26-52.
- Olweus, D. & Endresen, I. M. (1998). The importance of sex-of-stimulus object: Age trends and sex differences in empathic responsiveness. *Social Development*, 7, 370-388.
- Pratt, M. W., Arnold, M. L., Pratt, A. T. & Diessner, R. (1999). Predicting adolescent moral reasoning from family climate: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 19, 148-175.
- Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M. & Alisat, S. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: Correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development*, 12, 563-585.

- Scheffer, D. & Heckhausen, H. (2006). Eigenschaftstheorien der Motivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 43-72). Berlin: Springer.
- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, H. J. (2007). Frauenkriminalität und Mädchendelinquenz. In H. J. Schneider (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Kriminologie. Band 1: Grundlagen der Kriminologie*. (Bd. 435-468). Berlin: De Gruyter.
- Stadler, C., Janke, W. & Schmeck, K. (2004). *IVE: Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Stams, J. G., Brugman, D., Dekovic, M., Rosmalen, L., Laan, P. & Gibbs, J. C. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 697–713.
- Svensson, R., Pauwels, L. & Weerman, F. M. (2010). Does the effect of self-control on adolescent offending vary by level of morality? A test in three countries. *Criminal Justice and Behavior*, 37, 732- 743.
- Walker, L. J. (2006). Gender and morality. In M. Killen & J. Smetana (Hrsg.), *Handbook of moral development*. Mahwah New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walker, L. J. & Pitts, R. C. (1998). Naturalistic conceptions of moral maturity. *Developmental Psychology*(34), 403-419.
- Wikström, P.-O. H. & Svensson, R. (2010). When does self-control matter? The interaction between morality and self-control in crime causation. *European Journal of Criminology*, 7, 395-410.

5.2. Schule (Artikel 3)

Artikel 3: Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung moralischer Motivation unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts

Doering, B., Bergmann, M.-C., Hanslmaier, M. (eingereicht, 2. Fassung am 14.5.2014). Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung moralischer Motivation unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.

Auf Grund der veränderten gesellschaftlichen und familiären Bedingungen in Form eines wahrgenommenen Wertewandels und labilisierter familiärer Beziehungen wird der Schule eine zunehmende Bedeutung bei der moralischen Bildung von Kindern und Jugendlichen zugesprochen. Um diesem Bildungsauftrag gerecht zu werden, zeigt sich ein Wandel der Schulstrukturen. Zum Beispiel werden Schülern häufiger Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt (z.B. Streitschlichterprogramme) und die Bedeutung des Schulklimas wird von den Verantwortlichen zunehmend stärker wahrgenommen. In der Vergangenheit hat sich allerdings gezeigt, dass ein ausgeprägtes moralisches Urteilsvermögen nicht hinreichend ist, um moralisches Verhalten zu motivieren. Dementsprechend stellt sich die Frage, ob Schule innerhalb ihrer Möglichkeiten in der Lage ist, die moralische Motivation von Jugendlichen positiv zu beeinflussen. Aus diesem Grund befasst sich der vorliegende Artikel zunächst mit der Bedeutung von Klimaindikatoren im Schulkontext für die moralische Motivation von Jugendlichen. Im Anschluss soll ebenso die Frage beantwortet werden, ob Mädchen und Jungen in ihrer moralischen Entwicklung gleichermaßen von der Schule profitieren, oder ob diesbezüglich Unterschiede bestehen.

Moralische Motivation

Moralische Motivation im Vergleich zum moralischen Urteilsvermögen bezieht sich nicht auf konkurrierende moralische Werte und Normen, sondern auf Situationen in denen sich persönliche Bedürfnisse und moralische Überzeugungen widersprechen (Nunner-Winkler, Meyer-Nikele, & Wohlrab, 2006). Dementsprechend ist moralische Motivation „die Bereitschaft des Handelnden, das, was er als richtig erkannt hat, auch

unter persönlichen Kosten zu tun“ (Nunner-Winkler, 2008, S.103–104). Es geht demzufolge um die Verbindlichkeit, die das moralisch Gebotene für das jeweilige Individuum besitzt, wobei diesbezüglich interindividuelle Unterschiede bestehen (Nunner-Winkler et al., 2006).

Verschiedene Autoren haben in den vergangenen Jahren darauf hingewiesen, dass die Einflussfaktoren moralischer Motivation kaum erforscht sind (Malti & Buchmann, 2010). Darüber hinaus lassen sich die Ergebnisse der Vielzahl bestehender Untersuchungen zu Einflussfaktoren auf moralisches Urteilsvermögen nicht einfach auf moralische Motivation übertragen. So zeigte sich beispielsweise, dass moralische Motivation und moralisches Urteilsvermögen keinen identischen Entwicklungsverlauf besitzen (Doering, 2013; Krettenauer, 2011). Des Weiteren zeigen Studien, dass der Bildungsgrad von Kindern und Jugendlichen keinen Einfluss auf die moralische Motivation besitzt (Nunner-Winkler, 2008; Malti & Buchmann, 2010), wohingegen moralische Urteilsfähigkeit Unterschiede in Abhängigkeit verschiedener Intelligenz- und Bildungsniveaus aufweist (Hoffman, 1977).

Die wenigen publizierten Studien, die sich auf moralische Motivation beziehen, haben sich mit der Bedeutung familiärer und freundschaftlicher Beziehung für die Entwicklung moralischer Motivation auseinander gesetzt. Ebenso wurden Persönlichkeitseigenschaften und das Geschlecht als Einflussfaktoren untersucht (Doering, 2013; Krettenauer, 2011; Malti & Buchmann, 2010; Nunner-Winkler, 2008; Nunner-Winkler et al., 2006, Nunner-Winkler, Meyer-Nikele, & Wohlrab, 2007).

Schule als Entwicklungskontext moralischer Motivation

Schule als wichtiger Entwicklungskontext wurde bisher nicht als möglicher Einflussfaktor moralischer Motivation untersucht. Es existieren zwar Informationen über den Einfluss des Bildungsgrades (Schulform) und des Intelligenzniveaus (Malti & Buchmann, 2010; Nunner-Winkler, 2008); darüber hinaus gehende Eigenschaften des komplexen Sozialisationsfaktors Schule (Schulklima etc.) wurden bisher kaum untersucht. Dass Schule auf verschiedene Einstellungen und Verhaltensweisen im Kindes- und Jugendalter Einfluss nehmen kann, wurde bereits in einer Reihe von Studien nachgewiesen (u.a. Eder, 1996; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; Jerusalem & Mittag, 1997). Hier ergab sich, dass vor allem „weiche“ Einflussfaktoren des sogenannten

„hidden curriculums“ (Snyder, 1971) besondere Bedeutung besitzen. Damit sind vor allem Eigenschaften der Schule und Klasse gemeint, die nicht Teil des Lehrplanes sind, wie zum Beispiel das Schul- bzw. Klassenklima.

Ein wichtiger Aspekt des Klassenklimas sind Lehrer-Schülerbeziehungen. Positive Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern zeichnen sich durch gegenseitigen Respekt und Anerkennung aus. Gleichzeitig sind vertrauensvolle und fürsorgliche Bindungen der Lehrkraft gegenüber ihren Schülern von Bedeutung. Das engagierte Auftreten der Lehrperson und die Beteiligung der Schüler stellen weitere Indikatoren für positive Lehrer-Schüler-Beziehungen dar (König, 2006).

Ebenso wie bei den Lehrer-Schüler-Beziehungen spielen Kooperation und Vertrauen innerhalb einer Klasse eine bedeutende Rolle für die Entwicklung moralischer Motivation. Durch das Erlernen kooperativen Verhaltens kann die Empathie von Jugendlichen gegenüber anderen zum Teil schwächeren Schülern gestärkt werden (Keller, 1996; Nunner-Winkler et al., 2006). Gute Beziehungen der Schüler untereinander zeichnen sich durch respektvollen Umgang, gegenseitiges Vertrauen und Hilfsbereitschaft aus.

Neben der Beziehungsstruktur der Hauptakteure innerhalb des Klassenkontextes können zwei weitere bedeutsame Aspekte der Schule für die Entwicklung moralischer Motivation genannt werden. Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie die Übernahme von Statusrollen können einen positiven Einfluss auf die moralische Motivation besitzen. Des Weiteren können diese Prozesse zu einer positiven Identifikation mit der Organisation Schule beitragen. Eine hohe Identifikation und Mitbestimmungsmöglichkeiten können die moralische Motivation stärken, da positive Emotionen mit dem eigenen Beitrag an einem kollektiven System verbunden werden.

Die Mehrzahl der Autoren definiert das Klassenklima als subjektives Phänomen (Klauer & Leutner, 2012) und verweist primär auf die Wahrnehmung der Beziehung zwischen den Lehrern und Schülern und die Beziehungen der Schüler untereinander.

Neben dem individuell wahrgenommenen Schul- bzw. Klassenklima, kann auch das Klima auf Schul- bzw. Klassenebene als intersubjektives Aggregatmerkmal bedeutsam für die Entwicklung moralischer Motivation sein. Damit ist gemeint, dass das Klima in einer Schule bzw. Klasse, über den Effekt auf die individuelle Wahrnehmung des Klimas hinaus, zusätzlich einen Effekt auf die individuelle moralische Motivation hat.

Studien haben darüber hinaus gezeigt, dass der Kontext Klasse – und damit das Klassenklima - einen größeren Einfluss auf Einstellungen und Verhalten hat, als der überge-

ordnete Kontext der Schule. So weist Eder (1998) darauf hin, dass das Klassenklima im Vergleich zum Schulklima den maßgeblicheren Bezugsrahmen für Schüler bildet. Neben der Unterscheidung zwischen dem subjektiv wahrgenommenen Klassenklima und dem Klassenklima als Aggregatmerkmal wird auch eine differentielle Wirkung des subjektiv wahrgenommenen Klassenklimas auf Jungen und Mädchen berücksichtigt. Kuperminc et al. (1997) untersuchten das subjektiv wahrgenommene Schulklima u.a. mittels innerschulischer Fairness, der Beziehungen der Schüler untereinander und der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Hierbei zeigten sich in Bezug auf externalisierendes Problemverhalten erheblich stärkere Effekte für Jungen. Erklärt werden diese Unterschiede mit einem bidirektionalen Prozess wonach Jungen häufiger durch externalisierendes Problemverhalten auffallen und somit auch häufiger in den Fokus von Lehrern geraten. Ebenso konnten Untersuchungen zeigen, dass Schulklimaindikatoren vor allem bei bereits auffälligen Jugendlichen positive Effekte haben können und somit als Schutzfaktor fungieren (Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997; Kuperminc, Blatt, & Leadbeater, 1997). Diesen Befunden folgend, wird auch in den folgenden Analysen ein besonderer Fokus auf die differenziellen Geschlechtereffekte des subjektiv wahrgenommenen Klassenklimas auf die moralische Motivation gelegt.

Basierend auf diesen theoretischen Überlegungen und bisherigen empirischen Befunden lassen sich drei Hypothesen ableiten. Die erste Hypothese bezieht sich auf die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehungen, der Schüler-Schüler-Beziehungen, der Partizipationsmöglichkeiten und der Identifikationsprozesse als Facetten des Klassenklimas für die moralische Motivation im Jugendalter. Es wird davon ausgegangen, dass alle vier Teilkomponenten des subjektiv wahrgenommenen Klassenklimas in einem positiven Zusammenhang mit moralischer Motivation stehen (Hypothese 1).

Die zweite Hypothese postuliert einen Einfluss des Klassenklimas als Aggregatmerkmal (bzw. dessen Teilkomponenten) auf moralische Motivation. Es wird angenommen, dass das Klassenklima als Aggregatmerkmal, dessen Einfluss alle Schüler in einer Klasse unterliegen, zusätzlich zur subjektiven Wahrnehmung des Klassenklimas Varianzanteile der abhängigen Variablen erklären kann. Da die subjektive Wahrnehmung der Klimaindikatoren als bedeutsamer eingestuft wird, wird ein positiver aber geringerer Zusammenhang der Teilkomponente des Klassenklimas als Aggregatmerkmal mit moralischer Motivation erwartet (Hypothese 2).

Die dritte Forschungsfrage befasst sich mit der differenziellen Bedeutung des Klassenklimas für Jungen und Mädchen in Bezug auf die Entwicklung moralischer Motivation. Da für Jungen stärkere Zusammenhänge zwischen verschiedenen subjektiv wahrgenommenen Klimaindikatoren und Einstellungen bzw. Verhaltensweisen festgestellt wurden, wird auch im Hinblick auf moralische Motivation angenommen, dass das subjektiv wahrgenommene Klassenklima für Jungen einen stärkeren positiven Zusammenhang mit moralischer Motivation aufweist als dies für Mädchen der Fall ist (Hypothese 3).

Methode

Eine repräsentative, standardisierte und testleiteradministrierte Schülerbefragung der neunten Jahrgangsstufe in einem deutschen Landkreis dient als Datengrundlage¹⁴, um die dargestellten Forschungsfragen zu überprüfen. Ausschließlich Schüler, deren Eltern ihr Einverständnis für die Teilnahme an der Studie erklärten, nahmen an der Untersuchung teil. Die Befragung erfolgte mittels Fragebögen im Klassenkontext.

Stichprobe

Die Grundgesamtheit der neunten Jahrgangsstufe betrug im Schuljahr 2009/2010 4.014 Schüler. Auf Grund der Nicht-Teilnahme einiger Schulen reduzierte sich die Bruttostichprobe auf 3.270 Jugendliche. Da einige Eltern ihr Einverständnis zur Studienteilnahme nicht erklärten oder Schüler wegen Krankheit und anderen Verhinderungsgründen fehlten, beläuft sich die Stichprobe auf insgesamt 2.891 Schüler aus 145 Klassen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 72,0 %. Die mittlere Clustergröße beträgt 19,72 Schüler pro Klasse. Im Durchschnitt waren die Jugendlichen 15,18 Jahre alt ($SD=0,56$; 51,3 % Mädchen). Der überwiegende Anteil der Jugendlichen war deutscher Herkunft (84,2 %); 8,9 % kamen aus einem Teil der ehemaligen Sowjetunion. Weitere 7,0 % kamen aus anderen Ländern (vgl. Doering & Baier, 2011).

¹⁴ Die Studie wurde am Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen durchgeführt.

Messinstrumente

Moralische Motivation

In Anlehnung an Malti und Buchmann (2010) wurden aus den bei Nunner-Winkler et al. (2006) verwendeten Messinstrumenten zwei bereits validierte moralische Konflikte mittleren Schwierigkeitsgrades ausgewählt.

Für den ersten Konflikt (Fahrradkonflikt) wurde den Studienteilnehmern folgender Wortlaut vorgelegt: „Stell dir vor, du möchtest dein Fahrrad verkaufen und dafür 400 Euro haben. Ein Schüler interessiert sich für das Fahrrad und handelt den Preis mit dir auf 320 Euro herunter. Er erklärt: ‚Ich habe im Moment leider kein Geld bei mir. Ich gehe schnell nach Hause und bin in einer halben Stunde wieder da.‘ Du sagst: ‚Abgemacht. Ich warte auf dich.‘ Kaum ist er weg, kommt ein anderer Kunde und bietet dir den vollen Preis, 400 Euro, für das Fahrrad.“ Bei dem zweiten Konflikt (Geldkonflikt) wurde folgende Formulierung gewählt: „Stell dir vor, du bist gerade auf dem Heimweg. Plötzlich siehst du einen Geldbeutel vor dir auf dem Gehweg liegen. In dem Geldbeutel findest du den Ausweis des Besitzers und 100 Euro.“ Im Anschluss an die Darbietung der moralischen Konflikte wurden die Teilnehmer gebeten, anzugeben, was sie selbst in der vorgegebenen Situation tun würden, wie sie ihre Handlungsentscheidung begründen, welche Emotionen sie dabei hätten und warum sie diese Emotionen haben würden.

In Anlehnung an die von Nunner-Winkler et al. (2006) und Malti & Buchmann (2010) vorgestellten Auswertungsstrategien wurden die offenen Antworten der Jugendlichen kodiert und ausgewertet. Da die moralischen Konflikte zum ersten Mal nicht in einem mündlichen Interview, sondern in einer schriftlichen Befragung eingesetzt wurden, wurde ein Manipulationscheck verwendet mit dem überprüft werden konnte, ob die Jugendlichen die Konflikte gelesen und verstanden hatten. Innerhalb des Fahrradkonfliktes antworteten 2,2 % der Neuntklässler falsch auf die Frage worum es in der Fallvignette ging. Dies galt innerhalb des Geldkonfliktes lediglich für 0,8 % der Neuntklässler. Die erhobenen Daten wurden von zwei geschulten studentischen Hilfskräften kodiert und in SPSS übertragen. Die Kodierungen wurden mittels eines induktiv abgeleiteten Kategoriensystems vorgenommen. Das Kategoriensystem und dessen Reliabilität wurde vor der Anwendung an 9,5 % der Fälle überprüft. Die Interraterreliabilität (Cohen's

Kappa) lag für alle Kategorien über .70, was in gängigen Klassifikationen als gute Übereinstimmung bezeichnet wird (Bortz & Döring, 2005, S.277).

Für die nachfolgenden Berechnungen wurde ein dreistufiges Globalrating gebildet. Die erste Kategorie, d.h. niedrige moralische Motivation umfasst alle Jugendlichen, die sich in beiden Konflikten für die persönliche Nutzenmaximierung entschieden. Im Fahrradkonflikt bedeutet dies, das Fahrrad für 400 Euro an den zweiten Kunden zu verkaufen. Im Geldkonflikt würden Jugendliche in dieser Kategorie das Geld aus dem Portemonnaie behalten. Die mittlere Kategorie (mittlere moralische Motivation) umfasst alle Jugendlichen, die in einem der beiden Konflikte der persönlichen Nutzenmaximierung folgten und in dem anderen Konflikte sich entsprechend dem moralischen Wert verhalten würden (d.h. auf den zweiten Kunden warten bzw. das Portemonnaie dem Besitzer überbringen). Die Kategorie der hohen moralischen Motivation liegt dann vor, wenn beide Konflikte im Sinne der moralischen Handlungsalternative entschieden wurden. Alle Personen, die im Folgenden in die Analysen einbezogen wurden, hatten auf mindestens einem der beiden Konflikte einen gültigen Wert. Falls nur ein Konflikt bearbeitet wurde, wurden die Jugendlichen jeweils in die niedrigste oder höchste Kategorie eingeordnet. Dieses Vorgehen wurde gewählt um zusätzliche, fehlende Werte zu vermeiden. Insgesamt konnten 28,8 % der Jugendlichen auf Grund fehlender Werte nicht in eine der drei Kategorien eingeteilt werden.

Subjektiv wahrgenommenes Klassenklima

Die Anerkennungsbeziehung im Sinne einer positiven Beziehungsausgestaltung der Schüler untereinander wurde mittels einer Skala aus dem Projekt „politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“ erhoben (Böhm-Kasper et al., 2004). Den Schülern wurde eine Skala bestehend aus vier Items (z.B. „Ich habe zu meinen Mitschülern großes Vertrauen“) und einem fünfstufigen Antwortformat von „1-stimme gar nicht zu“ bis „5-stimme voll und ganz zu“ vorgelegt. Die Skala besitzt einen Mittelwert von 3.26 und eine Standardabweichung von 0.93. Die interne Konsistenz der Skala liegt bei $\alpha=.67$.

Die Möglichkeiten zur Teilhabe innerhalb der Schule wurde mittels fünf Items aus zwei verschiedenen Skalen zu Partizipationsmöglichkeiten konstruiert (Böhm-Kasper et al., 2004; Lind, 2002). Die Schüler wurden gebeten diese fünf Items (z.B. „Wir Schüler

können Verhaltensregeln und Entscheidungen in der Schule mitbestimmen“) auf einer fünfstufigen Skala von „1-stimme gar nicht zu“ bis „5-stimme voll und ganz zu“ zu bewerten (\underline{M} =2.61; \underline{SD} =0.82; α =.78).

Die „gute Meinung von der Schule“ wurde mit der gleichnamigen Skala aus dem „Moralische Atmosphäre-Fragebogen“ (Lind, 2002) erfasst und wird im Folgenden als allgemeine Schulidentifikation bezeichnet. Die Skala enthält drei Items (z.B. „Wir fühlen uns als Teil dieser Schule und sind stolz auf unsere Schule“) mit einem abermals fünfstufigen Antwortformat von „1-stimme gar nicht zu“ bis „5-stimme voll und ganz zu“, (\underline{M} =2.95; \underline{SD} =0.88; α =.85).

Die Skala zur Messung der Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern umfasst insgesamt vier Items (Doering & Baier, 2011; Lind, 2002) mit einem fünfstufigen Antwortformat von „1-stimme gar nicht zu“ bis „5-stimme voll und ganz zu“ (z.B. „Lehrer an unserer Schule gehen mit uns meistens gerecht um und achten uns“). Der Mittelwert liegt bei 3.57 (\underline{SD} =0.86) und Cronbach's α beträgt .73.

Weitere Einflussvariablen

Um die bereits bestehenden Ergebnisse hinsichtlich des Bildungsgrades (Hoffmann, 1977) noch einmal zu prüfen, werden die Schulnoten und die Schulform als Kontrollvariablen in den nachfolgenden Analysen berücksichtigt. Für die Schulnote wurden die Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Mathe und Geschichte des ersten Schulhalbjahres abgefragt und eine Mittelwertskala aus diesen Noten gebildet (\underline{M} =3.05; \underline{SD} =0.71).

Die Variable Schulform wurde in drei Gruppen zusammengefasst. Insgesamt 7,9 % aller befragten Schüler besuchten Förder- oder Hauptschulen, 60,1 % sind Schüler von Haupt- und Realschulen, Realschulen oder integrierten Gesamtschulen (IGS), 32,0 % sind Gymnasiasten.

Klima auf Klassenebene

Um die Merkmale des Kontexts zu berücksichtigen, wurden alle unabhängigen Variablen auf Klassenebene aggregiert, so dass in den Analysen die mittleren wahrgenommen Klimaindikatoren (Schüler-Schüler-Beziehungen, Partizipationsmöglichkeiten, Schulidentifikation, Schüler-Lehrer-Beziehungen) pro Klasse aufgenommen werden. Dies gilt

gleichermaßen für den Anteil männlicher Schüler einer Klasse und das Leistungsniveau einer Klasse.

Ergebnisse

Die Korrelationstabelle (Tabelle 1) zeigt erste positive Zusammenhänge zwischen moralischer Motivation und den Schüler-Schüler-Beziehungen, den Partizipationsmöglichkeiten, der Schulidentifikation und den Schüler-Lehrer-Beziehungen an. Erwartungsgemäß liegen die Korrelationen zwischen Schulnoten bzw. Schulform und moralischer Motivation auf sehr niedrigem Niveau. Die Klimaindikatoren weisen untereinander positive Korrelationen mittlerer Stärke auf. Dies kann als Indikator dafür gelten, dass sie ein gemeinsames Konstrukt abbilden. Moralische Motivation korreliert negativ mit dem Geschlecht, d.h. Jungen weisen eine signifikant niedrigere moralische Motivation als Mädchen auf. Des Weiteren zeigen sich niedrige signifikant negative Korrelationen zwischen Geschlecht und den Schüler-Schüler-Beziehungen sowie der Schulidentifikation.

Tabelle 1: Bivariate Korrelationen der Untersuchungsvariablen, (Pearson Korrelationen; **p<.01; *p<.05)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Moralische Motivation	-	.19**	.12**	.18**	.17**	-.07**	.05*	-.25**
2. Schüler-Schüler		-	.29**	.42**	.42**	-.06**	.09**	-.09**
3. Partizipation			-	.49**	.37**	-.01	-.06**	-.01
4. Schulidentifikation				-	.49**	-.14**	.15**	-.07**
5. Schüler-Lehrer					-	-.05*	-.03	-.04
6. Schulnoten						-	-.18**	.08**
7. Schulform*							-	-.09**
8. Geschlecht* (1=männlich)								-

*Für die Berechnung der Korrelationen mit Schulform und Geschlecht wurde Spearman's Rho verwendet.

Um Hypothese 1 zu prüfen wurden lineare Mehrebenenregressionmodelle mit moralischer Motivation als abhängiger Variable geschätzt. In Tabelle 2 sind die Ergebnisse mittels unstandardisierter Koeffizienten abgebildet. Die Intra-Klassen-Korrelation (ICC) des Nullmodels (nicht gezeigt in Tabelle 2) liegt bei 0.033. Dies bedeutet, dass ca. 3%

der unerklärten Varianz der abhängigen Variable auf dem Klassenlevel liegt. Nach Hox (2010) ist es ab einem Wert von 3% sinnvoll die Clusterstruktur der Daten zu berücksichtigen. Wird die hierarchische Datenstruktur (hier: Schüler in Klassen) nicht berücksichtigt kann es zu verzerrten Standardfehlern kommen somit zu ungültigen Inferenzstatistiken (Hox 2010). Daher werden für die anschließenden Analysen Mehrebenenmodelle gerechnet. In Modell 1 wird der Effekt der Variablen auf der Individualebene auf moralische Motivation geschätzt. Nach Kontrolle der im Modell enthaltenen Variablen auf der Individualebene liegt die ICC bei 0.012. Drei der vier gemessenen subjektiven Klassenklimaindikatoren erweisen sich als signifikant: Die Schüler-Schüler-Beziehung, die Schulidentifikation und die Schüler-Lehrer-Beziehung. Dabei handelt sich um positive Zusammenhänge, d.h. positive Beziehungen und eine hohe Schulidentifikation gehen mit einem Anstieg moralischer Motivation einher. Im Vergleich zu den bivariaten Zusammenhangsanalysen zeigt sich, dass die Partizipationsmöglichkeiten unter Kontrolle der anderen subjektiven Klimaindikatoren keinen signifikanten Einfluss auf moralische Motivation besitzen. Dies gilt gleichermaßen für die Schulnoten. Das Geschlecht leistet den höchsten Beitrag zur Varianzaufklärung moralischer Motivation, wobei Jungen eine niedrigere moralische Motivation als Mädchen aufweisen. Dementsprechend kann Hypothese 1 weitestgehend beibehalten werden. Die Beziehungs- und Identifikationsprozesse in der Klasse stehen in einem positiven Zusammenhang mit moralischer Motivation.

Im nächsten Schritt (Modell 2 in Tabelle 2) soll geprüft werden, ob nicht nur die subjektive Wahrnehmung des Klassenklimas in einem positiven Zusammenhang mit moralischer Motivation stehen, sondern auch inwieweit die Teilkomponenten des Klassenklimas auf der Aggregatebene (Level 2 Variablen) relevante Einflussfaktoren auf moralische Motivation bilden. Hierbei werden auch die Schulform, die aggregierten Schulnoten sowie der Anteil der Jungen innerhalb einer Klasse als Kontrollvariablen auf der Aggregatebene aufgenommen. Zunächst zeigt sich, dass die Effekte auf der Individual-ebene (Level 1) stabil bleiben. Schüler-Schüler-Beziehungen, Partizipationsmöglichkeiten, die Schulidentifikation und die Schüler-Lehrer-Beziehungen auf Kontextebene (Level 2) besitzen jedoch keinen signifikanten Einfluss auf die Stärke moralischer Motivation. Inhaltlich bedeutet dies, dass beispielsweise Klassen in denen die Beziehungen der Schüler untereinander positiv sind, nicht zusätzlich die moralische Motivation des Einzelnen erklären. Lediglich die Wahrnehmung des einzelnen Individuums der Schüler-

Schüler-Beziehungen erhöht die moralische Motivation. Ebenso findet sich kein zusätzlicher Effekt der mittleren Schulnote innerhalb einer Klasse, des Anteils der Jungen oder der Schulform auf die moralische Motivation. Insofern wird keine empirische Unterstützung für Hypothese 2 gefunden.

Tabelle 2: Multilevel-Regressionsmodelle mit moralischer Motivation als abhängige Variable; (unstandardisierte Koeffizienten; ** $p < .01$; * $p < .05$)

	Modell 1	Modell 2
<i>Level 1</i>		
Schüler-Schüler	.070**	.061**
Partizipation	.017	.015
Schulidentifikation	.058**	.064**
Schüler-Lehrer	.046*	.056**
Schulnoten	-.023	-.020
Geschlecht (1=männlich)	-.310**	-.303**
<i>Level 2</i>		
Schüler-Schüler		.072
Partizipation		.011
Schulidentifikation		-.021
Schüler-Lehrer		-.117
Schulnoten		-.041
Anteil Jungen einer Klasse		-.044
Förder-/Hauptschule		Ref.
Realschule/Haupt- und		
Real-		.020
schule/IGS		
Gymnasium		.004
R ²	0.105	0.103
N (Anzahl der Klassen)	1.972 (145)	1.972 (145)

Hypothese 3 nimmt an, dass die Auswirkungen des subjektiv wahrgenommenen Klassenklimas in Bezug auf moralische Motivation für Jungen im Vergleich zu Mädchen stärker ausgeprägt sind. Um dies zu überprüfen wurden erneut lineare Mehrebenenmodelle berechnet. Wobei die einzelnen Interaktionen der Schüler-Schüler-Beziehungen, der Partizipationsmöglichkeiten, der Schulidentifikation und der Schüler-Lehrer-Beziehung mit Geschlecht zunächst in getrennten Modellen berücksichtigt wurden und abschließend ein Gesamtmodell berichtet wird (Tabelle 3). Das schrittweise Vorgehen bietet sich an, da besonders die Korrelationen zwischen den Klimaindikatoren eher hoch sind (siehe Tabelle 1) und damit die Gefahr der Multikollinearität besteht. Alle intervallskalierten Variablen werden für diese Modelle am Gesamtmittelwert (grand mean) zentriert. Lediglich die Interaktion zwischen Partizipationsmöglichkeiten und Geschlecht erweist sich als nicht signifikant (Modell 2 in Tabelle 3). Die Modelle 1, 3 und 4 zeigen signifikante Interaktionen zwischen den Schüler-Schüler-Beziehungen, der Schulidentifikation und den Schüler-Lehrer-Beziehungen und Geschlecht. Diese Ergeb-

nisse lassen den Schluss zu, dass die Schüler-Schüler-Beziehungen, die Schulidentifikation und die Lehrer-Schüler-Beziehungen lediglich für Jungen die moralische Motivation signifikant erhöhen, da die Haupteffekte der Variablen unter Berücksichtigung der Interaktionsterme nicht signifikant sind. Im letzten Modell liegen keine signifikanten Interaktionen vor und lediglich die Schüler-Schüler-Beziehungen und das Geschlecht beeinflussen die Stärke der moralischen Motivation

Tabelle 3: Multilevel-Regressionsmodelle mit Interaktionen und moralischer Motivation als abhängige Variable; (unstandardisierte Koeffizienten; ** $p < .01$; * $p < .05$)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
Schüler-Schüler	.040	.070**	.072**	.070**	.059**
Partizipation	.016	-.001	.013	.015	.018
Schulidentifikation	.060**	.057**	.015	.060**	.028
Schüler-Lehrer	.044*	.045*	.044*	.005	.025
Schulnoten	-.025	.025	-.025	-.024	-.025
Geschlecht (1=männlich)	-.309**	-.309**	-.309**	-.311**	-.310**
Interaktionen (subjektiv wahrgenommenes Klassenklima*Geschlecht)					
Schüler-Schüler*Geschlecht	.063*				.027
Partizipation*Geschlecht		.046			.012
Schulidentifikation*Geschlecht			.089**		.066
Schüler-Lehrer*Geschlecht				.077**	.035
R^2	.106	.105	.108	.106	.107
N (Anzahl der Klassen)	1.972 (145)	1.972 (145)	1.972 (145)	1.972 (145)	1.972 (145)

Diskussion

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die subjektive Wahrnehmung der Beziehungen zwischen den Schülern untereinander und zwischen Schülern und Lehrern, sowie die Identifikation mit der Schule die moralische Motivation erhöhen. Dies gilt hingegen nicht für die subjektiv wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten der Schüler. Die untersuchten Teilkomponenten des Klassenklimas auf der Aggregatebene der Klasse zeigen keine Einflüsse auf moralische Motivation. Im Hinblick auf die differentiellen Auswirkungen der Schule auf die moralische Motivation von Jungen und Mädchen zeigt sich, dass die Schüler-Schüler-Beziehungen, die Schulidentifikation und die Lehrer-Schüler-Beziehung lediglich für Jungen die moralische Motivation erhöhen. Dies zeigt sich aber nur, wenn alle bedingten Effekte in einzelnen Modellen betrachtet werden. Im Gesamtmodell ergeben sich keine signifikanten Interaktionen zwischen den

Indikatoren des subjektiv wahrgenommenen Klassenklimas und Geschlecht. Diese Ergebnisse bestätigen die Annahme, wonach subjektiv positiv wahrgenommene horizontale und vertikale Beziehungen innerhalb des Schulkontextes die moralische Motivation erhöhen. Vertrauensvolle und kooperative Beziehungen zwischen Gleichaltrigen fördern die Wahrnehmung von Gleichheit, Gerechtigkeit und Reziprozität (Keller, 1996). Ebenso können Lehrer als positive Modelle die moralische Motivation fördern, wobei in diesem Zusammenhang die positive Verstärkung moralischer Handlungstendenzen ebenfalls eine Rolle spielen kann (Nunner-Winkler et al., 2006).

Ebenso wurde angenommen, dass Verantwortungsübernahme innerhalb des Schulkontextes im Sinne von Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten einen zentralen Bedingungsfaktor für moralische Motivation darstellt. Dass dies in der hier vorliegenden Untersuchungen keine Auswirkungen hat, wertet die Bedeutung partizipativer Strukturen keineswegs ab. Es ist z.B. durchaus möglich, dass diese Möglichkeiten zunächst als anstrengend und zeitintensiv wahrgenommen werden und erst später zu einer Erhöhung moralischer Motivation führen. Innerhalb der neunten Jahrgangsstufe ist insbesondere die Abgrenzung von bestehenden Strukturen ein zentraler Bestandteil der Identitätsentwicklung (Moffitt, 1993), so dass die Unterstützung schulischer Strukturen in dieser Altersspanne auch grundsätzlich abgelehnt werden könnte.

Entgegen der Annahme konnte kein signifikanter Effekt der Teilkomponenten des Klassenklimas auf Aggregatebene gezeigt werden. Dies steht der postulierten Hypothese 2 entgegen. Allerdings weisen andere Autoren daraufhin, dass die subjektive Wahrnehmung des Klassenklimas bedeutungsvoller für die Erklärung moralischer Motivation sind (Klauer & Leutner, 2012). Darüber hinaus wurde in den Analysen deutlich, dass die durch Aggregatmerkmale erklärbare Varianz mit 3% eher gering ist. Nach Kontrolle der Individualvariablen lag diese sogar noch niedriger (ICC= 0.012 für Modell 1 in Tabelle 2). Möglicherweise beeinflussen die aggregierten Klimaindikatoren innerhalb einer Klasse das subjektiv wahrgenommene Klassenklima, so dass das Klima auf Klassenebene einen indirekten Einfluss auf moralische Motivation besitzt.

Darüber hinaus konnte der geschlechtsspezifische Einfluss des subjektiv wahrgenommenen Klassenklimas auf moralische Motivation aufgezeigt werden: Die Schüler-Schüler-Beziehungen, die Schulidentifikation und die Schüler-Lehrer-Beziehungen haben lediglich für Jungen positive Auswirkungen im Sinne einer Stärkung der moralischen Motivation. Die Ergebnisse sprechen im Allgemeinen eher dafür, dass für Jungen

eine positive Klassenatmosphäre und damit eine stärkere Bindung an die Schule sowie die Schüler-Lehrer-Beziehungen bedeutsamer sind, um moralische Motivation zu fördern. Dies geht mit anderen Studien einher, die zeigen konnten, dass das Schulklima gerade bei auffälligen Jugendlichen bzw. bei Jungen positivere Auswirkungen besitzt (Haynes et al., 1997; Kuperminc et al., 1997). Hierfür sollte in weiteren Untersuchungen geklärt werden, ob dies tatsächlich wie bei Kuperminc et al. (1997) beschrieben, aus der besonderen Aufmerksamkeit der Lehrer gegenüber Jungen resultiert, weil diese durch häufigeres Problemverhalten eher auffallen. Innerhalb des Gesamtmodells zeigen sich keine relevanten Interaktionen. Lediglich die Schüler-Schüler-Beziehungen und das Geschlecht haben hier noch einen Einfluss. Eine mögliche Ursache für diesen Befund könnten die relativ hohen Korrelationen zwischen den einzelnen Klimaindikatoren sein, die die geringen bedingten Effekte bei Jungen im Gesamtmodell zusätzlich verringern. Die recht hohen korrelativen Zusammenhänge der Klimaindikatoren weisen darauf hin, dass ein gemeinsamer latenter Faktor hinter den einzelnen Indikatoren liegt. In der hier präsentierten Studie sollten aber die Auswirkungen der einzelnen Indikatoren getrennt geprüft werden, d.h. ob die Schüler-Schüler-Beziehungen, die Partizipationsmöglichkeiten, die Schulidentifikation und die Schüler-Lehrer-Beziehungen für Jungen und Mädchen differentielle Einflussfaktoren darstellen. Aus diesem Grund scheint die Interpretation der Einzelmodelle hier bedeutsamer zu sein.

Die Ergebnisse der vorgelegten Studie weisen weiterhin darauf hin, dass nicht nur das moralische Urteilsvermögen, sondern auch moralische Motivation durch ein positives Klassenklima beeinflusst werden kann. Damit schließt die Studie eine bestehende Forschungslücke. Bis zum jetzigen Zeitpunkt wurde die motivationale Bedeutung der Schule für moralisches Handeln nicht untersucht. Es zeigte sich, dass vor allem die Beziehungsgestaltung und die dadurch entstehende Identifikation mit der sozialen Institution Schule einen besonderen Beitrag leisten können. In nachfolgenden Untersuchungen sollten weitere Klimaindikatoren berücksichtigt werden und die Bedeutung Schule mit weiteren Sozialisationsinstanzen (z.B. Familie und Peers) verglichen werden. Ebenso bleibt fraglich, inwieweit die Ergebnisse auch auf jüngere bzw. ältere Altersgruppen (z.B. Grundschule, Sekundarstufe 2) übertragen werden können.

Als Einschränkung der vorgelegten Untersuchung muss zunächst das Kausalitätsproblem bei querschnittlichen Untersuchungen genannt werden. Dies ließe sich ansatzweise mittels eines längsschnittlichen Untersuchungsdesigns lösen. Auch muss erwähnt wer-

den, dass das umfangreiche, qualitative Erhebungsinstrument zu einer Reduktion des Stichprobenumfangs geführt hat. Abschließend muss auch die Aggregation von Individualmerkmalen als Kontextmerkmale kritisch reflektiert werden. Die auf der Klassenebene aggregierten Angaben der Schüler geben Auskunft über das in der Klasse vorherrschende Klima, dem alle Schüler dieser Klasse ausgesetzt sind. In diesem Fall fungieren die Schüler als ‚Beobachter‘ des Kollektiv- bzw. Aggregatmerkmals Klassenklima. Alternativ können solche Aggregatmerkmale auch anders als durch Aggregation von Individualmerkmalen (der Level 1 Einheiten) erhoben werden, in unserem Fall z.B. durch die Einschätzung von Lehrern oder durch Beobachtung. Ob eine Erfassung der Aggregatmerkmale durch Aggregation problematisch ist, hängt auch vom Merkmal ab. Merkmale, wie der Anteil der männlichen Schüler sind sicherlich unproblematisch. Gleichzeitig muss eine externe Einschätzung z.B. des Klassenklimas durch Lehrer nicht zwingend ‚objektiver‘ sein. Nicht zuletzt erlegen auch die verfügbaren Daten dem Forscher Restriktionen auf.

Die kritische Betrachtung der Befunde weist darauf hin, dass die Ergebnisse der vorgelegten Analysen einer Replikation und Erweiterung bedürfen. Dennoch zeigen die Ergebnisse, dass moralische Motivation nicht nur durch Peer-Beziehungen und Eltern-Kind-Beziehungen gefördert werden kann (Malti & Buchmann, 2010), sondern auch ein positives subjektiv wahrgenommenes Klassenklima die moralische Motivation positiv beeinflussen kann. Aus diesem Grund kann aus den Ergebnissen geschlossen werden, dass Schule und ihre Akteure tatsächlich auch moralisches Verhalten motivieren können.

Literaturverzeichnis

- Böhm-Kasper, O., Fritzsche, S., Krappidel, A. & Siebholz, S. (2004). Skalenhandbuch zum Schülerfragebogen aus dem Projekt „Politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“. *Werkstattheft des ZSL*, 24.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Doering, B. (2013). The development of moral identity and moral motivation in childhood and adolescence. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Hrsg.), *Handbook of*

- Moral Motivation: Theories, Models and Applications* (S. 289 – 307). Rotterdam: Sense Publishers.
- Doering, B. & Baier, D. (2011). *Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt im Landkreis Emsland. Forschungsbericht 113*. Hannover: KFN.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Eder, F. (1998). *Der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima*. Göttingen: Hogrefe.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A. & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412–444. doi: 10.1177/0022427804271931
- Haynes, N., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). *School climate as a factor in student adjustment and achievement*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321 – 329. doi: 10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Hoffman, S. (1977). Intelligence and the development of moral judgment in Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 130, 27–34. doi: 10.1080/00221325.1977.10533227
- Hox, J. (2010). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. New York: Routledge.
- Jerusalem, M. & W. Mittag (1997). Schulische Gesundheitsförderung: Differentielle Wirkungen eines Interventionsprogramms. *Unterrichtswissenschaft*, 25, 133–149.
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Klauer, K. & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen: Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz PVU.
- König, J. (2006). *Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus?: Der Umgang mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen am Beispiel des Klassenklimas, des Selbstkonzepts und der Attribuierung bei Schülerinnen und Schülern in Klasse 7 und 8*. FU Berlin: Dissertation.
- Krettenauer, T. (2011). The dual moral self: Moral centrality and internal moral motivation. *The Journal of Genetic Psychology*, 172, 309–328. doi: 10.1080/00221325.2010.538451

- Kuperminc, G., Blatt, S. & Leadbeater, B. (1997). Relatedness, self-definition, and early adolescent adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 301-320. doi: 0.1023/A:1021826500037
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar?* Berlin: Logos.
- Malti, T. & Buchmann, M. (2010). Socialization and individual antecedents of adolescents' and young adults' moral motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 138-149.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701. doi: 10.1007/s10964-009-9400-5
- Nunner-Winkler, G. (2008). Zur Entwicklung moralischer Motivation. In J. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter: Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK* (S. 103-123). Weinheim: Beltz Verlag.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M. & Wohlrab, D. (2006). *Integration durch Moral: Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M. & Wohlrab, D. (2007). Gender differences in moral motivation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 26-52. doi: 10.1353/mpq.2007.0003
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.

5.3. Opfererfahrungen (Artikel 4)

Artikel 4: How Violent Victimization Affects Moral Cognitions, Moral Emotions and Moral Motivation

Doering, B. & Baier, D. (im Druck). How violent victimization affects moral cognitions, moral emotions and moral motivation.

Theoretical background

A key focus of criminological research is to explain delinquent behaviour. Such behaviour constitutes a deviation from the norm, i.e. it breaches the law. The law is, to a great extent, an expression of social consensus on tolerable and intolerable behaviour. That consensus in turn is based on shared moral values. Laws that prevail without any moral reference can be perceived as arbitrary and are thus often ignored. People whose personal moral values mirror those on which laws are based tend to adhere to those laws. People's moral values should thus be a key influencing factor of delinquent behaviour. Surprisingly, there are only few criminological research approaches that have focused on the link between morality and delinquent behaviour. One exception is the work of Wikström on the Situational Action Theory of Crime Causation (see Wikström 2009; Wikström et al. 2010; Wikström/Treiber 2009). Here, the assumption is that all criminal behaviour is based on morality. People engage in criminal activity because they perceive criminal behaviour as an alternative form of action and because they choose it as one of many possible types of behaviour. This two-step process is driven by a person's propensity and by the criminogenic factors (exposure) of a given situation. Criminal tendency depends on a person's moral standards and values and their skills of self-control, and also on the interplay between the two. High moral standards and values result in certain alternative courses of action being left out of consideration. People with high morality do not seek to solve interpersonal conflict with violence; rather, when attempting to mediate in a conflict situation, they choose other behaviours such as talking, withdrawing, and so on. This theory is supported by empirical analysis. The 'propensity' factor, meaning low morality and lesser self-control, significantly increases criminal behaviour (see, for example, Wikström 2009). Other empirical studies also

confirm that the higher a person's moral standards and values, the lower their risk of delinquent behaviour (see, for example, Barriga et al. 2001; Krettenauer/Eichler 2006; Murray-Close et al. 2006; Stams et al. 2006).

One key problem in existing studies is their vague definition of morality. Wikström (2006) places moral standards and values on an equal footing with abiding by the law. This is particularly evident when operationalising morality: Svensson et al. (2001, p. 741) ask whether it is right to do something illegal as long as one is not caught. Here, an illegal act is evaluated on the basis of whether the perpetrator gets away with it. It is not the moral standpoint but the fear of being caught that is operationalised. Moral standards and values describe, by way of contrast, underlying principles which have universal, categorical, non-partisan application (Celikates/Gosepath 2009; Nunner-Winkler 1991), and which although partly enshrined in law must still be seen as separate from the legal system.

To conduct empirical analysis of the role of morality in explaining delinquent behaviour and the socialisation factors connected with morality, it therefore appears necessary to define morality in a way that goes beyond law abidance (see Doering 2012, 2012a). In general, individual morality is to be seen as the degree of abidance with fundamental principles that demonstrate the stated characteristics. This abidance can be divided into three components (see Rest 1983, among others): the cognitive, the emotional and the motivational. With regard to the cognitive component, the work of Kohlberg in particular analysed people's ability to exercise moral judgement. Barriga et al. (2001) further developed this research tradition, and also developed a measurement instrument for used in standardised surveys. In contrast with Kohlberg's Kantian approach, Barriga et al. (2001) look at moral traits, thus taking a more virtue-ethics position as used by Aristotle. When it comes to an individual's sense of self, these traits are important in different ways. The more important they are thought to be – especially when compared to non-moral traits – the more embedded the moral cognitive.

The emotional component is, for example, emphasised in the works of Braithwaite (1989), who looks at the role of feelings of shame. Breaking the rules can evoke such feelings. However, Braithwaite's focus lies primarily on the sanctions involved in such breaches rather than the factors that tend to prevent them. Krettenauer and Eichler (2006) also look at moral emotions. Their findings show that adolescents who anticipate feelings of guilt or shame after breaking the rules demonstrate less delinquency. These find-

ings may show that the adolescents concerned demonstrate greater feelings of empathy. Empathy is discussed as a key influencing factor of delinquency (see, for example, Hosser/Beckurts 2005), and is defined as “an affective response that stems from the apprehension or comprehension of another’s emotional state or condition and is similar to what the other person is feeling or would be expected to feel” (Eisenberg, 2002, p 135). Acts of violence are thus prevented by empathy because it is anticipated that there could be serious consequences for the other party.

A further decisive component of morality agreed upon in current research alongside these first two components is moral motivation (Pratt et al. 2003). According to Nunner-Winkler (2008, p. 103f), moral motivation comprises a person’s willingness to accept the consequences of doing what they believe to be right. Morally motivated individuals accept that moral principles take priority over personal needs. Less morally motivated people tend to put their personal needs first, making them more likely to adopt delinquent behaviour that can bring them short-term benefits. Unlike the cognitive and emotional components, moral motivation thus involves the degree to which moral knowledge and moral emotion are perceived as binding.

Up to now, the relationship between the three components of moral standards and values has not been sufficiently studied, hence it must be assumed that they are similar in serving as behavioural indicators and are similarly influenced by socialisation factors. Independent of the concrete relationship between the components of morality, it can be helpful in empirical analysis of the causes and consequences to draw on a more nuanced concept of morality.

As with most personality traits, the socialisation factors of individual morality are many and varied. The role of victimisation experience is a case in point. Focus is placed on this factor because research has shown victimisation to be a drastic, life-shaping experience. In an American study, Kahn (1984) showed that victimisation experience goes hand in hand with depression, anxiety, feelings of shame, and a range of other psychological problems. Experience of serious victimisation can also trigger post-traumatic stress disorder (see, for example, North et al. 1994). Apart from internalising behaviours, victims can also display externalising behavioural disorders. Various authors point to the fact that people with experience of victimisation display aggressive behaviour in inappropriate situations because they chronically accuse the other people involved of having negative intentions and can only react to them in an aggressive way

(Dodge 1993; Staub 1998). Findings on intrafamilial violence after which victims of parental violence in adolescence have a greater likelihood of displaying violent tendencies underline the link to externalising disorders (Baier/Pfeiffer 2011, among others).

One theoretical explanatory model for the stated relationships is provided by the social information processing model (Crick/Dodge 1994), which attempts to explain people's ability to adjust socially and to stand out. When one person meets another, these basic prerequisites shape the interaction between them. On the one hand, they are biological abilities; while on the other, they constitute what is known as the 'data base' of past experience, meaning specific memories which, among other things, dictate social skills and shape social models. The data base is used in each step of the social information processing process. Crick and Dodge (1994) describe six different sub-processes of information processing. In the first two (encoding and interpretation), people selectively acknowledge individual situational stimuli and begin to construe a mental representation of a situation. Steps three and four involve target selection and construction of a potential response. Choice of behaviour occurs in step five, while the chosen behaviour is executed in step six. The experiences stored in the data base influence each and every step of the process.

As already shown, people who display unusual, meaning aggressive or delinquent, behaviour display chronic 'hostile attribution error' (Dodge 1980) and thus a general tendency to accuse others more frequently of having negative intentions. Apart from the effects on encoding and interpretation of situational stimuli, aggressive models contained in the data base also affect other processes. For example, it has been shown that aggressive behaviour is regarded as positive because it is seen to promise success. As a result, people with such learning experiences also tend more frequently to aggressive behaviour (Perry et al. 1986). Also, the experiences of aggressive people limit their behavioural spectrum to the extent that fewer socially acceptable behavioural alternatives are available to them (Slaby/Guerra 1988).

Experience of violence can alter the data base as described. Dodge et al. (1990) note that, among other things, experience of abuse can result in the social environment being perceived as dangerous and threatening. Under learning theory, it can also be assumed that the experience of violence leads to modelling. From parental example, for instance, a child or adolescent learns that aggression and violence can be used to resolve conflicts as well as to achieve personal goals and protect personal interests. Thus, aggressive

schemas, content and emotions are all stored in the data base. In the past, such influence of violent victimisation has mainly been substantiated on the basis of domestic violence; for children and adolescents, however, it is also just as plausible that experience of violence outside the family leads to negative personality traits, thus hindering the development of positive traits. It is also to be assumed that frequent experience of violence or of severe violent victimisation is particularly impactful. Baier et al. (2011, p. 95ff) show, for example, that people with experience of repeated victimisation display an especially intense fear of crime. It is important to note here that the effect of repeated victimisation cannot be verified with the data provided in the following because repeated violent victimisation occurs too seldom in the sample. Only the effects of severity of victimisation can be verified. That an effect is assumed can be justified in that such offences are thought to be particularly salient and thus of particular importance.

Few empirical studies have been conducted on how violent victimisation influences a person's morality. Studies only support a negative relationship for the emotional component: Experience of violence reduces empathy (Malti et al. 2010; Wilmers et al. 2002, p. 244 ff). In such cases, a circular process must be assumed: Victimised children and adolescents find it difficult to put themselves in their opposite number's place. They react by rejecting offers of contact, which in turn results in them accusing the others of being unfriendly. Thus, contact, which is central to the exercise of perspective-taking and empathy (Arsenio/Lemerise 2001), does not occur. Although these relationships can only be confirmed for empathy, it is assumed here that the other components of moral standards and values are also less well developed in individuals who have experienced violence. When analysing this issue, focus is placed on adolescents who are in the identity-building phase of their psychological development.

The influencing factors of morality and any delinquency-reducing effect of moral identity should apply equally to different groups of individuals. Males and females should differ on this score just as little as natives and foreigners or highly educated and poorly educated individuals. Especially in respect of gender, a range of studies show significant differences of degree, with girls seen as having higher morality (especially in teenage years), committing fewer violent acts and less frequently becoming victims of violence (see, for example, Doering 2012, 2012a; Baier 2011). Experience of violence,

however, should be equally as bad for the moral development of girls as for that of boys.

Based on the theoretical assumptions and empirical findings presented so far, a number of hypotheses can be formulated for the analyses that follow:

Hypothesis 1: Victims of violence demonstrate lower morality than non-victims.

Hypothesis 1a: Experience of serious violence significantly reduces morality in comparison to experience of mild violence.

Hypothesis 1b: Boys and girls do not differ in respect of the stated relationships.

Hypothesis 2: Adolescents with high morality commit fewer acts of violence than those with lower morality.

Hypothesis 2a: In some respects, morality mediates in the relationship between victimisation and violent delinquency.

Methodology

Sample

To test the hypotheses, a school survey of ninth graders was conducted in May and June 2010 in the district of Emsland (see Doering/Baier 2011). Emsland is located in the northern German State of Lower Saxony, and displays a number of interesting characteristics: It is a largely rural area, where unemployment and receipt of welfare benefit is significantly lower than in other parts of the country or the region. Almost three-quarters of adolescents belong to the Catholic Church, while the national average is less than half. The number of adolescents who have experienced parental separation is also lower than in other regions. The conditions for growing up in this district are thus seen as more intact than in other parts of Germany.

A representative, standardised, facilitator-administered school survey was conducted, using a written questionnaire which was given out to the various classes during lessons. Some 4,014 pupils were taught in 177 ninth grade classes in Emsland during school year 2009/2010. The aim was to involve all classes and all pupils in the survey. After some schools refused to take part in their entirety, and individual pupils and/or their parents did in others, and due to absences on account of illness and for other reasons, a total of 2,891 pupils in 145 classes were finally surveyed. This represented a response

rate of 72.0 percent. The non-responses mostly involved pupils at lower-level type schools (special needs and Hauptschulen) rather than those at mid-level and higher schools (see Doering/Baier 2011, p. 58).

The pupils had an average age of 15.18 years. A little more than half of those surveyed were girls (51.3 percent). The vast majority were of German descent (84.2 percent); 16.8 percent had immigrant backgrounds, mostly from countries in the former Soviet Union. The share of immigrants in the ninth grade for the whole of Germany is 27.4 percent, serving to underline the particular social structure of the survey region. Pupils with immigrant backgrounds were defined as those who do not possess German citizenship or were not born in Germany or for whom one of these criteria applies to at least one biological parent.

Measurement instruments

Three concepts are specified in the hypotheses: Victimisation, morality and violent delinquency. These were operationalised as follows:

Victimisation: Two different forms of victimisation were surveyed. Respondents were first asked about experience of violence in the home and then about other violent victimisation experience which could be categorised as criminal offences. This dual instrument had several advantages: On the one hand, early experience was compared with later experience. On the other, experience of events in a very specific context, the family, are placed in contrast with those largely expected in public spaces.¹⁵ With regard to parental violence, respondents were asked about their experience of six different types of parental behaviour. Pupils were asked to state whether, before they were twelve years old, their parents had shown behaviour towards them such a clip round the ear, rough handling/shoving, throwing an object at them, striking with an object, punching/kicking, or beating. The survey used the Strauß (1979) conflict-tactic scale. While the violent behaviour of the father and the mother were documented separately, the presentation in the following does not differentiate between violence exercised by the father and that exercised by the mother. Instead, the maximum value is used; this means that if a pupil

¹⁵ Analyses show that only 12.7 percent of criminal violent victimisation occurs at home or with relatives; it occurs significantly more frequently in school/on the way to school, in the disco/youth centre, at bus stops/on public transport, on the sports field, etc. – meaning in places that can be described as ‘public spaces’ (see Doering and Baier 2001, p. 64 f). This also means that an overlap exists, albeit a small one, between the various surveys.

experienced only paternal violence and was not exposed to violence from the mother, the answer for the father is taken into account. The frequency of each violent act was to be rated on a scale of '1 = never' to '6 = several times a week'. The first three types of behaviour were described as 'mild violence', the last three as 'severe violence'. Initially, a new maximum score was calculated for each of these two forms of violence. If a respondent had, for example, received a clip round the ear from the father and/or the mother, but had not been roughly handled/shoved, the answer regarding the clip around the ear determines the score on the index 'mild violence'. A delineation was only made in the end between pupils who had experienced violence and those who had not, because high frequencies of parental violence only featured on rare occasions. Finally, both types of violence were combined to form three groups of pupils: Those with no experience of violence, those who had at most experienced mild violence, and those who had (also) experience severe violence.

Criminal acts of violent victimisation were surveyed by asking respondents about their experience of four offences: Mild bodily injury ("someone deliberately hit you so hard that they injured you" – for example, a bleeding wound or a black eye), serious bodily injury ("you were deliberately injured with a weapon or an object or several people deliberately hit you so hard that you were injured"), robbery ("someone used violence in snatching something from you or threatened you with violence while taking something from you, such as your bag or money") and extortion ("someone tried to make you give them money or things (say a jacket or a watch) and threatened you with violence if you refused to give them what they wanted"). The aim was to document the lifecycle prevalence, with the adolescents only given the choice of 'yes' or 'no' answer. Given the description of the offences and the frequency distribution,¹⁶ a differentiation was made between mild and serious offences (mild bodily injury versus serious bodily injury, robbery, extortion), resulting in a three-part variable: Adolescents who have never experienced criminal violent victimisation, adolescents who have at most experienced mild violence, and adolescents who have (also) experienced serious victimisation.¹⁷

Morality: In accordance with the cited definition of morality, it is necessary to delineate between the cognitive, emotional and motivational components. Three different meas-

¹⁶ Mild bodily injuries were experienced by 20.4 percent of adolescents; the other offences by 5.0 percent at most

¹⁷ A positive relationship exists between experience of parental violence and criminal violent victimisation (Spearman's Rho = .27, $p < .001$).

urement instruments are used. The cognitive component is measured via the centrality of moral traits. To measure this centrality, the ‘good-self assessment scale’ (Arnold 1993; Barriga et al. 2001; Harter/Monsour 1992; Nunner-Winkler et al. 2006; Pratt et al. 1999; Pratt et al. 2003) was used in a shortened and adapted version. Pupils were asked to rate on a scale of ‘1 = not important at all’ to ‘4 = extremely important’ the importance they place on possessing four moral traits (fairness, honesty, willingness to help others, consideration of others) and four personal traits (popularity, sense of humour, athleticism, intelligence). Table 1 shows factor loadings and selectivity for the items in question). The ‘sense of humour’ item shows a low factor loading and selectivity and is thus excluded from the analyses. The remaining items can be combined into two scales due to the good scale reliability. The correlation between the two scales is -.01 (not significant). The deciding factor is that in the analyses, it is not the scale values that are considered but the difference between the moral and personal traits. This is necessary for several reasons, because the moral traits prove popular across the board and thus the difference between them and the personal traits is the deciding factor. A positive difference indicates a higher level of importance is placed on moral compared with personal traits. A negative difference points, by way of contrast, to personal traits being seen as more important. The average of the difference variable ‘centrality of moral traits’ is 0.84 (standard deviation: 0.77); overall, 12.5 percent of respondents achieved a negative difference rating, while 83.5 percent achieved a positive difference rating (at 4.0 percent, the difference in zero).

Table 2: Centrality of moral traits

		Mean	Standard deviation	Factor 1 ^a	Factor 2	Selectivity	Cronbach's alpha
Moral values	Fair	3.51	0.57	.68		.43	.68
	Honest	3.72	0.50	.62		.37	
	Helpful	3.40	0.59	.75		.52	
	Consider-ate	3.33	0.61	.79		.55	
Personal	Popular	2.52	0.82		.74	.43	.64 ^b
	Sense of humour	3.32	0.66		.34	.18	
	Athletic	2.68	0.94		.77	.48	
	Intelligent	2.73	0.80		.73	.42	

^a Factor loading in an explorative factor analysis (principal component analysis) with varimax rotation (only loadings > .30 are shown); ^b reliability without ‘sense of humour’

The emotional components of morality were identified via empathy using a reduced, four-item instrument based on Stadler et al. 2004) (see Table 2). Respondents were asked to rate their answers on a scale of ‘1 = does not apply’ to ‘4 = fully applies’. The mean values thus show that most pupils are empathetic. The scale can be considered very reliable. The overall mean is 2.96 (standard deviation: 0.63).

Table 2: Empathy

	Mean	Standard deviation	Selectivity	Cronbach's alpha
I bothers me when I see someone being made fun of	2.82	0.76	.66	.83
I find it very upsetting when I see someone cry	2.94	0.82	.63	
I feel sorry for pupils who are often teased	3.09	0.78	.71	
I often feel for those who are worse off than myself	2.99	0.75	.61	

The motivational component of morality is identified using a measurement instrument to analyse ‘moral motivation’. This is based on Nunner-Winkler et al. (2006), and attempts to illustrate motivation based on ‘hypothetical decisions on how to act and potential emotions in moral conflicts’ (ibid. p. 66). In the use of moral conflict, unlike in the case of moral dilemma, it is not two moral values that stand in contradiction to one another, but a moral value and a personal need. The construction of moral conflict follows three criteria: Firstly, pupils need to be familiar with the structure of the described situations, and secondly, they need to be readily able understand the moral dimension. Thirdly, it should not be too difficult for them to make immoral decisions. The following conflict (bike conflict) was presented using the following wording: “Imagine you want to sell a bike and want €400 for it. A fellow pupil wants the bike and bargains you down to €320, and says he doesn’t have any money with him right now so will go home to get it and will back in half an hour. You say okay. I’ll wait for you. The moment his back is turned, another customer comes along and offers you the full asking price of €400.” The pupils are then asked to state what they would do in this situation, how they would justify their actions, how they would feel at the time, and why they would feel that way. The open answer format was chosen because what are known as ‘production measures’ rather than ‘recognition measures’ can reduce the degree of socially desired answers (Elm/Weber 1994).

The open answers given by the pupils were coded and evaluated using an the evaluation strategy based on Nunner-Winkler et al. (2006) and Malti and Buchmann (2019). Because, for the first time, moral conflict was used not in a verbal interview but in a written questionnaire, a manipulation check was applied to verify that the pupils had understood the conflict: 2.2 percent of them incorrectly marked the manipulation check and were excluded from subsequent analyses. The collected data were coded by two trained student interns. The coding was done using a classification system derived by induction. The system and its reliability were tested on 9.5 percent of the cases prior to application. The interrater reliability (Cohen's kappa) was over .70 for all categories, which is seen as a good consensus (Bortz/Döring 2005, p. 277). For the ensuing analyses, a global rating was formed from the decisions, justifications and emotions arising from category two: On the one hand, from the 'victimiser' category, meaning those who sold the bike to the second customer and felt good or bad in doing so, and who gave pragmatic reasons for the decision; on the other, the 'moralists' who sold to the bike to the first customer, had either positive or negative feelings about it, and gave moral-based reasons for their decision. Some 47.0 percent of the pupils belonged to the victimizer group, and 53.0 percent to the moralists. In contrast to the measurement instruments presented thus far, the number of missing values is very high (21.7 percent of all respondents). This can be explained by the open answer format (with a higher number of uncodable entries) and the use of the manipulation check.

The three components of morality are not mutually exclusive, while the correlations only lie in the middle range, thus confirming that different dimensions of morality are represented. The correlations (Pearson's r) are .29 ($p < .001$) between moral centrality and empathy, .20 ($p < .001$) between moral centrality and moral motivation and .18 ($p < .001$) between empathy and moral motivation.

Violent delinquency: In contrast to criminal victimisation, respondents were asked whether they had committed four types of violent acts (mild and serious bodily injury, robbery, and extortion). Rather than lifetime prevalence, the analysis looked at twelve-month prevalence. This shows the proportion of adolescents who had committed at least one violent act in the past twelve months. Twelve-month prevalence is used to bring out a causal structure: Parental violence and victimisation in the form of violent criminal offences in respondents' lives to date had largely occurred prior to the past twelve months. In the case of parental violence, this is ensured by the wording of the question

(‘before you were 12 years old’); with the other three types of victimisation, it can be assumed because respondents’ average age at first victimisation involving the four offences is 11.3 years, meaning long before their fifteenth birthday. Only for a quarter of respondents is their age at first victimisation the same as or within a year of their current age (27.8 percent). It cannot, therefore, be precluded that violent victimisation occurred after they had committed violent acts themselves; however, the situation is the opposite in most cases – victimisation can indeed be seen as an influencing factor in the perpetration of violent acts.

Findings

Table 3 contains descriptive statistics on the model variables used, some of which have been mentioned in the preceding section. With the exception of experience of parental violence, significant gender differences are evident, making it necessary to take account of the gender variables in multivariate analyses. Boys have significantly more frequent experience of violent criminal offences, both as victims and as perpetrators. Girls, by contrast, show a significantly higher mean for the three dimensions of morality. Overall, it was found that 40.2 percent of respondents experienced violence during childhood, with one in four experiencing serious violence. 24.3 percent of respondents reported experience of violent criminal offences as victims (9.6 percent serious violence). Six percent of the adolescents surveyed said they had committed a violent offence in the past twelve months.¹⁸

¹⁸ The mean for this variable and for the moral motivation variable can be seen as a percentage because the two variables are dichotomous and can be treated as interval-scaled variables.

Table 3: Descriptive statistics of the survey variables by gender

		N	%/mean (standard deviation)	Boys (%/mean)	Girls (%/mean)	Cramer's V/t-value
Parental violence in childhood	Never	2836	59.8	58.1	61.3	.034
	Mild		29.6	31.1	28.2	
	Serious		10.6	10.8	10.4	
Victimisation via vio- lent criminal offences	Never	2857	75.7	68.3	82.8	.169***
	Mild		14.7	19.2	10.5	
	Serious		9.6	12.5	6.8	
Moral centrality		2875	0.84 (0.77)	0.63	1.05	-15.278***
Empathy		2870	2.96 (0.63)	2.69	3.22	-24.456***
Moral motivation		2265	1.53 (0.50)	1.44	1.61	-8.004***
Violent delinquency		2791	0.06 (0.24)	0.10	0.03	7.894***

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

The assumptions in Hypotheses 1, 1a and 1b were tested for the three components by linear regression. The findings are shown in Table 4. To verify whether experience of serious violence has a greater influence than that of mild violence, adolescents with experience of mild violence form the reference group; if Hypothesis 1a holds true, adolescents with no experience of violence should demonstrate significantly higher morality, while those with experience of serious violence should show significantly lower morality. In order additionally to analyse whether the interrelations are the same for both genders, gender and the interaction variables between gender and experience of violence are also specified; these should have no significance if Hypothesis 1b holds true.¹⁹

The models show that, when controlled for victimisation experience, female respondents show significantly higher morality than male respondents, with the strongest effect in relation to empathy. Victimisation experience, almost across the board, has no influence on respondents' level of morality. Experience of criminal victimisation plays no role at all, while experience of parental violence is at least seen to have a significant link with moral motivation: Adolescents who were exposed to serious parental violence display lower levels of motivation than those who experience mild violence and hence also than those who experienced no parental violence in adolescents. Of the twelve specified interaction effects, nine are found to be not significant. The level for the remaining three significant effects is more or less negligible. Because the associated principle effects are classed as not significant, the interaction effects should not be looked at in any great

¹⁹ To avoid multicollinearity when introducing interaction variables, all variables were average-centered before being multiplied (see Jaccard and Turrisi 2003).

detail. There is evidence that the influence of the experience of violence on moral motivation tends to be greater in female respondents than in male respondents.²⁰

Table 4: Influencing factors of morality (OLS regressions; coefficient: Beta)

	Model: Moral centrality	Model: Empathy	Model: Moral motivation
Gender: Female (a)	.27***	.42***	.15***
Parental violence: Mild	Reference	Reference	Reference
Parental violence: None (b)	.03	-.01	.04
Parental violence: Serious (c)	-.03	.01	-.05*
Criminal violent victimisation experience: Mild	Reference	Reference	Reference
Criminal violent victimisation experience: Never (d)	-.01	.01	.04
Criminal violent victimisation experience: Serious (e)	-.02	.02	.01
Interaction a * b	.01	.05*	.06*
Interaction a * c	.03	.03	-.01
Interaction a * d	.01	-.01	-.02
Interaction a * e	-.05*	.00	-.03
N	2787	2784	2208
R²	.076	.177	.035

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

Because victimisation experience is only marginally linked with the various components of morality, there is no need to test Hypothesis 2a. The findings of the associated model test are nonetheless shown in Table 5. Binary logistic regression analyses were conducted using violent delinquency (in the last twelve months) as the dependent variable. The first model confirms a significant relationship between experience of violent victimisation and violent delinquency: Adolescents with no experience of parental violence and no experience of criminal violent victimisation are significantly less likely to commit violent offences than those with experience of mild violence. Additionally, at least when it comes to parental violence, there is evidence that adolescents with experience of serious violence are significantly more likely to commit violent offences than those with experience of mild violence. Fewer girls commit violent offences than boys. The second model takes in the morality variables. Little change is seen regarding the coefficients of the victimisation variables, meaning that no mediation occurs. Given that the coefficients hardly change, a mediation test was not performed. Of the morality var-

²⁰ This can be illustrated by the example of moral motivation and parental violence: The means for boys are 1.45 (no parental violence), 1.45 (mild violence) and 1.39 (serious violence), with the differences not significant ($F = 0.723$, $p > .05$). For girls, by contrast, there are significant differences between the three groups (means: 1.66, 1.56 and 1.47; $F = 10.510$, $p < .001$). Post-hoc testing (Scheffé test) shows that the group with no experience of violence differs significantly from the other two groups ($p < .01$).

ables, empathy and motivation prove to be significant. Greater empathy and greater motivation reduce the risk of violent delinquency. Moral centrality has, by way of contrast, no influence on violent delinquency. It is interesting that with the inclusion of the morality variables, the influence of gender drops significantly. That female adolescents commit fewer violent acts than male adolescents is thus partly due to their higher morality.

Table 5: Influencing factors of violent delinquency (binary logistic regression; coefficient: Exp(B))

	Model I	Model II
Gender: Female	0.302***	0.497**
Parental violence: Mild	Reference	Reference
Parental violence: None	0.643*	0.610*
Parental violence: None	1.925**	1.898*
Criminal violent victimisation: Mild	Reference	Reference
Criminal violent victimisation: Never	0.184***	0.188***
Criminal violent victimisation: Serious	0.884	0.871
Moral centrality		1.059
Empathy		0.467***
Moral motivation		0.525**
N	2154	2154
R²	.203	.249

Supplementary analysis: Victimization and other personality traits

The findings presented above were unable to confirm the central hypotheses. In discussing these findings, it is possible to focus either on substantive aspects or on distinguishing features of the specific dataset. As noted when describing the sample, the area where the survey was conducted offers more intact conditions for growing up compared with the national average. The sample may display too little variance in the experience of violent victimisation for any stable relationships to be identified – especially when it comes to serious violence. Before non-confirmation of the hypotheses is put down to the sample, however, it would appear useful to see if other personality factors that attract greater focus in criminological research similarly lack any systematic relationship with victimisation experience. If not, then the hypotheses should be subjected to substantive discussion.

Two additional personality factors were investigated in the survey: Risk-seeking as a dimension of low self-control, and affinity to violence. For both personality traits, other studies report interrelationships with experience of parental violence and violent delin-

quency (see, among others, Baier et al. 2006, p. 148 ff and p. 156 ff; Fuchs et al. 2005, p. 145 ff and 314 ff; Wetzels et al. 2001, p. 253 ff). Risk-seeking was documented using four items. These are shown in Table 6 and are based on a proposal by Grasmick et al. (1993). When investigating affinity to violence, an eight-item scale was used which measures physical violence, to which men are far more prone (see Enzmann et al. 2004). Both scales show adequate reliability. Male adolescents achieve significantly higher mean scores on both scales.²¹

Table 6: Risk-seeking and affinity to violence

	Mean	Standard deviation	Selectivity	Cronbach's alpha
I like to test by limits by doing something dangerous	2.19	0.91	.75	.90
I find it exciting sometimes to things that are potentially dangerous	2.19	0.95	.79	
Excitement and adventure are more important than safety	2.12	0.88	.75	
It's fun to take risks	2.34	0.94	.80	
Scale	2.21 (Boys: 2.44, Girls: 1.99, t = 15.222***)			
The man is the head of the family. Women and children have to do as he says	1.83	0.85	.36	.74
If a woman betrays her husband, he's allowed to hit her	1.12	0.45	.34	
A man should be ready and willing to use violence to defend his wife and children	2.69	1.02	.43	
A man who isn't willing to use violence when someone insults him is a weakling.	1.56	0.84	.54	
The man is the head of the family and is allowed to use violence when necessary.	1.27	0.61	.41	
Men should be allowed to own firearms in order to protect their families and property.	1.60	0.89	.48	
A real man is willing to hit out if someone speaks badly about his family.	1.63	0.87	.59	
A real man is strong and protects his family.	3.01	0.90	.35	
Scale	1.84 (Boys: 2.00, Girls: 1.68, t = 18.766***)			

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

Investigating victimisation experience as an influencing factor of both personality traits using OLS regressions produces the findings shown in Table 7. For affinity to violence, the coefficients fully match expectations: Adolescents with no experience of parental violence and/or with no experience of criminal violent victimisation demonstrate signif-

²¹ The correlations between the personality traits and the moral dimension are moderate but all significant (p < .001). The correlation with affinity to violence is .24 for moral centrality and .27 for empathy. The correlations for risk-seeking are .22 (centrality), .21 (empathy) and .17 (motivation).

icantly lower affinity than those with experience of mild violence; school students with experience of serious violence also tend to have a greater affinity to violence than those with experience of mild violence. When it comes to risk-seeking, there is evidence that the dividing line runs between the group without and the group with experience of violence, meaning that the degree of violence is less relevant. Adolescents with no experience of violence demonstrate significantly lower risk-seeking than those with experience of mild or serious violence.

Table 7: Influencing factors of violence affinity and risk-seeking (OLS regressions; coefficient: Beta).

	Model: Affinity to violence	Model: Risk-seeking
Gender: Female	-.31***	-.25***
Parental violence: Mild	Reference	Reference
Parental violence: None	-.10***	-.06**
Parental violence: Serious	.05**	.02
Criminal violent victimisation: Mild	Reference	Reference
Criminal violent victimisation: Never	-.08**	-.12***
Criminal violent victimisation: Serious	.04*	.02
N	2783	2777
R²	.147	.102

The personality factors are significant influencing variables of violent delinquency (Table 8). Adolescents who accept violence and are prone to take risks show a significantly higher risk of violent delinquency. To a certain extent, the personality factors also mediate the influence of victimisation experience. This is especially evident for the group of adolescents with experience of serious parental violence. In Model I, these show a significantly greater risk of violence than those with experience of mild violence; in Model II this significant effect disappears. Full mediation of the influence of violent experience, however, does not occur. Experience of violence can thus affect a person's affinity to violence independent of the associated changes in the personality structures.

Table 8: Influencing factors of violent delinquency (binary logistic regressions; coefficient: Exp(B))

	Model I	Model II
Gender: Female	0.295***	0.547**
Parental violence: Mild	Reference	Reference
Parental violence: None	0.552**	0.579**
Parental violence: Serious	1.645*	1.408
Criminal violent victimisation: Mild	Reference	Reference
Criminal violent victimisation: Never	0.194***	0.225***
Criminal violent victimisation: Serious	0.639	0.817
Affinity to violence		2.682***
Risk-seeking		1.805***
N	2697	2697
R²	.198	.272

Discussion

Based on the findings for affinity to violence and risk-seeking, the findings relating to morality cannot be ascribed solely to specific characteristics of the sample. In relation to established concepts in criminological research, expectations regarding the influence of violent victimisation are confirmed. Neither the sample nor the measuring instruments used in relation to morality should be criticised because established methods were applied that demonstrate adequate reliability. The constructs can also be assumed to have adequate validity from their moderate inter-correlation and expected negative correlation with delinquent behaviour. One basic methodological limitation relates to the study design as a cross-sectional survey; it is not to be expected, however, that interrelationships that cannot be identified in a cross-sectional approach would be found in a longitudinal study. In the following, therefore, the findings will be discussed substantively in relation to the presented hypotheses.

Hypothesis 1 assumes that victims of violence have lower morality than non-victims. This is not confirmed in a multidimensional analysis of morality (cognitive, emotional and motivational). There is only one point where serious parental violence is shown to have a significant effect on moral motivation. In contrast, multiple significant correlations are evident between victimisation and other personality traits. Socialisation conditions relating to morality differ in some ways to socialisation conditions relating to other personality traits. Negative experiences foster the development of negative traits; they do not, however, prevent the development of positive traits to the same degree. In terms of the social information processing model (Crick/Dodge 1994), this means that the data

base and in particular adherence to/knowledge of social rules are not influenced by victimisation. A lack of negative experience is thus not sufficient to foster positive personality traits. Resilience factors – which the findings on influencing factors of violent delinquency show to include morality – are not fostered by the absence of violent experience. The findings thus indicate that in order to explain resilience factors, it is necessary to develop specific models and to subject them to empirical study; it is not enough to merely investigate the generic risk factors of delinquent behaviour and its predictors. Resilience factors are no doubt also to be found in children's and adolescents' key socialisation areas of family, school and friends.

Because Hypothesis 1 was refuted, Hypotheses 1a and 1b must also go unconfirmed. The degree of violence experienced adds nothing to the explanation of morality. It is also less significant in connection with the other two personality factors. Of more importance is whether or not an individual has experienced violence; this also applies in respect of violent delinquency. Recurrence of violence was not analysed for. This is possibly more important than the degree of violence experienced. Given the low number of adolescents with multiple experience of violence, however, such a hypothesis cannot be tested at this point.

As victimisation has no significant influence on morality, there is no need to investigate its influence by gender. This was still done, however, although no major differences were found regarding the effect of victimisation. There is, however, evidence of a somewhat stronger effect for girls. This is also confirmed by the findings of another study on the influence of parental violence on violent behaviour (Baier 2011). Experience of parental violence has a potentially greater impact for girls because girls are generally more family orientated; they tend to seek more parental closeness and trust than boys. Experience of violence could thus lead to greater feelings of hurt, which is compensated for by a range of different behaviours.

On the subject of gender, one finding was brought out for which no hypothesis was specified. In the sample, as in many other studies, it was confirmed that boys demonstrate violent behaviour more frequently than girls. A range of explanations can be put forward for this purpose (for an overview see Scheithauer 2003). The analyses show that morality is a central explanatory factor. Female respondents display greater empathy and greater moral motivation, which in turn significantly influences violent behav-

ious. Against this backdrop, studies that focus on the influencing factors of morality must thus attempt to identify factors that significantly differ between boys and girls.

Given the non-existent relationship between victimisation and morality, it is not possible to confirm Hypothesis 2a – of morality having a mediating effect with regard to violent delinquency. Only moral centrality shows no relationship with violent delinquency in the multivariate model. Moral cognitions do not, therefore, prevent an individual from engaging in violence. It is possible that people for whom fairness, helping others and so on is important believe the use of violence is still appropriate and legitimate in specific situations. For people with great empathy, this is almost certainly not an option because the negative feelings experienced by a victim of violence lie at the centre of decisions to act. The in some respects differing impacts of the dimensions of morality make it necessary to give greater consideration to the relationship between cognitive, emotional and motivational components of morality. Are, for example, the cognitive and emotional dimensions a predictor of the motivational dimensions or are all three dimensions of equal weighting? This question can only be answered using longitudinal studies.

The findings also highlight a further research question. Up to now, it has been assumed that one of the main reasons why victimisation affects violent delinquency is a change in personality. At least for affinity to violence and risk-seeking, this can be confirmed to a marginal extent. Victims and non-victims differ from one another significantly in their risk of violence, including when these factors are taken into account. This might of course be due to other personality factors not included here in the analysis. It is possible that the direct relationship can have other causes. More recent studies point, for example, to cerebral changes in individuals who have been subjected to violence (see, for example, Teicher et al. 2012). This suggests a need for research investigating the systematically different mediators for the relationship between victimisation and violent delinquency, and also looking at potentially recursive relationships.

References

Arnold, M. L. (1993). The place of morality in the adolescent self. Harvard University, Cambridge, MA: unpublished thesis.

- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.
- Baier, D. (2011). Jugendgewalt und Geschlecht – Erkenntnisse aus Kriminalstatistik und Dunkelfelduntersuchungen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 4/2011, 356-364.
- Baier, D., Kemme, S., Hanslmaier, M., Doering, B., Rehbein, F. & Pfeiffer, C. (2011). Kriminalitätsfurcht, Strafbedürfnisse und wahrgenommene Kriminalitätsentwicklung. Ergebnisse von bevölkerungsrepräsentativen Befragungen aus den Jahren 2004, 2006 und 2010. KFN-Forschungsbericht Nr. 117. Hannover: KFN.
- Baier, D., Pfeiffer, C. (2011). Wenn Opfer nicht zu Tätern werden. Beeinflussen Bedingungen der Schulklasse den Zusammenhang von innerfamiliären Gewalterfahrungen und eigener Gewalttäterschaft? *Trauma und Gewalt* 5, 6-19.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Windzio, M., Rabold, S. (2006). Schülerbefragung 2005: Gewalterfahrungen, Schulabsentismus und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen. Abschlussbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern der 4. und 9. Jahrgangsstufe. KFN.
- Barriga, A. Q., Morrison, E. M., Liau, A. K., & Gibbs, J. C. (2001). Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 532-562.
- Bortz, J., Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Berlin: Springer.
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame and reintegration*. Cambridge: University Press.
- Celikates, R., & Gosepath, S. (2009). *Philosophie der Moral. Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and child's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K. A. (1993). Social cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.

- Doering, B. (2012). The development of moral identity and moral motivation in childhood and adolescence. In K. Heinrichs & F. Oser (Eds.), *Theoretical Perspectives and Empirical Results on Moral Motivation*. Rotterdam: Sense Publishers (in press).
- Doering, B. (2012a). Die Bedeutung Moralischer Motivation bei der Erklärung delinquenten Verhaltens im Jugendalter. *Neue Kriminologische Schriftenreihe* (in press).
- Doering, B., & Baier, D. (2011). Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt im Landkreis Emsland. *KFN-Forschungsbericht Nr. 113*. Hannover: KFN.
- Eisenberg, N. (2002). An affective response that stems from the apprehension or comprehension of another's emotional state or condition, and that is similar to what the other person is feeling or would be expected to feel. In R. J. Davidson & A. Harrington (Eds.), *Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization* (pp. 131-164). London: Oxford University Press.
- Elm, D. R., & Weber, J. (1994). Measuring moral judgement: The Moral Judgement Interview or the Defining Issue Test. *Journal of Business Ethics*, 13, 341-355.
- Enzmann, D., Brettfeld, K., Wetzels, P. (2004). Männlichkeitsnormen und die Kultur der Ehre. In: Oberwittler, D., Karstedt, S. (Eds.), *Soziologie der Kriminalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 240-263.
- Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J., Baur, N. (2005). *Gewalt an Schulen: 1994 - 1999 - 2004* (1. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grasmick, H.G., Tittle, C.R., Bursik, R.J., Arneklev, B.J. (1993). Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's General Theory of Crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30, 5-29.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- Hosser, D., Beckurts, D. (2005). *Empathie und Delinquenz*. KFN-Forschungsbericht Nr. 96. Hannover: KFN.
- Jaccard, J., Turrisi, R. (2003). *Interaction effects in multiple regression*. Thousand Oaks: Sage.
- Kahn, A. (1984). *Victims of Violence: Final report of APA task force of victims of crime and violence* Washington: American Psychological Association.

- Krettenauer, T., & Eichler, D. (2006). Adolescents' self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgment and age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 489–506.
- Malti, T., & Buchmann, M. (2010). Socialization and individual antecedents of adolescents' and young adults' moral motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 138-149.
- Malti, T., Perren, S., & Buchmann, M. (2010). Children's peer victimization, empathy, and emotional symptoms. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 98-113.
- Murray-Close, D., Crick, N. R., & Galotti, K. M. (2006). Children's moral reasoning regarding physical and relational aggression. *Social Development*, 15, 345-372.
- North, C.S., Smith, E.M., Spitznagel, E.L. (1994). Post-traumatic stress disorder in survivors of a mass shooting. *American Journal of Psychiatry*, 151, 82-88.
- Nunner-Winkler, G. (1991). *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Nunner-Winkler, G. (2008). Zur Entwicklung moralischer Motivation [Towards the development of moral motivation]. In J. Schneider (Ed.), *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter: Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK* (pp. 103-123). Weinheim: Beltz Verlag.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M., & Wohlrab, D. (2006). *Integration durch Moral: Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher [Integration through morality: Moral motivation and civil virtues of adolescents]*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 700-711.
- Pratt, M. W., Arnold, M. L., Pratt, A. T., & Diessner, R. (1999). Predicting adolescent moral reasoning from family climate: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence* 19, 148-175.
- Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M., & Alisat, S. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: Correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development*, 12, 563-585.
- Rest, J. R. (1983). Morality. In J. Flavell & E. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Cognitive development* (pp. 556-628). New York: Wiley.

- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe.
- Slaby, R. G., & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.
- Stadler, C., Janke, W., Schmeck, K. (2004). *IVE – Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14jährigen Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Stams, J. G., Brugman, D., Dekovic, M., Rosmalen, L., Laan, P., & Gibbs, J. C. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 697–713.
- Staub, E. (1998). *Breaking the cycle of genocidal violence: Healing and reconciliation*. In J. Harvey (Ed.), *Perspectives on loss* (pp. 231-238). Washington: Taylor and Francis.
- Straus, M. A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The Conflict Tactic (TC) Scales. *Journal of Marriage and The Family*, 41, 75-88.
- Svensson, R., Pauwels, L., & Weerman, F. M. (2010). Does the effect of self-control on adolescent offending vary by level of morality? A test in three countries. *Criminal Justice and Behavior*, 37, 732- 743.
- Teicher, M.H., Anderson, C.M., Polcari, A. (2012). Childhood maltreatment is associated with reduced volume in the hippocampal subfields CA3, dentate gyrus, and subiculum. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 109, E563-E572.
- Wetzels, P., Enzmann, D., Mecklenburg, E., Pfeiffer, C. (2001). *Jugend und Gewalt. Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht anderen deutschen Städten*. Baden-Baden: Nomos.
- Wikström, P.-O. H. (2006). Individuals, settings, and acts of crime: Situational mechanisms and the explanation of crime. In P.-O. H. Wikström & R. J. Sampson (Eds.), *The Explanation of Crime: Context, Mechanisms and Development* (pp. 61-107). Cambridge.
- Wikström, P.-O. H. (2009). Crime propensity, criminogenic exposure and crime involvement in early to mid adolescence. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 92, 253-266.

Wikström, P.-O. H., Ceccato, V., Hardie, B., & Treiber, K. (2010). Activity fields and the dynamics of crime. Advancing knowledge about the role of the environment in crime causation. *Journal of Quantitative Criminology* 26, 55-87.

Wikström, P.-O. H., & Treiber, K. H. (2009). Violence as situational action. *International Journal of Conflict and Violence*, 3, 75-96.

Wilmers, N., Enzmann, D., Schaefer, D., Herbers, K., Greve, W., & Wetzels, P. (2002). *Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet?* Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

6. Moralische Motivation und Verhalten

6.1. Delinquentes Verhalten (Artikel 5)

Artikel 5: Die Bedeutung Moralischer Motivation bei der Erklärung delinquenten Verhaltens im Jugendalter

Doering, B. (2013). Die Bedeutung moralischer Motivation bei der Erklärung delinquenten Verhaltens im Jugendalter. In D. Dölling & J.-M. Jehle (Hrsg.), *Täter-Taten-Opfer: Grundlagenfragen und aktuelle Probleme der Kriminalität und ihrer Kontrolle: Neue Kriminologische Schriftenreihe* (S.451-472) Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.

Einleitung

Innerhalb der Kriminologie bildet die Erklärung kriminellen bzw. delinquenten Verhaltens den zentralen Forschungsgegenstand. Diese Verhaltensweisen werden im engeren Sinne über strafrechtlich relevante Regelübertretungen oder im weiteren Sinne über gesellschaftlich missbilligte Normabweichungen definiert. Beide Definitionsmöglichkeiten können nicht unabhängig von moralischen Überlegungen angewandt werden. Strafrechtliche Sanktionen kommen nur schwer ohne einen Rekurs auf universelle moralische Prinzipien aus (z.B. Menschenwürde), wenn sie nicht dem Vorwurf der Willkür ausgesetzt sein wollen. Normabweichungen und soziale Sanktionen benötigen in einer demokratischen Gesellschaft ebenso ein adäquates Legitimationsprinzip, das sich nicht nur auf Tradition und Konventionen beruft. Ähnliches gilt auch auf Individualebene und insbesondere bei der Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Würden Heranwachsende Regeln nur deshalb befolgen, weil sie Sanktionen fürchten, so könnte jede Situation, in der Straffreiheit antizipiert wird, auch zu negativen Verhaltensweisen führen. Dies ist zu großen Teilen aber nicht der Fall. Vielmehr unterlassen wir delinquente Handlungen häufig deshalb, weil wir wissen, dass wir unserem gegenüber damit Schmerzen zufügen könnten oder weil wir Respekt vor dem Eigentum anderer besitzen. Insofern ist neben Kontrolle und Sanktionsangst auch die moralische Einsicht eine bedeutsame Verhaltensmotivation, die vor allem auch ohne Kontrolle und Strafandrohung auskommt. Die-

ser Argumentation folgend kann kriminologische Forschung sich nicht nur auf rechtliche Horizonte zurückziehen, sondern muss moralische Überzeugungen bei der Erklärung und Prävention delinquenten Verhaltens einbeziehen. Dem entsprechend setzt sich der folgende Text mit der Bedeutung von Moral innerhalb der kriminologischen Forschung auseinander. Nach der Vorstellung und kritischen Analyse des Moralbegriffs innerhalb der „Situational Action Theory of Crime Causation“ wird darauf aufbauend ein erweiterter Vorschlag zur Konzeptualisierung von Moral empirisch geprüft.

Theoretischer Hintergrund

Obwohl einige empirische Studien die Bedeutung moralischer Urteilsfähigkeit und moralischer Emotionen bei der Erklärung delinquenten Verhaltens eindrucksvoll überprüft haben (z.B. Barriga, Morrison, Liao, & Gibbs, 2001; Krettenauer & Eichler, 2006; Murray-Close, Crick, & Galotti, 2006; Stams et al., 2006), ist Moral keine der gängigen Untersuchungsvariablen innerhalb der kriminologischen Forschung. Kaum eine der prominenten kriminologischen Theorien und nur wenige der multifaktoriellen Erklärungsansätze explizieren Moral als eigenständigen Einflussfaktor auf delinquentes Verhalten (Antonaccio & Tittle, 2008). Die erste kriminologische Theorie, die Moral als zentralen Bedingungsfaktor aufnimmt, ist die „Situational Action Theory of Crime Causation“ (SAT) (z.B. Wikström, 2009; Wikström, Ceccato, Hardie, & Treiber, 2010; Wikström & Treiber, 2007; Wikström & Treiber, 2009). Die SAT nimmt an, dass jedes kriminelle Verhalten eine moralisch relevante Handlung darstellt. Personen verhalten sich kriminell, da sie kriminelles Verhalten als Handlungsalternative wahrnehmen und weil sie dieses unter verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten auswählen. Dieser zweistufige Prozess wird von der Neigung (propensity) der Person und den kriminogenen Faktoren (exposure) einer Situation beeinflusst. Die Kriminalitätsneigung hängt von der Moral und der Selbstkontrolle, sowie der Interaktion beider Faktoren ab. Auf der Seite der kriminogenen Faktoren der Situation nennt Wikström verschiedene Versuchungen (temptations), Provokationen (provocations) und Abschreckungen (deterrence). Im Folgenden soll es vor allem um die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Moral im Zusammenhang mit delinquentem Verhalten gehen. Aus diesem Grund wird auf eine detaillierte Definition der kriminogenen Faktoren verzichtet (für eine ausführlichere Darstellung u.a. Wikström, 2004; Wikström, 2006).

Für Wikström sind moralische Regeln und Emotionen die wichtigsten Individualfaktoren, die die Kriminalitätsneigung beeinflussen können. „Moral rules prescribe what is right or wrong to do (or not to do) in a particular circumstance“ und Kriminalität wird als „act of breaking a moral rule defined in criminal law“ definiert (Wikström, 2006, S. 63). Gesetze und im speziellen Strafgesetze sind für Wikström (2006, S. 65) moralische Regeln. Der Einfluss der Moral liegt insbesondere in der Wahrnehmung spezifischer Verhaltensweisen als Handlungsalternativen, wobei innerhalb der SAT zwischen moralischen Gewohnheiten (habits) und moralischen Überlegungen (deliberation) unterschieden wird. Erstere sind eher automatische durch Wiederholung erworbene Verhaltensweisen, welche keine kognitive Anstrengung benötigen. Diese Form der Verhaltensinitiation kommt insbesondere in bereits bekannten Situationen zum Tragen. Im Vergleich dazu sind moralische Überlegungen mit kognitiven Anstrengungen verknüpft und sind bei einem Entscheidungsprozess bedeutsam, der mehrere Handlungsalternativen beinhaltet. Personen mit stark ausgeprägten moralischen Gewohnheiten (habits) nehmen kriminelle Verhaltensweisen überhaupt nicht als Handlungsalternativen wahr. In Situationen in denen ein Individuum mehrere Handlungsalternativen wahrnimmt und über mindestens eine kriminelle Handlungsalternative verfügt, sind moralische Überlegungen und Selbstkontrolle bzw. die Relation beider Faktoren zueinander relevant. Selbstkontrolle wird innerhalb der SAT als „the successful inhibition of perceived action alternatives, or interruption of a course of action, that conflict with an individual’s morality“ (Wikström & Treiber, 2007, S. 244) verstanden. Wenn in einer Situation eine wahrgenommene Handlungsalternative den moralischen Standards eines Individuums widerspricht, dann kann Selbstkontrolle die Wahl dieser Verhaltensweise regulieren. Hierzu schreiben Wikström und Treiber zusammenfassend (2007, S. 258): „We have further argued that an individual’s morality (moral beliefs and moral habits) is the most important individual characteristic influencing an individual’s engagement in acts of crime and that the role of an individual’s ability to exercise self-control in crime causation is largely limited to specific circumstances in which an individual deliberates over action alternatives because of a conflict between his/her morality and the motivation to perform a particular action.“

Innerhalb der kriminologischen Theorien muss die SAT als eine bedeutsame Innovation gewertet werden, da sie Person (propensity) und Situation (exposure) miteinander verknüpft und Interaktionen berücksichtigt. Insbesondere die empirische Prüfbarkeit der

Theorie kann vor dem Hintergrund der relativen Komplexität einer Interaktion von Situation und Person nicht zu hoch eingeschätzt werden. In wie weit im Bereich der Situation kritische Punkte angemerkt werden müssen, kann an dieser Stelle nicht bewertet werden. Innerhalb der Auseinandersetzung mit dem Teilbereich der Kriminalitätsneigung der SAT kann allerdings eine kritische Würdigung vorgenommen werden. Da ein Großteil der delinquenten Verhaltensweisen eine moralische Dimension besitzt, ist die Integration von Moral innerhalb kriminologischer Theorien bedeutsam. Diese Feststellung macht auch Wikström (2006, S. 63) in dem er kriminelles Verhalten als moralischen Regelbruch definiert. Allerdings bleibt die Theorie schon innerhalb ihrer Moraldefinition weit hinter dem eigentlichen Geltungsbereich von Moral zurück. Wikström muss sich, wie im Folgenden gezeigt werden wird, vorwerfen lassen, dass sein Moralverständnis theoretisch und empirisch Gesetzestreue meint. Moral bezeichnet hingegen allgemeine Grundprinzipien, welche universelle, unparteiliche und kategorische Geltung besitzen (Celikates & Gosepath, 2009; Nunner-Winkler, 1991). Insofern ist Moral von der Sphäre des Rechts zu trennen.

Wikström nimmt hingegen an, dass alle Gesetze moralische Regeln sind und dem entsprechend Kriminalität immer mit einem moralischen Regelbruch einhergeht. Somit würde die Sphäre der Gesetze vollständig innerhalb der Moral liegen, das heißt jedem Gesetz würde eine moralische Regel zu Grunde liegen. Wikström (2004, S. 25) schreibt zu diesem Problem: „What (normally) differentiate laws from other moral rules are basically the greater formality and the power of the sanction system“. Neben diesen beiden Kriterien (Formalität und Sanktionen) gibt es aber noch weitere bedeutsame Unterschiede zwischen Recht und Moral. Neben dem zu unterscheidenden Geltungsanspruch von Recht und Moral konnten Studien zeigen, dass konventionelle Regeln einen geringeren inneren Verpflichtungscharakter besitzen als moralische Prinzipien (Turiel, 1978, 1998). Des Weiteren kann der Annahme, dass das Recht eine vollständige Teilmenge der moralischen Sphäre darstellt, die Überlegung gegenüber gestellt werden, dass beide Bereiche zwar eine gemeinsame Schnittmenge besitzen, aber nicht vollständig überlappen. Bestimmten Gesetzen und damit auch bestimmten Formen von Kriminalität liegen keine moralischen Regeln zu Grunde. Dem entsprechend kann auch die Moral eines Individuums mit verschiedenen Formen delinquenten Verhaltens unterschiedlich starke Beziehungen aufweisen. Beispielsweise ist es schwierig, ein moralisches Prinzip zu finden, dass die Einnahme von Drogen verbietet. Erheblich leichter ist dies für Gewalt-

delinquenz. Ebenso gab es historische Ereignisse, in denen das bestehende Recht gegen moralische Prinzipien eklatant verstoßen hat. Es ist natürlich möglich, dass Moral innerhalb der SAT ausschließlich als „law-relevant morality“ (Wikström & Svensson, 2010, S. 395) verstanden wird, allerdings würde dies der dargestellten Bedeutung von Moral entgegenstehen.

Dass innerhalb der SAT tatsächlich vor allem Rechtstreue und weniger Moral gemeint ist, kann nicht nur theoretisch, sondern auch anhand der Operationalisierung festgestellt werden. Beispielhaft sei hier folgende Itemformulierung genannt (Svensson, Pauwels, & Weerman, 2010, S. 741): „ok, to do something illegal as long as you don't get caught“. Hierbei handelt es sich um eine einfache Bewertung einer illegalen Handlung unter der Bedingung, dass der Täter nicht gefasst wird. Diesbezüglich wird deutlich, dass nicht die moralische Einsicht, sondern Sanktionsangst operationalisiert wird.

Auf ein weiteres Problem bei der Konzeptualisierung von Moral hat bereits Kohlberg (1996) verwiesen. In moralischen Dilemmasituationen, also in Situationen, in denen es einen Konflikt zwischen zwei moralischen Werten bzw. Prinzipien gibt, spielt seiner Auffassung nach weniger die Entscheidung als die Begründung der Handlungsintention die zentrale Rolle. Wird nur die Entscheidung gemessen, dann ergibt sich die Frage, ob die „gute“ Entscheidung auch auf Basis moralischer Prinzipien getroffen wurde und nicht vielmehr aus Sanktionsangst oder Kosten-Nutzen-Kalkulationen. Des Weiteren ist es in wirklichen Dilemmasituationen fraglich, ob es überhaupt möglich ist, solche Situationen mit einer einfachen „richtig“ oder „falsch“ Antwort zu lösen. In sofern sagen Bewertungen wie zum Beispiel: „Do you think it is very wrong, wrong, a little wrong or not wrong at all to ...“ (Wikström et al., 2010, S. 83) relativ wenig über die tatsächliche Moral eines Menschen aus. Eine solche Frage kann nach Horster (1997, S. 2) nur eindeutig im Bereich des Rechtes beantwortet werden, da es einen geregelten Vorrang bestimmtem Rechts vor anderem gibt. Moralische Werte sind sehr viel schwieriger in eine Hierarchie zu bringen. Wenn im rechtlichen Sinn nach richtig oder falsch gefragt wird, dann mag die Entscheidung leicht fallen. Es ist gesetzlich verboten, d.h. falsch einen anderen Menschen zu schlagen oder zu bestehlen. Im moralischen Sinne ist das schwieriger und nicht ohne weiteres zu beantworten. Es könnte eventuell sogar moralisch geboten sein einen Diebstahl zu begehen, wenn dadurch zum Beispiel ein Menschenleben gerettet werden könnte, wie es zum im bekannten Heinz-Dilemma von Kohlberg (1996) der Fall ist. Heinz muss in diesem Dilemma die Entscheidung treffen seine Frau sterben

zu lassen oder ein lebensnotwendiges Medikament zu stehlen, da er alle legalen Mittel zur Beschaffung des Medikamentes ausgereizt hat. Zusammenfassend lässt sich also bezweifeln, ob von den Autoren der SAT tatsächlich Moral und nicht vielmehr Recht, Sanktionsangst oder einfache Handlungsentscheidungen gemessen und konzeptualisiert wurden. Dies liegt nicht zuletzt in Teilen auch daran, dass innerhalb der Kriminologie für die Untersuchung von Moral ein deutlich geringeres theoretisches Fundament vorliegt, als dies beispielsweise für Selbstkontrolle der Fall ist (z.B. Gottfredson & Hirschi, 1990).

Innerhalb der Psychologie und Pädagogik existiert eine lange Tradition moralpsychologischer Entwicklungsforschung. Bereits Piaget hatte im Jahr 1932 mit seinem Werk „das moralische Urteil beim Kinde“ die Forschung zum Thema Moralentwicklung begonnen. Er unterschied zwei Stufen der Moralentwicklung: Zum einen das heteronome Stadium, in dem Regeln durch Autoritäten gesetzt werden und diese Autoritäten berechtigt sind, Abweichungen zu sanktionieren. Zum Anderen das Stadium der Autonomie, in dem Regeln durch einsichtsfähige Begründungen legitimiert werden müssen (Scharlau, 2007). Im Anschluss an Piagets erste Überlegungen wurde von Kohlberg das Stufenmodell der moralischen Entwicklung eingeführt (Kohlberg, 1981, 1996). Kohlberg war vor allem an der Entwicklung kognitiver Strukturen interessiert, d.h. an allen Menschen gemeinsamen Mustern, aus denen Entscheidungen hervorgehen (Oser & Althof, 1992 S.44). Mit Hilfe seines „Moral Judgement Interviews“ (Colby & Kohlberg, 1987) wollte er die jeweiligen Stufen und deren Transformationen untersuchen, wobei er sich vor allem auf die Erforschung von Gerechtigkeitsaspekten der Moral fokussierte. In seiner Theorie unterscheidet er zwischen drei Ebenen, welche jeweils zwei Unterstufen besitzen. Auf der präkonventionellen Ebene orientieren sich moralische Urteile an Strafe und Gehorsam bzw. am Aspekt physischer Konsequenzen (Stufe 1). Auf Stufe 2 bilden vor allem die eigenen Interessen die Richtlinien für moralische Urteile. Die nächste Ebene basiert auf einer konventionellen Moral und ist zunächst an nahen sozialen Beziehungen orientiert und dem Prinzip der goldenen Regel verpflichtet (Stufe 3). Im Folgenden wird diese Perspektive auf größere soziale Systeme ausgeweitet und die Notwendigkeit von allgemeingültigen Gesetzen wird anerkannt (Stufe 4). Letztlich folgt das postkonventionelle Niveau. Auf Stufe 5 und 6 werden moralische Urteile mittels Sozialvertrag und universellen ethischen Prinzipien begründet. Kohlberg ging davon aus, dass sich die kognitiven Strukturen mit zunehmendem Alter von einer stark egozentrier-

ten Perspektive zu einem komplexeren moralischen Urteilsvermögen entwickeln. Neben seinen entwicklungspsychologischen Annahmen war er ebenso der Auffassung, dass delinquente Personen im Vergleich zu einer unauffälligen Vergleichsgruppe auf einer niedrigeren moralischen Stufe, d.h. auf präkonventionellem Niveau, urteilen. Diese Annahme konnte neuerlich in einer Metaanalyse belegt werden (Stams et al., 2006). Wenngleich Kohlbergs Stufenmodell bis heute große Bedeutung besitzt, standen seine Überlegungen häufig in der Kritik (für einen Überblick Kohlberg, Levine, & Hewer, 1983). Einer der zentralen Kritikpunkte betrifft die kognitive Orientierung der Theorie Kohlbergs, denn es bleibt fraglich, ob moralisches Wissen bzw. komplexes moralisches Urteilsvermögen ausreichend sein kann um kostenintensives moralisches Handeln zu motivieren (Nunner-Winkler, 1998). Ebenso wird auf ein weiteres Problem von Kohlbergs Theorie hingewiesen (Walker & Pitts, 1998, S. 403): „It is becoming evident that Kohlberg's (1981, 1984) model cannot provide a compelling description of moral excellence because of its emphasis on moral rationality and relative neglect of moral character and virtue“. Die Kritik an der ausschließlich kognitiven Orientierung Kohlbergs Stufentheorie hat in den darauffolgenden Jahren zu verschiedenen anderen moralpsychologischen Forschungstraditionen geführt. Barriga et al. (2001) untersuchte beispielsweise neben dem moralischen Urteilsvermögen auch die Bedeutsamkeit moralischer Eigenschaften für das Selbst. Die Studie konnte zeigen, dass neben dem moralischen Urteilsvermögen auch die relative Bedeutsamkeit moralischer Eigenschaften bei der Selbstdefinition im Vergleich zu nonmoralischen Eigenschaften signifikant negativ mit delinquentem Verhalten korreliert. Krettenauer und Eichler (2006) untersuchten u.a. die Stärke der auf sich selbst attribuierten Emotionen nach einer hypothetischen moralischen Regelübertretung. Sie konnten auch mittels dieser Operationalisierung einen negativen Zusammenhang zu delinquentem Verhalten zeigen. Jugendliche, die antizipierten sich nach einem Regelübertritt schlecht zu fühlen, gaben an weniger delinquent zu sein. Dies galt auch unter Kontrolle einer Skala für sozial erwünschtes Antwortverhalten. Neu an diesen Untersuchungen war nicht nur moralisches Urteilsvermögen, sondern auch die Bedeutsamkeit moralischer Eigenschaften für das Selbst und moralische Emotionen in Zusammenhang mit delinquentem Verhalten zu untersuchen.

Die gegenwärtige Forschung kommt darin überein, dass moralisches Urteilsvermögen um den Begriff der moralischen Motivation erweitert werden sollte (Pratt, Hunsberger, Pancer, & Alisat, 2003). Nach Nunner-Winkler (2008, S. 103-104) „gilt ein Motiv als

moralisch nur dann, wenn es (auch) am Wissen um die Verbindlichkeit des Gebotenen orientiert ist. Moralische Motivation bedeutet die Bereitschaft des Handelnden, das, was er als richtig erkannt hat, auch unter persönlichen Kosten zu tun.“ Demnach kann nur dann von moralischer Motivation gesprochen werden, wenn auch das für die spezifische Handlung notwendige moralische Wissen vorhanden ist. Damit bleibt Nunner-Winkler dem kognitiven Ansatz verpflichtet, fügt aber hinzu, dass die kognitive Dimension um die Bindung an das moralische Wissen ergänzt werden muss. Diese Bindung kann durch das Auftreten und die Stärke positiver oder negativer Gefühle zum Ausdruck gelangen. Antizipiert eine Person beispielsweise extreme Schuldgefühle nach einer nonmoralischen Handlung, wird sie diese eher unterlassen, als Personen mit weniger stark ausgeprägten negativen Emotionen. Moralische Motivation bedeutet also zum einen, die moralische Einsicht zu besitzen, und zum anderen, soweit an diese gebunden zu sein, dass die Nichteinhaltung der moralischen Regel auch mit negativen emotionalen Konsequenzen einhergeht. Dem entsprechend ist moralische Motivation erstens eindeutig moralisch dann, wenn universell und kategorisch geltende allgemeine Prinzipien bei Verhaltensentscheidungen Berücksichtigung finden. Zweitens müssen diese moralischen Prinzipien auch persönliche Bedeutung haben. Gelten diese beiden Kriterien kann von moralischer Motivation gesprochen werden. Es wird dem entsprechend von moralisch motivierten Individuen angenommen, dass diese auch unter persönlichen Kosten moralisch handeln bzw. persönliche Bedürfnisse gegenüber moralischen Prinzipien zurückstellen. Personen mit niedriger moralischer Motivation sollten hingegen eher ihren persönlichen Bedürfnissen nachgehen. Dem entsprechend sind für diese Personengruppe häufiger delinquente Handlungen zu erwarten.

Ob moralische Motivation im Zusammenhang mit delinquenten Verhalten steht, soll nachfolgend mittels einer Befragung unter Jugendlichen überprüft werden. Es wird angenommen, dass die Stärke der moralischen Motivation in negativem Zusammenhang zu delinquentem Verhalten steht, d.h. umso größer die moralische Motivation eines Jugendlichen ist, desto niedriger sollten die Ausprägungen delinquenten Verhaltens sein (Hypothese 1). Im zweiten Schritt wird angenommen, dass moralische Motivation bei der Vorhersage delinquenten Verhaltens auch dann bedeutsam ist, wenn andere Bedingungsfaktoren in die Analyse einbezogen werden (Hypothese 2). In Anlehnung an bestehende Forschung werden zur Überprüfung dieser Annahme geringe Selbstkontrolle (Gottfredson & Hirschi, 1990), innerfamiliäre Gewalterfahrungen (Baier & Windzio,

2006) und delinquente Peers (Warr, 2002) als Einflussfaktoren integriert. Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, in wie weit die von der SAT postulierte Interaktion zwischen moralischer Motivation und Selbstkontrolle nachweisbar ist. Da bei der Messung von moralischer Motivation nicht nur das moralische Wissen oder Rechtstreue und Sanktionsangst erfragt wird, wird keine Interaktion zwischen moralischer Motivation und Selbstkontrolle erwartet (Hypothese 3). Moralische Motivation misst bereits die Bindung an eine moralische Norm und die damit zusammenhängende Disposition moralisch zu handeln bzw. unmoralische Verhaltensweisen zu vermeiden. Aus der Definition moralischer Motivation geht hervor, dass eine starke moralische Motivation sich genau dadurch kennzeichnen lässt, dass persönliche Bedürfnisse hinter moralische Einsichten zurückgestellt werden können. Personen mit geringer Selbstkontrolle sind aber hierzu gerade nicht in der Lage. Daher impliziert also eine hohe bzw. niedrige moralische Motivation bereits eine dementsprechend hohe bzw. niedrige Selbstkontrolle.

Methode

Um die formulierten Forschungsfragen zu untersuchen, wurde im Mai bis Juni 2010 eine repräsentative, standardisierte und testleiteradministrierte Schülerbefragung der neunten Jahrgangsstufe im Landkreis Emsland durchgeführt. Die Befragungen erfolgten mittels Fragebogen innerhalb des Klassenkontextes.

Stichprobe

Die Grundgesamtheit der neunten Jahrgangsstufe im Emsland betrug im Schuljahr 2009/2010 4014 Schülerinnen und Schüler. Auf Grund der Nichtteilnahme einiger Schulen und Klassen reduzierte sich die Bruttostichprobe auf 3270 Jugendliche. Die Stichprobe umfasste abschließend 2891 Jugendliche, was einer Rücklaufquote von 72 % entspricht. Im Durchschnitt waren die Jugendlichen 15.18 Jahre alt (SD = 0.58; 51,3 % Mädchen). Der überwiegende Teil der Neuntklässler war deutscher Herkunft (84,2 %); 8,9 % kamen aus einem Land der ehemaligen Sowjetunion. Weitere 7 % kamen aus anderen Ländern (vgl. Doering & Baier, 2011).

Messinstrumente

Moralische Motivation. Die hier verwendete Skala „Moralische Motivation“ versucht auf „Basis hypothetischer Handlungsentscheidungen und Emotionszuschreibungen in moralischen Konflikten“ die Stärke der moralischen Motivation eines Individuums abzubilden (Nunner-Winkler, Meyer-Nikele, & Wohlrab, 2006, S.66). Bei der Verwendung moralischer Konflikte stehen im Vergleich zu moralischen Dilemmata nicht zwei moralische Werte im Widerspruch zu einander, sondern ein moralischer Wert und ein persönliches Bedürfnis. In Anlehnung an Malti und Buchmann (2010) wurden aus den bei Nunner-Winkler et al. (2006) verwendeten fünf moralischen Konflikten zwei ausgewählt. Bei beiden Konflikten handelt es sich um validierte Erhebungsinstrumente (Nunner-Winkler et al., 2006). Die Konstruktion der moralischen Konflikte folgte drei Kriterien. Zum einen sollten die Jugendlichen mit den geschilderten Situationen strukturell vertraut sein und die moralische Dimension leicht erfassen können, zum anderen sollte es aber auch nicht zu schwer sein unmoralische Entscheidungen zu treffen (Nunner-Winkler et al., 2006).

Für den ersten Konflikt (Fahrradkonflikt) wurde den Studienteilnehmerinnen und Teilnehmern folgender Wortlaut vorgelegt: „Stell dir vor, du möchtest dein Fahrrad verkaufen und dafür 400 Euro haben. Ein Schüler interessiert sich für das Fahrrad und handelt den Preis mit dir auf 320 Euro herunter. Er erklärt: „Ich habe im Moment leider kein Geld bei mir. Ich gehe schnell nach Hause und bin in einer halben Stunde wieder da.“ Du sagst: „Abgemacht. Ich warte auf dich.“ Kaum ist er weg, kommt ein anderer Kunde und bietet dir den vollen Preis, 400 Euro, für das Fahrrad.“ Bei dem zweiten Konflikt (Geldkonflikt) wurde folgende Formulierung gewählt: „Stell dir vor, du bist gerade auf dem Heimweg. Plötzlich siehst du einen Geldbeutel vor dir auf dem Gehweg liegen. In dem Geldbeutel findest du den Ausweis des Besitzers und 100 Euro.“

Im Anschluss an die Darbietung der moralischen Konflikte wurden die Studienteilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, anzugeben, was sie selbst in der vorgegebenen Situation tun würden, wie sie ihre Handlungsentscheidung begründen, welche Emotionen sie dabei hätten und warum sie diese Emotionen haben würden. Das offene Antwortformat wurde gewählt, da sogenannte „production-measures“ im Vergleich zu „recognition-measures“ das Ausmaß sozial erwünschter Antworten reduzieren können (Elm & Weber, 1994).

In Anlehnung an die von Nunner-Winkler et al. (2006) und Malti & Buchmann (2010) vorgestellten Auswertungsstrategien wurden die offenen Antworten der Jugendlichen kodiert und ausgewertet. Da die moralischen Konflikte zum ersten Mal nicht in einem mündlichen Interview, sondern in einer schriftlichen Befragung eingesetzt wurden, wurde ein Manipulationscheck verwendet mit dem überprüft werden konnte, ob die Jugendlichen die Konflikte gelesen und verstanden hatten. 2,2 % der Jugendlichen kreuzten den Manipulationscheck des Fahrradkonfliktes und 0,8 % den Manipulationscheck des Geldkonfliktes falsch an und wurden aus den Analysen entfernt. Die erhobenen Daten wurden von zwei geschulten studentischen Hilfskräften in SPSS übertragen und kodiert. Die Kodierungen wurden mittels eines induktiv abgeleiteten Kategoriensystems vorgenommen. Das Kategoriensystem und dessen Reliabilität wurde vor der Anwendung an 9,5 % der Fälle überprüft. Die Interraterreliabilität (Cohen's Kappa) lag für alle Kategorien über .70, was in gängigen Klassifikationen als gute Übereinstimmung bezeichnet wird (Bortz & Döring, 2005, S. 277). Für die folgenden Analysen wurde ein Globalrating aus den Entscheidungen, Begründungen und Emotionen gebildet. Anhand der Tabelle 1 sollen die 4 Stufen moralischer Motivation erläutert werden.

Tabelle 1: Beschreibung der Stufen moralischer Motivation (E: Entscheidung, G: Emotion, B: Begründung)

	Definition	Beispiel Fahrradkonflikt	Beispiel Geldkonflikt
Happy Victimizer	Pragmatische Entscheidungen, positive Emotionen, pragmatische Gründe	E: Dem zweiten Kunden das Fahrrad verkaufen. G: Gut. B: Weils mehr Geld gibt.	E: Geld behalten G: Freude B: Weil ich Geld bekomme
Unhappy Victimizer	Pragmatische Entscheidung, negative Emotionen, pragmatische Gründe	E: An den zweiten Kunden verkaufen. G: Schlecht. B: Weil es zwar mehr Geld gibt, aber ich gesagt habe ich warte.	E: Das Geld an mich nehmen und den Geldbeutel abgeben. G: Schlecht. B: Geld, aber ich wäre voll asozial
Unhappy Moralist	Moralische Entscheidung, negative Emotionen, moralische Gründe	E: Ich würde sagen das Fahrrad ist schon verkauft. G: Ich fühle mich unwohl. B: Weil es zugesagt ist, ich aber gern mehr Geld hätte.	E: Zur Polizei bringen. G: Schlecht B: Weil ich mehr Geld haben könnte, aber ich würde ja auch wolle, dass ich das zurückbekomme.
Happy Moralist	moralische Entscheidung, positive Emotionen, moralische Gründe	E: Ich würde ersten Person sagen: „Das Fahrrad ist schon verkauft.“ G: Gut. B: Weil der erste Kunde als erstes da war und ich ihm eine Freude gemacht habe.	E: Geldbeutel zu Polizei bringen. G: Gut. B: Weil ich das Richtige tue.

Trifft ein Jugendlicher innerhalb des Fahrradkonfliktes die Entscheidung, die 400 Euro des zweiten Kunden anzunehmen, so trifft er eine pragmatische Entscheidung. Begründet er diese Entscheidung mit hedonistischen Argumenten, so fällt er in die Kategorie der sogenannten „Victimizer“. Treffen die Jugendlichen eine moralische Entscheidung (warten auf den ersten Kunden) und begründen dies mit moralischen Argumenten („weil ich es versprochen habe“), so gehören sie zu der Gruppe der „Moralists“. In Abhängigkeit ihrer Emotionen, die entweder positiv oder negativ sein konnten, ergeben sich abschließend vier Kategorien. Fühlt sich ein „Victimizer“ wohl mit seiner pragmatischen Entscheidung, so scheint dieser keinerlei schlechtes Gewissen zu zeigen und ist deshalb ein „happy victimizer“. Personen, die „Victimizer“ sind, sich damit aber schlecht fühlen, gehören der Kategorie „unhappy Victimizer“ an. Auch innerhalb der „Moralists“ gibt es glückliche und unglückliche Jugendliche. Berichten die Jugendlichen trotz ihrer moralischen Entscheidung und Begründung negative Emotionen, gehören sie zu der Kategorie „unhappy Moralists“. Diese Gruppe nimmt die größten persönlichen Kosten in Kauf. Nicht nur, dass sie weniger Geld erhalten, als sie bekommen könnten, sie fühlen sich damit auch noch schlecht (z.B. weil sie mehr Geld haben könn-

ten). „Happy Moralists“ sind diejenigen, die sich basierend auf ihrer moralischen Entscheidung und Begründung gut fühlen. Da es vorkam, dass die Neuntklässler auch mehr als eine Begründung nannten, war ein „Victimzer“ auch dann ein Victimizer, wenn er zusätzlich zu Gründen der persönlichen Nutzenmaximierung auch moralische Motive anführte (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Dasselbe Vorgehen wurde ebenso in der Kategorie der „Moralists“ gewählt. Alle Personen, die im Folgenden in die Analyse eingingen, hatten bei mindestens einem der beiden Konflikte bei der Entscheidung, den Begründungen und Emotionen vollständige Werte. Mittels Minimalbefehl wurden die beiden positiv korrelierten moralischen Konflikte zusammengefasst ($r = .21, p < .001$), d.h. der niedrigste Wert bei beiden Konflikten ging in die Analyse ein. Personen mit nicht kodierbaren Antworten wurden ebenfalls aus den Analysen entfernt. Abschließend konnten 2632 Personen in die Analysen einbezogen werden. Der Anteil der „Happy Victimizer“ lag bei 26,1 %, der „unhappy Victimizer“ bei 19,8 %. „Unhappy Moralists“ machten den geringsten Anteil von 10,0 % aus, wohingegen die „happy Moralists“ mit 44,1 % am häufigsten vertreten waren.

Selbstkontrolle. Selbstkontrolle wurde mittels der Subskala „Risikosuche“ gemessen (Grasmick, Tittle, Bursik, & Arneklev, 1993), da Baier und Branig (2009) zeigen konnten, dass Risikosuche am robustesten delinquentes Verhalten vorhersagt. Dies galt hingegen nicht für andere Subdimensionen von Selbstkontrolle wie zum Beispiel Impulsivität und Temperament. Die verwendete Skala bestand aus vier Items (z.B. Ich teste gern meine Grenzen, indem ich etwas Gefährliches tue) mit einer 4-stufigen Antwortskala von „1 – stimmt nicht“ bis „4 – stimmt genau“ (Cronbach's $\alpha = .90$). Höhere Werte bedeuten geringere Selbstkontrolle.

Innerfamiliäre Gewalterfahrungen. Erfahrungen von elterlicher Gewalt in der Kindheit können die Wahrscheinlichkeit erhöhen, selbst delinquentes und insbesondere gewalttätiges Verhalten zu zeigen (Baier & Windzio, 2006; Snyder, Stoolmiller, Wilson, & Yamamoto, 2003). In Anlehnung an Strauss (1979) wurden sechs Items mit einer 6-stufigen Antwortskala von „1-nie“ bis „6-mehrmals pro Woche“ verwendet, um innerfamiliäre Gewalterfahrungen zu messen. Die Items wurden für die beiden Elternteile jeweils getrennt erhoben. Sie werden aber im Folgenden für Vater und Mutter gemeinsam berechnet, wobei jeweils der höchste Wert auf dem Item in die Analysen einging. Von leichten innerfamiliären Gewalterfahrungen wird gesprochen, wenn die Jugendlichen mindestens einmal vor ihrem 12.Lebensjahr von ihren Eltern geohrfeigt, hart an-

gepackt oder gestoßen bzw. mit einem Gegenstand beworfen wurden. Schwere innerfamiliäre Gewalterfahrungen lagen dann vor, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie mindestens einmal mit einem Gegenstand oder mit der Faust geschlagen, getreten bzw. verprügelt oder zusammengeschlagen wurden. Wurde keine der Verhaltensweisen durch die Jugendlichen angegeben wurden sie in die Gruppe ohne Gewalterfahrungen eingeordnet.

Delinquente Peers. Einer der stärksten Prädiktoren für das delinquente Verhalten von Jugendlichen sind delinquente Freunde (Warr, 2002). Den Jugendlichen wurden fünf Items vorgelegt, die verschiedenste Formen delinquenten Verhaltens (Diebstahl, unter Gewaltanwendung etwas entwendet, Körperverletzung, Vandalismus, mit Drogen dealen) abdeckten. Für jedes der fünf Delikte konnten die Schülerinnen und Schüler angeben, wie viele ihrer Freunde eine solche Tat in den letzten zwölf Monaten begangen haben. Die Antworten konnten dabei von „0 – keinem Freund“ bis „5 – mehr als 10 Freunde“ abgestuft werden. Anschließend wurde für die Berechnungen eine 3-stufige Kategorisierung (keine delinquenten Freunde, 1-5 delinquente Freunde und über 5 delinquente Freunde) vorgenommen. Die Skala weist laut Fanelsa & Baier (2010) eine gute interne Konsistenz (Cronbach's $\alpha=84$). Auch die Itemwerte und die Faktorenstruktur sprechen für gute Skaleneigenschaften.

Delinquenz. Als abhängige Variable dienen zwei Formen delinquenten Verhaltens, welche mittels verschiedener Verhaltensbeschreibungen erhoben wurden (Wetzels, Enzmann, Mecklenburg, & Pfeiffer, 2001). Die erste Klasse von Verhaltensweisen bildeten gewalttätige Handlungen. Darunter fielen leichte und schwere Körperverletzung, Raub, sexuelle Gewalt, Raub und Erpressung. Die zweite Form bildeten die Eigentumsdelikte, wobei hierfür Ladendiebstahl abgefragt wurde. Da erwartet wird, dass moralische Motivation nicht mit jeder Form delinquenten Verhaltens in gleicher Weise in Beziehung steht (z.B. Murray-Close et al., 2006; Stams et al., 2006), werden die Hypothesentests für Gewaltdelinquenz und Ladendiebstahl separat vorgestellt. Als abhängige Variablen werden jeweils die 12-Monats-Prävalenzen verwendet.

Ergebnisse

In Tabelle 2 werden zunächst die deskriptiven Statistiken aller inhaltlichen Variablen dargestellt. Da bereits Nunner-Winkler (2007) signifikante Geschlechterunterschiede

bezüglich moralischer Motivation in ihren Untersuchungen zeigen konnte und starke Geschlechterunterschiede bezüglich delinquenten Verhaltens existieren, werden alle Mittelwerte oder Verteilungsangaben für Jungen und Mädchen getrennt berichtet.

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken der verwendeten Variablen nach Geschlecht (für kategoriale Variablen jeweils die prozentualen Anteile; bei intervallskalierten Variablen Mittelwert (Standardabweichung))

	Männlich	Weiblich	Signifikanz*
Moralische Motivation			
Happy Victimizer	39,0	14,4	
Unhappy Victimizer	17,2	22,1	
Unhappy Moralist	6,6	13,0	.285***
Happy Moralist	37,1	50,5	
niedrige Selbstkontrolle	2.44 (.81)	1.99 (.74)	233.776***
innerfamiliäre Gewalterfahrungen			
Nie	58,4	61,5	
Leicht	30,8	28,0	.033
Schwer	10,8	10,5	
delinquente Freunde			
Keine	36,9	46,7	
1 – 5	49,3	28,0	.141***
> 5	13,8	10,5	
Gewaltdelinquenz	10,5	2,7	.159***
Ladendiebstahl	7,8	9,7	.034

*Signifikanztests für Geschlechtervergleich; bei kategorialen Variablen: Cramer's V; bei intervallskalierten Variablen F-Wert; *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Übereinstimmend mit den Befunden von Nunner-Winkler (2007) ergeben sich auch in der hier durchgeführten Untersuchungen signifikante Unterschiede bezüglich moralischer Motivation in Abhängigkeit des Geschlechts (Cramer's $V = .285$, $p < .001$). Deutlich mehr Jungen (56,2 %) gehören zu der Gruppe der „Victimizer“. Dies gilt nur für 36,5 % der Mädchen. Innerhalb der Gruppe der „unhappy Victimizer“ besitzen die Mädchen allerdings höhere Ausprägungen als die Jungen. Innerhalb der Kategorie der „Moralists“ liegt der Anteil der Mädchen in beiden Gruppen über denen der Jungen. Eine signifikant geringere Selbstkontrolle kann für die Jungen im Vergleich zu den Mädchen ausgewiesen werden ($F(1,2853) = 232.776$, $p < .001$). Bezüglich innerfamiliärer Gewalterfahrungen ergeben sich keine Geschlechterunterschiede, wohingegen signifikant mehr Jungen als Mädchen delinquente Freunde besitzen (Cramer's $V = .141$, $p < .001$). Bezüglich gewalttätigem Verhalten zeigen Jungen signifikant höhere Ausprägungen als Mädchen. Während 10,5 % der Jungen in den letzten 12 Monaten eine Gewalttat verübt haben, gilt dies nur für 2,7 % der Mädchen (Cramer's $V = .159$, $p < .001$). Ladendiebstahl wird von beiden Geschlechtern etwa gleich häufig angegeben.

Hypothese 1 nimmt an, dass es signifikante Zusammenhänge zwischen moralischer Motivation und delinquentem Verhalten (Gewaltdelinquenz und Ladendiebstahl) gibt. Hierfür wurde eine schrittweise logistische Regression berechnet, um zum einen zu überprüfen, ob signifikante Effekte der moralischen Motivation auf delinquentes Verhalten existieren und zum anderen, wie groß der Anteil der erklärten Varianz durch die Variable moralische Motivation ist. Im ersten Schritt wird lediglich ein Modell mit der unabhängigen Variable Geschlecht geprüft, im zweiten Schritt wird moralische Motivation als Dummyvariable aufgenommen. Die Kategorie des „happy Victimizers“ dient dabei als Referenzkategorie. Lediglich für die Gewaltdelikte ergeben sich signifikante Effekte des Geschlechts auf die 12-Monats-Prävalenz (Tabelle 3). Im Modell zwei verändern sich die Odds Ratios der unabhängigen Variable Geschlecht nicht signifikant. Moralische Motivation zeigt für beide Deliktstypen signifikante Effekte. Die Unterschiede zwischen den Ausprägungen moralischer Motivation sind bezüglich Gewaltdelinquenz größer als für Ladendiebstahl. Während es keinen Unterschied bezüglich delinquenten Verhaltens macht, ob ein Jugendlicher zur Gruppe der „happy“ oder „unhappy Victimizer“ gehört, ergeben sich Unterschiede für die „unhappy“ und „happy Moralists“ im Vergleich zur Referenzgruppe. Die Wahrscheinlichkeit, Täter zu werden, ist innerhalb der „Moralists“ im Vergleich zu den „happy Victimizern“ erheblich niedriger. Neben den Odds Ratios ist die Veränderung der aufgeklärten Varianzanteile im Vergleich zwischen Modell eins und zwei für die Beurteilung der Bedeutsamkeit von moralischer Motivation im Hinblick auf die Erklärung von Gewaltdelinquenz und Ladendiebstahl interessant. Die größere absolute Änderung in R^2 und das bessere Modell ergibt sich für die Gewaltdelinquenz.

Tabelle 3: Schrittweise logistische Regressionen (Hypothese 1), Odds Ratios (Exp(B))

	Gewalt		Ladendiebstahl	
	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2
Schritt 1-Soziodemographie				
Geschlecht (1=weiblich)	.228***	.300***	1.286	1.508
Schritt 2-Moralische Motivation				
happy victimizer		<i>Ref.</i>		<i>Ref.</i>
unhappy victimizer		.726		.868
unhappy moralist		.122***		.584*
happy moralist		.320***		.450***
N		2.549		2.545
Nagelkerkes R²	.073	.119	.003	.023

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

Nachdem die erste Hypothese bestätigt werden konnte und moralische Motivation mit beiden Deliktstypen in signifikantem Zusammenhang steht, soll entsprechend der zweiten Hypothese die Bedeutung moralischer Motivation auch unter Kontrolle weiterer Einflussfaktoren untersucht werden. Hierfür wurden drei bedeutsame Faktoren zusätzlich zum Faktor Geschlecht ausgewählt: niedrige Selbstkontrolle, delinquente Peers, innerfamiliäre Gewalterfahrungen. Zur Überprüfung der Hypothese wurde für den jeweiligen Deliktstyp eine schrittweise logistische Regression berechnet. Lediglich im Modell der Gewaltdelinquenz hat moralische Motivation auch unter Berücksichtigung der anderen Prädiktoren einen signifikanten Einfluss. Für Ladendiebstahl ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang mit moralischer Motivation. Auch die Modellgüte veränderte sich lediglich für Gewaltdelinquenz um mehr als 1 %.

Tabelle 4: Schrittweise logistische Regressionen (Hypothese 2), Odds Ratios (Exp(B))

	Gewalt		Ladendiebstahl	
	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2
Schritt 1- Soziodemographie				
Geschlecht (1 = weiblich)	.373***	.424***	2.022***	2.094***
Schritt 2- Risikofaktoren				
niedrige Selbstkontrolle	1.939***	1.829***	1.343**	1.323**
delinquente Peers (0)	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
delinquente Peers (1 – 5)	9.064***	8.754***	8.649***	8.566***
delinquente Peers (> 5)	26.544***	23.290***	21.650***	20.672***
innerfamiliäre Gewalt (nein)	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
leichte innerfamiliäre Gewalt	1.705**	1.703**	2.222***	2.178***
schwere innerfamiliäre Gewalt	2.526***	2.613***	2.543***	2.501***
Schritt 3-moralische Motivation				
happy victimizer		<i>Ref.</i>		<i>Ref.</i>
unhappy victimizer		.749		.956
unhappy moralist		.200**		1.048
happy moralist		.555**		.732
N		2.482		2.479
Nagelkerkes R²	.291	.304	.211	.214

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

Im Rahmen der letzten Hypothese soll geprüft werden, ob moralische Motivation und Selbstkontrolle miteinander interagieren. Aus diesem Grund wurden zwei logistische Regressionen mit den abhängigen Variablen Gewaltdelinquenz und Ladendiebstahl berechnet. Als unabhängige Variable wurden Geschlecht, geringe Selbstkontrolle, die Dummyvariablen der Stufen moralischer Motivation sowie die drei Interaktionsterme aus moralischer Motivation und geringer Selbstkontrolle in das Modell aufgenommen.

Um Multikollinearität zu reduzieren, wurden moralische Motivation und geringe Selbstkontrolle mittelwertszentriert. In Tabelle 5 ist erkennbar, dass weder für Gewaltdelinquenz noch für Ladendiebstahl eine signifikante Interaktion festgestellt werden kann.

Diskussion

Die vorgestellte Studie hatte zum Ziel, die Bedeutung moralischer Motivation bei der Erklärung delinquenten Verhaltens zu untersuchen. Hierfür wurde zunächst die Bedeutung der Moral innerhalb der SAT (Situational Action Theory of Crime Causation) vorgestellt, da sie die erste kriminologische Theorie darstellt, die Moral als wesentliche Erklärungsvariable expliziert. Nach einer kritischen Würdigung wurde der Begriff der moralischen Motivation eingeführt. Anschließend wurde überprüft, ob moralische Motivation mit verschiedenen Formen delinquenten Verhaltens in Zusammenhang steht und in wie weit die Annahmen der SAT auch unter einem erweiterten Moralbegriff empirisch nachweisbar sind.

Tabelle 5: Schrittweise logistische Regressionen mit mittelwertszentrierten Variablen (Hypothese 3), Odds Ratios (Exp(B))

	Gewalt	Ladendiebstahl
Geschlecht (1 = weiblich)	.426***	1.922***
niedrige Selbstkontrolle	2.550***	1.800***
Moralische Motivation		
happy victimizer	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
unhappy victimizer	.865	.844
unhappy moralist	.118**	.667
happy moralist	.450**	.517
Interaktionen		
happy victimizer * niedrige Selbstkontrolle	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
unhappy victimizer * niedrige Selbstkontrolle	.925	1.391
unhappy moralist * niedrige Selbstkontrolle	1.979	1.505
happy moralist * niedrige Selbstkontrolle	.851	1.086
N	2.535	2.532
Nagelkerkes R²	.186	.060

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

In Hypothese 1 konnte der Zusammenhang von moralischer Motivation und den beiden verschiedenen Formen delinquenten Verhalten (Gewaltdelinquenz und Ladendiebstahl) empirisch bestätigt werden. Anschließend wurde geprüft, ob moralische Motivation

auch unter Kontrolle weiterer Einflussfaktoren (Selbstkontrolle, innerfamiliäre Gewalterfahrungen und delinquente Peers) delinquentes Verhalten erklären kann. Dies gilt lediglich für Gewaltdelinquenz nicht aber für Ladendiebstahl. Insofern muss Hypothese 2 teilweise falsifiziert werden. Möglicherweise wird Ladendiebstahl von Jugendlichen nicht innerhalb der moralischen Dimension prozessiert, da eventuell nur ein geringer Schaden für das bestohlene Geschäft erwartet wird. In Hypothese 3 wurde abschließend untersucht, ob eine Interaktion zwischen moralischer Motivation und Selbstkontrolle zusätzlich bedeutsame Effekte auf die verschiedenen Formen delinquenten Verhaltens besitzt. Wie angenommen, existiert weder für Gewaltdelinquenz noch für Ladendiebstahl ein signifikanter Interaktionseffekt.

Die Ergebnisse ordnen sich recht gut in die Befunde zum Zusammenhang zwischen Moral und Delinquenz ein (Barriga et al., 2001; Krettenauer & Eichler, 2006; Murray-Close et al., 2006; Stams et al., 2006). Jugendliche, die stärker moralisch motiviert sind, zeigen seltener delinquentes Verhalten. Allerdings scheint moralische Motivation nicht die bedeutendste Einflussgröße für delinquentes Verhalten zu sein. Im Vergleich zu niedriger Selbstkontrolle, delinquenten Peers und innerfamiliären Gewalterfahrungen sind die zusätzlich erklärten Varianzanteile moralischer Motivation niedrig und die Koeffizienten nur noch für Gewaltdelinquenz signifikant. Diese Ergebnisse scheinen Wikströms Annahmen in mehreren Punkten zu widersprechen. Die Annahme von Moral als bedeutsamstem Teil der Kriminalitätsneigung einer Person, kann bei den relativ niedrigen Veränderungen des Determinationskoeffizienten nicht beibehalten werden. Mehr noch ist die SAT als „General Theory of Crime“ (Wikström, 2006) nicht haltbar, wenn moralische Motivation gewaltfreie Delinquenzformen nicht erklären kann. Die Annahme der SAT einer Interaktion von Moral und Selbstkontrolle kann unter Verwendung moralischer Motivation nicht bestätigt werden. Dies wurde bereits in der Formulierung der Hypothesen angenommen und geht mit den Ergebnissen von Antonaccio und Tittle (2008) einher, die weder für Gewaltdelinquenz noch für Eigentumsdelikte signifikante Interaktionen zwischen Moral und Selbstkontrolle finden können. Einschränkend muss zwar festgestellt werden, dass mittels logistischer Regressionen Interaktionseffekte generell schwerer als in multiplen linearen Regression aufzufinden sind (Best & Wolf, 2010). Dennoch sprechen auch inhaltliche Gründe gegen eine Interaktion von moralischer Motivation und Selbstkontrolle. Moralische Motivation beinhaltet in ihrer grundlegenden Definition bereits die Fähigkeit auch unter persönlichen Kosten das richtige zu

tun. Die Ignoranz gegenüber langfristigen Folgen für kurzfristigen Lustgewinn ist auch im Konstrukt Selbstkontrolle enthalten (Gottfredson & Hirschi, 1990). Jugendliche mit hoher moralischer Motivation besitzen die moralische Regelkenntnis und fühlen sich auch ihrem Urteil verbunden. Diese Bindung besteht qua definitionem eben auch unter persönlichen Kosten. Personen mit niedriger moralischer Motivation fühlen sich eher ihrem persönlichen Nutzen verpflichtet. Da dies der Fall ist, kann zwar Selbstkontrolle weiterhin als Haupteffekt delinquentes Verhalten reduzieren, interagiert allerdings nicht mit moralischer Motivation.

Literatur

- Antonaccio, O., & Tittle, C. R. (2008). Morality, self-control, and crime. *Criminology*, 46, 479-509.
- Baier, D., & Branig, C. (2009). Ist Selbstkontrolle ein ein- oder mehrdimensionales Konstrukt? *Montasschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 92, 505-525.
- Baier, D., & Windzio, M. (2006). Gewalt unter Kindern im Kontext der Grundschule. *Praxis der Rechtspsychologie*, 16, 53-81.
- Barriga, A. Q., Morrison, E. M., Liau, A. K., & Gibbs, J. C. (2001). Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 532-562.
- Best, H., & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In C. Wolf & H. Best (Eds.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bortz, J., & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Celikates, R., & Gosepath, S. (2009). *Philosophie der Moral. Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doering, B., & Baier, D. (2011). *Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt im Landkreis Emsland*. Hannover: KFN.
- Elm, D. R., & Weber, J. (1994). Measuring moral judgement: The Moral Judgement Interview or the Defining Issue Test. *Journal of Business Ethics*, 13, 341-355.

- Fanelsa, R., & Baier, D. (2010). *Skalenhandbuch zum Schülerfragebogen der deutschlandweit repräsentativen Schülerbefragung des Bundesministerium des Inneren und des Kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsen aus den Jahren 2007/2008*. Hannover: KFN.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford: Stanford University Press.
- Grasmick, H. G., Tittle, C. R., Bursik, J. R., & Arneklev, B. (1993). Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's General Theory of Crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30, 5-29.
- Horster, D. (1997). Recht und Moral: Analogie, Komplementaritäten und Differenzen. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 51, 367-389.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Basel: Karger.
- Krettenauer, T., & Eichler, D. (2006). Adolescents' self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgment and age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 489-506.
- Malti, T., & Buchmann, M. (2010). Socialization and individual antecedents of adolescents' and young adults' moral motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 138-149.
- Murray-Close, D., Crick, N. R., & Galotti, K. M. (2006). Children's moral reasoning regarding physical and relational aggression. *Social Development*, 15, 345-372.
- Nunner-Winkler, G. (1991). *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Nunner-Winkler, G. (1998). Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In F. E. Weinert (Ed.), *Entwicklungen im Kindesalter* (pp. 133-152). München: Springer.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Development of moral motivation from childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education*, 36, 399-414.

- Nunner-Winkler, G. (2008). Die Entwicklung des moralischen und rechtlichen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen. *Forensische Psychiatrische, Psychologie, Kriminologie*, 3, 146-154.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M., & Wohlrab, D. (2006). *Integration durch Moral: Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Oser, F., & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M., & Alisat, S. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: Correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development*, 12, 563-585.
- Scharlau, I. (2007). *Jean Piaget zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Snyder, J., Stoolmiller, M., Wilson, M., & Yamamoto, M. (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social development*, 12, 335-360.
- Stams, J. G., Brugman, D., Dekovic, M., Rosmalen, L., Laan, P., & Gibbs, J. C. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 697-713.
- Straus, M. A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The Conflict Tactic (TC) Scales. *Journal of Marriage and The Family*, 41, 75-88.
- Svensson, R., Pauwels, L., & Weerman, F. M. (2010). Does the effect of self-control on adolescent offending vary by level of morality? A test in three countries. *Criminal Justice and Behavior*, 37, 732-743.
- Turiel, E. (1978). Social regulations and domains of social concepts. In W. Damon (Ed.), *New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. Morality and convention. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Socialization*. New York: Wiley.
- Walker, L. J., & Pitts, R. C. (1998). Naturalistic conceptions of moral maturity. *Developmental Psychology*, 34, 403-419.
- Warr, M. (2002). *Companions in crime: The social aspects of criminal conduct*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wetzels, P., Enzmann, D., Mecklenburg, E., & Pfeiffer, C. (2001). *Jugend und Gewalt. Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht anderen deutschen Städten*. Baden-Baden: Nomos.
- Wikström, P.-O. H. (2004). Crime as alternative. Towards a cross-level situational action theory of crime causation. In J. McCord (Ed.), *Beyond empiricism: Institutions and intentions in the study of crime. Advances in criminological theory* (Vol. 13, pp. 1-37). New Brunswick: Transaction.
- Wikström, P.-O. H. (2006). Individuals, settings, and acts of crime: Situational mechanisms and the explanation of crime. In P.-O. H. Wikström & R. J. Sampson (Eds.), *The Explanation of Crime: Context, Mechanisms and Development* (pp. 61-107). Cambridge.
- Wikström, P.-O. H. (2009). Crime propensity, criminogenic exposure and crime involvement in early to mid adolescence. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 92, 253-266.
- Wikström, P.-O. H., Ceccato, V., Hardie, B., & Treiber, K. (2010). Activity fields and the dynamics of crime. Advancing knowledge about the role of the environment in crime causation. *J Quant Criminol* 26, 55-87.
- Wikström, P.-O. H., & Svensson, R. (2010). When does self-control matter? The interaction between morality and self-control in crime causation. *European Journal of Criminology*, 7, 395-410.
- Wikström, P.-O. H., & Treiber, K. H. (2007). The role of self-control in crime causation. Beyond Gottfredson and Hirschi's general theory of crime. *European Journal of Criminology* 4, 237-264.
- Wikström, P.-O. H., & Treiber, K. H. (2009). Violence as situational action. *International Journal of Conflict and Violence*, 3, 75-96.

7. Zusammenfassung und Diskussion

Im letzten Kapitel dieser Arbeit werden zunächst die Ergebnisse der fünf Artikel zusammenfassend dargestellt. Im Anschluss werden methodische Probleme und Limitationen diskutiert. Daran anknüpfend wird eine inhaltliche Diskussion der Ergebnisse vorgenommen und weiterführende Forschungsfragen werden expliziert.

7.1. Zusammenfassung

Bereits in der Einleitung wurden die drei zentralen Forschungsfragen dargestellt, anhand derer auch die fünf Artikel der vorgelegten Arbeit gegliedert wurden. Die erste Forschungsfrage beinhaltete die Frage nach der Entwicklung moralischer Motivation. Dieser ersten Forschungsfrage wurde im ersten Artikel „*The development of moral identity and moral motivation in childhood and adolescence*“ nachgegangen. Mittels der Erfassung moralischer Zentralität und moralischer Motivation wurden innerhalb eines Alterskohortenvergleichs der vierten, siebten und neunten Jahrgangsstufe verschiedene Teilbereiche der Entwicklung moralischer Motivation überprüft. Moralische Zentralität wurde mittels eines Differenzmaßes gemessen, wobei die Wichtigkeitseinschätzungen persönlicher Eigenschaften von den moralischen Eigenschaften subtrahiert wurden. Es ergaben sich hinsichtlich dieser Differenz kaum Unterschiede zwischen vierter, siebter und neunter Jahrgangsstufe. In diesem Zusammenhang muss aber erwähnt werden, dass innerhalb der vierten Jahrgangsstufe die persönlichen und moralischen Eigenschaften im Durchschnitt am bedeutsamsten waren. Dennoch sprechen die hohen Mittelwerte bei den moralischen Eigenschaften dafür, dass diese als äußerst bedeutsam in allen Jahrgangsstufen wahrgenommen werden. Dies widerspricht dem Befund des Prätests. In diesem wurden Viert- und Neuntklässler darum gebeten, Eigenschaften frei zu generieren, die für sie selbst besonders wichtig sind. Hierbei ergab sich, dass lediglich eine moralische Eigenschaft in der vierten Klasse angegeben wurde und lediglich vier in der neunten Jahrgangsstufe genannt wurden. Im Vergleich der Geschlechter ergaben sich signifikante Unterschiede, wobei Mädchen moralische Eigenschaften stärker präferierten. Jungen hingegen schrieben den persönlichen Eigenschaften mehr Bedeutung zu. Die bestehenden Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen erwiesen sich als relativ konstant über die Altersgruppen hinweg.

Bezüglich der Messung moralischer Motivation ergaben sich zunächst nur geringe Korrelationen zwischen beiden verwendeten Vignetten, dem Fahrradkonflikt und dem Geldkonflikt, wobei die Entwicklungstrends der beiden moralischen Konflikte sich erheblich ähnelten. Moralische Motivation sinkt im Vergleich der Altersgruppen von der vierten zur neunten Jahrgangsstufe. Im Vergleich der Geschlechter ergeben sich innerhalb der vierten Jahrgangsstufe keine Unterschiede hinsichtlich der Stärke moralischer Motivation. Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen werden aber innerhalb der älteren Jahrgangsstufen größer, so dass ein Anstieg der Geschlechterunterschiede über die Altersgruppen konstatiert werden kann. Mädchen zeigen dabei eine stärker ausgeprägte moralische Motivation als Jungen.

Für den Zusammenhang zwischen moralischer Zentralität und moralischer Motivation kann entgegen den Erwartungen nur ein geringer, aber signifikant positiver Zusammenhang angegeben werden, welcher nicht altersabhängig variiert.

Die zweite Forschungsfrage befasste sich mit den Einflussfaktoren moralischer Motivation. Dieser Forschungsfrage wurde in drei Artikeln nachgegangen. Innerhalb des Artikels *„Gute Mädchen, Böse Jungen? Die Bedeutung von Moral für die Erklärung von Geschlechterunterschieden bei delinquentem Verhalten“* wurden noch einmal die Geschlechterunterschiede bei moralischer Motivation und moralischer Zentralität überprüft, welche bereits detailliert im ersten Artikel zur Entwicklung moralischer Motivation nachgewiesen wurden. Ebenso wie im Artikel zur Entwicklung moralischer Motivation zeigen sich hier Geschlechterunterschiede, wobei Mädchen eine höhere moralische Zentralität und Stärke moralischer Motivation besitzen.

Neben dem Geschlecht wurden auch Merkmale der Schule im Zusammenhang mit moralischer Motivation untersucht. Innerhalb des Artikels *„Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung moralischer Motivation unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts“* wurden schulische Klimaindikatoren (die Schüler-Lehrer-Beziehungen, die Schüler-Schüler-Beziehungen, die Partizipationsmöglichkeiten und die Schulidentifikation) im Zusammenhang mit moralischer Motivation untersucht. Die Untersuchung bestand nur aus Schülern der neunten Jahrgangsstufe. Es konnte gezeigt werden, dass Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, sowie der Schüler untereinander und die Schulidentifikation auf Individualebene die moralische Motivation beeinflussen. Diese drei Klimaindikatoren scheinen bei Jungen stärker zu wirken. Die Betrachtung der

Klimaindikatoren als Kontextmerkmal ergab keine zusätzlichen Effekte auf die moralische Motivation.

Als letzter Einflussfaktor wurden Gewaltopfererfahrungen im Zusammenhang mit moralischer Motivation im Artikel *„How violent victimization affects moral cognitions, moral emotions and moral motivation“* untersucht. Dabei wurde zwischen leichteren und schwereren Gewaltopfererfahrungen im familiären und außerfamiliären Kontext unterschieden. Es zeigte sich, dass kaum Beziehungen zwischen Gewaltopfererfahrungen und moralischer Zentralität bzw. moralischer Motivation existieren. Lediglich schwere innerfamiliäre Gewalterfahrungen beeinflussen die moralische Motivation der befragten Jugendlichen negativ. Die Ergebnisse deuten weiterhin darauf hin, dass die Effekte von Viktimisierungserfahrungen für Mädchen etwas stärker als für Jungen sind. Mit der dritten Forschungsfrage sollten die Zusammenhänge zwischen moralischer Motivation und delinquentem Verhalten überprüft werden. Der Artikel *„Die Bedeutung moralischer Motivation bei der Erklärung delinquenten Verhaltens im Jugendalter“* befasst sich innerhalb der neunten Jahrgangsstufe mit diesen Beziehungen. Moralische Motivation besitzt einen negativen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einen Ladendiebstahl oder ein Gewaltdelikt begangen zu haben. Dies gilt für Gewaltdelikte auch dann, wenn weitere zentrale Einflussfaktoren kontrolliert werden (z.B. niedrige Selbstkontrolle, delinquente Peers und innerfamiliäre Gewalterfahrungen). Des Weiteren konnte keine Interaktion zwischen moralischer Motivation und Selbstkontrolle nachgewiesen werden. Innerhalb des Artikels *„Gute Mädchen, Böse Jungen? Die Bedeutung von Moral für die Erklärung von Geschlechterunterschieden bei delinquentem Verhalten“* konnte des Weiteren gezeigt werden, dass moralische Motivation die Geschlechterunterschiede bei schweren Gewaltdelikten zumindest teilweise erklären kann und im Vergleich zu Empathie und moralischer Zentralität den größten Einfluss besitzt.

7.2. Methodische Diskussion

Im folgenden Abschnitt sollen die methodischen Schwierigkeiten dieser Arbeit diskutiert werden. Dabei werden die Stichprobeneigenschaften, die Datenqualität, das querschnittliche Design und die Messinstrumente (die Zentralität moralischer Eigenschaften und moralische Motivation) problematisiert. Die in Bezug auf die weiteren, verwendeten Messinstrumente und Methoden in den jeweiligen Artikeln entstandenen methodi-

sehen Schwierigkeiten werden nicht noch einmal aufgegriffen, da diese bereits in den einzelnen Diskussionsabschnitten der Artikel umfassend beschrieben wurden.

Stichprobeneigenschaften und Datenqualität

Zunächst sollen die Stichprobeneigenschaften kritisch untersucht werden. Das Erhebungsgebiet in dem die Untersuchung durchgeführt wurde, war der Landkreis Emsland in Niedersachsen. Dieser zeichnet sich durch einen insgesamt hohen Lebensstandard im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt aus. Während zum Beispiel im bundesdeutschen Durchschnitt 12,5 % der Eltern in der vierten Jahrgangsstufe arbeitslos waren, liegt dieser Wert durchschnittlich bei 9,9 % im Emsland. Dies gilt aber auch für die familiären Strukturen des Emslandes: Während in der neunten Klasse 80,0 % der Schüler mit beiden Elternteilen zusammen leben, gilt dies nur für 70,6 % der Schüler im westdeutschen Durchschnitt. Ebenso existiert im Emsland im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt eine erheblich niedrigere Delinquenzrate (Doering & Baier, 2011). Insgesamt sprechen diese Zahlen dafür, dass das Emsland nicht zuletzt durch den hohen Anteil katholischer Religionszugehörigkeit durch besondere Stichprobencharakteristika auffällt. Dies sollte sich aber nicht auf die Zusammenhangsanalysen oder entwicklungspsychologische Analysen auswirken. Im Artikel zum Thema Opfererfahrungen (Doering & Baier, im Druck) wurde außerdem überprüft, ob bestimmte Stichprobeneigenschaften für die geringen Zusammenhänge zwischen Opfererfahrungen und moralischer Motivation verantwortlich sind. Dies konnte aber nicht nachgewiesen werden, so dass für die dargestellten Analysen durchaus Verallgemeinerungen möglich sind.

Die Rücklaufquoten, welche zwischen 70,6 % in der vierten Jahrgangsstufe und 92,5 % in der neunten Jahrgangsstufe lagen, können als gut bezeichnet werden (Doering & Baier, 2011). Dies konnte vor allem durch eine klassenweise Befragung realisiert werden. Obwohl bei dieser Erhebungsform die Wahrscheinlichkeit am höchsten ist, auch schwer erreichbare Gruppen befragen zu können (im Vergleich zu telefonischen oder postalischen Befragungen) (Köllisch & Oberwittler, 2004), muss bei der Stichprobensatzung berücksichtigt werden, dass z.B. Schulschwänzer nicht in der Stichprobe enthalten sind. Dies bedeutet auch, dass schriftliche Befragungen auch einen gewissen Grad an Verzerrungen mitbringen, der nur schwer behoben werden kann. Auch der An-

teil der Hauptschüler innerhalb der neunten Jahrgangsstufe ist leicht unterrepräsentiert, da zum Befragungszeit im Mai bzw. Juni bereits einige der Hauptschüler nicht mehr zu den regulären Unterrichtszeiten im Schulgebäude anzutreffen waren. Dieser Problematik kann aber mit einem Gewichtungsfaktor begegnet werden, welcher auch im Artikel eins zur Entwicklung moralischer Motivation zum Einsatz gelangte. Für diesen Artikel erwies sich auch die Jahrgangsstruktur als problematisch, da nicht Altersgruppen untersucht werden konnten, sondern Klassenstufen. Es ist daher möglich, dass bei den Alterskohortenvergleichen, Schüler der neunten Klasse, die zum Beispiel eine Klasse übersprungen haben etwa so alt sind, wie die ältesten Schüler der siebten Klasse. Da aber davon ausgegangen werden kann, dass sich Schüler innerhalb einer Klassenstufe erheblich ähnlicher sind, als Schüler, die nur dasselbe Alter haben, kann dieses Vorgehen durchaus gerechtfertigt werden.

Im Hinblick auf die Datenqualität kann auf Grund der Schulung der Testleiter, der Organisation und Instruktion sowie durch die systematisch untersuchten Einschätzungen der Schüler und Testleiter von einer sehr hohen Datenqualität gesprochen werden. Gravierende Zwischenfälle wurden von den Testleitern nicht berichtet und auch von den Schülern wurden die Befragungssituation und die Befragungsdurchführung sehr positiv bewertet. Lediglich die Länge der Befragung wurde von den Schülern kritisiert. Insgesamt kann die Datenqualität durch das hochstandartisierte Vorgehen mittels Manual und Testleiteradministration der Befragung als sehr gut beurteilt werden.

Querschnittsdesign

Das querschnittliche Design muss für alle vorgestellten fünf Artikel als mögliches Problem diskutiert werden. Für die entwicklungsbezogenen Aussagen des ersten Artikels können lediglich Altersgruppenvergleiche vollzogen werden, wobei hier unklar bleibt, ob die gefundenen Unterschiede tatsächlich altersspezifisch oder auf spezifische Eigenschaften der Kohorte rückführbar sind. Davon kann aber in diesem Zusammenhang eher nicht ausgegangen, da es kaum substantielle gesellschaftliche Veränderung regionaler bzw. nationaler Art in diesem Zeitraum gab. Ebenso sind querschnittliche Untersuchungen auch für die Analysen der Einflussfaktoren und im Zusammenhang mit delinquenten Verhalten zum Teil kritisch zu sehen. Das Grundproblem dieser Untersuchungsmethode bildet die Kausalität. Es ist zwar theoretisch möglich und begründbar, warum

Schule (z.B. die Beziehungen der Schüler untereinander) einen Einfluss auf die Entwicklung moralischer Motivation besitzt, aber gleichwohl ist es auch plausibel, dass die moralische Motivation der Schüler die Beziehungen der Schüler untereinander beeinflusst. Am ehesten kann von reziproken Einflüssen ausgegangen werden: Einerseits beeinflussen die Beziehungen der Schüler untereinander die moralische Motivation des Individuums und ebenso beeinflusst die moralische Motivation des Individuums das Kooperationsverhalten der Schüler. Ähnliches gilt für den Zusammenhang zwischen moralischer Motivation und Verhalten. Auf Grund des Umfangs der Befragung war es nicht möglich einen vollständigen Längsschnitt zu erheben. Die Größe der Stichprobe hat aber andere Vorteile, wie zum Beispiel stabile Befundlagen oder auch die Aufdeckung kleinerer Zusammenhänge.

Messinstrumente

Bezüglich der zentralen Messinstrumente der Untersuchung können auch einige Schwierigkeiten konkretisiert werden. Generell gilt, dass die beiden Messinstrumente der Zentralität moralischer Eigenschaften und der moralischen Motivation bereits in verschiedenen vorherigen Untersuchungen (Arnold, 1993; Barriga et al., 2001; Malti & Buchmann, 2010; Nunner-Winkler et al., 2006; Pratt et al., 2003) verwendet wurden und innerhalb eines Prätests hinsichtlich ihrer Reliabilität und Validität überprüft wurden. Bezüglich der Zentralität der moralischen Eigenschaften müssen zunächst die schiefen Verteilungseigenschaften berücksichtigt werden, wobei dies nicht für das Differenzmaß gilt. Die verwendeten Verfahren erweisen sich aber als weitestgehend robust gegenüber der Verletzung der Normalverteilungsannahme (Nachtigall & Wirtz, 1998). Generell wäre es auch hilfreich gewesen eine größere Anzahl moralischer Eigenschaften zu verwenden, dies konnte aber auf Grund des bereits bestehenden Umfangs des Fragebogens nicht realisiert werden.

Hinsichtlich der Messung moralischer Motivation ergaben sich zum Teil größere Schwierigkeiten, da es das erheblich komplexere Messinstrument darstellt. Obwohl die beiden verwendeten moralischen Konflikte bereits in verschiedenen Studien zur Anwendung kamen (Malti & Buchmann, 2010; Nunner-Winkler et al., 2006) ergaben sich nur geringe Korrelationen der beiden Konflikte zur Erfassung moralischer Motivation. Diesbezüglich muss festgestellt werden, dass auch in den weiteren zugänglichen Publi-

kationen keine Angaben dazu gemacht wurden, wie stark die moralischen Konflikte miteinander korrelieren. Auf Grund der geringen Korrelationen der beiden moralischen Konflikte wurden diese im ersten Artikel „*The development of moral identity and moral motivation in childhood and adolescence*“ getrennt betrachtet. Hierbei ergab sich, dass beide moralischen Konflikte ähnliche Unterschiede im Jahrgangsstufenvergleich aufwiesen, d.h. zwar unterschieden sich die Anteile der einzelnen Kategorien zwischen den Konflikten, die jahrgangsspezifischen Unterschiede waren aber für beide Konflikte identisch. Möglicherweise spricht dies für unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der verwendeten Vignetten.

Ebenso erwiesen sich die zunächst formulierten Kategorien des happy bzw. unhappy Victimizers und des happy bzw. unhappy Moralists als zum Teil unhandlich für die Analysen. Zum einen, weil die vierstufige Kategorisierung lediglich als ordinal- nicht aber als intervallskaliert betrachtete werden konnte, zum anderen weil andere Kategorisierungen (zwei- oder dreistufig) einen Informationsverlust bedeuteten. Des Weiteren produziert das qualitative Messinstrument mit der Einbeziehung der Entscheidung, Entscheidungsbegründung, den Emotionen und Emotionsbegründungen einen hohen Anteil fehlender Werte. Diese waren zwar innerhalb der Altersgruppen nicht systematisch, dennoch spricht dies nicht für die Verwendung dieses qualitativen Messinstrumentes in quantitativen Befragungen. Ebenso muss der hohe Kodierungsaufwand erwähnt werden, welcher gegen den praktikablen Einsatz der Vignetten in großen Surveys spricht. Obwohl das verwendete Verfahren Probleme aufweist, bietet es auch erhebliche Vorteile. Zum einen kommt die Verwendung moralischer Konflikte den klassischen Kohlbergmethode der moralischen Dilemmata sehr nahe, so dass eine klare Abgrenzung zwischen der Untersuchung und Erfassung moralischer Motivation als Konflikt zwischen persönlichen Bedürfnissen und moralischen Verpflichtungen und der Untersuchung des moralischen Urteils als Konflikt zweier moralischer Prinzipien möglich ist. Ebenso kann durch ein offenes Antwortformat und eine anonyme schriftliche Befragung das sozial erwünschte Antwortverhalten reduziert werden.

Die Altersangemessenheit der moralischen Konflikte kann ebenfalls kritisch begutachtet werden. Es konnte in dieser Untersuchung nicht geklärt werden, inwieweit die untersuchten Grundschüler bereits ein Verständnis von 100, 320 bzw. 400 Euro besitzen. Zwar ist diese Altersgruppe bereits in der Lage in diesem Zahlenbereich Rechenaufgaben zu lösen, allerdings könnte sich die Versuchung, die diese Summen auf Kinder und

Jugendliche haben, zwischen den Altersgruppen unterscheiden. Zumindest konnte aber durch den Manipulationscheck sichergestellt werden, dass alle einbezogenen Fälle die moralischen Konflikte verstanden haben.

Innerhalb des fünften Artikels „*Die Bedeutung moralischer Motivation bei der Erklärung delinquenten Verhaltens im Jugendalter*“ ergab sich ein weiteres Problem. Insbesondere der Geldkonflikt könnte von den Jugendlichen als Diebstahl wahrgenommen werden. Wenn aber auch die abhängige Variable durch Diebstahl gemessen wird, so messen die unabhängige Variable und abhängige Variable dasselbe Konstrukt. Diesem Kritikpunkt kann dadurch begegnet werden, dass moralische Motivation ein verhaltensnahes Konstrukt ist. In weiteren Untersuchungen sollten aber insgesamt mehr moralische Konflikte verwendet werden um diesem Einwand zu entgegnen.

7.3 Inhaltliche Diskussion

Nachdem die methodischen Schwierigkeiten der gesamten Untersuchung kritisch diskutiert wurden, soll unter Berücksichtigung dieser Probleme eine inhaltliche Einbettung vorgenommen werden. Dabei wird die inhaltliche Diskussion zunächst anhand der drei zentralen Forschungsfragen vorgenommen.

Innerhalb der ersten Forschungsfrage wurde sich mit der Entwicklung moralischer Motivation im Kindes- und Jugendalter auseinandergesetzt und eine bestehende Forschungslücke geschlossen. Erstmals wurde der Entwicklungsabschnitt zwischen spätem Kindes- und frühem bzw. mittleren Jugendalter untersucht. Obwohl Nunner-Winkler (2008) einen Anstieg moralischer Motivation innerhalb einer längsschnittlichen Untersuchung von vier- bis 23-jährigen zeigen konnte, bleiben auf Grund der nicht vorhandenen Messzeitpunkte zwischen acht- und 18 Jahren die Entwicklungen zwischen Kindes- und Jugendalter ungeklärt. Auch in weiteren Untersuchungen zur Entwicklung moralischer Motivation (Krettenauer, 2011; Malti & Buchmann, 2010) wurde dieser Entwicklungsabschnitt nicht untersucht. Innerhalb der vorliegenden Untersuchung konnte gezeigt werden, dass die moralische Motivation zwischen der vierten, siebten und neunten Jahrgangsstufe abnimmt. Neben einer Replikation der Befunde an einer weiteren repräsentativen Untersuchung und innerhalb eines längsschnittlichen Designs ergeben sich weitere zentrale Implikationen für die kriminologische und entwicklungspsychologische Forschung.

Das Absinken der moralischen Motivation zwischen vierter und neunter Jahrgangsstufe unterstreicht, dass die Annahme eines nicht-vorhandenen kognitiv-affektiven Parallelismus, wie von Nunner-Winkler und Sodian (1988) postuliert wurde, eine Fortsetzung im späten Kindes- bis Jugendalter findet. Kohlberg (Colby & Kohlberg, 1987; Kohlberg, 1976) konnte in dieser Altersspanne konsistent einen Zuwachs des moralischen Urteilsvermögens zeigen. In Bezug auf die moralische Motivation ergibt sich aber, wie die vorliegende Untersuchung zeigt, ein umgekehrtes Bild. Damit kann auch der Anstieg delinquenten Verhaltens im Jugendalter erklärt werden (u.a. Farrington, 1986). Da hohe moralische Motivation mit geringerem delinquentem Verhalten einhergehen sollte, könnte das Absinken der moralischen Motivation im Jugendalter auch den Anstieg delinquenten Verhaltens erklären, so dass die Entwicklungskurven beider Konstrukte einen parallelen Verlauf besitzen. Diese Annahme würde mit dem Ergebnis Nunner-Winklers (2008) einhergehen, wonach im Alter von 18 bzw. 23 Jahren die moralische Motivation höher ausgeprägt ist als in der frühen Kindheit. Dies gilt parallel auch für das delinquente Verhalten, welches im Erwachsenenalter nach der Hochphase im Jugendalter wieder zurückgeht.

Das Absinken der moralischen Motivation kann wie Doering (2013a) bereits argumentiert, mit einer noch offenen und nicht abgeschlossenen Identitätentwicklung erklärt werden. Mit Blasi (1995, 2005) können in Bezug auf die moralische Identität bzw. das moralische Selbst zwei zentrale Komponenten unterschieden werden: Moralische Selbstintegration und moralische Zentralität. Obwohl moralische Selbstintegration nicht untersucht wurde, kann aber mit Kohlberg argumentiert werden, dass moralische Wissen und Urteilsvermögen zunächst auf externe Quellen (z.B. Autoritäten und Strafe) rekurriert. Erst später in der Entwicklung werden eigene Vorstellungen entwickelt. Mit Eckensberger (1998) kann von einem Übergang von personalem zu transpersonalem Moralverständnis gesprochen werden. Innerhalb dieses Übergangs, welcher sich möglicherweise zwischen Kindes- und Jugendalter vollzieht, könnten bestehende Moralvorstellungen zunächst erodieren, bevor diese anschließend als selbstgewählt erneut affirmiert werden könnten. Diese Einschätzung wird von den Ergebnissen von Arnold (1993) untermauert, die einen Übergang von externaler zu internaler Perspektive zeigen konnte. Die zweite Komponente, moralische Zentralität, kann dabei durchaus konstant bleiben, das heißt bestehende interindividuelle Unterschiede bei der moralischen Zentralität können als stabil angesehen werden (Arnold, 1993; Krettenauer, 2011).

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf die Annahmen des Selbstmodells von Blasi (1983), welches davon ausgeht, dass das Streben nach Selbstkonsistenz als zentrales Motiv moralischen Verhaltens gelten kann. Dementsprechend ist moralische Motivation davon abhängig, wie stark moralische Prinzipien in das Selbst eines Individuums integriert sind und wie zentral diese Prinzipien neben anderen bedeutsamen Teilen des Selbst sind. Die Annahmen würden somit für eine recht hohe Korrelation zwischen moralischer Zentralität und moralischer Motivation in diesem Zusammenhang sprechen. Obwohl dies bereits in verschiedenen Studien nachgewiesen wurde und mittlere Korrelationen zwischen moralischer Zentralität und moralischer Motivation gefunden wurden (Krettenauer, 2011; Nunner-Winkler et al., 2006), konnten in der vorliegenden Untersuchung nur schwache Zusammenhänge nachgewiesen werden. Eine mögliche Ursache könnten die Erhebungsmodi sein: Während moralische Zentralität innerhalb eines Ratingverfahrens ermittelt wurde, mussten bei der Erhebung moralischer Motivation offene Antworten gegeben werden. Dies könnte bei der Erhebung moralischer Zentralität mit einem größeren sozial erwünschten Antwortverhalten einhergehen (Elm & Weber, 1994). Des Weiteren ist es möglich, dass moralische Motivation innerhalb der beiden Konflikte situativ erfasst wurde und es sich bei moralischer Zentralität um ein globales Messinstrument handelt.

Nachfolgende Untersuchungen sollten sich verstärkt mit der Frage des Zusammenhangs zwischen moralischem Selbst und moralischer Motivation auseinandersetzen. Im Sinne des Modells von Blasi (1983) gäbe es kein genuin moralisches Motiv für moralisches Handeln. Nucci (2004) weist darauf hin, dass das Streben nach Selbstkonsistenz ein genuin selbstbezogenes Motiv darstellt. Dies würde aber der vorgenommenen Moraldefinition widersprechen, die Gerechtigkeit und Fürsorge gegenüber Dritten als zentralen Inhaltsbereich annimmt.

Neben dem Entwicklungsverlauf wurden auch verschiedene Einflussfaktoren moralischer Motivation untersucht. Im Anschluss an bestehende Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass Mädchen eine höhere moralische Motivation als Jungen besitzen. Diese Unterschiede nehmen im Übergang vom Kindes- und Jugendalter zu (Malti & Buchmann, 2010; Nunner-Winkler et al., 2007). Erklärt werden die Unterschiede und auch der Zuwachs der Unterschiede mit divergierenden Geschlechterrollenorientierungen von Mädchen und Jungen, wobei Nunner-Winkler et al. (2007) zeigen konnten, dass vor allem bei Jungen die Geschlechterrollenorientierung die Stärke der morali-

schen Motivation beeinflusst. Die Bedeutung der Geschlechterrollen nimmt im Übergang zwischen Kindes- und Jugendalter zu, so dass damit auch die Zunahme der Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen auf diese Weise erklärt werden können. Dieses Ergebnis ist auch bedeutsam im Hinblick auf bestehende Geschlechterunterschiede bei delinquentem Verhalten. Während kleinere Deliktstypen und relationale bzw. psychische Formen von Gewalt von Mädchen und Jungen etwa gleich häufig begangen werden (Scheithauer, 2003), gibt es erhebliche Diskrepanzen bei schwereren Formen delinquenten Verhaltens. Dies gilt insbesondere bei physischen Aggressionen (Baier, 2011; Baier, Pfeiffer, Simonson & Rabold, 2009). Innerhalb des zweiten Artikels konnten diese Unterschiede zumindest in Teilen durch moralische Motivation erklärt werden. Insgesamt kristallisierte sich das Geschlecht in allen durchgeführten Analysen als stärkster Einflussfaktor moralischer Motivation heraus. Dieses Ergebnis bestätigt auch die Befunde von Malti und Buchmann (2010), die in einer multiplen linearen Regression mit moralischer Motivation als abhängiger Variablen, zeigen konnten, dass das Geschlecht im Vergleich zu Persönlichkeitseigenschaften, Freundschaftsbeziehungen und Eltern-Kind-Beziehungen den größten Teil der Varianz aufklärt. Dabei stellt sich die Frage, welche Ursachen für die Geschlechterunterschiede bei moralischer Motivation verantwortlich sind. Innerhalb der Empathieforschung zeigte sich, dass Mädchen höhere Ausprägungen bei Empathie besitzen (Eisenberg et al., 2006). Diese Unterschiede reduzieren sich aber erheblich, wenn weniger reaktive Methoden (z.B. implizite Maße) verwendet wurden. Daher wäre auch für die weitere Untersuchung der Geschlechterunterschiede bei moralischer Motivation die Kontrolle von sozial erwünschtem Antwortverhalten von Bedeutung. Diesem wurde zwar durch die anonyme Befragung und das freie Antwortformat Rechnung getragen, dennoch bleibt unklar, ob Mädchen beispielsweise noch stärker an gesellschaftlichen Moralvorstellungen orientiert sind, als dies für Jungen der Fall ist. Ein solcher Befund würde mit den Ergebnissen zur Geschlechterrollenorientierung (Nunner-Winkler et al., 2007) einhergehen.

Neben dem Geschlecht wurde erstmalig das Klassenklima im Zusammenhang mit moralischer Motivation untersucht. Hierbei ergab sich, dass die Lehrer-Schüler-Beziehungen, die Beziehungen der Schüler untereinander und die Schulidentifikation positiv auf die Stärke der moralischen Motivation einwirken. Dieses Ergebnis ist anschlussfähig an bestehende Befunde, die den „weichen Klimaindikatoren“ der Schule eine zentrale Bedeutung in der Entwicklung beimessen (Brugman et al., 2003; Eder,

1996; Kohlberg, 1985; Oser, 1996). Dem gegenüber stehen Befunde, die lediglich einen geringen Einfluss der Schulform und der Schulnoten zeigen (Malti & Buchmann, 2010; Nunner-Winkler, 2008). Dieses Ergebnis ist insbesondere im Vergleich zu den Bedingungsfaktoren des moralischen Urteilsvermögens interessant. Es kann angenommen werden, dass Schulnoten und die Schulform zumindest approximativ kognitive Fähigkeiten abbilden. Kognitive Fähigkeiten weisen für das moralische Urteilsvermögen starke Zusammenhänge auf (Stadler, Rohrman, Knopf & Poustka, 2007). Dies gilt hingegen nicht für moralische Motivation, obwohl auch hier die Entscheidung bzw. die Entscheidungsbegründungen als moralische Kognitionen verstanden werden. Da aber bei moralischer Motivation die Komplexität der moralischen Begründung im Vergleich zum moralischen Urteilsvermögen weniger bedeutsam ist, kann die Schlussfolgerung, von Weyers (2004) unterstrichen werden: Moralische Motivation kann unabhängig von den kognitiven Fähigkeiten eines Individuums variieren.

Innerhalb der Untersuchung des Klassenklimas im Zusammenhang mit moralischer Motivation konnte festgestellt werden, dass die Beziehungsgestaltung innerhalb der Schule die moralische Motivation fördern kann. Dies gilt insbesondere für Jungen, deren moralische Motivation im Vergleich zu Mädchen im Durchschnitt niedriger ausgeprägt ist.

Weiterführende Untersuchungen sollten das Schul- und Klassenklima durch weitere Indikatoren operationalisieren, um die bestehenden Befunde zu replizieren und auszubauen. Insbesondere die differenziellen Einflüsse für Jungen und Mädchen sollten erneut überprüft werden. Dabei wäre neben einem längsschnittlichen Untersuchungsdesign auch der Einfluss des Kontextes im Vergleich zu den subjektiv wahrgenommenen Beziehungs- und Identifikationsprozessen von zentraler Bedeutung.

Die Gewaltopfererfahrungen im Jugendalter wurden als weiterer Einflussfaktor von moralischer Motivation untersucht. Dabei wurden auch innerfamiliäre Gewaltopfererfahrungen erfasst. Es kann angenommen werden, dass Opfererfahrungen kritische Lebensereignisse darstellen, die massive psychische Auswirkungen besitzen können (Kahn, 1984; North, Smith & Spitznagel 1994). Daher ist es umso überraschender, dass die moralische Motivation der untersuchten Jugendlichen kaum von Gewaltopfererfahrungen betroffen ist. Lediglich schwere innerfamiliäre Gewalterfahrungen senken die moralische Motivation der Jugendlichen (Doering & Baier, in Druck). Einerseits können diese Ergebnisse dahingehend interpretiert werden, dass Gewaltopfererfahrungen die moralische Motivation nicht beeinflussen und diese so stabil ist, dass sie gegenüber

negativen Erfahrungen mehr oder weniger resistent ist. Andererseits gehen einige Autoren davon aus, dass die Auswirkungen von schweren traumatischen Erlebnissen (hier Gewaltopfererfahrungen) davon abhängig sind, wie die Betroffenen die Hilfestellungen oder auch Sanktionen im Anschluss an das Ergebnis wahrnehmen und verarbeiten (Staub & Vollhardt, 2008). Weiterführende Untersuchungen sollten daher den Umgang mit dieser Form von kritischen Lebensereignissen in Zusammenhang mit der moralischen Motivation und der moralischen Identität der Betroffenen untersuchen.

Insgesamt besteht bezüglich der Einflussfaktoren moralischer Motivation noch erheblicher Forschungsbedarf. Die Untersuchung des Klassenklimas und der Gewaltopfererfahrungen schließen zwar zum Teil bestehende Forschungslücken. Dennoch kann in dieser Arbeit kein vollständiges Sozialisationsmodell entwickelt werden. Einerseits wurde in den vorgestellten Untersuchungen nur das Jugendalter betrachtet, zum anderen ist es bedeutsam die verschiedenen Einflussfaktoren und individuellen Eigenschaften gemeinsam zu untersuchen. Beispielsweise stellt sich die Frage, wie widersprüchliche moralische Wertvorstellungen innerhalb der Familie, der Freundesgruppe und der Schule auf das Individuum einwirken. Dafür müssen Merkmale dieser Sozialisationsfaktoren gemeinsam untersucht werden. Des Weiteren wäre es hilfreich die Mechanismen zu verstehen, wie die untersuchten Einflussfaktoren die Stärke der moralischen Motivation positiv oder negativ beeinflussen. Hierfür wäre es sinnvoll quantitative, qualitative und experimentelle Methoden miteinander zu kombinieren. Insbesondere qualitative Methoden können viel stärker als quantitative Untersuchungsdesigns auf die Prozesse der Vermittlung eingehen. Neben den dargestellten Merkmalen des Individuums und des sozialen Kontexts können auch weitere Einflussfaktoren, wie zum Beispiel Medien in Form von Computerspielen, Fernsehkonsum und Internetnutzung, einen zusätzlichen Einfluss auf die Entwicklung moralischer Motivation besitzen. Der Einfluss des Medienkonsums auf moralische Motivation wurde allerdings bisher noch nicht untersucht. Es bestehen aber konsistente Befunde (für einen Überblick Anderson et al., 2010), wonach beispielsweise Gewaltmedienkonsum mit einer höheren Wahrscheinlichkeit aggressives Verhalten zu zeigen, einhergeht.

Abschließend wurde mit der dritten Forschungsfrage dieser Arbeit die Beziehung zwischen moralischer Motivation und delinquentem Verhalten untersucht. Es zeigte sich, dass moralische Motivation delinquentes Verhalten reduzieren kann, im Vergleich zu anderen Bedingungsfaktoren, wie zum Beispiel delinquenten Peers, innerfamiliäre Ge-

waltopfererfahrungen oder Selbstkontrolle, aber nur einen geringen Einfluss besitzt. Neben dem bereits erläuterten Problem, dass die verwendeten Messverfahren (qualitative Erhebung vs. Ratingskalen) die Beziehungen zwischen moralischer Motivation und delinquentem Verhalten in den vorliegenden Daten beeinflussen könnten, bildet das Jugendalter als formative Phase einen weiteren Erklärungsansatz. Wie bereits bei der Entwicklung moralischer Motivation beschrieben, ist das Jugendalter die Phase in der die Integration und Entwicklung eigener moralischer Standards erfolgt (Arnold, 1993). Dabei können in dieser Phase Peernormen und gesellschaftliche Werte miteinander kollidieren, so dass externe Einflüsse, wie zum Beispiel Statusrollen in der Peergruppe oder eine starke Geschlechtsrollenorientierung einen größeren Einfluss auf das Verhalten der Jugendlichen haben. Somit muss die Frage gestellt werden, ob moralische Motivation im Erwachsenenalter einen stärkeren Einfluss auf delinquentes Verhalten besitzen könnte. Ebenso muss die Deliktsspezifität noch stärker in den Fokus genommen werden. Der Einfluss der moralischen Motivation erwies sich für Gewaltdelikte als stärker ausgeprägt als dies für Eigentumsdelikte der Fall war (Doering, 2013b). Aus den Befunden ergeben sich im Besonderen für die „Situational Action Theory of Crime Causation“ (Wikström, 2009; Wikström & Treiber, 2007; Wikström & Treiber, 2009) verschiedene Implikationen. Es muss unter anderem die Frage beantwortet werden, ob Moral tatsächlich die wichtigste personale Einflussgröße ist. Dieser Frage muss vor allem deliktsspezifisch nachgegangen werden. Ebenso könnte die Bedeutung von Moral altersspezifisch variieren.

7.4 Abschließende Bemerkungen

Innerhalb dieser Arbeit wurde die Entwicklung moralischer Motivation im Kindes- und Jugendalter, ebenso wie deren Einflussfaktoren und die Beziehung zwischen moralischer Motivation und delinquentem Verhalten untersucht und diskutiert. Die Forschungsfragen dieser Arbeit konnten im Rahmen der vorgestellten fünf Artikel und deren Limitationen beantwortet werden. Wissenschaftliche Arbeiten lassen aber auch immer Fragen offen und neue Fragestellungen entstehen. So ist auch die vorliegende Arbeit nur ein weiterer Schritt um der Frage nachzugehen, wie moralisches Verhalten motiviert wird.

Innerhalb der moralpsychologischen Forschung ist der Begriff Moral zwar fundamental, aber in den empirischen Arbeiten wird sehr selten eine klare Begriffsbestimmung vorgenommen. Es mag schwierig sein Moral abschließend zu definieren, dennoch braucht die moralpsychologische Forschung zumindest einen „kleinsten gemeinsamen Nenner“. Dafür wäre eine wissenschaftliche Debatte notwendig, die aber in den aktuellen Studien und Publikationen nicht geführt wird. Der Streit um eine geschlechtsspezifische Moral wendete beispielsweise den Blick auf die Frage, ob Gerechtigkeit als alleiniger Inhaltsbereich hinreichend ist oder ob dieser um die Fürsorgeorientierung erweitert werden muss (Gilligan, 1991). Moral wurde in der vorliegenden Arbeit nicht nur auf die Gerechtigkeitsorientierung beschränkt, sondern durch fünf allgemeine Prinzipien definiert (Edelstein & Nunner-Winkler, 1996a). Auch eine deskriptive Bestimmung wurde vorgenommen (Birnbacher, 2003). In wie weit diese Begriffsbestimmungen von großen Teilen der moralpsychologischen Forscher geteilt und somit konsensfähig ist, kann hier nicht beantwortet werden.

Ebenso gilt dies für die Bedeutung moralischer Motivation, die in der vorliegenden Arbeit als das zentrale Bindeglied zwischen moralischem Urteilen und Verhalten verstanden wird. Moralische Motivation besteht aus der Abwägung zwischen der Bedeutsamkeit des moralischen Wertes oder Prinzips und dem persönlichen Nutzen. Mit Blasi (1983) ist das Streben nach Selbstkonsistenz die zentrale psychische Tendenz, die uns zu moralischem Handeln motiviert. Aber gerade Selbstkonsistenz stellt ein persönliches und weniger ein moralisches Motiv dar. Dies würde bedeuten, dass sich ein Individuum, das sich moralisch verhält, dies nur deshalb tut, um sich selbstkonsistent zu verhalten. Unter diesem Gesichtspunkt kann lediglich die Einsicht in die innere Notwendigkeit, das richtig erkannte zu tun, als das einzig genuin moralische Motiv betrachtet werden. Ob dies aber wirklich unseren alltäglichen Abwägungsprozessen entspricht, ist dabei fraglich.

Das moralische Selbst wird in der neueren moralpsychologischen Forschung als die zentrale Quelle moralischer Motivation verstanden. Es speist u.a. das moralische Urteilsvermögen, moralische Visionen, Motive und Interessen eines Individuums (Oser, 2013). Welche Prozesse die Entstehung und Stärkung des moralischen Selbst beeinflussen, sind aber weitestgehend noch nicht empirisch untersucht. Es werden vor allem implizite Lernerfahrungen durch Modelllernen und Reziprozitätserfahrungen angeführt (Lempert, 1988). Vor allem zwischenmenschliche Beziehungserfahrungen von Koope-

ration, Unterstützung, Verständnis, Respekt und Achtung spielen vermutlich hierbei eine große Rolle.

Aus psychologischer Sicht kann in diesem Zusammenhang die Frage gestellt werden, wie bedeutend das moralische Selbst im Vergleich zu anderen Anteilen der Selbstkonstruktion sein sollte. Moralische Motivation ist gerade durch die Abwägung zwischen moralischen Werten und persönlichem Nutzen konzipiert. In den vorgelegten Vignetten war es nur der monetäre Nutzen, welcher moralischen Überlegungen entgegenstand. Es ist aber vorstellbar, dass die psychische Gesundheit eines Individuums durch eine starke moralische Orientierung gefährdet sein kann, so dass die Frage gestellt werden muss, welche Ausprägungen des moralischen Selbst aus psychohygienischer Perspektive erstrebenswert sind? Diese Frage muss im Besonderen aus entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet werden. An dieser Stelle wird wiederholt deutlich, dass (moral-)psychologische Forschung nicht ohne Normativität auskommt. Eine allgemeine Bestimmung ist dabei schwierig, aber ohne weiterführende Forschung und einen offenen Diskurs bleibt selbst eine Annäherung unmöglich.

Literaturverzeichnis

- Aaronson, J. (1968). *Conduct and conscience*. New York: Academic Press.
- Anderson, C., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B., Sakamoto, A., ... (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *136*, 151–173.
- Antonaccio, O., & Tittle, C. R. (2008). Morality, self-control, and crime. *Criminology*, *46*, 479–509.
- Arnold, M. L. (1993). *The place of morality in the adolescent self*. Harvard University, Cambridge, MA: unpublished thesis.
- Baier, D. (2011). Jugendgewalt und Geschlecht – Erkenntnisse aus Kriminalstatistik und Dunkelfelduntersuchungen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, *4/2011*, 356-364.
- Baier, D., & Pfeiffer, C. (2007). *Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen - Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention*. Hannover: KFN.
- Baier, D., & Pfeiffer, C. (2011). Wenn Opfer nicht zu Tätern werden. Beeinflussen Bedingungen der Schulklasse den Zusammenhang von innerfamiliären Gewalterfahrungen und eigener Gewalttäterschaft? *Trauma und Gewalt*, *5*, 6–19.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Rabold, S., Simonson, J., & Kappes, C. (2010). *Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum*. Hannover: KFN.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J., & Rabold, S. (2009). *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt: Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Inneren und des KFN*. Hannover: KFN.
- Baier, D., Rabold, S., Pfeiffer, C., & Windzio, M. (2006). *Schülerbefragung 2005: Gewalterfahrungen, Schulabsentismus und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen*. KFN: Forschungsbericht.
- Baier, D., & Windzio, M. (2006). Gewalt unter Kindern im Kontext der Grundschule. *Praxis der Rechtspsychologie*, *16*, 53–81.

- Barriga, A. Q., Morrison, E. M., Liau, A. K., & Gibbs, J. C. (2001). Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 532–562.
- Beelmann, A., & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Birnbacher, D. (2003). *Analytische Einführung in die Ethik*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1–45.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178–210.
- Blasi, A. (1993). The development of identity: Some implications for moral functioning. In G. G. Noam & T. E. Wren (Eds.), *The moral self* (pp. 99–122). Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 229–253). Boston: Allyn and Bacon.
- Blasi, A. (1996). Psychologische und philosophische Definition der Moral. Schädliche Einflüsse der Philosophie auf die Moralpsychologie. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Eds.), *Zur Bestimmung von Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung* (pp. 55–85). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blasi, A. (2005). Moral character: A psychological approach. In D. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (pp. 67–100). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Boers, K., Walburg, C., & Reinecke, J. (2006). Jugendkriminalität - Keine Zunahme im Dunkelfeld. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 89, 63–87.
- Bortz, J., & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Bourier, G. (2010). *Beschreibende Statistik: Praxisorientierte Einführung - Mit Aufgaben und Lösungen*. Wiesbaden: Gabler.
- Bretherton, I., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529–548.

- Brown, R., & Herrnstein, R. (1975). *Psychology*. Boston: Little, Brown.
- Brugman, D., Heymans, P., Boom, J., Podolskij, A., Karabanova, O., & Idobaeva, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 289–300.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Carlo, G., & Pope Edwards, C. (Eds.). (2005). *Moral development: The 51st Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Notre Dame Press.
- Celikates, R., & Gosepath, S. (2009). *Philosophie der Moral. Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Colby, A., & Damon, W. (1993). The uniting of self and morality in the development of extraordinary moral commitment. In G. G. Noam & T. E. Wren (Eds.), *The moral self* (pp. 149–174). Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Damon, W. (1984). *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377–383.
- Döbert, R. (1996). Wider der Vernachlässigung des >Inhalts< in den Moraltheorien von Kohlberg und Habermas. Implikationen für die Relativismus/Universalismus-Kontroverse. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Eds.), *Zur Bestimmung von Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung* (pp. 86–125). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and child's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162–170.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678–1683.

- Dodge, K. A., Coie, J., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 719–788). New York: Wiley.
- Doering, B. (2013a). The development of moral identity and moral motivation in childhood and adolescence. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Eds.) *Handbook of moral motivation: Theories, Models, Applications* (289–305). Amsterdam: Sense Publishers.
- Doering, B. (2013b). Die Bedeutung moralischer Motivation bei der Erklärung delinquenten Verhaltens im Jugendalter. In D. Dölling & J.-M. Jehle (Hrsg.). *Täter-Taten-Opfer. Grundlagenfragen und aktuelle Probleme der Kriminalität und ihrer Kontrolle: Neue Kriminologische Schriftenreihe* (S.451-472) Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Doering, B., & Baier, D. (2011). *Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt im Landkreis Emsland. Forschungsbericht 113*. Hannover: KFN.
- Doering, B. & Baier, D. (in Druck). How violent victimization affects moral cognitions, moral emotions and moral motivation.
- Doering, B., Bergmann, M.-C. & Hanslmaier, M. (in Begutachtung). Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung moralischer Motivation unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts.
- Eckensberger, L. H. (1998). Die Entwicklung des moralischen Urteils. In H. Keller (Ed.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (pp. 475–516). Bern: Huber.
- Eckensberger, L. H. (2003). Kultur und Moral. In A. Thomas (Ed.), *Kulturvergleichende Psychologie* (pp. 309–345). Göttingen: Hogrefe.
- Edelstein, W., & Nunner-Winkler, G. (1996a). *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und Sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Edelstein, W., & Nunner-Winkler, G. (Eds.). (1996b). *Zur Bestimmung von Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zu Moralforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: Studien Verlag.

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 93–119). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elm, D. R., & Weber, J. (1994). Measuring moral judgement: The Moral Judgement Interview or the Defining Issue Test. *Journal of Business Ethics*, 13, 341–355.
- Farrington, D. P. (1986). Age and crime. *Crime and Justice*, 7, 189–250.
- Feltes, T., & Goldberg, B. (2006). Selbstberichtete Delinquenz, Viktimisierung und Verbrechensfurcht bei Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In J. Obergfell-Fuchs & M. Brandenstein (Eds.), *Nationale und internationale Entwicklungen in der Kriminologie. Festschrift für Helmut Kury zum 65. Geburtstag* (pp. 203–237). Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Frankfurt, H. (1988). *The importance of what we care about. Philosophical essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilligan, C. (1991). Moralische Orientierung und moralische Entwicklung. In G. Nunner-Winkler (Ed.), *Weibliche Moral: Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik* (pp. 79–100). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Glueck, S., & Glueck, E. (1959). *Predicting delinquency and crime*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A., & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412–444.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford: Stanford University Press.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G. Adams, & T. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period* (pp. 205–239). Newbury Park: Sage.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251–260.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University.

- Hox, J. (2010). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. New York: Routledge.
- Jaffee, S. R., & Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126, 703–726.
- Jerusalem, M., & W. Mittag. (1997). Schulische Gesundheitsförderung: Differentielle Wirkungen eines Interventionsprogramms. *Unterrichtswissenschaft*, 25, 133–149.
- Kahn, A. (1984). *Victims of Violence: Final report of APA task force of victims of crime and violence*. Washington: American Psychological Association.
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Keller, M. (2005). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster & J. Oelkers (Eds.), *Pädagogik und Ethik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klasen, H., Woerner, W., Wolke, D., Meyer, R., Overmeyer, S., Kaschnitz, W., Rotenberger A, Goodman R (2000). Comparing the German versions of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) and the Child Behavior Checklist. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9, 277–284.
- Kohlberg, L. (1974). *Zur moralischen Entwicklung des Kindes: Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research, and social issues* (pp. 31–53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1981a). *Essays on moral development I: The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981b). *The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. In M. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 27–87). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Kohlberg, L., & Candee, D. (1983). The relationship of moral judgment to moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 52–73). New York: John Wiley & Sons.
- Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Basel: Karger.
- Köllisch, T., & Oberwittler, D. (2004). Wie ehrlich berichten Jugendliche über ihr delinquentes Verhalten?: Ergebnisse einer externen Validierung selbstberichteter Delinquenz auf Individual- und Aggregatdatenebene. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56, 708–735.
- Krettenauer, T. (2004). Metaethical cognition and epistemic reasoning development in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 461–470.
- Krettenauer, T. (2010). Das moralische Selbst: Forschungsstand und Perspektiven. In T. Malti & B. Latzko (Eds.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (pp. 87–105). Göttingen: Hogrefe.
- Krettenauer, T. (2011). The dual moral self: Moral centrality and internal moral motivation. *The Journal of Genetic Psychology*, 172, 309–328.
- Krippendorff, K. (1969). Models of messages: three prototypes. In G. Gerbner, O. R. Holsti, K. Krippendorff, G. J. Paisly, & P. J. Stone (Eds.), *The analysis of communication content*. New York: Wiley.
- Lapsley, D. (1996). *Moral psychology*. Boulder: Westview.
- Lempert, W. (1988). Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, S.62-92.
- Malti, T., & Buchmann, M. (2010). Socialization and individual antecedents of adolescents' and young adults' moral motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 138–149.
- Malti, T., & Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behaviour: A meta-analysis. *Child Development*, 84, 397–412.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P., & Gläser-Zikuda, M. (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Milgram, S., & Fleissner, R. (1997). *Das Milgram - Experiment Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität*. Hamburg: Rowohlt.
- Moffitt, T. E. (1993). Juvenile delinquency and attention deficit disorder: Boys' developmental trajectories from Age 3 to Age 15. *Child Development*, 61, 893–910.
- Möble, T. (2012). „Dick, dumm, abhängig, gewalttätig?: “ *Problematische Mediennutzungsmuster und ihre Folgen im Kindesalter. Ergebnisse des Berliner Längsschnitt Medien*. Baden-Baden: Nomos.
- Nachtigall, C. & Wirtz, M. (1998). *Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Nelson, J. R., Smith, D. J., & Dood, J. (1990). The moral reasoning of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 231–239.
- North, C., Smith, E., & Spitznagel, E. (1994). Post-traumatic stress disorder in survivors of a mass shooting. *American Journal of Psychiatry*, 151, 82–88.
- Nucci, L. (2004). Reflections on the moral self construct. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.) *Moral development, self, and identity*. (pp.111-132). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nunner-Winkler, G. (1993a). The development of moral understanding and motivation. In F. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Individual development from 3 to 12. Findings from a longitudinal study* (pp. 587–603). New York: Cambridge University Press.
- Nunner-Winkler, G. (1993b). The growth of moral motivation. In G. G. Noam & T. E. Wren (Eds.), *The moral self* (pp. 269–291). Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Nunner-Winkler, G. (1998). Zum Verständnis von Moral - Entwicklungen in der Kindheit. In F. E. Weinert (Ed.), *Entwicklungen im Kindesalter* (pp. 133–152). München: Springer.
- Nunner-Winkler, G. (2004). Sociohistoric changes in the structure of moral motivation. In D. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral Development, Self, and Identity* (pp. 299–334). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Nunner-Winkler, G. (2008). Zur Entwicklung moralischer Motivation. In J. Schneider (Ed.), *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter: Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK* (pp. 103–123). Weinheim: Beltz Verlag.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M., & Wohlrab, D. (2006). *Integration durch Moral: Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M., & Wohlrab, D. (2007). Gender differences in moral motivation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 26–52.
- Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323–1338.
- Oser, F. Models of moral motivation. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Eds.) *Handbook of moral motivation: Theories, Models, Applications* (7–24). Amsterdam: Sense Publishers.
- Oser, F. (1996). Kohlberg's dormant ghosts: The case of education. *Journal of Moral Education*, (25), 253–275.
- Pearson, F. S., & Weiner, N. A. (1985). Criminology. Toward an integration of criminological theories. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 76, 611–650.
- Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M., & Alisat, S. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: Correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social development*, 12, 563–585.
- Rehfus, W. D. (2003). *Handwörterbuch Philosophie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rest, J. R. (1983). Morality. In J. Flavell & E. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Cognitive development* (pp. 556–628). New York: Wiley.
- Rudolph, U. (2003). *Motivationspsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz PVU.
- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen* Göttingen: Hogrefe.
- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202–232.

- Stadler, C., Janke, W., & Schmeck, K. (2004). *IVE - Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Stadler, C., Rohrman, S., Knopf, A., & Poustka, F. (2007). Sozio-moralisches Denken bei Jungen mit einer Störung des Sozialverhaltens. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35, 169–178.
- Stams, J. G., Brugman, D., Dekovic, M., Rosmalen, L., Laan, P., & Gibbs, J. C. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 697–713.
- Staub, E., & Vollhardt, J. (2008). Altruism born of suffering: The roots of caring and helping after victimization and other trauma. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78, 267–280.
- Svensson, R., Pauwels, L., & Weerman, F. M. (2010). Does the effect of self-control on adolescent offending vary by level of morality?: A test in three countries. *Criminal Justice and Behavior*, 37, 732–743.
- Trautner, H. M. (2008). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 625–651). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Turiel, E. (1978). Social regulations and domains of social concepts. In W. Damon (Ed.), *New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. Morality and convention. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Socialization*. New York: Wiley.
- Walburg, C. (2007). Migration und selbstberichtete Delinquenz. In K. Boers & J. Reincke (Eds.), *Delinquenz im Jugendalter. Erkenntnis einer Münsteraner Längsschnittstudie* (pp. 241–268). Münster u.a.: Waxmann.
- Walker, L. J., Hennig, K. H., & Krettenauer, T. (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71, 1033–1048.
- Walker, L. J., & Pitts, R. C. (1998). Naturalistic conceptions of moral maturity. *Developmental Psychology*, 34, 403–419.
- Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests*. Göttingen: Hogrefe.

- Weyers, S. (2004). *Moral und Delinquenz. Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Wikström, P.-O. H. (2006). Individuals, settings, and acts of crime: Situational mechanisms and the explanation of crime. In P.-O. H. Wikström & R. J. Sampson (Eds.), *The Explanation of Crime: Context, Mechanisms and Development* (pp. 61–107). Cambridge.
- Wikström, P.-O. H. (2009). Crime propensity, criminogenic exposure and crime involvement in early to mid adolescence. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 92, 253–266.
- Wikström, P.-O. H., & Treiber, K. H. (2007). The role of self-control in crime causation. Beyond Gottfredson and Hirschi's general theory of crime. *European Journal of Criminology*, 4, 237–264.
- Wikström, P.-O. H., & Treiber, K. H. (2009). Violence as situational action. *International Journal of Conflict and Violence*, 3, 75–96.
- Wikström, P.-O. H., & Svensson, R. (2010). When does self-control matter?: The interaction between morality and self-control in crime causation. *European Journal of Criminology*, 7, 395–410.
- Wikström, P.-O. H., & Treiber, K. H. (2007). The role of self-control in crime causation. Beyond Gottfredson and Hirschi's general theory of crime. *European Journal of Criminology*, 4, 237–264.
- Zimbardo, P. G. (2001). *Das Stanford-Gefängnis-Experiment: Eine Simulationsstudie über die Sozialpsychologie der Haft*. Goch: Santiago.

Anhang

Erklärung nach § 10 Abs. 2e der Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover

Hiermit erkläre ich durch meine Unterschrift, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst habe und die benutzten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben und wörtlich und inhaltlich übernommene Stellen als solche gekennzeichnet habe. Zudem erkläre ich hiermit, dass die eingereichte Dissertation bisher in keinem anderen Verfahren als Prüfungsarbeit verwendet wird oder worden ist.

Hannover, den 14. Oktober 2013

Bettina Doering

Wissenschaftlicher Werdegang

Persönliche Daten:

Name: Bettina Doering

Dienstadresse: Institut für Pädagogische Psychologie
Schlosswender Straße 1
30159 Hannover

Telefonnummer: 0511/76214133

Emailadresse: Doering@psychologie.uni-hannover.de

Hochschulbildung:

10/2004 – 04/2009 Friedrich-Schiller-Universität, Jena,
Diplomstudium Psychologie

05/2009 – 02/2013 Leibniz-Universität Hannover, Promotionsstudium
Psychologie

Wissenschaftliche Tätigkeiten:

10/2005 – 12/2006 Studentische Hilfskraft am International Graduate
College “Conflict and Cooperation between Social
Groups“ in Jena

01/2007 – 06/2008 Forschungsstudentin am International Graduate
College “Conflict and Cooperation between Social
Groups“ in Jena

05/2009 – 01/2013 Promotionsstipendiatin und wissenschaftliche
Mitarbeiterin am Kriminologischen
Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN)

Seit 03/2013 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für
Pädagogische Psychologie, Leibniz-Universität
Hannover