



## Masterarbeit

# Die Rolle von Schuldgefühlen in der Entwicklung prosozialen Verhaltens – Eine Längsschnittuntersuchung in der mittleren Kindheit

**Margareta Meyer**

Vertiefungsrichtung Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie

Fachliche Beratung: Prof. Dr. phil. Tina Malti

Zürich, Mai 2011



Diese Arbeit wurde im Rahmen des konsekutiven Masterstudienganges in Angewandter Psychologie an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW verfasst. Eine Publikation bedarf der vorgängigen schriftlichen Bewilligung durch das Departement Angewandte Psychologie.

ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Angewandte Psychologie, Minervastrasse 30, Postfach, 8032 Zürich.



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Theorie.....</b>	<b>3</b>
<b>2.1</b>	<b>Definitionen.....</b>	<b>4</b>
2.1.1	Prosoziales Verhalten.....	4
2.1.2	Schuldgefühle.....	5
<b>2.2</b>	<b>Theorien zur Moralentwicklung und bisherige empirische Befunde .....</b>	<b>7</b>
2.2.1	Moralisches Urteil .....	8
2.2.2	Moralische Emotionen.....	9
2.2.3	Integrative Sichtweise.....	15
<b>2.3</b>	<b>Prosozialität in der moralischen Entwicklung.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4</b>	<b>Schuldgefühle in der moralischen Entwicklung .....</b>	<b>21</b>
2.4.1	Happy Victimizer Phänomenon.....	24
<b>2.5</b>	<b>Entwicklungspsychologische Forschungsbefunde zu moralischen Emotionen und prosozialem Verhalten.....</b>	<b>26</b>
<b>2.6</b>	<b>Fragestellung und Hypothesen.....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>Methode .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1</b>	<b>Beschreibung der COCON Studie.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2</b>	<b>Stichprobenbeschreibung und Durchführung.....</b>	<b>37</b>
<b>3.3</b>	<b>Messinstrumente.....</b>	<b>38</b>
3.3.1	Prosoziales Verhalten.....	38
3.3.2	Schuldgefühle.....	38
<b>3.4</b>	<b>Datenaufbereitung .....</b>	<b>39</b>
<b>3.5</b>	<b>Vorgehensweise .....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>Resultate .....</b>	<b>40</b>
<b>4.1</b>	<b>Statistische Analysen.....</b>	<b>40</b>
4.1.1	Deskriptive Statistiken.....	40
4.1.2	Multivariate Statistiken.....	45

<b>5</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>49</b>
<b>5.1</b>	<b>Methodische Diskussion .....</b>	<b>53</b>
<b>5.2</b>	<b>Inhaltliche Diskussion.....</b>	<b>57</b>
<b>5.3</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>61</b>
<b>6</b>	<b>Abstract .....</b>	<b>63</b>
<b>7</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>64</b>
<b>8</b>	<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>71</b>

# 1 Einleitung

Der ehemalige deutsche Bundeskanzler Helmut Schmidt fordert in seinem Buch „Auf der Suche nach einer öffentlichen Moral“ (1998) eine Änderung der Grundeinstellung, die Übernahme von Verantwortung auf allen Ebenen und erinnert Bürger und Bürgerinnen an ihre Pflichten gegenüber dem Gemeinwohl. Während Grundrechte in Gesetzen garantiert werden können, sind die Pflichten des und der Einzelnen für die Aufrechterhaltung einer offenen Gesellschaft, bis hin zur Demokratie, schwieriger festzulegen und einzufordern. Das Zusammenleben in der Gesellschaft ist davon abhängig, dass deren Mitglieder sich gegenseitig helfen und unterstützen. Gesellschaftliche Normen und Werte widerspiegeln diese Notwendigkeit.

Sich um das Gemeinwohl zu bemühen und Notleidende oder Bedürftige zu unterstützen, erscheint vielen als Einschränkung der persönlichen Freiheit. Allzu oft wird dieses prosoziale Verhalten mit persönlichen Kosten – wie auch ökonomischen – in Verbindung gebracht. Die Forschung im Kontext der Arbeits- und Organisationspsychologie, insbesondere in Bezug auf das „organizational citizenship behaviour“, entkräftet diese Argumentation. Die Effizienz einer Organisation, gemessen an Quantität und Qualität der Produktion, steigt unter anderem mit gegenseitiger Unterstützung und Hilfe, konstruktivem Mitdenken und Mitreden sowie Fairness (Podsakoff, Ahearne & MacKenzie, 1997; zit. nach Bierhoff, 2002). Es wurde zudem nachgewiesen, dass prosoziales Verhalten generell auf die Helfer einen positiven Einfluss hat und [nicht nur] für das Funktionieren der Gesellschaft als Ganzes hilfreich ist (Bierhoff, 2002).

Prosoziale Verhaltensweisen sind also nicht nur aus moralischen, sondern auch aus gesellschaftlichen und ökonomischen Gründen zu fördern und zu fordern. Soziale Fertigkeiten – zu denen auch prosoziales Verhalten zählt – können als Entwicklungsressourcen und Resilienzfaktoren bei Jugendlichen betrachtet werden, die sie unterstützen, die zunehmenden Leistungserwartungen zu bewältigen. Es wird auch ein Einfluss auf die psychische

Gesundheit und die soziale Anpassungsfähigkeit diskutiert (Malti & Perren, 2008). Kinder und Jugendliche, welche prosoziales Verhalten zeigen, erleben weniger Konflikte mit der Gesellschaft und dürfen mit einer grösseren Unterstützung seitens der Gesellschaft rechnen.

Wie aber entwickelt sich prosoziales Verhalten und was sind die notwendigen Voraussetzungen dafür? Die Untersuchung dieser Frage ist für das Individuum, und somit für die Gesellschaft, sehr relevant und nicht nur von wissenschaftlicher Bedeutung. Erst das Verstehen der Entwicklungsbedingungen und der Einflussfaktoren erlaubt eine gezielte Ent-

wicklung altersgerechter Interventionen zur Förderung sozialer Kompetenz in all ihren Facetten.

Die bisherige Forschung hat bereits einige Aussagen bezüglich der Entwicklung von moralischem Verhalten gemacht. Die lange im Vordergrund gestandenen sozial-kognitiven Voraussetzungen wurden durch sozial-emotionale Fertigkeiten ergänzt. Momentan steht eine integrative Sichtweise im Zentrum der Forschungsbemühungen. Schuldgefühle gehören zu den selbstbewertenden Emotionen, was bedeutet, dass sie die kognitiven Fertigkeiten der Selbstreflexion und Selbstbewertung voraussetzen. Zudem gilt Mitgefühl als wichtige Grundlage für das Empfinden von Schuldgefühlen. Schuldgefühle lassen sich folglich als ein Zusammenspiel von Kognition und Emotion verstehen.

Die Fragen, wie und wann sich Schuldgefühle entwickeln sowie ob, wie und wann sie als Einflussfaktoren für prosoziales Verhalten gelten können sind Gegenstand der gegenwärtigen Forschungsbemühungen.

Antworten auf diese Fragen werden insbesondere auch vom Forschungsprojekt des Schweizerischen Nationalfonds erhofft. Dabei wird mit dem Kinder- und Jugendsurvey COCON (competence and context), einer repräsentativen Längsschnittstudie, unter anderem die psychosoziale Entwicklung untersucht. In der vorliegenden Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern Schuldgefühle das Ausmass von prosozialem Verhalten erklären können. Dazu werden die Daten der ergänzenden COCON Intensivstudie des Jacobs Centers der Universität Zürich mit 175 Kindern verwendet. In der Intensivstudie steht insbesondere die moralische Entwicklung in der mittleren Kindheit (vom siebten bis zum zehnten Lebensjahr) im Zentrum des Interesses.

Im Folgenden werden als erstes die Begriffe Moral und Moralentwicklung eingeführt und die beiden Begriffe prosoziales Verhalten und Schuldgefühle definiert. Dann wird auf psychologische Theorien der Moralentwicklung eingegangen. In weiteren Kapiteln werden diese in Zusammenhang mit prosozialem Verhalten und Schuldgefühlen gebracht. Nach einer kurzen Zusammenfassung des Theorieteils werden die Fragestellung – ob das Ausmass von Schuldgefühle die Ausprägung von prosozialem Verhalten erklären kann – sowie die zugehörigen Hypothesen dargestellt. Im methodischen Teil wird die COCON Intensivstudie, die Stichprobe und die Durchführung sowie die Erhebung der Variablen Schuldgefühle und prosoziales Verhalten dargestellt. Anschliessend werden die Hypothesen mit statistischen Methoden überprüft und die Fragestellung beantwortet. Die Ergebnisse werden in der Diskussion sowohl methodisch als auch inhaltlich kritisch beleuchtet. Abgeschlossen wird die Arbeit mit einem Fazit und Ausblick.

## 2 Theorie

In diesem Abschnitt wird kurz auf Moral und Moralentwicklung eingegangen, denn Schuldgefühle und prosoziales Verhalten werden in dieser Arbeit im Kontext der moralischen Entwicklung miteinander in Verbindung gebracht. Moral ist ein kulturabhängiger Begriff welcher (Verhaltens-)Regeln bezeichnet, die als verpflichtend gelten. Der Geltungsbereich, die Begründung sowie die Inhalte der Moral können jeweils verschieden sein. In modernen westlichen Gesellschaften gründen die moralischen Normen „in unser aller Willen“ und beinhalten die grundlegenden Prinzipien der Schadensminimierung und Unparteilichkeit sowie das Gleichheitsprinzip (Suche nach Konsens) (Rawls, 1972; zit. nach Nunner-Winkler, 2007, S. 315). Diese Minimalmoral fordert, in akuten Notsituationen Hilfe zu leisten, in Kooperationsbeziehungen eingegangene Aufgaben zu erfüllen und die Schädigung anderer zu unterlassen. In säkularen Gesellschaften ist diese „universalistische Minimalmoral klar gegen bloße Konventionen und einen erweiterten persönlichen Bereich abgegrenzt“ (Nunner-Winkler, 2007, S. 316).

Die Moralentwicklung kann als „Einbindung nachwachsender Generationen in den sozialen Kooperationszusammenhang“ beschrieben werden (Nunner-Winkler, 2007, S. 316). Dabei bestehen diverse, teilweise konträre Ansätze zur Beschreibung der Moralentwicklung. Je nach zugrunde liegendem Menschenbild erklären die Ansätze die Übernahme von sozialen Moralvorstellungen (moralische Integration) mit unterschiedlichen Lernmechanismen und aufgrund unterschiedlichster Motive. Verschiedene Theorien zur Moralentwicklung werden nach den Definitionen von prosozialem Verhalten und Schuldgefühlen ausführlicher dargestellt.

Sowohl Schuld als auch Mitgefühl sind moralische Emotionen, welche als Reaktion auf die wahrgenommene Not anderer auftreten. Es wird davon ausgegangen, dass sich das Schuldgefühl aus der fürsorglichen Haltung anderen gegenüber in den ersten Lebensjahren entwickelt. Beide Emotionen sind positiv mit prosozialem Verhalten verbunden und unterscheiden sich in Bezug auf die Begründung der Not des anderen. Schuldgefühle treten dann auf, wenn Bewusstsein dafür vorhanden ist, die Not des anderen verursacht zu haben, während Mitgefühl die Emotion einer beobachtenden Person darstellt (Bierhoff, 2002). Dabei gilt Schuld als die komplexere Emotion, weil sie ein gewisses Maß an Perspektivenübernahmefähigkeit voraussetzt und eine Bewertung des eigenen Verhaltens impliziert (Harris, 1989; zit. nach Malti & Buchmann, 2010). Während Hoffman (2000) – in der Form von reaktivem Weinen – bereits Säuglingen erste empathische Gefühle zuschreibt, scheinen Schuldgefühle erst mit einer gewissen Reife der kognitiven Entwicklung möglich zu werden.

Da in dieser Arbeit untersucht werden soll, ob das Ausmass von Schuldgefühlen die Ausprägung von prosozialem Verhalten erklären kann, werden in der Folge diese beiden Begriffe definiert.

## **2.1 Definitionen**

### 2.1.1 Prosoziales Verhalten

Prosoziales Verhalten unterscheidet sich nach Bierhoff von altruistischem Verhalten und hilfreichen Verhalten (2010). Dabei ist hilfreiches Verhalten viel weiter gefasst und umfasst im Gegensatz zu prosozialem Verhalten auch bezahlte Aktivitäten und Dienstleistungen. Altruismus hingegen ist enger gefasst und gekennzeichnet durch die empathische Sorge für das Wohlergehen anderer sowie die Betonung derer Bedürfnisse. Altruismus lässt sich nicht immer von prosozialem Verhalten abgrenzen. Dieses ist oft deutlicher von persönlichem Unbehagen begleitet und kann in egoistischen Motiven gründen. Prosoziales Verhalten deckt einen weiten Bereich im Kontinuum von egozentrischem Verhalten bis zur Überinvolviertheit ab.

Im motivationstheoretischen Sinne wird prosoziales Verhalten als freiwilliges Verhalten verstanden, das intendiert ist, einem anderen etwas Gutes zu tun. Erweiterte Konzepte prosozialen Verhaltens umfassen soziale Unterstützung, professionelle Hilfe und soziale Verantwortlichkeit. Zudem wird prosoziales Verhalten als Komponente sozialer Kompetenz diskutiert (Trommsdorff, 2005).

Eine alltagsnahe Definition gibt Osswald (2008, S. 1):

Unter prosozialem Verhalten sind Handlungsweisen zu verstehen, die das Ziel haben, einem oder mehreren Menschen etwas Gutes zu tun, z. B. jemandem helfen oder einer Person einen Gefallen erweisen, Zivilcourage zeigen, sich für jemanden einsetzen, jemanden unterstützen, spenden, teilen usw.

Diese Definition ist neutral in Bezug auf die Wirkung des prosozialen Verhaltens. Die Wirkung ist in der Definition von Eisenberg explizit enthalten: „Prosoziales Verhalten ist ein soziales Verhalten, welches einer anderen Person nützt“ (Eisenberg, 1982; zit. nach Malti, Gummerum, Keller & Buchmann, 2009). Im Gegensatz dazu, und wie schon bei Osswald, liegt die Betonung der Definition von Simoni, Herren, Kappler & Licht (2008, S. 20) auf der Intention: „Prosoziales Verhalten beinhaltet Handlungen, die das Wohlergehen der anderen Person aufrechterhalten oder erhöhen sollen“. Dabei beschränken diese Autorinnen prosoziales Verhalten explizit auf eine beobachtbare Verhaltensweise und klammern Motive aus. Diese eher freie Definition wurde gewählt, um auch Vorläufer prosozialer Verhaltensweisen bei Kindern aufspüren zu können. Als prosoziales Verhalten gilt

zumeist sowohl proaktives prosoziales Verhalten als auch die Unterlassung von anti-sozialem Verhalten (Estrada-Hollenbeck & Heatherston, 1998).

Prosoziales Verhalten tritt während des zweiten Lebensjahres erstmals auf und erscheint zeitgleich mit der fortschreitenden Entwicklung der affektiven und kognitiven Kompetenzen. Prosoziales Verhalten wurde bei Kindern ab 14 Monaten systematisch untersucht. Das frühe Auftreten dieser Verhaltensweise unterstützt biologische Theorien. Es wurde zudem beobachtet, dass von 13-15 Monate alten Kleinkindern 9% mit prosozialem Verhalten reagieren, wenn sie beobachten, wie jemand Not leidet, während 15% selber in Not geraten. Der Anteil der Kinder welche mit prosozialem Verhalten reagieren nimmt mit dem Alter stark zu. Mit 18-20 Monaten zeigen 21%, respektive mit 23-25 Monaten 49% der Kinder prosoziales Verhalten (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992; zit. nach Bierhoff, 2002).

Es gibt diverse Theorien des prosozialen Verhaltens. Sie unterscheiden sich vor allem in Bezug auf die zugrunde liegende Annahme der menschlichen Natur (uneigennützig vs. eigennützig) sowie der daraus abgeleiteten Motivation (altruistisch vs. egoistisch). Diese Differenzierung lässt sich nicht immer aufrechterhalten, da prosoziales Verhalten manchmal sowohl egoistisch als auch altruistisch erklärt werden kann. Dabei spielen als Motive zumindest die drei Faktoren Selbstinteresse, internalisierte Normen und Empathie eine Rolle (Bierhoff, 2002).

### 2.1.2 Schuldgefühle

Schon bei Freud waren Schuldgefühle ein Thema. In der psychoanalytischen Theorie sind sie als ein Resultat des Über-Ichs konzipiert, welches den Ausdruck von Feindseligkeit verbietet. Dabei wird der Ärger anstatt nach aussen, nach innen auf das Selbst gerichtet, um es für seine unbotmässigen Gedanken und Handlungen zu verurteilen und zu bestrafen. Freud arbeitete Parallelen zwischen Ontogenese und Phylogenese heraus. Sowohl in der individuellen Entwicklung (Ontogenese) als auch in der Entwicklung der Menschheit (Phylogenese) wurden Instinkte und Triebe durch interne Kontrollmechanismen wie Scham und Schuld ersetzt. Diese Kontrollmechanismen wurden seiner Meinung nach immer elaborierter und schlussendlich überstrapaziert. In diesem Prozess wurde die Menschheit zivilisiert, respektive das Individuum sozialisiert. Das Verhalten bleibt in der Folge kontrolliert und reguliert auch in Abwesenheit von externer Bestrafung. Der Preis für diesen Fortschritt der Zivilisation ist nach Freud ein Verlust von Freude aufgrund der vermehrt auftretenden Schuldgefühle (Freud, 1961, Original 1930; zit. nach Bybee & Quiles, 1998)

Auch später noch wurden Schuldgefühle als heikle Gratwanderung wahrgenommen (Sears, Maccoby & Levin, 1957, S. 389 - 390; zit. nach Donenberg & Weisz, 1998):

Too severe inner control [of children's impulses] can prevent any direct expression of them and can produce a quite unnecessary degree of guilt and anxiety. Too much conscience can destroy the happiness and productivity of the individual, just as too little can destroy the peace and stability of society.

Erst später wurde der Fokus in Bezug auf Schuldgefühle weg von der Psychopathologie hin zu einer adaptiven und auch für das Individuum gesundheitsförderlichen Emotion gelenkt. Dabei wurde Schuld weiter differenziert. Es wurde unterschieden zwischen chronischer Schuld, welche als ein überdauernder Zustand von sich schuldig fühlen, schlechtem Gewissen, Bedauern und Reue charakterisiert ist, der nicht an ein unmittelbar verursachendes Ereignis gebunden ist, und situationsgebundener Schuld (engl. pre-dispositional guilt), als die persönliche Neigung als Antwort auf spezifische, umschriebene Schuld hervorrufende Situationen Schuld zu empfinden. Nur die chronische Schuld wird als schädigend für die mentale Gesundheit betrachtet, währenddem situationsgebundene Schuldgefühle prosoziales Verhalten hervorrufen können und externalisierende Störungen hemmen (Bybee & Quiles, 1998). In dieser Arbeit geht es um situationsgebundene Schuldgefühle und nicht um den überdauernden Zustand von chronischer Schuld. Diese beiden Zustände sind nicht ganz voneinander unabhängig, wie weiter unten bei der Beschreibung moralischer Emotionen noch aufgezeigt wird.

Interessanterweise hängen Schuldgefühle nicht mit moralischen Standards zusammen und weisen verschiedene Verhaltens- und Einstellungskorrelate auf. Schuldgefühle sind mit mehr Freiwilligenarbeit, mehr prosozialem Verhalten, weniger Aggressivität und tiefen Werten bei rassistischen Einstellungen verbunden. Moralisches Urteil hingegen steht mit diesen Variablen nicht in Beziehung (Bybee & Quiles, 1998).

Schuld gilt als typische selbstbewertende Emotion. Selbstbewertende Emotionen sind grundlegend soziale Emotionen, welche durch tatsächliche oder vorgestellte Ereignisse hervorgerufen werden, welche potenziell Folgen haben dafür, wie das Individuum beurteilt, wie es von anderen Personen wahrgenommen und eingeschätzt wird (Leary, 2007). In Gegensatz zu den sogenannten Basisemotionen setzt diese Klasse von Emotionen Selbstbewusstsein und Selbstbewertung aufgrund internalisierter moralischer Standards voraus. Aufgrund ihrer kognitiven Komplexität sind sowohl eine stabile Selbstrepräsentation (für die Ursachenzuschreibung) als auch die Fähigkeit zu Selbstreflexion Bedingung für das Erleben von selbstbewertenden Emotionen (Tracy & Robins, 2007). Zu den positiven selbstbewertenden Emotionen gehören Stolz und Erhöhung, zu den negativen Schuld, Scham und Verlegenheit (Tangney, Stuewig & Mashek, 2007).

Nach dem Modell von Stipek (1995; zit. nach Janke, 2007) scheinen Kinder mit etwa dreieinhalb Jahren ihren Erfolg oder Misserfolg an einem etablierten internen Massstab zu messen und es lassen sich positive, respektive negative, mimische Ausdrücke beobachten.

Es ist jedoch noch unklar, wann und in welcher Reihenfolge erste selbstbezogene Emotionen auftreten. Stolz und Schuld, sowie Verlegenheit und Scham treten ab etwa drei Jahren auf. Möglicherweise sind diese Emotionen anfänglich vom Lob respektive Tadel Erwachsener abhängig. Kinder reagieren in Abwesenheit anderer erst später mit Scham und Stolz (Janke, 2007).

Tracy & Robins (2007) definieren Schuld als negative, selbstbewertende Emotion in Bezug auf eine eigene Handlung. Sie differenzieren zudem zwischen Schuld und Scham (vgl. Kapitel 2.4). Von Hoffman werden Schuldgefühle als „ein sehr unangenehmes Gefühl der Geringschätzung sich selbst gegenüber, welches aus Mitgefühl für jemanden in Not entsteht, in Kombination mit der Erkenntnis der Grund zu sein für diese Not“ definiert (1998, S. 91; zit. nach Bierhoff, 2002). Auch die Definition nach Ferguson & Stegge unterstreicht die negative Gefühlsqualität: Schuldgefühle sind „ein schmerzhaftes Gefühl des Bedauerns welches entsteht, wenn ein Protagonist ein schädigendes Ereignis tatsächlich verursacht, erwartet zu verursachen oder damit verbunden ist“. Sie fügen hinzu, dass „der Protagonist mit der Schuld die Verantwortung akzeptiert für ein Verhalten, welches internalisierte Standards des religiösen, moralischen oder ethischen Verhaltens verletzt“ (1998, S. 20; zit. nach Bierhoff, 2002).

Die Hypothese der auf Mitgefühl gründenden Schuld wird durch Untersuchungen von Thompson & Hoffman (1980; zit. nach Bierhoff, 2002) unterstützt, welche zeigen, dass nach Induktion von Mitgefühl mehr Schuldgefühle auftraten als bei der Kontrollbedingung. Mitgefühl und Schuldgefühle fördern soziale Beziehungen, indem sie Kindern ermöglichen, mit den Gefühlen und Erfahrungen anderer in Einklang zu kommen. Aufmerksamkeit für andere macht entgegenkommendes, fürsorgliches und helfendes Verhalten wahrscheinlicher. Solche Verhaltensweisen erfordern Mitgefühl, Schuldgefühle und ein Verständnis von „richtig“ und „falsch“ (Donenberg & Weisz, 1998). Die Entwicklung der Moral wird im nächsten Kapitel aufgezeigt. Inhaltlich steht die emotionale Moralentwicklung im Zentrum.

## **2.2 Theorien zur Moralentwicklung und bisherige empirische Befunde**

Gegenwärtige Theorien zur prosozialen Moralentwicklung fokussieren meist auf eine Dimension. Soziale Lerntheorien kümmern sich um Hilfsverhalten und vertiefen sich in die Prozesse von Belohnung, Bestrafung und Imitation. Kognitive Entwicklungstheorien stellen moralisches Denken ins Zentrum und nutzen Konzepte wie Perspektivenübernahme, Reziprozität, kognitives Ungleichgewicht, progressive Konstruktion und Co-Konstruktion. Theorien der emotionalen und motivationalen Entwicklung benutzen Konzepte wie Identifizierung mit den Eltern, Angst vor Liebesentzug, Empathie, Sympathie/Mitgefühl, Schuld und moralische Internalisierung (Hoffman, 2000).

In der Tradition von Kohlberg wird in den strukturell-kognitiven Moraltheorien die Meinung vertreten, dass das moralische Urteil, basierend auf universellen Normen von Fairness und Fürsorge, im Zentrum steht. Moralische Handlungen sind dabei vorwiegend von der Reife der moralischen Überlegungen einer Person bestimmt (vgl. Kapitel 2.2.1). Affektive Moraltheorien, wie sie beispielsweise Hoffman vertritt, postulieren, dass moralische Emotionen, wie Mitgefühl, die grundlegenden Motive für moralisches Handeln darstellen (vgl. Kapitel 2.2.2). Befunde von Arsenio et al. (2006) zeigen starke Evidenz für eine Vernetzung von moralischem Urteil und moralischer Emotion, was einer integrativen Sichtweise entspricht (Kapitel 2.2.3). Die letzten beiden Perspektiven werden besonders ausführlich behandelt, da in dieser Arbeit die Rolle von Schuldgefühlen in der Entwicklung prosozialen Verhaltens untersucht wird.

### 2.2.1 Moralisches Urteil

Piaget hat in seinem Buch „Das moralische Urteil beim Kinde“ (1932, Original veröffentlicht 1932; zit. nach Bierhoff, 2010) zwei Phasen der Moral beschrieben. Dabei ist die heteronome Moral dadurch charakterisiert, dass äussere Instanzen die Normen festlegen und Abweichungen davon bestrafen. Bei der autonomen Moral (ab ungefähr acht Jahren) werden eigene Wertmassstäbe für das Urteil über Gut und Böse herangezogen. Die Entwicklung von heteronomer zu autonomer Moral vollzieht sich dabei in Interaktion mit Gleichaltrigen. Die als absolut geltenden übernommenen Normen der Eltern werden durch die gleichwertige soziale Kooperation relativiert, wobei das Kind andere so behandelt, wie es selbst behandelt werden möchte. Diese Sicht wurde dahingehend kritisiert, „dass es eher die Qualität einer Interaktion ist, die zu einem fortgeschrittenen moralischen Urteil führt, und weniger eine generelle Autoritätsabhängigkeit oder –unabhängigkeit“ (Trautner, 1997; zit. nach Bierhoff, 2010, S. 188 - 189).

Lawrence Kohlberg ist der berühmteste Name unter den amerikanischen Forschenden, die in den 60er Jahren die Arbeiten Piagets aufgriffen (Bierhoff, 2010). Er untersuchte in seinen viel zitierten Studien vorwiegend die Begründung der getroffenen Entscheidung in moralischen Dilemmasituationen und konstruierte drei Niveaus mit jeweils zwei Stufen der moralischen Entwicklung. Die Niveaus werden von der sozialen Perspektive bestimmt:

Niveau I (Präkonventionell): konkret-individualistische Perspektive,

Niveau II (Konventionell): Perspektive eines Mitglieds der Gesellschaft und

Niveau III (Postkonventionell): der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive.

Die erste Stufe ist wie bei Piaget von der autoritären Norm bestimmt (heteronome Moral), Stufe 2 (instrumenteller Individualismus und Austausch) von Reziprozität, Stufe 3 (interpersonelle Übereinstimmung) von Normen der Fürsorge, des Vertrauens und der Wert-

schätzung, Stufe 4 (Sozialsystem) berücksichtigt institutionelle Ganzheiten, während bei Stufe 5 (sozialer Vertrag und individuelle Rechte) und schliesslich Stufe 6 (universale ethische Prinzipien) übergeordnete moralische Prinzipien mit der Intention einer guten und gerechten Gesellschaft als Orientierung für moralisches Verhalten gelten. Das präkonventionelle Niveau repräsentiert dabei das moralische Denken von Kindern (Kohlberg untersuchte Kinder ab zehn Jahren), das konventionelle Niveau dasjenige von Erwachsenen, während das postkonventionelle Niveau nur selten von Menschen ab ungefähr 20 Jahren erreicht wird. Diese akzeptieren und verteidigen gesellschaftliche Regeln aber nur unter der Bedingung, dass diese einem universellen an ethischen Prinzipien orientierten Standpunkt nicht widersprechen.

Verschiedene Forschungsergebnisse stellen dieses Modell in Frage. Insbesondere wurde empirisch gezeigt, dass bereits vierjährige Kinder ein Verständnis für die Gültigkeit von juristischen und fürsorglichen Normen entwickelt haben und diese moralischen Normen von anderen sozialen Regeln unterscheiden können (Smetana & Killen, 2008; Turiel, 1983; zit. nach Malti et al., 2009). Kinder von sechs bis zwölf Jahren verwenden zudem Argumente der Gerechtigkeit und des Wohlergehens des anderen häufiger bei moralischen Regelverstössen als bei Verstössen gegen soziale Konventionen (Turiel, 2008; zit. nach Bierhoff, 2010). Neunjährige geben an, dass sie sich einem Freund gegenüber schlecht fühlen würden, wenn sie ein Versprechen nicht einhalten. Dabei sind es nicht mögliche Sanktionen, welche als Begründung eine Rolle spielen, sondern die Erwartung, dass der Freund durch ihr Verhalten enttäuscht würde. Die Motivation, das Versprechen einzuhalten, ist also genuin empathisch und beziehungsorientiert. Dies lässt sich nicht mit der Theorie von Kohlberg vereinbaren, welche instrumentelle Reziprozität als Begründung erwarten liesse (Keller, 1996). Die vorgebrachte Kritik weist unter anderem darauf hin, dass die Moralentwicklung auch von emotionalen Faktoren mitbestimmt wird. Diese werden im nächsten Kapitel näher betrachtet.

### 2.2.2 Moralische Emotionen

Es wurde schon immer darüber gestritten, ob Emotionen moralisch sein können und ob sie, da von Natur aus eine persönliche, polarisierte und voreingenommene Perspektive repräsentierend, nicht das moralische Urteil stören würden. In letzter Zeit sind die voreingenommenen emotionalen Reaktionen aber auch als hilfreich für die Erkennung von moralischen Fragen, für die Motivation zu moralischem Verhalten und zur Verhinderung von unmoralischem Verhalten eingeschätzt worden (Eisenberg, 2000).

Entwicklungspsychologische Studien geben Hinweise darauf, dass moralische Emotionen ein herausragendes Merkmal des Erlebens von Regelverstössen sind und dass sie dazu beitragen, die Fähigkeit von Kindern zu fördern zunehmend zwischen moralischen und

anderen sozialen Urteilen unterscheiden zu können (Arsenio et al., 2006). Moralische Emotionen wie Mitgefühl oder Schuld gelten als Einflussfaktoren für das Verständnis der verbindlichen Natur von Normen der Fairness und Fürsorge (Nussbaum, 2001; zit. nach Malti & Keller, 2010). Das bedeutet, dass moralische Emotionen eine herausragende Bedeutung haben für die Verhaltenswirksamkeit von moralischen Normen. Das Verhältnis von moralischen Emotionen und moralischem Verhalten ist allerdings komplex. Schuldgefühle verhindern nicht unmoralisches Handeln, aber deren Aufkommen nach dem Verletzen einer moralischen Regel bedeutet, dass moralisches Bewusstsein vorliegt oder die Entwicklung des moralischen Selbst begonnen hat. Die Untersuchung der moralischen Emotionen aus einer Entwicklungsperspektive ist darum nötig und sowohl von theoretischem als auch angewandtem Nutzen. Noch unbekannt ist der Einfluss und Zusammenhang von Kultur und normativen Entwicklungsprozessen in der Entwicklung moralischer Emotionen (Malti & Keller, 2010). Moralische Emotionen können zudem eine kommunikative Rolle spielen, da sie dem Individuum Einblick in seine moralischen Werte und Bedenken geben und sie auch anderen sichtbar werden lassen (Eisenberg, 2000).

Nach Tangney et al. (2007) sind selbstbewertende Emotionen moralische Emotionen, da sie zwischen moralischen Normen und moralischem Verhalten vermitteln. Die Selbstbewertung erfolgt auf der Grundlage internalisierter moralischer Normen. Selbstbewertende Emotionen können demzufolge eine selbst-regulatorische Funktion besitzen und setzen kognitive Bewertungsprozesse des Selbst voraus. Moralische Emotionen werden durch Selbstreflexion und Selbstevaluation hervorgerufen. Das Verhalten wird durch die moralischen Emotionen sofort bestraft (oder verstärkt). Sie haben daher eine wichtige Funktion. Die Valenz und Grösse dieser selbst-verfügt (self-imposed) affektiven Konsequenz basiert auf einer Evaluation der Ethik des Verhaltens und auf der Beurteilung, was das gezeigte Verhalten über unser Selbst aussagt (beispielsweise über Charakter, Talent oder Wert). Moralische Emotionen dienen also als Gradmesser der sozialen und moralischen Angemessenheit des Verhaltens (Tangney et al., 2007).

Moralische Emotionen, beispielsweise Schuld, Scham und Mitgefühl, spielen nach Eisenberg (2000) eine fundamentale Rolle in Bezug auf die Moral und die moralische Entwicklung. Auch moralischer Stolz, als Eigenbewertung nach moralischem Verhalten, kann zu den moralischen Emotionen gezählt werden. Möglicherweise wirkt moralischer Stolz als Belohnung, welche moralisches Verhalten verstärken kann und die Verbindlichkeit der moralischen Normen festigt (Tangney et al., 2007). An dieser Stelle wird nur auf Mitgefühl und die negativen selbstbewertenden Emotionen Schuld, Scham und Verlegenheit näher eingegangen. Moralischer Stolz wird nicht weiter diskutiert, da nicht zu erwarten ist, dass in Situationen, die mit Schuld verbunden sind, moralischer Stolz eine Rolle spielt. Selbstbewertende moralische Emotionen involvieren neben der Selbstbewertung

unter anderem auch ein Selbstverständnis (Eisenberg, 2000). Das bedeutet, dass sie nicht unabhängig vom kognitiven Entwicklungsstand betrachtet werden können.

Verlegenheit scheint eine weniger negative, ernste und anhaltende Emotion zu sein als Scham und Schuld. Die negative Selbstbewertung ist gering und es besteht wenig Interesse für wiedergutmachendes Verhalten. Es wird vermutet, dass Verlegenheit kaum eine Funktion für moralisch relevante Verhaltensweisen hat, sondern eher dazu dient, andere zu beschwichtigen oder einen Gesichtsverlust zu vermeiden (Eisenberg, 2000).

Schuld wird als „die“ moralische Emotion gehandelt. In der Entwicklungs- und Sozialpsychologie wird Schuld mit dem Bereuen von fehlbarem Verhalten in Verbindung gebracht. Ein schuldiger Handelnder übernimmt die Verantwortung für sein fehlbares Handeln, was sich beispielsweise in wiedergutmachendem Verhalten äußert. Die Unterscheidung von Schuld und Scham (vgl. Kapitel 2.4) lässt sich auch auf der Handlungsebene definieren. Da Scham sich nicht nur auf die fehlbare Handlung sondern auch auf das Selbst bezieht, fürchtet ein sich schämender Handelnder die Bewertung der anderen und vermeidet diese oder versucht, sich zu verstecken (Ferguson & Stegge, 1998). In den theoretischen Konzepten hat sich diese Unterscheidung durchgesetzt. Schuld ist darum oft so operationalisiert worden, dass die Besorgnis um die Gefühle anderer und wiedergutmachendes Verhalten im Zentrum stehen. Es ist wahrscheinlich, dass Schuld, die nicht mit dem Versuch einer Wiedergutmachung einhergeht (wie beispielsweise Schuld, die auf unlogischen oder irrationalen Gefühlen der Verantwortlichkeit beruht, oder Schuld, die nicht aufgelöst werden kann), mit der Zeit einen negativen Einfluss auf das Gefühl sich selbst gegenüber hat und zu Fehlanpassungen führen kann. Besonders bei Kindern ist oftmals auch eine Kombination der beiden Emotionen Schuld und Scham zu beobachten (Ferguson, Stegge, Miller & Olsen, 1999; zit. nach Eisenberg, 2000).

Hoffman hat zumeist über emotionale und motivationale Entwicklung geschrieben, mit einem Schwergewicht auf den Themen Entwicklung von Mitgefühl, Schuld und moralischer Internalisierung. Dabei hat er insbesondere auf die Rolle von Mitgefühl bei der Entwicklung und für das Empfinden von Schuldgefühlen aufmerksam gemacht. Auf Mitgefühl gründende Schuld wird als Motiv für viele prosoziale moralische Handlungen gesehen: Wiedergutmachung gegenüber Opfern von eigenem fehlbarem Verhalten, Unterstützung von Menschen, die in Not geraten sind, Überprüfung der eigenen Werte und Neuordnung der eigenen Prioritäten sowie den Vorsatz, in Zukunft weniger eigennützig und dafür zuvorkommender anderen gegenüber zu sein (Baumeister, Stillwell & Heatherton, 1994; zit. nach Hoffman, 1998). Aus diesem Grund wird in den folgenden Abschnitten auch auf die Entwicklung von Mitgefühl eingegangen.

Hoffman's Theorie beschreibt auf Mitgefühl gründende Schuld (empathy-based guilt), welche jeweils mit bestimmten Typen von prosozialen moralischen Situationen verbunden

ist. Der erste Typ einer moralischen Situation ist der des unschuldigen Beobachters. Jemand beobachtet eine Person, die leidet, gefährdet oder in Not (physisch, emotional oder finanziell) ist. Die moralische Frage ist, ob der unschuldige Beobachter helfen wird. Dieser Typ der moralischen Situation gilt als prototypische Situation für mitfühlende Emotionen. Mitgefühl ist eine Emotion, die besser zum Befinden einer anderen Person passt, als zum eigenen Befinden (Hoffman, 2000). Mitgefühl kann durch mindestens fünf verschiedene Mechanismen hervorgerufen werden. Drei davon sind primitiv, automatisch und unfreiwillig: (a) das reaktive Weinen eines Neugeborenen, wenn es ein anderes Kind weinen hört. Diese Reaktion lässt sich nicht vom Weinen eines Kindes unterscheiden, welches aus eigenem Unbehagen weint, und gilt als rudimentärer Vorläufer von Mitgefühl, auch wenn das Kind selbst die Reaktion wahrscheinlich nicht von eigenem Unbehagen unterscheiden kann. (b) Mimikry: Das spontane Nachahmen des Ausdrucks eines Opfers (Gesichtsausdruck, Stimme, Haltung) führt mittels afferentem Feedback zu Gefühlen, welche den Gefühlen des Opfers ähnlich sind. (c) Klassische Konditionierung und direkte Assoziation: Merkmale der Situation des Opfers erinnern den Beobachter an eigene ähnliche Erfahrungen und rufen Gefühle hervor, welche denjenigen des Opfers ähnlich sind. Zwei weitere Mechanismen, die Mitgefühl hervorrufen, basieren auf fortgeschrittenen kognitiven Prozessen. (d) Vermittelte Assoziation: Ohne dass das Opfer gesehen wird, kann der emotionale Zustand mittels Sprache (mündlich oder schriftlich) vermittelt und mit früheren Erlebnissen des Beobachters in Verbindung gebracht werden. (e) Rollenübernahme (role taking): Die Not des Opfers wird zumindest teilweise mitempfunden, indem der Beobachter sich in die Situation des Opfers versetzt oder sich aufgrund von Kenntnissen dessen Reaktion in ähnlichen Situationen vorstellt, wie sich das Opfer fühlt. Auch eine Kombination der beiden Vorgänge ist möglich. Diese Vielfalt von Mechanismen, welche Mitgefühl hervorrufen, sind darum so wichtig, weil sie Beobachter befähigen, in einer Vielfalt von Situationen mitfühlend zu reagieren, je nachdem welche Stimuli verfügbar sind. Hinweise aufgrund des Gesichtsausdrucks, der Stimme oder der Haltung werden durch Mimikry eingefangen. Hinweise der Situation durch Konditionierung oder Assoziation. Wenn sich das Opfer verbal oder durch schreiben ausdrückt oder jemand anders seine Situation beschreibt, wird das Mitgefühl durch vermittelte Assoziation oder Rollenübernahme geweckt. Dass Mitgefühl aufgrund der Multideterminiertheit zuverlässig hervorgerufen werden kann, unterstützt die Annahme, dass es durch natürliche Selektion Teil der menschlichen Natur geworden ist (Hoffman, 1998).

Reifes Mitgefühl beinhaltet die Erkenntnis, dass das Leid jemand anderen betrifft. Das Leid kann nachgeföhlt werden und es können kausale Attributionen gemacht werden. Dies bedeutet, dass für reifes Mitgefühl die Differenzierung des Selbst von anderen erfolgt sein muss. Dies kann bei wenigen Fünfjährigen und den meisten Siebenjährigen festgestellt werden. Aus diesem Grund ist die Entwicklung des Mitgeföhls von der Selbst-Andere-

Differenzierung abhängig. Dabei werden vier Entwicklungsstufen durchlaufen. In einem ersten Stadium (global empathic distress) kann das Leiden anderer nicht von eigenem Leid unterschieden werden: ein Neugeborenes fängt an zu weinen, wenn es ein anderes Kind weinen hört. Auch einjährige Kinder benehmen sich zum Teil so, wie wenn ihnen selbst das Leid, das sie bei anderen beobachten, widerfahren sei. Das zweite Stadium (quasi-egocentric empathic distress), schon früh im zweiten Lebensjahr angesiedelt, zeichnet sich durch die Differenzierung von Selbst und anderen als physisch unterschiedliche Einheiten aus. Das Verhalten ist jedoch an den eigenen Gefühlen orientiert und ein Versuch zu trösten, wird vom Kind oft so gestaltet, wie es selbst gewöhnlich getröstet wird. Das kann bedeuten, dass das Kind seiner Mutter, die sich gestossen hat, den Lieblingstедdybär bringt. Später im zweiten Lebensjahr werden auch die Gedanken, Gefühle, und Wünsche von anderen als unabhängig von den eigenen erkannt und somit die Grundlage des dritten Stadiums erreicht (veridical empathy for another's feeling). Konkret heisst das, dass sich die Reaktion auf das Leid anderer nicht wie im zweiten Stadium dadurch auszeichnet, selber Trost zu suchen, sondern dass nun Trost für das Opfer gesucht wird. Mit der fortschreitenden kognitiven und emotionalen Entwicklung wird das Mitgefühl immer differenzierter und der Situation angepasster. Mit ungefähr acht Jahren erkennen Kinder, dass es möglich ist, gleichzeitig zwei sich widersprechende Emotionen zu haben und mit 16 Jahren unterlassen sie spontanes Hilfsverhalten, um das Opfer nicht zu beschämen. Erwachsene wissen zudem, dass das eigene Mitgefühl manchmal stärker ist, als das Leid der Opfer, die sich möglicherweise schon an ihre verzweifelte Lage gewöhnt haben. Sobald ein stabiles Selbst erreicht ist, welches als überdauernd und kohärent wahrgenommen wird, und auch andere als kohärent und überdauernd wahrgenommen werden, kann Mitgefühl auch über die Situation hinaus hervorgerufen werden (empathic distress beyond the situation). Dann wird alles, was über eine Person bekannt ist, in die emotionale Reaktion mit einbezogen. Einer Person mit einem traurigen Leben wird besonders mitfühlend begegnet wenn sie traurig ist und möglicherweise mit einer Mischung aus Freude und Leid, wenn sie fröhlich ist (Hoffman, 1998).

Kognitive Bewertungen spielen eine wichtige Rolle in Bezug auf das Wecken von Mitgefühl. Insbesondere Attributionen, wie Schuldzuweisung an das Opfer aufgrund seines Verhaltens oder aufgrund von Stereotypen, beziehungsweise Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, können das Mitgefühl stark reduzieren, bis hin zu Verachtung für das Opfer. Empathischer Ärger auf den Täter und Mitgefühl für das Opfer können gleichzeitig erlebt werden. Mitfühlendes Ungerechtigkeitsempfinden kann im unschuldigen Beobachter entstehen, wenn das Opfer auch aufgrund seiner Gruppenzugehörigkeit bemitleidet wird und nicht nur aufgrund der aktuellen Situation.

Wie bereits darauf hingewiesen, ist Mitgefühl von Hoffman als Basis für weitere moralische Gefühle konzipiert worden. Insbesondere Schuldgefühle können in einem an sich

unschuldigen Beobachter geweckt werden, wenn er Mitgefühl mit der Lage des Opfers empfindet, es aber unterlässt, Hilfe zu leisten (guilt over inaction). In Situationen, wo das Leid des Opfers durch den Protagonisten verursacht wird (unabhängig davon, ob durch Provokation, beabsichtigt oder versehentlich, ob im Verlauf eines Konflikts oder als Enttäuschung von Erwartungen) besteht die moralische Frage darin, ob der Protagonist bereit ist, sein Leid verursachendes Tun zu unterlassen oder – falls dies nicht der Fall war und es zur Handlung kam – ob er sich danach schuldig fühlt und prosozial verhält. Insbesondere bei Kindern kommt es vor, dass sie im Aufruhr der eigenen Emotionen blind sind für das Leid, welches sie im Moment verursachen oder schon verursacht haben, sodass kein Mitleid entstehen kann. Es braucht möglicherweise Personen, die sie auf das verursachte Leid, ihre Täterschaft und die Verletzung von moralischen Regeln aufmerksam machen. Moralische Internalisierung und empathisches Mitfühlen hat also auch eine soziokulturelle Dimension (Hoffman, 1983, 1988; zit. nach Hoffman, 1998). Es hat sich gezeigt, dass die wirksamste Methode Schuldgefühle zu wecken und moralische Internalisierung zu unterstützen, die Induktion ist: das Aufzeigen der schädlichen Konsequenzen der kindlichen Handlungen für andere. Hoffman sieht die Wirkung von Induktion in der Förderung der Entwicklung generalisierter Ereignisrepräsentationen, die der Entwicklung einer prosozialen moralischen Motivstruktur zugrunde liegen: (1) Induktion kommuniziert die Ablehnung von schädigenden Handlungen durch das Kind. Zudem richten sie die Aufmerksamkeit auf die Auswirkungen für das Opfer und die Urheberschaft des Kindes. Der explizite Hinweis auf das Opfer weckt Mitgefühl. Zusammen mit der Erkenntnis, Verursacher des Leids zu sein, führt das Mitgefühl zu Schuldgefühlen (transgression guilt). Die Missbilligung der Eltern verstärkt die Schuldgefühle und das Gefühl, etwas falsch gemacht zu haben. (2) Die Sequenz schädigende Handlung – Induktion – Mitgefühl – Schuldgefühle (empathy-based guilt) führt nach mehrmaliger Wiederholung zu einer generalisierten Ereignisrepräsentation, die mit Emotionen verbunden ist und motivationale Wirkung hat. Die Ereignisrepräsentation kann erweitert und verstärkt werden durch wiedergutmachende Handlungen des Kindes – positive Reaktion von Opfer und Eltern – Entlastung sowie Reduktion von Schuldgefühlen und Mitgefühl. Dadurch kann wiedergutmachendes (prosoziales) Verhalten an Schuldgefühle gekoppelt werden. Dies ist ein wichtiges Element der Entwicklung von prosozialem moralischem Verhalten. (3) Über die Jahre werden die Repräsentationen mit weiteren Erfahrungen angereichert, wodurch diese zunehmend komplexe generalisierte Strukturen von mit Emotionen verbundenem Wissen über die Auswirkungen von eigenem Handeln auf andere werden. (4) Die Repräsentationen werden zunehmend versprachlicht und mit Prinzipien und Regeln in Verbindung gebracht. Es ist wichtig, dass dies mit inneren Prozessen verbunden bleibt, damit die Repräsentationen als eigene Konstrukte und Teil des internalen Motivsystems erlebt werden, obwohl sie ursprünglich von aussen angestossen worden sind (Hoffman, 1998). Die Internalisierung wird möglicherweise durch das Verblassen von episodischen Erinnerungen und das Ver-

stärken semantischer Inhalte gefördert (Tulving, 1972; zit. nach Hoffman, 1998). (5) Die disziplinarischen Interventionen der Eltern werden zunehmend durch moralische Konflikte im Kind selbst abgelöst, bei denen egoistische Motive und internalisierte prosoziale Motive aufeinander treffen. Schliesslich ist die elterliche Intervention nicht mehr nötig und die Kinder berücksichtigen andere auch in Konfliktsituationen. Die Erkenntnis, jemandem Leid anzutun, ist jetzt direkt mit Schuldgefühlen verbunden, die als von Innen kommend erlebt werden (Hoffman, 1998).

Würden Schuldgefühle immer erst nach einer moralisch verwerflichen Handlung zu wiedergutmachendem prosozialem Verhalten führen, wäre ihre Wirksamkeit als prosoziales Motiv stark eingeschränkt. Mit zunehmender kognitiver Entwicklung ist es den Kindern jedoch möglich, sich vorzustellen, welche Reaktionen ihre Handlung auslösen könnte. Die Vorstellung von schädigenden Auswirkungen auf andere kann zu antizipierter Schuld führen und die Ausführung des geplanten Verhaltens behindern. Schuldgefühle können auch auftreten, wenn kein direktes Verschulden vorliegt: Beziehungs-Schuld (relationship guilt) aufgrund der Vermutung den Partner/die Partnerin verletzt zu haben, wenn dieser/diese traurig scheint, Entwicklungs-Schuld (developmental guilt), aufgrund der persönlichen Veränderung, Trennungs-Schuld (separation guilt), wenn junge Erwachsene von zu Hause ausziehen, Erfolgs-Schuld (guilt over achievement), wenn sie mehr erreichen als ihre Peers oder Privilegien geniessen, die anderen fehlen (guilt over affluence) (Hoffman, 1998). In dieser Arbeit wird lediglich auf Schuldgefühle eingegangen, die aufgrund unterlassener Hilfeleistung oder nach einer moralischen Regelverletzung entstehen.

In diesem Kapitel wurde die herausragende Rolle von moralischen Emotionen – insbesondere von Mitgefühl und Schuldgefühlen – in der Entwicklung von moralischem Verhalten dargestellt. In der neuesten Forschung ist die Dichotomie der traditionellen Sichtweisen der Moralentwicklung weitgehend aufgehoben. Die Exponenten sind sich einig, dass sowohl moralisches Urteil als auch moralische Emotionen in der moralischen Entwicklung eine interagierende Rolle spielen.

### 2.2.3 Integrative Sichtweise

Die Entwicklung des moralischen Selbst gilt als Teil der Sozialisation und könnte auch als Entwicklung des Gewissens bezeichnet werden. Kochanska definiert das moralische Selbst als Selbstwahrnehmung des Kindes auf moralischen Dimensionen (Kochanska, 2002). Die Entwicklung des moralischen Selbst wird in den ersten Lebensjahren durch die moralische Internalisierung geprägt. Dabei gibt es Unterschiede nach Geschlecht, Persönlichkeit des Kindes sowie in Bezug auf das Erziehungsverhalten der Eltern und die Beziehung zu den Eltern. Das moralische Selbst umfasst moralisches Urteil, moralische Emotionen und moralisches Verhalten. Nucci (2001, S. 133; zit. nach Bergman, 2004) weist darauf hin,

dass sich das moralische Selbst erst in der Jugend als Teil der persönlichen Identität konstituiert. „Prior to this integration, however, children begin to construct modes of responding to moral situations that reflect, at least in part, their sense of what is right in relation to themselves.“ Er identifizierte zudem frühe Vorläufer des moralischen Selbst: Kinder beginnen als Reaktion auf moralische Situationen gewohnheitsmässig Verhaltensweisen zu zeigen, welche zumindest teilweise ihr Empfinden dafür reflektieren, wie solches Verhalten ihren eigenen Zielen und Vorstellungen von „richtig“ verbunden ist.

Mit ihrem handlungstheoretischen Modell erweiterten und modifizierten Keller & Becker das Konzept von Kohlberg (2008). An dieser Stelle soll lediglich auf die von ihnen beschriebenen emotionalen Aspekte von kognitiven Prozessen eingegangen werden. Ihr Konzept der sozio-moralischen Sensibilität knüpft an die oben dargestellten Theorien von Eisenberg und Hoffman an, welche dem Mitgefühl einen zentralen Stellenwert in der Moralentwicklung einräumen.

Sozio-moralische Sensibilität schliesst folgende Punkte mit ein (Keller & Becker, 2008, S. 112 - 113):

1. Ein wesentlicher Aspekt ist die Fähigkeit zu Mitgefühl mit anderen beziehungsweise das Einfühlungsvermögen in die Bedürfnisse, Gefühle und Erwartungen anderer (Empathie).
2. Moralische Gefühle von Scham und Schuld entstehen, wenn die Person andere ungerecht behandelt oder keine Verantwortung anderen gegenüber übernimmt. Moralische Empörung entsteht, wenn andere ihre moralischen Verpflichtungen verletzen. Im Fall der Normverletzung kann das Selbst neben Mitgefühl mit dem Opfer der Verletzung sogar stellvertretend für den anderen (den Missetäter) Schuldgefühle entwickeln (vgl. das Konzept der existentiellen Schuld von Montada, 1993).
3. Moralische Gefühle und die Fähigkeit zur moralischen Bewertung des eigenen Handelns können eine Person veranlassen, in späteren Situationen anders zu handeln. Emotionale Fürsorge für den anderen kann auch zur Basis für Formen der Kompensation denjenigen Personen gegenüber werden, die ungerecht oder verantwortungslos behandelt wurden und zu moralischer Entschädigung führen. Dazu gehören Entschuldigungen und Formen der Wiedergutmachung. Egoistisches Handeln kann jedoch auch im Rückgriff auf Rechtfertigungen als moralisch adäquat dargestellt werden (zum Beispiel, dass die Freundin/jeder so gehandelt hätte).

Das hier dargestellte Konzept der moralischen Sensibilität beginnt mit etwa sieben Jahren relevant zu werden. Moral scheint sich in zwei Schritten zu entwickeln. Moralisches Wissen wird schon früh und universell angeeignet. Erst später wird eine intrinsische mora-

lische Motivation aufgebaut, also die „Bereitschaft, das Rechte um seiner selbst willen zu tun“ (Nunner-Winkler, 2007, S. 322). Um die Entwicklung zu verstehen, ist es nötig, die möglichen Vorläufer des entstehenden moralischen Selbst in der mittleren Kindheit zu suchen. Emotionen wird in der entwicklungspsychologischen Forschung eine wichtige Rolle zugeschrieben, da sie mit der Art der moralischen Begründungen zusammenhängen und zudem zu moralischem Handeln anhalten (Malti, 2010). Mitgefühl und moralische Motivation spielen eine wichtige Rolle in den moralischen Verhaltensweisen von Kindern, wie auch in der Entwicklung ihres moralischen Selbst. Die moralische Motivation beinhaltet die Beurteilung von Verantwortlichkeit und ist mit dem Entstehen des moralischen Selbst verknüpft, was moralische Verhaltensweisen begründet (Malti et al., 2009).

Empirische Resultate zeigen, dass Kinder – insbesondere diejenigen mit tiefer moralischer Motivation – mit zunehmendem Mitgefühl verstärktes prosoziales Verhalten zeigen. Es gibt auch Hinweise auf einen direkten Einfluss von moralischer Motivation auf prosoziales Verhalten. Dies deutet darauf hin, dass bereits in der Kindheit die moralische Motivation ein wichtiger Vorläufer des moralische Selbst und der damit verbundenen moralischen Verhaltensweisen ist. Es ist zu vermuten, dass die zunehmende Verbundenheit von moralischem Urteil mit moralisch relevanten Emotionen, wie Mitgefühl, zur späteren Entwicklung des moralischen Selbst beiträgt, weil es eine zunehmend internalisierte Moralität anzeigen könnte, welche eine Grundlage der Persönlichkeit und moralischen Identität bildet (Malti et al., 2009). In diesem Zusammenhang kann man sich vorstellen, dass Schuldgefühle zwischen Mitgefühl und moralischem Verhalten vermitteln.

Moralische Emotionen sind untrennbar mit kognitiven Entwicklungsprozessen verbunden, denn sie setzen das Verstehen des Selbst in Beziehung zu den anderen und Bewertungsprozesse des Selbst voraus (Eisenberg, 2000). In der Literatur werden sie als „self-conscious emotions“ bezeichnet. In dieser Arbeit werden sie selbstbewertende Emotionen genannt. Die moralischen Emotionen sind Ausdruck einer Orientierung am Wohlergehen anderer sowie motivationale Basis für moralisches prosoziales Handeln (Keller, 1996). Auf prosoziales Handeln im Kontext der Moralentwicklung wird im nächsten Kapitel eingegangen.

### **2.3 Prosozialität in der moralischen Entwicklung**

Prosoziales Verhalten – beispielsweise teilen, trösten und helfen – ist schon im frühen Kindesalter belegt (Nunner-Winkler, 2007). Entwicklungspsychologen und Entwicklungspsychologinnen gehen davon aus, dass sowohl kognitive als auch emotionale Faktoren mit prosozialem Verhalten verbunden sind und es möglicherweise auch beeinflussen. Umstritten ist jedoch die relative Wichtigkeit moralischer Kognitionen und moralischer Emotionen für die Motivation zu moralischem prosozialem Verhalten (Malti et al., 2009).

Frühe Beobachtungen von empathischem Mitfühlen und prosozialem Verhalten bei Kindern beeinflussen das theoretische Verständnis von prosozialem Verhalten. Biologische Theorien erscheinen dadurch in besonders plausiblen Licht. Trommsdorff erweitert die Einflussfaktoren auf das prosoziale Verhalten um die Motivation: „Aus motivationstheoretischer Perspektive ist für die Erklärung prosozialen Verhaltens relevant, die in der Entwicklung aufgebauten und die situativ angeregten Emotionen und die sie begleitenden kognitiven Prozesse sowie die damit verbundenen Handlungsziele als Teil des Motivsystems zu untersuchen“ (Trommsdorff, 2005, S. 84).

Trommsdorff betrachtet pro- und antisoziales Verhalten aus motivationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Sicht (2005). Die Motivationstheorien gehen davon aus, dass sämtliches Verhalten motiviert ist. Weder Motiv noch Motivation lassen sich direkt beobachten und darum ist es schwierig, aufgrund des Verhaltens auf zugrunde liegende Motive zu schließen. Neben einer Vielzahl von Theorien zu verschiedenen sozialen Motiven, besteht der integrative Ansatz von Fiske mit fünf zentralen Motiven (Zugehörigkeit, Verstehen, Kontrolle, Selbsterhöhung und Vertrauen), welche als Anpassung an soziale Beziehungen zu verstehen sind (Fiske, 2004; zit. nach Trommsdorff, 2005). In der Entwicklungspsychologie sind Motive lange nicht explizit beachtet worden. Neuere Lehrbücher zeigen auf, dass moralisches Denken und Handeln im Zusammenhang mit der Entwicklung moralischer Motivation gesehen werden kann. „Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist von Interesse, wie die verschiedenen Komponenten der sozialen Motivation im Entwicklungsprozess aufgebaut, miteinander verknüpft und dann verhaltenswirksam werden“ (Trommsdorff, 2005, S. 81).

Wie oben beschrieben, gilt Mitgefühl als wichtige Komponente für die Entwicklung von Schuldgefühlen und prosozialem Verhalten. Dabei entwickelt sich Empathie zu Mitgefühl im Zusammenspiel mit der zunehmenden kognitiven Entwicklung (Selbst-Andere-Differenzierung, Perspektivenübernahme) (Bischof-Köhler, 1994; zit. nach Trommsdorff, 2005). Mitgefühl fördert die Fähigkeit Schuldgefühle zu empfinden. Mitgefühl kann nicht nur durch Unwohlsein, sondern auch durch Freude anderer aktiviert werden. Es zeigen sich grosse Unterschiede in der Reaktion von Kindern auf das Missgeschick oder Unglück anderer (Trommsdorff, 2005). Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass emotionale Entwicklung schon vor der kognitiven Entwicklung als Vorläuferbedingung für die Entwicklung prosozialen Verhaltens gelten kann. Kinder sind schon früh in der Lage, die erlebten Gefühle anderer zu verstehen. Für Kindergartenkinder ist das Verstehen der Emotionen anderer ein wichtiger Schritt der sozial-kognitiven Entwicklung. Dabei können sie negative Emotionen wie Ärger bei anderen besonders gut einschätzen. Positive Emotionen hingegen, wie Freude, wurden weniger oft korrekt eingeschätzt (Bierhoff, 2010). Für prosoziales Verhalten sind vorwiegend Reaktionen auf negative Emotionen wichtig. Dabei verhalten sich Kinder unterschiedlich: die einen mit grosser Betroffenheit

(Distress: negative Emotionen mit hoher Selbstfokussierung), andere mit empathisch auf das Opfer fokussiertem Mitgefühl. Das Hilfeverhalten wird durch die emotionale Reaktion beeinflusst. Dabei geht helfendes Eingreifen eher mit hohem Mitgefühl und weniger hoher eigener Betroffenheit (Distress) einher. Mit zunehmender Fähigkeit der Emotionsregulation kann auch bei Distress zunehmend besser geholfen werden (Trommsdorff, 2005).

Erst im späteren Entwicklungsverlauf treten komplexere Emotionen, wie Schuldgefühle, welche das prosoziale Verhalten beeinflussen, auf. Für die Entwicklung von Schuldgefühlen ist Mitgefühl eine wichtige Voraussetzung (Hoffman, 2000). Zudem wird der Zusammenhang der Emotionen Mitgefühl und Distress mit prosozialem Verhalten durch die Emotionsregulation beeinflusst. Geringe Impulsivität ist besonders bei Distress hilfreich, da kaum eine Überwältigung durch die Not des Anderen eintreten wird. Interindividuelle Unterschiede im Umgang mit negativen, belastenden Emotionen wirken sich also auf das Hilfeverhalten aus (Trommsdorff, 2005).

Nicht nur moralische Emotionen, sondern auch die kognitive Entwicklung ist Voraussetzung für prosoziales Verhalten. Verschiedene kognitive Prozesse werden als Voraussetzung, wenn auch nicht hinreichend, für moralisches Verhalten betrachtet. Die sozial-emotionalen Verhaltensmöglichkeiten werden durch die Überwindung der egozentrischen Sichtweise im Kindergartenalter bedeutsam erweitert (Mähler, 2007, S. 171):

Prosoziales Verhalten erfordert die Loslösung von der eigenen Person als Mittelpunkt des Interesses und damit die Erweiterung der Perspektive auf das Gegenüber. Vorschulkindern bereitet es keinerlei Probleme mehr, die situative Ursache für Leid oder Kummer eines anderen zu erschliessen, und so nehmen die prosozialen Verhaltensweisen zu. Kinder dieses Alters helfen einander, trösten den weinenden Freund, warnen auch vor Gefahr und möchten Gleichaltrige oder jüngere Kinder beschützen.

Die kognitive Entwicklung ist also wichtig. Dabei bestehen jedoch keine eindeutigen Zusammenhänge von Intelligenz und Schulleistungen mit prosozialem Verhalten. Ausschlaggebend ist die Fähigkeit der Perspektivenübernahme sowie moralisches Denken. Es muss darauf hingewiesen werden, dass prosoziales Verhalten auch ohne Perspektivenübernahme möglich ist (beispielsweise in eindeutiger Notsituation, sowie sozial erwünschtes oder normorientiertes Verhalten) (Trommsdorff, 2005). Bei Erwachsenen bestehen übereinstimmende Berichte moralischen Denkens und prosozialen Verhaltens. Bei Kindern ist dieser Befund nicht eindeutig.

„Wenn moralische Überzeugungen handlungswirksam werden, sind sie eher verbunden mit moralischen Emotionen [als mit moralischem Denken] und der Verbindlichkeit der Norm für das eigene Selbstkonzept, bei gleichzeitiger Fähigkeit, selbstbezogene Bedürfnisse zurückzustellen“ (Nunner-Winkler, 1996). Die prosoziale Motivation ist in den ersten

Lebensjahren nicht stabil. Dies hängt damit zusammen, dass sowohl emotionale als auch kognitive Faktoren wirksam sind, die sich teilweise erst entwickeln und nur allmählich zum Tragen kommen. Beispielsweise ist die Sprache bedeutungsvoll für die Entwicklung des Mitgefühls (Induktion), sie kann zwischen Emotion und Kognition vermitteln und zur zunehmenden Integration des moralischen Selbst beitragen (Trommsdorff, 2005).

Die folgenden empirischen Studien beschreiben prosoziales Verhalten in der Kindheit. Zahn-Waxler & Radke-Yarrow (1990; zit. nach Estrada-Hollenbeck & Heatherton, 1998) führten eine Studie durch, bei der Mütter die Reaktion ihrer ein- bis zweieinhalbjährigen Kinder auf die Not anderer beobachteten und festhielten. Dabei wurden Situationen gewählt, bei denen die Kinder verantwortlich oder nicht verantwortlich für die Not waren. Frühe Formen von prosozialem Verhalten konnten schon kurz nach dem ersten Geburtstag beobachtet werden. Die Kinder versuchten mit tätscheln und umarmen – von sich selbst oder einem anderen – zu trösten, wenn sie eine Person beobachteten, welche emotional berührt war. Dies deutet auf die noch unreife Selbst-Andere-Differenzierung hin. Mit zunehmendem Alter wurde die Antwort stärker differenziert und an die Situation angepasst. Es wurde beispielsweise gefragt, warum jemand weine oder versucht, das Problem zu beheben. Zudem wurde festgestellt, dass prosoziales Verhalten eher beobachtet werden kann, wenn das Gegenüber persönlich bekannt ist. Tröstende Interventionen von Kindern werden ursprünglich nur gegenüber Bezugspersonen und erst später gegenüber Fremden gezeigt (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990; zit. nach Estrada-Hollenbeck & Heatherton, 1998).

Auch in Studien von Simoni et al. (2008) wurden prosoziale Verhaltensweisen bei Kleinkindern im Zeitraum von 9 bis 25 Monaten untersucht. Gefunden wurden das Anbieten von Objekten zur ständigen oder temporären Nutzung, assistieren ohne emotionale Notlage der anderen Person, das Trösten/Helfen in einer emotionalen Notlage, Wiedergutmachung eines verursachten Leids, Zuneigung ohne emotionale Bedürftigkeit und prosoziales Verhalten gegenüber Objekten. Dabei zeigt sich, dass Trösten, Assistieren und Wiedergutmachung Verhaltensweisen sind, die in der Entwicklung erst vergleichsweise spät auftreten. Das mag daran liegen, dass dazu Signale entsprechend der Situation gedeutet werden und dabei auch negative Emotionen der leidenden Person erkannt werden müssen. Entscheidend ist auch, dass sich das Kind als psychisch getrennt erlebt und die eigenen negativen Gefühle kontrollieren kann. Es werden also auch selbstregulatorische Fähigkeiten benötigt (Simoni et al., 2008). Es zeigt sich empirisch, dass vielfältige prosoziale Verhaltensweisen bereits in den ersten eineinhalb Jahren gezeigt werden. „Manche dieser Formen [prosozialen Verhaltens] scheinen von denselben grundlegenden Entwicklungsschritten abhängig zu sein, also ontogenetisch zusammenzuhängen. Im Weiteren sprechen die Ergebnisse jedoch dafür, dass es sich inhaltlich um unabhängige Verhaltensformen und nicht um Teile eines einheitlichen Konstruktes handelt“ (Simoni et al., 2008, S. 32).

Zusammenhänge von Mitgefühl, sozialem Verstehen und prosozialem Verhalten wurden bei sechsjährigen Kindergartenkindern untersucht (Malti, Bayard & Buchmann, 2008). Das Ziel war die Identifikation der Vorläufer prosozialer Handlungsdispositionen. Mit der kognitiven Entwicklung ist es Kindern in diesem Alter zunehmend möglich, zwischen der eigenen und der Perspektive anderer zu unterscheiden. Dies wiederum erlaubt eine Differenzierung und Koordination sozialer Handlungsfähigkeiten. Prosoziales Verhalten, welches sich uneigennützig am Wohlergehen anderer orientiert, gilt als genuin moralisch (Gibbs, 2003; zit. nach Malti et al., 2008). Diese Fertigkeiten sind Ziel einer Erziehung, welche Achtung und Toleranz als gesellschaftliche Werte vermittelt und das soziale Zusammenleben begünstigt. Aus einer konstruktivistischen Perspektive wird sowohl sozial-kognitiven als auch sozial-emotionalen Fertigkeiten eine wichtige Rolle bei der Genese sozialer Interaktionsfertigkeiten (beispielsweise prosozialem Verhalten) zugeschrieben. Schon Piaget hat gezeigt, dass sich Gefühle und Gedanken während der Entwicklung wechselseitig beeinflussen (Piaget, 1981; zit. nach Malti et al., 2008). Mitgefühl und soziales Verstehen können also nicht unabhängig voneinander betrachtet werden.

Die bestehenden Studien weisen darauf hin, dass sozial-kognitive Fertigkeiten, die eine Orientierung an anderen ausdrücken, die Beziehung zwischen Mitgefühl und prosozialem Verhalten vermitteln können. Gleichzeitig sind hedonistische Interessen noch relativ stark vertreten. Im Hinblick auf pädagogische Interventionen legen die Befunde nahe, dass eine integrative Förderung sozial-emotionaler Fertigkeiten – wie Mitgefühl – und sozial-kognitiver Kompetenzen – wie soziale Perspektivenübernahme – besonders wichtig sind, um die Entwicklung prosozialer Handlungsdispositionen bei Kindern im Kindergartenalter zu unterstützen (Malti et al., 2008).

## **2.4 Schuldgefühle in der moralischen Entwicklung**

Schuld wird zumeist operationalisiert als eine Reaktion, welche mit Besorgnis um die Gefühle anderer und Wiedergutmachung einhergeht. Bei Schuldgefühlen liegt der Fokus auf dem fehlbaren Verhalten. Dies motiviert zu Wiedergutmachung, Beichte und Entschuldigungen (Tangney, 1998). Da jedoch in den meisten Forschungsarbeiten Schuldgefühle als wiedergutmachendes, entschuldigendes Verhalten definiert worden sind, ist dieser Befund nicht weiter erstaunlich. Nur bei Schuld, nicht bei Scham, ist aufgrund des Modells von Tracy & Robins (2007) ein wiedergutmachendes Verhalten und vermehrte Anstrengung zu erwarten. Im Gegensatz zu Schuldgefühlen ist Scham ein negatives Gefühl in Bezug auf das stabile, globale Selbst. Scham führt eher zu Rückzug, um weitere beschämende Situationen zu vermeiden. Es kann zudem festgehalten werden, dass auch chronische Schuld und Scham voneinander unterschieden werden können; beide stehen jedoch mit pathologischen Verläufen in Zusammenhang (Bybee & Quiles, 1998). Es ist bemerkenswert, dass die Differenzierung von Schuld und Scham bei Erwachsenen zum

dass die Differenzierung von Schuld und Scham bei Erwachsenen zum Ergebnis geführt hat, dass Scham weniger widersprüchlich und höher mit externalisierendem Verhalten (beispielsweise Aggressionen) korreliert als Schuldgefühle. Bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen hängt schuldfreie Scham mit direkter, indirekter und verdrängter Aggression zusammen, schamfreie Schuld hingegen zeigt negative Zusammenhänge mit solchen Verhaltensweisen (Tangney et al., 1996; zit. nach Eisenberg, 2000).

Im alltäglichen Sprachgebrauch liegen Scham und Schuld oft nahe beieinander. Tangney hat die beiden Begriffe beibehalten, jedoch differenziert definiert und in einem Fragebogen operationalisiert. So gelang es, die beiden Begriffe empirisch zu trennen. Zusammengefasst lässt sich Schuld als „gute“ Emotion, einhergehend mit einem intakten Selbstwertgefühl, und Scham als „schlechte“ Emotion, einhergehend mit einem tiefen Selbstwertgefühl und destruktiven persönlichen Konsequenzen, beschreiben (Tangney, 1990; zit. nach Edelstein & Shaver, 2007). Die Differenzierung von Scham- und Schuldgefühlen geht in der psychologischen Fachsprache also über die Differenzierung der Alltagssprache hinaus. Sie gilt jedoch lediglich für den Europäisch-Amerikanischen Kontext. In anderen, insbesondere kollektivistischen Ländern, kann diese Differenzierung nicht aufrecht erhalten werden (Wong & Tsai, 2007).

Selbstbewertende Emotionen lassen sich nicht sicher aus Beobachtungen ableiten. Nichts desto trotz gibt es typische Verhaltensmuster. Scham geht einher mit der phänomenologischen Beobachtung eines in sich Zusammensinkens, einem Abwenden des Blicks und einem sich so klein und unsichtbar wie möglich Machens (Lewis, Alessandri & Sullivan, 1992; zit. nach Lewis, 2007). Schuldgefühle hingegen äussern sich oft im Versuch einer Wiedergutmachung oder einer Korrektur des Fehlverhaltens/Misserfolgs (Barrett & Zahn-Waxler, 1987; zit. nach Lewis, 2007). Es kann also postuliert werden, dass prosoziales Verhalten positiv mit Schuldgefühlen, jedoch eher negativ mit Schamgefühlen im Zusammenhang steht.

In Bezug auf moralisches Verhalten ist die Funktionalität von Schuldgefühlen folglich höher einzuschätzen als diejenige von Scham. Bei Scham gibt es keine Evidenz, dass sie moralisches Verhalten fördert. Eisenberg vermutet, dass Schuldgefühle, welche nur schwach auf Wiedergutmachung abzielen und eher auf irrationaler oder unlogischer Beurteilung der eigenen Verantwortlichkeit beruhen oder nicht mit der Zeit aufgelöst werden können, maladaptive Effekte haben, wie beispielsweise einen negativen Einfluss auf die Gefühle sich selbst gegenüber (Ferguson et al., 1999; zit. nach Eisenberg, 2000).

Allerdings ist es möglich, dass Schuldgefühle oftmals nicht so klar von Scham unterscheidbar, wie dies in Tangney's Arbeiten operationalisiert wurde, und auch nicht so adaptiv sind. Insbesondere in der Kindheit scheinen die Unterschiede nicht schon immer differenziert zu sein. Nach Eisenberg (2000) besteht die Möglichkeit, dass das Zeigen von

Schuld bei Kleinkindern eine Kombination von Scham, Schuld und Angst darstellt und dass diese Schuld eine andere Bedeutung hat als bei älteren Kindern und Erwachsenen (die Konzepte von Verantwortung und Kausalität besser verstehen). Es ist zudem noch ungenügend untersucht, inwiefern die Fähigkeit zur Selbstregulation mit Schuldgefühlen und Scham zusammenhängt. Im Gegensatz dazu scheint eine starke empathische Betroffenheit (empathic distress) negativ mit prosozialem Verhalten zusammenzuhängen (Eisenberg, 2000).

Moralische Emotionen beeinflussen moralisches Verhalten zweifach: (1) als antizipierte Emotionen welche ins Spiel kommen, wenn Verhaltensoptionen erwogen werden; (2) als resultierende Emotionen aufgrund des tatsächlichen Verhaltens, welches darauf folgendes Verhalten wie Altruismus, Wiedergutmachung oder eine Verteidigungshaltung motiviert. Emotionale Stile, wie die Neigung zu Scham- oder Schuldgefühlen, sind ebenfalls relevant für die moralischen Emotionen, welche die Betroffenen in moralisch relevanten Situationen erwarten und empfinden (Tangney et al., 2007).

Die Schuldgefühle sind in ihrer Entwicklung von der Empathiefähigkeit und dem kindlichen Mitgefühl abhängig. Nach Hoffman (2000) entwickelt sich kindliches Mitgefühl mit zunehmender kognitiver Entwicklung und transformiert sich von Einfühlung (empathy) in Mitgefühl (sympathy). Einflussfaktoren auf das kindliche Mitgefühl sind zudem das kindliche Temperament (Kienbaum, 2008). Auch Sozialisationserfahrungen mit Bezugspersonen sind bedeutsam für seine Entwicklung (Malti & Buchmann, 2010).

Mitgefühl führt erst mit der Fähigkeit der Differenzierung zwischen Selbst/Anderen und unter der Voraussetzung, dass sich der Beobachter für das Leid des Opfers verantwortlich fühlt, zu Schuldgefühlen. In Kleinkindern können nach Übertretungen Schuldgefühle entstehen, wenn wenigstens ein rudimentäres Selbsterkennen besteht sowie Standards von richtig und falsch auf das eigene Verhalten angewendet werden (Tangney, 1998; zit. nach Bierhoff, 2002). Folglich ist zu erwarten, dass sich Schuldgefühle erst später als Mitgefühl entwickeln.

Für die Entwicklung von Schuldgefühlen sind also sowohl emotionale als auch kognitive Entwicklungsschritte nötig, die sich zudem in Abhängigkeit voneinander entwickeln. In diesem Prozess entsteht ein moralisches Selbst, welches in sich unter anderem die Fähigkeiten Empathie, Selbst-Andere-Differenzierung und Perspektivenübernahmefähigkeit, Mitgefühl, Selbstreflexion und -beurteilung sowie moralische Internalisierung vereinigt, koordiniert und integriert.

Die Induktion von Schuldgefühlen gilt als effektive Kontrollstrategie, da sie zu einer Verhaltensänderung bei der regelverletzenden Person führt. Schuldgefühle werden verbal oder nonverbal induziert indem das fehlbare Verhalten aufgezeigt und die Verantwortlichkeit unterstrichen wird. Das Hervorrufen von Schuldgefühlen hat folgende Funktionen:

Aufrechterhaltung der interpersonalen Beziehung, Veränderung des Verhaltens einer anderen Person, Rache gegen eine fehlbare Person, Unterstreichung der Besorgnis der regelverletzenden Person gegenüber dem Opfer, Beibringen von moralischen und ethischen Standards sowie als Mechanismus für soziale Kontrolle (Donenberg & Weisz, 1998).

Die moralische Motivation ist die Bereitschaft, eine moralische Regel zu befolgen, welche die Person als gültig erachtet, auch wenn diese Motivation mit anderen, amoralischen Begehren und Motiven in Konflikt steht (Nunner-Winkler, 2007). Besteht moralische Motivation, dann versteht das Kind nicht nur die Gültigkeit einer moralischen Norm, sondern betrachtet sie auch als verbindlich für sich selbst. Es besteht also eine selbst-reflexive Komponente und eine Akzeptanz der Verantwortung für allfällige Verletzungen der Norm, beispielsweise in Form von Schuldgefühlen (Malti et al., 2009). Die moralische Motivation kann daher als Vorläufer eines moralischen Selbst verstanden werden. Dem Selbst attribuierte moralische Emotionen in der Rolle als Regelbrecher, zusammen mit der Rechtfertigung für die Regelverletzung, gelten als Indikatoren für moralische Motivation. Insbesondere wurde beobachtet, dass nur moralische Emotionen, die dem Selbst bei einem hypothetischen Regelverstoss attribuiert wurden, die moralischen Überzeugungen der Probanden abbilden, jedoch nicht die Gefühle, welche einem anderen hypothetischen Regelbrecher zugeschrieben wurden. In einer Studie von Malti, Gummerum & Buchmann (2007; zit. nach Krettenauer, Malti & Sokol, 2008) wurde gezeigt, dass ein aus selbst-attribuierten moralischen Emotionen und Rechtfertigungen zusammengesetztes Mass das prosoziale Verhalten von sechsjährigen Kindern (Fremdeinschätzung durch die Mutter) vorhersagen kann.

Im folgenden Abschnitt wird genauer auf methodische Eigenheiten der Erhebung von Schuldgefühlen im Kontext des Happy Victimizer Phänomens eingegangen, da diese Methodik dieser Arbeit zugrunde liegt.

#### 2.4.1 Happy Victimizer Phänomenon

Schuldgefühle können empirisch über Gefühle erfasst werden, welche Kinder anderen Kindern oder sich selbst in moralisch relevanten Konfliktsituationen zuschreiben. Dies setzt ein gewisses Mass an Perspektivenübernahmefähigkeit voraus, da sich die Kinder in die Situation eines Protagonisten hineinversetzen und beschreiben müssen, wie sich dieser fühlt (Protagonist), respektive wie sie sich selbst an seiner Stelle (Self-as-Protagonist) fühlen würden. Bei dieser Art von Erhebung ist das sogenannte „Happy Victimizer Phänomen“, ein Übergang im Verständnis von Emotionen im Kindesalter, zu beobachten (Arsenio et al., 2006). Kindergartenkinder und Kinder im frühen Schulalter schreiben Regelbrechern oftmals glückliche Gefühle zu, auch wenn sie deren Taten verurteilen und wissen, dass es falsch ist, anderen Schaden zuzufügen. Kinder fangen erst mit ungefähr

sechs bis sieben Jahren an, den Tätern moralische Emotionen wie Traurigkeit, Schuld oder Gewissensbisse/Reue zuzuschreiben. Dies ist umso erstaunlicher, als bekannt ist, dass Kinder schon mit drei bis vier Jahren ein intrinsisches Verständnis für moralische Regeln entwickelt haben. Warum also führt das kognitive moralische Wissen bei den kleinen Kindern nicht zu einer entsprechenden emotionalen Moralität? Ein Hinweis besteht darin, dass kleine Kinder generell eher positive Emotionen wählen, wenn sie gebeten werden, eine sozial-kognitive Frage zu beantworten. Zudem denken sie nur selten vertieft nach, wenn sie nicht darum gebeten werden. Arsenio & Kramer (1992; zit. nach Krettenauer et al., 2008) holten dies nach und fragten in unterschiedlichem Ausmass nach. Bei starkem Nachfragen gaben 66% der Sechsjährigen auch negative Emotionen zur Antwort, wie beispielsweise Traurigkeit oder Reue/Gewissensbisse. Die Mehrheit der Vierjährigen blieb allerdings dabei, dass der Täter sich glücklich fühle, auch wenn ausdrücklich auf die Traurigkeit des Opfers hingewiesen wurde.

Methodisch ist das fehlende Nachfragen nicht das einzige Problem. Keller, Lourenço, Malti & Saalbach (2003) wiesen darauf hin, dass die Kinder nicht dahingehend befragt wurden, wie sie selbst in einer solchen Situation fühlen würden, sondern, wie sich jemand anders fühlen würde. Sie konnten zeigen, dass Kinder anderen eher positive Emotionen zuschreiben als sich selbst. Allerdings gaben immer noch mehr als 50% der Fünf- bis Sechsjährigen an, sich gut zu fühlen, wenn sie sich selbst als Regelbrecher Gefühle attribuierten. Dies zeigt, dass das „Happy Victimizer Phänomen“ kein Artefakt der experimentellen Bedingungen ist.

Empirisch ist nachgewiesen, dass bereits kleine Kinder über ein grosses kognitives Verständnis von moralischen Regeln verfügen. Nunner-Winkler & Sodian haben darum eine nicht-kognitive Erklärung für das „Happy Victimizer Phänomen“ vorgeschlagen (1988). Sie postulieren, dass kleine Kinder moralische Regeln als Wissen kennen und abrufen können, diese Normen aber nicht als persönlich verbindlich erleben. Als Resultat führt eine Übertretung von Regeln nicht zu negativen Gefühlen, wie Schuld, Scham oder Reue. Diese Erklärung unterstützt Forschungsbefunde, welche darauf hinweisen, dass kognitive und moralische Aspekte der Identität eines Individuums ursprünglich als zwei unabhängige konzeptionelle Systeme existieren und sich nur langsam, und nicht vor der Adoleszenz, zu einem vereinten integrierten moralischen Selbst entwickeln (Colby & Damon, 1992; zit. nach Krettenauer et al., 2008).

Wahrscheinlich sind sowohl kognitive als auch motivationale Gründe wichtig für das „Happy Victimizer Phänomen“, denn die Kinder müssen, um die Gefühle des Regelbrechers vorhersagen zu können, ihre reflexiven Fähigkeiten einsetzen. Das Verständnis der „Happy Victimizer“ Testsituation als kognitive Bewertung passt gut zu einer funktionalistischen Sicht der Emotionen (Barrett, 1995; zit. nach Krettenauer et al., 2008).

In dieser Sichtweise dienen Emotionen als Signale, welche diejenigen Aspekte der Umwelt markieren, welche besonders wichtig sind und Aufmerksamkeit erfordern. Beim „Happy Victimizer Phenomenon“ besteht folglich die Annahme, dass moralische Regeln insofern bedeutsam sind, als deren Missachtung zu negativen Emotionen (oder Selbstbestrafung) führt. Wenn keine negativen Emotionen erlebt werden, bedeutet dies, dass das Individuum moralische Regeln gering achtet und keine moralischen Standards aufrechterhält (Krettenauer et al., 2008).

Malti (2010) spricht von moralischer Gefühlsattribution und bezeichnet damit die Gefühle, welche Personen anderen Personen oder sich selbst in moralischen Konfliktsituationen zuschreiben. Da sowohl Kognition als auch Emotion Voraussetzungen für die Gefühlsattribution darstellen, gelten Gefühlsattributionen als sozial-kognitive Emotionen und als Mass für die moralische Motivstärke. Werden Regelverletzern negative moralische Gefühle attribuiert so bedeutet dies, dass ein moralischer Standard verletzt wurde, der für das Selbst Gültigkeit besitzt und also internalisiert ist. Die emotionale Anerkennung der moralischen Regel, die sich in der negativen Gefühlsattribution zeigt, wurde als das Vorhandensein von Schuldgefühlen interpretiert (Keller, 1996; zit. nach Malti, 2010).

## **2.5 Entwicklungspsychologische Forschungsbefunde zu moralischen Emotionen und prosozialem Verhalten**

Die Entwicklung moralischer Emotionen ist durch kognitive Prozesse und soziale Einflüsse mitbestimmt: Selbsterkennung, Selbstbeurteilung und sozialer Vergleich, wie auch die Entwicklung der Theory of Mind – die Erkenntnis, dass man selbst und andere je subjektive und private Gedanken, Vorsätze, Wünsche, Vorstellungen und Emotionen besitzen. Lagattuta & Thompson (2007) führen die Entwicklung moralischer Emotionen letztlich auf Beziehungen zurück, denn selbstbewertende Emotionen gründen darauf, wie wir uns selbst in Bezug auf normative Standards oder die Vorstellung, wie andere Personen uns bewerten würden, einschätzen. Selbstbewertende Emotionen sind Grundlage für die Entwicklung von Selbst-Regulation, Compliance und Gewissen, für das Aufrechterhalten von Beziehungen, für kurz- und langfristige Leistungsmotivation, für den Selbstwert sowie die psychische Gesundheit.

Ab welchem Alter sind Kinder in der Lage, selbstbewertende Emotionen wie Stolz, Scham, Schuld und Verlegenheit, zu empfinden? Die Forschung zeigt, dass dazu mindestens drei entscheidende Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Erstens braucht es Selbst-Erkennung (Self-Awareness). Zweitens muss ein externer Standard erkannt werden, gegenüber welchem das eigene Verhalten evaluiert werden kann. Dieser Standard kann eine Regel, eine Erwartung, oder ein Ziel sein (unabhängig davon, ob es erreicht wird oder nicht), oder aber auch die Einschätzung oder das Urteil einer anderen Person sein. Drittens muss der

Standard anerkannt und als verbindlich betrachtet werden. Es muss eingeschätzt werden können, in welchem Ausmass die Person dem Standard gerecht wird. Trotz dieser komplexen Voraussetzungen können Kinder schon Ende des zweiten, anfangs des dritten Lebensjahres diese Voraussetzungen erfüllen und beginnen, selbstbewertende Emotionen zu empfinden (Lagattuta & Thompson, 2007).

Die erste Bedingung, die Fähigkeit der Selbsterkennung, wird zumeist mit dem Rouge-Test untersucht. Damit kann festgestellt werden, ob sich Kinder im Spiegelbild selbst erkennen. Auch andere Anzeichen eines Selbstverständnisses können beobachtet werden: Selbstbeschreibungen, das Angeben von Emotionen, das Insistieren etwas selbst zu tun, eigenen Besitz anzeigen etc. sind Beispiele dafür. All diese Dinge zeigen an, dass ein Kleinkind anfängt, ein grundlegendes Verständnis des Selbst zu entwickeln, welches über die Erkennung des Spiegelbildes hinausgeht (Lagattuta & Thompson, 2007).

Noch kleinere Kinder zeigen auch ohne diese kognitiven Voraussetzungen moralische emotionale Reaktionen. Das reaktive Weinen von Säuglingen wurde weiter oben bereits mehrmals erwähnt. Die mitfühlende Reaktion der Kinder kann allerdings dazu führen, dass sie selbst emotional überwältigt werden und Trost suchen. Erst allmählich, wenn die Kinder zwischen sich und anderen unterscheiden können, werden Verhaltensweisen beobachtet, die darauf ausgerichtet sind, das Opfer zu trösten (Hoffman, 2000). In der Theorie von Hoffman können sich Kinder schuldig fühlen, obwohl ihnen gewisse der bereits erwähnten kognitiven Voraussetzungen noch fehlen. Er unterscheidet verschiedene Niveaus von Schuldgefühlen, je nachdem welche kognitiven Voraussetzungen zumindest teilweise erfüllt sind und attestiert schon sehr kleinen Kindern einen primitiven Sinn für Schuldgefühle, sobald ein rudimentäres Gefühl von Kausalität besteht. Wenn die Selbst-Andere-Differenzierung erfolgt ist, kann Menschen in akuter Not echtes Mitgefühl (im Gegensatz zu einem ansteckenden Mitgefühl) entgegengebracht werden. Besteht das Gefühl, für diese Not verantwortlich zu sein, sind Schuldgefühle die Folge.

Die Anerkennung externer Standards erfolgt ebenfalls schon früh. Schon einjährige Kinder suchen und benutzen emotionale Hinweise Erwachsener bei der Annäherung an etwas Unbekanntes. Auch (emotionale) Reaktionen Erwachsener auf das eigene Verhalten helfen dabei, soziale Erwartungen und Normen zu erkennen und festzulegen. Die Akzeptanz der Beurteilung durch andere und sozialer Normen folgt später, wenn Kinder mit etwa zwei Jahren beginnen, auf fehlende, beschädigte oder unordentliche Dinge mit Irritation zu reagieren (Lagattuta & Thompson, 2007). Es scheinen also Standards zu bestehen. Kinder suchen Aufmerksamkeit, wenn sie etwas erreicht haben und sind darauf bedacht, Dinge selbst zu tun. Sie reagieren alarmiert, wenn die gestellte Aufgabe zu schwierig für sie ist. Dies kann als internale Reflexion über das Erreichen eines Standards gedeutet werden. Mit dem Ende des zweiten oder Anfangs des dritten Lebensjahres erfüllen Kinder, wenn auch

noch auf einem sehr basalen Niveau, die notwendigen kognitiven Voraussetzungen, um selbstbewertende Emotionen empfinden zu können (Lagattuta & Thompson, 2007).

Caplovitz Barrett (1998) sieht Sozialisationserfahrungen als Grundlage, um einen Standard von „Du sollst“ und „Du sollst nicht“ zu entwickeln. Dieser Standard ist eine wichtigere Voraussetzung für die Möglichkeit Schuldgefühle zu empfinden als fortgeschrittene kognitive Fähigkeiten, da er ein Gefühl für Unrecht vermittelt. Dieses ist an bestimmte Situationen gebunden, in denen das Kleinkind schon Erfahrungen sammeln konnte. Das bedeutet, dass erst mit der Zeit und der Vergrößerung der Erfahrungswelt Schuldgefühle in einer größeren Anzahl und Vielfalt von Situationen zu erwarten sind.

Im Entwicklungsverlauf des zweiten Lebensjahres werden auch Mitgefühl und prosoziales Verhalten zunehmend differenzierter. Der Ausdruck der eigenen Bekümmertheit, als Reaktion auf die Notlage und den Kummer einer anderen Person, geht rasch zurück und konstruktive Versuche des Tröstens nehmen zu. Die Kinder können also den Ausdruck von Leid zuverlässiger verstehen und angemessener darauf reagieren. Diese Fähigkeit hat sich ihnen wahrscheinlich durch das modellhafte Verhalten wichtiger Bezugspersonen und eigene Erfahrungen und Erlebnisse erschlossen, so dass „zumindest rudimentäre Schemata für das Erleben bestimmter Gefühlsreaktionen ausgebildet sind“ (Ulich, Kienbaum & Volland, 1999; zit. nach Ulich, Kienbaum & Volland, 2002). Die verschiedenen moralischen Gefühle sind zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar differenziert. Es wird davon ausgegangen, dass kleine Kinder Schuldgefühle als Mischung von Angst, Scham und Schuld empfinden und ähnlich reagieren, unabhängig davon, ob sie für die Not des Anderen verantwortlich sind oder nicht (Eisenberg, 2000).

Ebenfalls zwischen dem ersten und zweiten Geburtstag nehmen Häufigkeit und Vielfalt von prosozialem Verhalten als Reaktion auf den Kummer von anderen zu. Dabei wird das eigene Unbehagen fortschreitend durch konstruktive, zielgerichtete Aktionen ersetzt. Mitgefühl und prosoziales Verhalten hängen mit dem Älterwerden zunehmend zusammen. Mitgefühl wird sowohl den Bezugspersonen als auch unbekanntem Personen in gleichem Mass entgegengebracht, prosoziales Verhalten jedoch bevorzugt Bezugspersonen (Zahn-Waxler et al., 1992).

Zwischen drei und fünf Jahren entwickelt sich die Sprache und die Kinder sprechen über vergangene, gegenwärtige und zukünftige emotionale Ereignisse sowie über Gefühle, darunter auch selbstbewertende Emotionen. Diese Konversationen fördern das Verständnis der Kinder für Gründe und Konsequenzen von Emotionen, ihr Wissen über Regeln und Normen sowie ihr Selbstverständnis als Individuum (Lagattuta & Thompson, 2007). In diesem Alter kann den selbstbewertenden Emotionen Stolz (positiv) und Scham, Schuld sowie Verlegenheit (negativ) die richtige Valenz zugeordnet werden. Vier- bis Fünfjährige erkennen zudem, dass der Ausdruck nicht unbedingt mit den Emotionen übereinstimmen

muss (so tun als ob). Selbstbewertende Emotionen werden durch das Urteil anderer beeinflusst. Kinder, welche die Theory of mind schon früh verstehen, reagieren sensibler auf Kritik. Individuelle Unterschiede im Auftreten von selbstbewertenden Emotionen können auf Temperament, Erziehung und Kultur zurückgeführt werden. Kochanska, Aksan, Knaack & Rhines zeigten, dass ängstliche Kinder stärkere Schuldgefühle zeigen als weniger ängstliche (2004; zit. nach Lagattuta & Thompson, 2007). Barrett, Zahn-Waxler & Cole konnten für Zweijährige eine unterschiedliche Neigung für Schuld- und Schamgefühle nachweisen (1993; zit. nach Lagattuta & Thompson, 2007).

Die zunehmende emotionale und kognitive Entwicklung führt auch dazu, dass Kindergartenkinder ihr bisher zumeist spontanes Hilfsverhalten unter die Kontrolle von Regeln und Normen stellen. Zudem wird die Situation stärker mit einbezogen und beispielsweise angegeben, dass die Erzieherin für die Hilfe zuständig sei (Caplan & Hay, 1989; zit. nach Ulich et al., 2002). Die Studie zeigte auf, dass die Erzieherinnen sehr rasch reagierten und die Kinder keine Gelegenheit zu prosozialem Verhalten hatten. Zudem wurden sie, wenn sie prosoziales Verhalten zeigten, kaum positiv verstärkt darin. Ähnliches zeigt sich auch im familiären Umfeld. Kinder trösten zuverlässiger ihre Eltern als Geschwister, da dort die Eltern als zuständig erachtet werden. Auch wird eher mit anderen Gleichaltrigen als mit Geschwistern geteilt. Die Eltern bestärken ihre Kinder nicht regelmässig in Mitgefühl und prosozialem Verhalten (Caplan, 1993; zit. nach Ulich et al., 2002).

Spätestens im dritten Lebensjahr werden den Kindern die Regeln von Moral, Fairness und Gerechtigkeit vertraut. Mitgefühl und prosoziales Verhalten werden dadurch in bestimmte Bahnen gelenkt. Auch das Wissen um soziale Konventionen und eigene normative Überzeugungen beginnen, das Erleben von Mitgefühl und das prosoziale Verhalten einzuschränken. Zudem spielen Merkmale des potentiellen Empfängers eine Rolle. Fünf bis sechsjährige Kindergartenkinder bevorzugen Bittsteller mit den folgenden Merkmalen, gegenüber einem zweiten Bittsteller. Wer“ (a) den grössten Kummer hat, (b) weniger eigene Schuld an seinem Leid hat, (c) jünger ist, (d) dasselbe Geschlecht wie der Geber hat, (e) dem Geber auch schon einmal geholfen hat. Eine grössere Vertrautheit zwischen Empfänger und Geber wirkt sich nicht aus“ (Ulich et al., 2002).

Die differentielle Entwicklung des Mitgefühls und prosozialen Verhaltens wird vor allem vom Erziehungsverhalten der Eltern und der Erzieherinnen sowie der kindlichen Persönlichkeit, insbesondere von Schüchternheit und auch Geschlecht, beeinflusst. Induktiver Erziehungsstil und Wärme (warmherziges, freundliches, engagiertes unterstützendes Umgehen mit den Kindern) seitens der Eltern und Erziehenden wirkt sich positiv auf Mitgefühl aus. Persönlichkeitsmerkmale der Kinder wirken sich vor allem in Wechselwirkung mit dem Erziehungsstil auf das Mitgefühl aus (Ulich et al., 2002).

Auch in Bezug auf die Internalisierung moralischer Werte und das spontane Empfinden von Schuldgefühlen nach Fehlverhalten, hat ein Erziehungsstil, der Disziplin mit Zwang und Macht durchsetzt, weniger Erfolg, als einer, der mittels Erklärungen und Überzeugung arbeitet. Ein Tadel ist dann besonders wertvoll, wenn dem Kind seine Verantwortung klargemacht und selbstbewertende Emotionen induziert werden. Dies kann entschuldigendes und wiedergutmachendes Verhalten erzeugen. Bei starkem Zwang und Bestrafung reagiert das Kind eher mit Angst oder Wut als mit Schuldgefühlen. Mit der moralischen Internalisierung empfinden Kinder häufiger selbstbewertende Emotionen, sogar dann, wenn sie unbeaufsichtigt sind. Diese Bewertungen beeinflussen die Selbstwahrnehmung und erklären, warum sich Kinder mit der Zeit ähnlich wahrnehmen, wie sie von ihren Bezugspersonen (Eltern und Lehrer) wahrgenommen werden. Vorschulkinder beginnen, sich selbst als gut oder schlecht einzuschätzen. Sie beschreiben, dass sie sich schlecht fühlen, wenn sie etwas Falsches getan haben, dass sie versuchen etwas wieder gut zu machen, dass sie mitfühlen und sich moralisch verhalten. Ein moralisches Selbst scheint also bereits zu existieren. (Lagattuta & Thompson, 2007).

Malti & Buchman (2010) haben quer- und längsschnittliche Zusammenhänge von Mitgefühl und Schuld bei Kindergartenkindern untersucht. Die bisherigen Studien in der Happy Victimizer Tradition zeigten „dass jüngere Kinder häufig die negativen emotionalen Folgen von regelverletzendem Verhalten nicht realisieren, obwohl sie die Gültigkeit moralischer Regeln verstehen. Ältere Kinder hingegen koordinieren kognitiv und emotional die Täter-Opfer-Perspektive, was die Attribution von Schuldgefühlen zur Folge hat“ (Malti & Buchmann, 2010). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Mitgefühl und Schuldgefühle erst mit zunehmenden kognitiven Fähigkeiten und der allgemeinen sozialen Entwicklung koordiniert werden. Es zeigte sich zudem, dass interindividuelle Unterschiede im Zeitraum von einem Jahr intraindividuell stabil bleiben. Dieses Ergebnis lässt sich nicht auf verschiedene Kontexte generalisieren und die Untersuchung moralischer Emotionen über einen längeren Zeitraum ist nötig, um weitere Erkenntnisse über deren Stabilität und Veränderung zu gewinnen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das zunehmende Verständnis des Selbst und der Bedingungen, in denen selbstbewertende Emotionen hervorgerufen werden, mit sozialen Bewertungen des Kindes und seiner Handlungen einhergeht. Die sozialen Bewertungen tragen wiederum zu diesem Verständnis bei (Lagattuta & Thompson, 2007).

Das kindliche Verständnis von Schuld und Scham wurde untersucht. Es zeigte sich, dass Vier- und Fünfjährige negative Auswirkungen von Handlungen mit Schuld und Scham in Verbindung bringen. Erst Achtjährige berücksichtigen, ob die Person ein persönliches Verschulden trifft, wenn sie negative Konsequenzen attribuieren. Hinweise auf eine konsistente Differenzierung von Schuld und Scham gibt es erst ab sieben Jahren, wobei Scham

mit einer Beurteilung des Selbst und Schuld mit einer Beurteilung des Verhaltens einhergeht. Geht es um Regeln, attribuieren Vier- bis Siebenjährige mit zunehmendem Alter Regelbrechern zunehmend negative Emotionen, während Personen, die sich an die Regeln halten, zunehmend positive Emotionen attribuiert werden. Dies zeigt sich auch in einer Untersuchung, bei der Kinder mit zunehmendem Alter davon ausgehen, dass die Protagonisten nicht das tun, was sie wollen, sondern das, was sie sollen, wenn ihre eigenen Wünsche mit einem Verbot in Konflikt stehen (Lagattuta, 2005b, 2007; zit. nach Lagattuta & Thompson, 2007).

Die Veränderung der Attribution von Happy Victimizer zu Schuldgefühlen nach einer Regelübertretung im Rahmen des „Happy Victimizer Phänomenon“ manifestiert sich ebenfalls mit ungefähr sieben Jahren. Personen, die Versprechen nicht einhalten, werden von Sieben- bis Neunjährigen zunehmend Schuldgefühle attribuiert (Keller, Gummerum, Wang & Lindsay, 2004; zit. nach Malti & Keller, 2010).

Selbstbewertende Emotionen involvieren Gedanken (über das Selbst, über Standards, über Kontrollierbarkeit und Verantwortlichkeit) und sind darum für kleinere Kinder schwierig zu fassen, da ihr Verständnis von und ihre Aufmerksamkeit für Denkprozesse noch limitiert ist. Eine experimentelle Möglichkeit Kinder anzuregen, Gedanken von Protagonisten in Betracht zu ziehen ist es, Bilder mit Gedankenblasen zu verwenden. Werden den Protagonisten vom Versuchsleiter Gedanken über Regeln und negative Konsequenzen zugeschrieben, attribuieren vier- bis fünfjährige Kinder in hohem Ausmass positive Gefühle den Personen, welche die Regel befolgen und negative Emotionen den Regelbrechern. Stellt der Versuchsleiter die Wünsche der Protagonisten als wichtigste Gedanken dar, attribuieren die Kinder diese Gefühle in viel kleinerem Ausmass (Lagattuta, 2005a; zit. nach Lagattuta & Thompson, 2007).

Selbstbewertende Emotionen entstehen im Zusammenspiel von Selbstwahrnehmung und dem Bewusstwerden sowie Anerkennen externer Standards. Diese kognitiven Fortschritte sind in den alltäglichen Erfahrungen, sozialen Beziehungen und kulturellen Wertesystemen begründet (Lagattuta & Thompson, 2007). Soziale Erfahrungen und kognitive Entwicklung beeinflussen sich also gegenseitig und in ihrem Wechselspiel auch das Empfinden, Erkennen und konzeptuelle Verstehen selbstbewertender Emotionen.

Lewis (2007) betont die sich gegenseitig beeinflussende Entwicklung von Emotionen und kognitiven Fähigkeiten. Ab dem Zeitpunkt, wo sich das Kind als eigene Instanz wahrnimmt, beginnt die Entwicklung selbstbewertender Emotionen, wobei vorerst noch eine selbst-evaluative Basis fehlt. Sie bedürfen der Kognitionen bezüglich eines Selbst, aber sie sind noch nicht selbstreflexiv. Mitgefühl ist die Fähigkeit, sich in andere zu versetzen um zu eruieren, wie andere fühlen oder denken. Diese selbstbezügliche, nicht-evaluative Emotion erscheint in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres, gleichzeitig mit den

Kognitionen des Selbst. Mit dem dritten Geburtstag erscheinen die Kognitionen bezüglich Standards, Regeln und Zielen; die Fähigkeit das Selbst mit diesen Werten zu vergleichen; der Beginn der Selbstattribution; die Fähigkeit auf sich selbst oder auf Anforderungen einer Tätigkeit zu fokussieren. Diese Kognitionen fördern die selbstbezüglichen evaluierenden Emotionen, d.h. die selbstbewertenden Emotionen. Mit drei Jahren sind Emotionen, Kognitionen und soziales Verhalten miteinander verbunden und integriert.

Die Internalisierung von kulturellen Standards, Regeln und Zielen führt dazu, dass das Kind diese präsent hat und darauf reagiert, auch ohne die Gegenwart der Eltern. Zudem muss sich das Kind als Akteur seines Verhaltens verstehen, um dieses beurteilen zu können. Das Resultat dieser Beurteilung (Erfolg oder Misserfolg) ist nur relevant, wenn die eigene Verantwortung wahrgenommen wird. Dies ist in der Attributionstheorie unter internaler und externaler Attribution behandelt worden (Weiner, 1986; zit. nach Lewis, 2007). Zudem geht es darum, ob die Person (global) oder die Handlung (spezifisch) im Fokus steht. Die resultierende Emotion unterscheidet sich je nach Fokus (Lewis & Sullivan, 2005; Tracy & Robins, 2004).

Estrada-Hollenbeck & Heatherton (1998) untersuchten Schuld und prosoziales Verhalten. Sie halten fest, dass sowohl Schuld, als auch prosoziales Verhalten mit Mitgefühl zusammenhängen und dass beide, vor allem in engen Beziehungen, der Stärkung der Beziehung und der sozialen Kohäsion dienen. Dabei zeigen sie auf, dass Menschen beziehungsreparierendes Verhalten zeigen, um Schuldgefühle zu vermindern und dass sie in beziehungsstärkendes Verhalten investieren, um Schuldgefühle zu vermeiden. Ob Schuldgefühle wiedergutmachendes Verhalten verursachen oder ob beides Merkmale eines dahinterstehenden Konstruktes darstellen, bleibt unklar. Es ist jedoch nachgewiesen, dass Schuldgefühle und wiedergutmachendes Verhalten schon in sehr jungen Jahren zusammenhängen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass auf Mitgefühl gründende Schuldgefühle mit vielfältigen prosozialen Verhaltensweisen einhergehen. Diese „gesunden“ Schuldgefühle werden durch Wärme und Vertrauen der Eltern sozialisiert. Sie haben günstige Auswirkungen auf das Individuum und seine soziale Umgebung.

Malti et al. (2009) untersuchten in einer Studie die moralische Motivation und Mitgefühl sowie insbesondere deren relative und voneinander unabhängige Bedeutung für das prosoziale Verhalten von Kindern. Moralische Motivation bedeutet, dass ein Kind die moralischen Regeln nicht nur versteht, sondern deren Gültigkeit auch als persönlich verbindlich akzeptiert. Diese persönliche Verpflichtung setzt eine Reflexion über und das Anerkennen der eigenen Verantwortung bei moralischen Verfehlungen voraus. Moralische Motivation kann durch Emotionsattributionen und deren Begründungen nach moralischen Übertretungen gemessen/eingeschätzt werden, da die Attribution von moralischen (d.h. negativen) Emotionen sowie deontologische und altruistische Begründungen die Anerkennung der

Gültigkeit der Normen widerspiegeln. Ein Vorschulkind, welches sich beispielsweise Schuldgefühle attribuiert, nachdem es ein anderes Kind von der Schaukel gestossen hat und diese Attribution mit altruistischen Argumenten erklärt, muss seine Reflexion benutzen, um seine Emotionen vorhersagen zu können; aber es muss diese Vorhersage auch mit den erwarteten emotionalen Konsequenzen für sich selbst und andere (beispielsweise das Opfer) aus einem moralischen Standpunkt in Verbindung bringen. Die Resultate legen die Vermutung nahe, dass die moralische Motivation als Vorläufer eines moralischen Selbst betrachtet werden kann und möglicherweise direkt mit prosozialen Verhaltensweisen in Zusammenhang steht. Es ist noch nicht vollumfänglich ausgewiesen, wie sich prosoziale Verhaltensweisen entwickeln und wie sie begründet sind. Die im folgenden Kapitel dargelegte Fragestellung soll mit ihrer Beantwortung zu diesem Verständnis beitragen.

## **2.6 Fragestellung und Hypothesen**

Die bisherige Forschung hat bereits verschiedene Aussagen bezüglich der Entwicklung moralischen prosozialen Verhaltens geliefert. Nachdem die sozial-kognitiven Voraussetzungen für moralisches Verhalten lange im Vordergrund standen, rückten in den letzten Jahren die sozial-emotionalen Fertigkeiten zunehmend in den Fokus des Interesses. Dass bereits Kleinkinder, deren kognitive Entwicklung noch nicht weit fortgeschritten ist, Verhaltensweisen an den Tag legen, die als Vorläuferbedingungen für prosoziales Verhalten gelten können, belegt, dass das moralische Urteil allein prosoziales Verhalten nicht hinreichend erklären kann und weitere Faktoren eine bestimmende Rolle spielen müssen (Trommsdorff, 2005).

Die neuere Forschung hat zu einer Integration bisheriger Forschungsperspektiven geführt. Sie versteht die soziale Interaktionsfähigkeit als Zusammenwirken von sozial-emotionalen und sozial-kognitiven Fertigkeiten (Malti et al., 2008). Im Bemühen zu verstehen, wie sich an anderen orientierte, fürsorgliche Handlungsfähigkeiten ausbilden, wurden sechsjährige Kindergartenkinder untersucht. Aufgrund der Entwicklungsfortschritte in diesem Alter ist eine „zunehmende Differenzierung und Koordination von verschiedenen Teilaspekten sozialer Handlungsfähigkeit zu erwarten“ (Malti et al., 2008, S. 53). Es konnte gezeigt werden, dass Kinder mit hohem Mitgefühl eher fürsorgliche, altruistische Aspekte in ihre Handlungsentscheidung mit einbeziehen als Kinder mit niedrigem Mitgefühl. Fehlen hohe sozialkognitive Fähigkeiten, kann dies durch hohes Mitgefühl kompensiert werden. Mitgefühl scheint in der Moralentwicklung vor allem dann relevant zu sein, wenn (noch) keine gut ausgebildeten sozialkognitiven Fähigkeiten vorhanden sind (Malti et al., 2008).

Es konnte nachgewiesen werden, dass sowohl das soziale Umfeld, die Persönlichkeit des Kindes und wohl auch biologische Faktoren einen Einfluss auf die moralische Entwicklung haben. Erziehungsverhalten, welches sich durch Wärme und Unterstützung auszeichnet,

hängt positiv zusammen mit Mitgefühl und Hilfsbereitschaft auf Seiten der Kinder. Auch ein Einfluss von Schüchternheit, Geselligkeit und Aggressivität auf Mitgefühl und prosoziales Verhalten konnte aufgezeigt werden (Kienbaum, 2008; vgl. auch Trommsdorff, 2005).

Schon in den 1960er und 1970er Jahren wurde vermutet, dass Schuldgefühle den Zusammenhang eines Regelbruchs mit darauf folgendem prosozialem Verhalten herstellen. Die Untersuchungen konnten jedoch andere Mediations-Variablen nicht ausschliessen und weitere Forschungen scheinen nicht gemacht worden zu sein (Estrada-Hollenbeck & Heatherton, 1998). In den 1990er Jahren wurde die Einschätzung von Mitgefühl als wichtigster prosozialer Emotion erneut in Frage gestellt, als dass Schuldgefühlen eine ebenso zentrale Rolle für die soziale Anpassung und insbesondere für prosoziales Verhalten zugeschrieben wurde (Baumeister et al., 1994; zit. nach Bierhoff, 2002).

Schuldgefühle und prosoziales Verhalten treten in der kindlichen Entwicklung mit etwa zwei Jahren ungefähr zum gleichen Zeitpunkt auf. Schuldgefühle können sowohl aufgrund von Handlungen (wie stehlen) als auch von unterlassenen Handlungen (wie nicht helfen) entstehen. Besonders dann, wenn sich die (nicht-)handelnde Person für die negative Situation des anderen verantwortlich fühlt. Schuldgefühle motivieren Verhaltensweisen, welche soziale Bindungen erhalten, stärken und bewahren und die Handelnden davor bewahren, ausgeschlossen zu werden (vgl. Estrada-Hollenbeck & Heatherton, 1998).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schuldgefühle anzeigen, dass ein Kind in Bezug auf die moralische Internalisierung fortgeschritten ist. Schuldgefühle sind verhältnismässig komplex, da sie Selbstreflexion erfordern und das eigene Verhalten mit einem moralischen Standard abgeglichen werden muss. Schuldgefühle werden zudem durch Mitgefühl geweckt, respektive verstärkt. Aufgrund dieser Hinweise kann vermutet werden, dass Schuldgefühle die moralische Motivation verstärken und moralisches prosoziales Verhalten motivieren. Dies führt zu folgender Fragestellung:

### **Erklären Schuldgefühle die Ausprägung von prosozialem Verhalten in der mittleren Kindheit?**

Dazu wurde folgende Hypothese formuliert:

**Das Ausmass der Schuldgefühle erklärt die Ausprägung von prosozialem Verhalten. Wobei Kinder mit höheren Werten in Bezug auf Schuldgefühle auch höhere Werte bei prosozialem Verhalten zeigen.**

Getestet wurden die folgenden Hypothesen:

**Hypothese 1:** Das Ausmass der Schuldgefühle zu T1 erklärt die Ausprägung von prosozialem Verhalten zu T1. Wobei Kinder mit höheren Werten in Bezug auf Schuldgefühle auch höhere Werte bei prosozialem Verhalten zeigen.

**Hypothese 2:** Das Ausmass der Schuldgefühle zu T2 erklärt die Ausprägung von prosozialem Verhalten zu T2. Wobei Kinder mit höheren Werten in Bezug auf Schuldgefühle auch höhere Werte bei prosozialem Verhalten zeigen.

Prosoziales Verhalten ist nicht immer das Resultat eines sorgfältigen Abwägens und notwendigerweise mit grossem kognitivem Aufwand verbunden. Es kann spontan erfolgen oder Ausdruck einer Haltung sein, die nicht mehr reflektiert werden muss. Untersucht wird darum auch, ob Schuldgefühle zu T1, das Ausmass von prosozialem Verhalten nicht nur zu T1, sondern auch zu T2 voraussagen. Dies würde bedeuten, dass die Fähigkeit, Schuldgefühle zu empfinden und sich selbst und sein Verhalten zu reflektieren, auch zu erwartende Schuldgefühle eher antizipieren lässt (und durch prosoziales Verhalten die zu erwartenden Schuldgefühle vermeidet). Da Schuldgefühle im Alter von sieben Jahren (T2) zudem durch Schuldgefühle im Alter von sechs Jahren (T1) vorhergesagt werden (Malti & Buchmann, 2010) lässt sich Hypothese 3 wie folgt formulieren:

**Hypothese 3:** Schuldgefühle zu T1 und T2 erklären die Ausprägung von prosozialem Verhalten zu T2. Wobei Kinder mit höheren Werten in Bezug auf Schuldgefühle auch höhere Werte bei prosozialem Verhalten zeigen.

Schuldgefühle wurden in zwei qualitativ unterschiedlichen Situationen erhoben: Übertretung eines Verbots, resp. unterlassene Hilfeleistung. Das erste wird normalerweise als verwerflicher als das zweite eingeschätzt und führt zu grösserer psychologischer Not (Nunner-Winkler, 1999; zit. nach Malti et al., 2009). Prosoziales Verhalten wurde vorwiegend als proaktives prosoziales Verhalten erfasst, was einer erfolgten Hilfeleistung entspricht. Daher lässt sich Hypothese 4 formulieren:

**Hypothese 4:** Schuldgefühle aufgrund unterlassener Hilfeleistung sind bessere Prädiktoren für prosoziales Verhalten als Schuldgefühle aufgrund einer Regelübertretung.

In der Folge werden das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung, die Stichprobe, die Messinstrumente und die Vorgehensweise bei der Hypothesenprüfung beschrieben.

## **3 Methode**

### **3.1 Beschreibung der COCON Studie**

Der Schweizerische Kinder- und Jugendsurvey COCON (competence and context) ist Teil des nationalen Forschungsprogramms 52 „Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel“. Durch die COCON Studie, einer repräsentativen und interdisziplinären Langzeitstudie in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz, wurden bei insgesamt mehr als 3000 Heranwachsenden Lebensverhältnisse, Lebenserfahrungen

und psychosoziale Entwicklung untersucht. Gestartet wurde mit Kohorten in der mittleren Kindheit (6-Jährige), mittleren Adoleszenz (15-Jährige) und im späten Jugend- bzw. frühen Erwachsenenalter (21-Jährige). Die Kinder und Jugendlichen sollen danach alle drei Jahre befragt werden (vgl. Abbildung 1). Aus einer Lebenslaufperspektive sollen die komplexen Wechselwirkungen zwischen individuellem Entwicklungsprozess und sozialem Umfeld untersucht werden. Die Kompetenzentwicklung, insbesondere die sozialen und produktiven Fähigkeiten, sowie die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf, stehen dabei im Zentrum des Interesses. Zusätzlich zur COCON Repräsentativstudie, hat das Jacobs Center der Universität Zürich in einer ergänzenden Intensivstudie 175 weitere sechsjährige Kinder vertieft untersucht. In der Intensivstudie stehen entwicklungspsychologische Fragen, insbesondere die moralische Entwicklung im mittleren Kindesalter im Fokus, zudem können damit Messinstrumente der Repräsentativstudie validiert werden (*Kontext und Kompetenz*, Kinder- und Jugend-Survey Schweiz, 2010). Auch die Intensivstudie ist longitudinal angelegt, wobei die Erhebung ungefähr jährlich erfolgt.

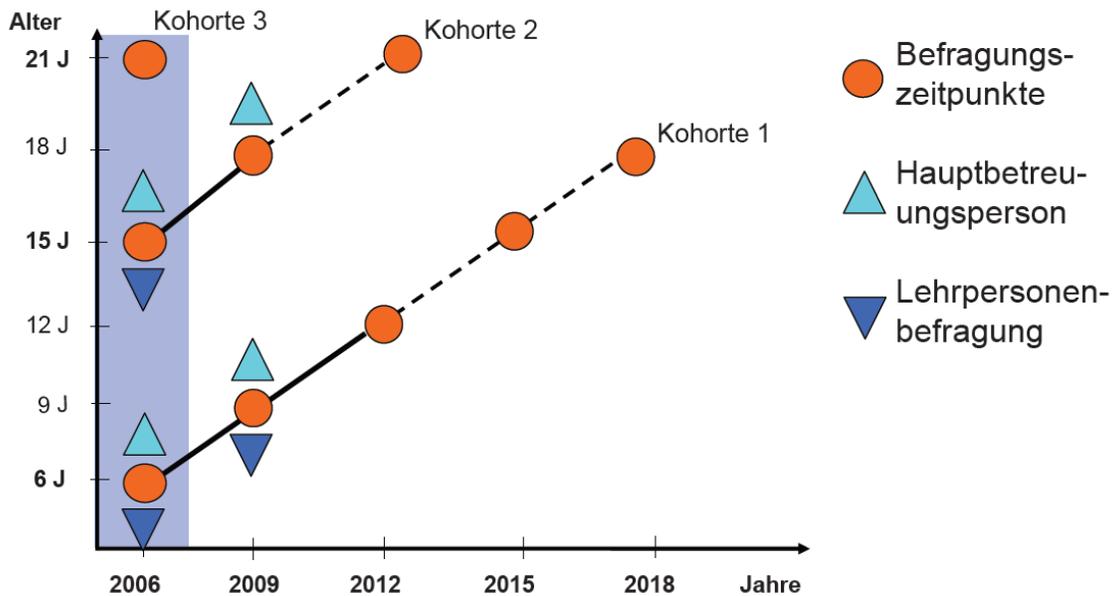


Abbildung 1. Design der COCON Repräsentativstudie (Buchmann, 2010)

In dieser Arbeit werden die Daten der ersten und zweiten Welle der longitudinalen Intensivstudie zur Beantwortung der Fragestellung herangezogen. Die erste Welle der Intensivstudie wurde von Januar 2006 bis April 2006 durchgeführt (T1), die zweite Welle ungefähr ein Jahr später von März 2007 bis Juni 2007 (T2). Befragt wurden jeweils die Kinder, deren Hauptbezugsperson (d.h. der Elternteil, der am meisten Betreuungsarbeit leistet) sowie die Kindergarten-, respektive Grundstufen-Lehrperson.

### 3.2 Stichprobenbeschreibung und Durchführung

Die Stichprobe der Sechsjährigen wurde in der Repräsentativstudie (N = 1272) auf der Basis der Wohnbevölkerung der deutsch- und französischsprachigen Schweiz der entsprechenden Alterskohorte durch ein zweistufiges Verfahren gezogen. Dabei wurden im ersten Schritt Gemeinden und im zweiten Schritt innerhalb der Gemeinden aus den Einwohnerregistern die sechsjährigen Kinder zufällig ausgewählt. Für die Intensivstudie wurde eine Zufallsstichprobe (N = 175) von Kindergartenkindern aus dem Kanton Zürich gezogen (keine repräsentative Gemeindewahl) (Malti et al., 2009).

Die Betreuungspersonen (Eltern) hatten ihr schriftliches Einverständnis zur Teilnahme an der Studie gegeben, nachdem sie über Ziele und Inhalt informiert worden waren. 98% der Betreuungspersonen gaben bei der ersten Welle ihr schriftliches Einverständnis die Kindergarten-, respektive Grundstufen-Lehrperson zu kontaktieren (96% bei der zweiten Welle). Für die Studie wurden die Kinder und die Hauptbezugspersonen zuhause in einem computerunterstützten persönlichen Interview (CAPI) während etwa einer Stunde, die Hauptbezugspersonen und auch die Lehrpersonen zusätzlich mit einem schriftlichen Fragebogen befragt. Die Kinder wurden zudem zweimal im Kindergarten in einem ruhigen Raum jeweils 35-45 Minuten interviewt. Die Interviews wurden von in Interviewtechnik mit Kindern ausgebildeten Psychologiestudentinnen durchgeführt (Malti et al., 2009).

Während der ersten Welle (T1) haben 92% der Hauptbezugspersonen und 76% der Lehrpersonen einen Fragebogen zur kindlichen Entwicklung ausgefüllt. Bei der zweiten Welle beläuft sich die Teilnahme auf 84% der Hauptbezugspersonen respektive 80% der Lehrpersonen (die Prozentangaben beziehen sich immer auf die 175 Kinder der ersten Welle). Bei der zweiten Welle (T2; ein Jahr später) hatten sich die Teilnehmenden von 175 Kindern mit ihren Hauptbezugspersonen auf 158 Kinder und 160 Hauptbezugspersonen reduziert. Ein Kind verweigerte die Teilnahme und eine Mutter verweigerte die Teilnahme ihres Kindes wegen Schüchternheit des Kindes. Eine Überprüfung der 15 Hauptbezugspersonen, welche bei der zweiten Welle fehlten, ergab, dass diese signifikant häufiger alleinerziehend waren (40%) als die in der Stichprobe verbliebenen Hauptbezugspersonen (9%), ansonsten waren in Bezug auf die demographischen Variablen keine signifikanten Unterschiede festzustellen (Malti et al., 2009). Für diese Arbeit standen die demographischen Angaben Alter und Geschlecht der Kinder zur Verfügung. Die Kinder sind jeweils etwa zur Hälfte Jungen (51.4%) und Mädchen (48.6%). Sie waren zum Zeitpunkt der ersten Welle im Schnitt 6.1 Jahre (Standardabweichung = 0.2 Jahre) alt.

Die in der Studie verwendeten Messverfahren für Schuldgefühle und prosoziales Verhalten werden im nächsten Kapitel dargestellt.

### 3.3 Messinstrumente

In dieser Arbeit wird untersucht, ob das Ausmass von Schuldgefühlen die Ausprägung von prosozialem Verhalten erklären kann. In den beiden folgenden Abschnitten wird beschrieben, wie prosoziales Verhalten und Schuldgefühle erfasst wurden.

#### 3.3.1 Prosoziales Verhalten

Hauptbezugspersonen und Lehrpersonen wurden gebeten, das prosoziale Verhalten der Kinder einzuschätzen. Das prosoziale Verhalten wurde also mittels Fremdattribution erhoben. Die Items bestanden aus der Subskala Prosoziales Verhalten des Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ, vgl. Goodman, 1997). Diese Subskala ist validiert und wird häufig zur Messung des prosozialen Verhaltens von Kindern benutzt (Becker et al., 2004; zit. nach Malti et al., 2009). Die Einschätzung erfolgte im Gegensatz zum SDQ-Fragebogen auf einer 6-stufigen bipolaren Ratingskala (1=sehr tief, 2=tief, 3=eher tief, 4=eher hoch, 5=hoch, 6=sehr hoch) und nicht auf einer 3-Punkte Skala wie im Original. Die Reliabilität der Skalen (Cronbach's  $\alpha$ ) liegt bei den Hauptbezugspersonen bei .76 (T1) respektive bei .68 (T2), während die Lehrpersonen Werte von .85 (T1) und .86 (T2) erreichten (Malti et al., 2009). Die Reliabilität der Einschätzungsskalen (Cronbach's  $\alpha$ ) für die Lehrpersonen ist demzufolge im mittleren ( $0.8 \leq \alpha \leq 0.9$ ) und für die Hauptbezugspersonen im tiefen Bereich ( $\alpha < 0.8$ ) (Bühner, 2006).

Die Einschätzung des prosozialen Verhaltens durch die Hauptbezugsperson und die Lehrperson ist aufgrund der Erhebungsmethode hauptsächlich darauf bezogen, wie Kinder mit ihnen bekannten sozialen Kontakten (Mitschüler, Geschwister und erwachsene Bezugspersonen) interagieren. Bezugspersonen oder Freunden wird beispielsweise schon früher als fremden Personen geholfen oder es wird versucht sie zu trösten, wenn sie sich scheinbar weh getan haben (Costin & Jones, 1992; Darley, 1991; zit. nach Estrada-Hollenbeck & Heatherton, 1998).

#### 3.3.2 Schuldgefühle

Schuldgefühle wurden mit einem Interview zu hypothetischen moralischen Konflikten erhoben. Dazu wurden den Kindern Geschichten erzählt - unterstützt mit jeweils drei Zeichnungen, deren Protagonisten dasselbe Geschlecht wie die befragten Kinder hatten. Diese Geschichten repräsentieren hypothetische moralische Konflikte. Es handelt sich um Geschichten über ein Kind, das sich weigert einen Farbstift zu teilen, oder das einem anderen Kind nicht bei den Schulaufgaben hilft und eine Geschichte über ein Kind, das einem anderen Kind einen Schokoladeriegel stiehlt. Zwei der Geschichten betreffen dabei das Unterlassen einer Hilfestellung/Verweigern einer prosozialen Pflicht (Farbstiftgeschichte

und Schulaufgabengeschichte) und die weitere Geschichte eine Übertretung von moralischen Regeln (Stehlengeschichte). Diese Geschichten sind durch vorherige Studien validiert (Arsenio et al., 2006; Keller et al., 2003). Malti et al. (2009) zeigten zudem, dass die 96% der Kinder die moralische Norm im Kontext der Regelübertretung als verbindlich betrachten, respektive 89% im Kontext der prosozialen Pflicht.

Die für die Selbstattribution von moralischen Gefühlen relevante Frage lautete (Emotionsattribution Selbst-als-Protagonist): „Wie würdest du dich fühlen, wenn du das gemacht hättest?“ „Warum?“

Aus den Antworten der Kinder wurden Schuldgefühle, wie in Abschnitt 3.4 dargestellt, abgeleitet. Mit diesem Vorgehen werden Schuldgefühle nicht direkt, sondern als Attribution von Schuldgefühlen erfasst. Es wird also die Einschätzung der Kinder, ob das Selbst-als-Protagonist in der geschilderten Situation Schuldgefühle empfinden würde, erhoben.

### 3.4 Datenaufbereitung

*Schuldgefühle.* In einem Interview wurde die Selbstattribution von Emotionen im Kontext von hypothetischen moralischen Konflikten erhoben. In dieser Studie wurden alle negativen oder gemischten Emotionen, welche die Kinder in ihrer Antwort sich selbst attribuieren, als Schuldgefühle definiert und mit 1 kodiert. Sie werden im Folgenden als Schuldgefühle bezeichnet. Bei den Schuldgefühlen der zweiten Welle wurde die Antwort wie in der ersten Welle kodiert und – falls zwei Antworten gegeben wurden – die negative oder gemischte Emotion bevorzugt kodiert, da diese Antwort eine weiter fortgeschrittene Entwicklung anzeigt. Dies wurde gesamthaft in lediglich zwei Fällen gemacht (zweimal positive Erstantworten durch negative oder gemischte Emotionen der zweiten Antwort ersetzt).

Tabelle 1. Kodierung der Antworten der Emotionsattribution (Selbst als Protagonist)

Emotionsattribution (Kodierung)	Antworten
Positive Gefühle (0)	gut, bisschen gut, sehr gut, besser, frech, normal
Negative oder gemischte Gefühle (1)	schlecht, unsicher/erschrocken/ängstlich, traurig, bisschen schlecht, Scham, sehr schlecht, Scham/Schuld, gut und schlecht
Ausgeschlossene Antworten (missing)	Vermeidung, böse/wütend

*Prosoziales Verhalten.* Die Gesamteinschätzung durch die Lehrpersonen, respektive durch die Hauptbezugspersonen wurde jeweils als Mittelwert über die zwei Messzeitpunkte hinweg berechnet. Zudem wurden die Mittelwerte der Einschätzung durch die Lehrpersonen

und die Hauptbezugspersonen zu beiden Messzeitpunkten berechnet und so ein Gesamtwert prosoziales Verhalten zu T1, respektive T2 erhalten.

### **3.5 Vorgehensweise**

Nach der Datenaufbereitung wurden die beiden Variablen prosoziales Verhalten und Schuldgefühle genauer betrachtet. Die Ergebnisse dieser vertieften Betrachtung werden in Kapitel 4.1.1 Deskriptive Statistiken ausführlich beschrieben. Die beiden Variablen prosoziales Verhalten und Schuldgefühl wurden zudem im Lichte von möglichen bivariaten Zusammenhängen mittels Korrelation nach Spearman untersucht, bevor die multiplen Zusammenhänge zur Prüfung der Hypothesen getestet wurden. Die Hypothesenprüfung erfolgte mittels multipler linearer Regressionsanalyse und ist in Kapitel 4.1.2 Multivariate Statistiken beschrieben.

## **4 Resultate**

### **4.1 Statistische Analysen**

#### **4.1.1 Deskriptive Statistiken**

In einem ersten Schritt wurden die wichtigsten Variablen betrachtet. In Tabelle 2 sind die Mittelwerte des prosozialen Verhaltens nach Geschlecht aufgeführt. Die signifikanten Geschlechtsunterschiede der Fremdeinschätzungen sind angegeben. Es zeigt sich, dass Lehrpersonen das Verhalten der Mädchen als signifikant prosozialer einschätzen als dasjenige der Jungen. Dabei verstärkt sich die unterschiedliche Einschätzung durch die Lehrpersonen vom ersten Messzeitpunkt T1 zum zweiten Messzeitpunkt T2, wie ein Mann-Whitney Test zeigt (T1:  $z = -2.29$ ,  $p < .05$ ,  $r = -.14$ ; T2:  $z = -3.58$ ,  $p < .001$ ,  $r = -.21$ ; die Effektstärke  $r$  wurde nach Field (2009) berechnet). Die Einschätzung des prosozialen Verhaltens der Kinder durch die Hauptbezugspersonen zeigt zu keinem Zeitpunkt einen signifikanten Unterschied in Bezug auf das Geschlecht des Kindes, auch wenn sich bei den Mittelwerten die Tendenz einer höheren Einschätzung des prosozialen Verhaltens von Mädchen beobachten lässt. Aus den Mittelwerten ist ersichtlich, dass sowohl Lehrpersonen als auch Hauptbezugspersonen das prosoziale Verhalten der Kinder zumindest eher hoch (4) bis hoch (5) einschätzen, wobei die Hauptbezugspersonen das prosoziale Verhalten der Kinder im Mittel zu beiden Zeitpunkten jeweils signifikant positiver sehen als die Lehrpersonen (T1:  $z = -3.04$ ,  $p < .01$ ,  $r = -.19$ ; T2:  $z = -5.47$ ,  $p < .001$ ,  $r = -.34$ ; die Effektstärke  $r$  des Wilcoxon-Vorzeichen-Rang Tests wurde nach Field (2009) berechnet). Bei den

Hauptbezugspersonen steigt die Einschätzung des prosozialen Verhaltens der Kinder von T1 nach T2 leicht an, während die Einschätzung durch die Lehrpersonen zu T2 im Mittel tiefer ausfällt als zu T1. Diese Unterschiede stellten sich jedoch in einem Wilcoxon-Vorzeichen-Rang Test als nicht signifikant heraus.

Tabelle 2. Mittelwerte und Standardabweichungen von prosozialem Verhalten

	Gesamt			Mädchen			Jungen		
	N	MW	Std. abw.	N	MW	Std. abw.	N	MW	Std. abw.
Prosoziales Verhalten T1 <sup>a</sup>	161	5.07	.69	78	5.11	.70	83	5.04	.69
Prosoziales Verhalten T1 <sup>b*</sup>	133	4.72	.99	64	4.93	.89	69	4.53	1.05
Prosoziales Verhalten T2 <sup>a</sup>	147	5.13	.60	71	5.19	.59	76	5.06	.60
Prosoziales Verhalten T2 <sup>b**</sup>	140	4.48	1.07	72	4.81	.92	68	4.14	1.12
Prosoziales Verhalten T1 <sup>a,b*</sup>	125	4.91	.65	60	5.06	.57	65	4.77	.69
Prosoziales Verhalten T2 <sup>a,b**</sup>	130	4.82	.65	65	5.03	.55	65	4.61	.67
Prosoziales Verhalten <sup>a</sup> (T1 und T2)	139	5.12	.57	67	5.16	.60	72	5.08	.54
Prosoziales Verhalten <sup>b**</sup> (T1 und T2)	111	4.59	.86	57	4.85	.72	54	4.33	.91

<sup>a</sup>Einschätzung der Hauptbezugsperson. <sup>b</sup>Einschätzung der Lehrperson. Signifikanz der Geschlechtsunterschiede (Mann-Whitney Test): \* $p \leq .05$ . \*\* $p \leq .001$ .

Um abzuschätzen, wie die verschiedenen Einschätzungen des prosozialen Verhaltens übereinstimmen, wurden ihre Korrelationen berechnet. Da nur die Einschätzung der Hauptbezugsperson zu Zeitpunkt T1 und diejenige der Lehrperson zu T2 normalverteilt sind (abgeschätzt mit Kolmogorov-Smirnov Test auf Normalverteilung), wurde die Korrelation nach Spearman berechnet (vgl. Tabelle 3). Die signifikanten Korrelationen erreichen eine Grösse von  $\rho \geq .28$ , was darauf hinweist, dass sie einen tatsächlichen Zusammenhang darstellen und nicht lediglich aufgrund der Stichprobengrösse signifikant geworden sind (Valentine & Cooper, 2003; zit. nach Malti et al., 2009). Sie sind zudem allesamt positiv. Die Einschätzung der Hauptbezugsperson zu T1 und T2 korreliert am höchsten. Im Gegensatz dazu korreliert die Einschätzung der Lehrperson zu Zeitpunkt T1 und T2 nur halb so stark und nur noch knapp moderat, dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass bei den Lehrpersonen – im Gegensatz zu den Hauptbezugspersonen – zu den Zeitpunkten T1 und T2 in der Regel nicht dieselbe Person die Einschätzung vornahm. Zum Zeitpunkt T1 korrelieren die Einschätzungen von Hauptbezugsperson und Lehrperson signifikant, zu Zeitpunkt T2 in nicht mehr signifikantem Ausmass (wenn der Wert auch nur knapp nicht signifikant

wird:  $p = .07$ ). Zudem ist eine moderate Korrelation der Einschätzung der Lehrperson zum Zeitpunkt T1 mit der Einschätzung der Hauptbezugsperson zum Zeitpunkt T2 zu finden.

Tabelle 3. Korrelationen der Einschätzungen des prosozialen Verhaltens (Spearman's rho).

	1	2	3	4
1. Prosoziales Verhalten T1 <sup>a</sup>	-			
2. Prosoziales Verhalten T1 <sup>b</sup>	.325***	-		
3. Prosoziales Verhalten T2 <sup>a</sup>	.617***	.310**	-	
4. Prosoziales Verhalten T2 <sup>b</sup>	.012	.279**	.162	-

<sup>a</sup> Einschätzung der Hauptbezugsperson. <sup>b</sup> Einschätzung der Lehrperson.

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

Schuldgefühle waren als Emotionsattribution erfasst worden. Die Antworten der Kinder wurden in positive oder gemischte/negative Gefühle eingeteilt, wobei gemischte und negative Gefühle als Schuldgefühle interpretiert werden. Die prozentualen Anteile der Antworten in der ersten (T1) und zweiten Befragung (T2) sind in Tabelle 4 aufgeführt. Allgemein kann gesagt werden, dass bei allen Geschichten vorwiegend Schuldgefühle attribuiert wurden. Ein  $\chi^2$ -Test ergab zudem, dass bei allen Geschichten Schuldgefühle signifikant öfter attribuiert wurden ( $p < .001$ , ausser bei der Schulaufgabengeschichte T2:  $p < .01$ ). Bei der Übertretung einer Regel (Stehlengeschichten) attribuieren mehr Kinder Schuldgefühle als bei der Unterlassung einer Hilfeleistung (Farbstiftgeschichte und Schulaufgabengeschichte). Dieser Unterschied ist jedoch lediglich zum Zeitpunkt T2 signifikant (Wilcoxon  $T = 212$ ,  $p < .001$ ,  $r = -.26$ ). Ein Mann-Whitney Test ergab keine geschlechtsbezogenen signifikanten Unterschiede in der Selbstattribution von Schuldgefühlen. Zudem konnte mittels Wilcoxon-Vorzeichen-Rang Test kein signifikanter Unterschied zwischen den Schuldgefühlen beim Verweigern einer Hilfeleistung zu T1 und T2, respektive bei einer Regelübertretung zu T1 und T2 (hier allerdings nur knapp nicht signifikant:  $p = .06$ ) nachgewiesen werden.

Tabelle 4. Prozentuale Verteilung der Selbstattribution von Schuldgefühlen

	N	Gefühlsattribution	
		positive Gefühle in %	Schuldgefühle in %
Stehlengeschichte T1	162	23.5	76.5
Stehlengeschichte T2	142	17.6	82.4
Farbstiftgeschichte T1	162	33.3	66.7
Schulaufgabengeschichte T2	142	37.3	62.7

Um zu untersuchen, wie die verschiedenen Selbstattributionen von Schuldgefühlen zusammenhängen, wurde die Korrelation nach Kendall berechnet (vgl. Tabelle 5), denn für jede Geschichte waren entweder Schuldgefühle attribuiert worden (1) oder nicht (0). Es zeigt sich, dass die Selbstattribution der zwei verschiedenen Geschichten zum Zeitpunkt

T1 am stärksten korreliert (mittlere Korrelation), jedoch zum Zeitpunkt T2 nur noch sehr schwach und knapp nicht mehr signifikant ( $p = .07$ ). Eine schwache Korrelation ist zudem zwischen der Selbstattribution von Schuldgefühlen bei der Stehlensgeschichte zum Zeitpunkt T1 und bei der Schulaufgabengeschichte zum Zeitpunkt T2 zu konstatieren. Die anderen Selbstattributionen korrelieren in nicht signifikantem Ausmass.

Tabelle 5. Korrelationsmatrix der Selbstattribution von Schuldgefühlen (Kendall's  $\tau$ ).

	1	2	3	4
1. Stehlensgeschichte T1	-			
2. Farbstiftgeschichte T1	.399***	-		
3. Stehlensgeschichte T2	.056	.049	-	
4. Schulaufgabengeschichte T2	.195*	.109	.158	-

\* $p < .05$ . \*\*\* $p < .001$ .

Um besser beurteilen zu können, wie die Selbstattribution von Gefühlen bei den beiden Geschichten zusammenhängt, wurde untersucht ob Kinder, welche sich selbst bei einer Geschichte Schuldgefühle attribuieren, sich selbst auch bei den anderen Geschichten zum selben oder einem späteren Zeitpunkt Schuldgefühle attribuieren (vgl. Tabelle 6). Es zeigt sich, dass die Selbstattribution von Schuldgefühlen bei Unterlassung einer Hilfeleistung (Farbstiftgeschichte und Schulaufgabengeschichte) sehr häufig (87.6% und 88.9%) mit einer Selbstattribution von Schuldgefühlen auch bei einer Regelübertretung (Stehlensgeschichte) einhergeht. Im Gegensatz dazu kann bei einer Selbstattribution von Schuldgefühlen bei einer Regelübertretung bei lediglich 78.6%, respektive 66.1% der Kinder eine gleichzeitige Attribution von Schuldgefühlen bei Unterlassung einer Hilfeleistung beobachtet werden. Wenn bei der Regelübertretung keine Schuldgefühle attribuiert werden, werden auch bei Unterlassung einer Hilfeleistung zum gleichen Zeitpunkt kaum Schuldgefühle attribuiert (35.1% und 45.0%). Ein Jahr später attribuieren sich nur 46.9% der Kinder – die sich bei der Stehlensgeschichte zu T1 keine Schuldgefühle attribuiert hatten – beim Unterlassen einer Hilfeleistung Schuldgefühle. Kinder, die sich zu T1 keine Schuldgefühle beim Unterlassen einer Hilfeleistung attribuiert hatten, attribuieren sich zum Zeitpunkt T2 in 55.8% der Fälle Schuldgefühle bei der entsprechenden Geschichte. Bei einer längsschnittlichen Betrachtung zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen den Attributionen in Bezug auf die beiden qualitativ unterschiedlichen Geschichten. Die Attribution von Schuld zu T1 ging sowohl bei der Stehlensgeschichte als auch bei der Farbstiftgeschichte mit einer häufigen Attribution von Schuld bei der Stehlensgeschichte zu T2 (84.2% und 83.9%) wie auch der Schulaufgabengeschichte zu T2 (68.7% und 67.0%) einher. Wurde zu T1 bei der Stehlensgeschichte, respektive bei der Farbstiftgeschichte keine Schuld attribuiert, waren es bei der Stehlensgeschichte zu T2 Schuld-Selbstattributionen von 79.4% respektive 80.0%, während sich bei der Schulaufgabengeschichte zu T2 46.9% respektive 55.8% der Kinder Schuldgefühle attribuieren.

Tabelle 6. Gleichzeitige Attribution von Schuldgefühlen in verschiedenen hypothetischen moralischen Kontexten

1. Attribution	2. Attribution		
	Schuld Farbstiftgeschichte T1	Schuld Stehlensgeschichte T2	Schuld Schulaufgabengeschichte T2
Schuld Stehlensgeschichte T1	78.6%	84.2%	68.7%
keine Schuld Stehlensgeschichte T1	35.1%	79.4%	46.9%
1. Attribution	Schuld Stehlensgeschichte T1	Schuld Stehlensgeschichte T2	Schuld Schulaufgabengeschichte T2
	Schuld Farbstiftgeschichte T1	87.6%	83.9%
keine Schuld Farbstiftgeschichte T1	51.0%	80.0%	55.8%
1. Attribution	Schuld Schulaufgabengeschichte T2	Schuld Stehlensgeschichte T2	
	Schuld Stehlensgeschichte T2	66.1%	-
keine Schuld Stehlensgeschichte T2	45.0%	-	
1. Attribution	Schuld Schulaufgabengeschichte T2	Schuld Stehlensgeschichte T2	
	Schuld Schulaufgabengeschichte T2	-	88.9%
keine Schuld Schulaufgabengeschichte T2	-	77.1%	

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Einschätzung des prosozialen Verhaltens durch die Lehrpersonen bei den Mädchen signifikant höher ausfällt als bei den Jungen. Die Einschätzung des prosozialen Verhaltens durch die Hauptbezugspersonen und die Selbstattribution von Schuldgefühlen durch die Kinder selbst weisen hingegen keinen signifikanten Geschlechtsunterschied auf. Zum ersten Zeitpunkt korrelieren sowohl die Messungen zur Einschätzung des prosozialen Verhaltens als auch die beiden Selbstattributionen von Schuldgefühlen hoch signifikant und in mittlerem Ausmass ( $\rho = .325$  respektive  $\tau = .399$ ). Zum zweiten Messzeitpunkt ergeben sich keine signifikanten Korrelationen mehr zwischen Messwerten des gleichen Zeitpunkts. Es sind lediglich Korrelationen mit Messungen zum Zeitpunkt T1 zu beobachten. Dabei besteht eine starke Korrelation der Fremdeinschätzungen von prosozialem Verhalten durch die Hauptbezugsperson zu T1 und T2 ( $\rho = .617$ ) und eine deutlich schwächere Korrelation der Einschätzungen des prosozialen Verhaltens durch die Lehrpersonen zu T1 und T2 ( $\rho = .279$ ). Im nächsten Abschnitt werden die beiden Variablen Schuldgefühle und prosoziales Verhalten im Zusammenhang betrachtet.

#### 4.1.2 Multivariate Statistiken

In dieser Arbeit soll der Fragestellung, ob Schuldgefühle die Ausprägung von prosozialem Verhalten in der mittleren Kindheit erklären können, nachgegangen werden. Zu dieser Frage war die Hypothese formuliert worden, dass das Ausmass der Schuldgefühle die Ausprägung von prosozialem Verhalten erklärt. Wobei aufgrund theoretischer Überlegungen postuliert wurde, dass Kinder mit höheren Werten in Bezug auf Schuldgefühle auch höhere Werte bei prosozialem Verhalten zeigen.

In einem ersten Schritt wurde die bivariate Korrelation von Schuldgefühlen und prosozialem Verhalten betrachtet (Tabelle 7). Es zeigen sich keine signifikanten Korrelationen in einer Korrelation nach Kendall. Die Korrelation nach Kendall wurde gewählt, da die Schuldgefühle als dichotome Variable kodiert waren. Die Korrelationskoeffizienten sind sehr tief. Dieses Ergebnis wurde auch bei der Berechnung der Korrelation nach Spearman erhalten (Daten nicht aufgeführt).

Tabelle 7. Korrelationsmatrix von prosozialem Verhalten und Schuldgefühlen (Kendall's  $\tau$ )

	Prosoziales Verhalten T1 <sup>a</sup>	Prosoziales Verhalten T1 <sup>b</sup>	Prosoziales Verhalten T2 <sup>a</sup>	Prosoziales Verhalten T2 <sup>b</sup>
Stehlgeschichte T1	.083	.041	.097	.010
Farbstiftgeschichte T1	-.004	-.051	.070	.063
Stehlgeschichte T2	.073	.039	.084	.050
Schulaufgabengeschichte T2	-.004	.016	.011	-.065

<sup>a</sup>Einschätzung der Hauptbezugsperson. <sup>b</sup>Einschätzung der Lehrperson.

Die Ergebnisse der Korrelationen zeigen deutlich, dass weder bedeutende noch signifikante bivariate lineare Zusammenhänge zwischen Schuldgefühlen und prosozialem Verhalten bestehen. In einem zweiten Schritt wurde bei der folgenden Hypothesenprüfung untersucht, ob Schuldgefühle mittels multivariaten Analysemethoden als signifikante Einflussfaktoren für prosoziales Verhalten identifiziert werden können.

Hypothese 1: Das Ausmass der Schuldgefühle zu T1 erklärt die Ausprägung von prosozialem Verhalten zu T1. Wobei Kinder mit höheren Werten in Bezug auf Schuldgefühle auch höhere Werte bei prosozialem Verhalten zeigen.

In einer ersten Analyse wurde also untersucht, ob und in welchem Ausmass die beiden Variablen der Schuldgefühle zu T1 als unabhängige Variablen (Prädiktoren) die Ausprägung des prosozialen Verhaltens zu T1 (als gemittelte Einschätzung von Hauptbezugs- und Lehrperson) vorherzusagen vermögen. Dazu wurden beide Prädiktoren gleichzeitig als Faktoren zur Vorhersage der abhängigen Variable eingesetzt (Methode: Einschluss). Für die Durchführung einer multiplen linearen Regression gelten verschiedene Voraussetzun-

gen (Bühner & Ziegler, 2009). Die Homoskedastizität wurde mittels Streudiagrammen der z-standardisierten vorhergesagten Werte mit den standardisierten Residuen geprüft. Die gleichmässige Streuung um die Regressionsgerade deutet darauf hin, dass von Homoskedastizität ausgegangen werden kann. Multikollinearität wurde mit dem Konditionsindex abgeschätzt, welcher mit  $\leq 4.64$  sehr tief liegt, was darauf hinweist, dass keine Multikollinearität besteht. Ein Q-Q-Plot der standardisierten Residuen zeigt zudem eine Normalverteilung.

Für die Hypothese 1 ergibt das Ergebnis des F-Tests  $F = .97$ ,  $p > .05$  und zeigt somit an, dass die Schuldgefühle keinen signifikanten Anteil des prosozialen Verhaltens vorhersagen können. Zudem erreicht keiner der beiden Prädiktoren ein signifikantes Regressionsgewicht. Eine multiple lineare Regression mit den Einschätzungen des prosozialen Verhaltens durch die Hauptbezugsperson, respektive durch die Lehrperson zum Zeitpunkt T1 als abhängige Variable und den Schuldgefühlen zu T1 als Prädiktoren ergab ebenfalls kein signifikantes Resultat. Es wurde zudem getestet, ob mit einer ordinalen Regression ein Einfluss von Schuldgefühlen auf prosoziales Verhalten nachgewiesen werden kann, was jedoch ebenfalls zu keinem signifikanten Resultat führte.

Hypothese 1 muss demzufolge verworfen werden.

Hypothese 2: Das Ausmass der Schuldgefühle zu T2 erklärt die Ausprägung von prosozialem Verhalten zu T2. Wobei Kinder mit höheren Werten in Bezug auf Schuldgefühle auch höhere Werte bei prosozialem Verhalten zeigen.

Auch diese Hypothese wurde mittels multipler linearer Regression getestet. Dabei wurde das prosoziale Verhalten zu T2 (als Mittel der Einschätzung von Hauptbezugsperson und Lehrperson) als abhängige Variable und die beiden Selbstattributionen von Schuldgefühlen zu T2 als unabhängige Variablen (Prädiktoren) eingesetzt. Auch hier sind die Voraussetzungen der Homoskedastizität und der fehlenden Kollinearität gegeben. Die Homoskedastizität wurde anhand der Streuung um die Regressionsgerade in einem Plot der z-standardisierten vorhergesagten Werte und der standardisierten Residuen abgeschätzt. Die fehlende Kollinearität kann mit dem Konditionsindex von  $\leq 5.42$  begründet werden. Auch hier ist das Ergebnis der Regressionsanalyse nicht signifikant  $F = 1.52$ ,  $p > .05$  und keiner der beiden Prädiktoren erreicht ein signifikantes Regressionsgewicht.

Eine Überprüfung dieses Resultats mit einer ordinalen Regressionsanalyse ergab ebenfalls den Befund, dass die Schuldgefühle zu T2 das Ausmass des prosozialen Verhaltens zum selben Zeitpunkt nicht vorhersagen können. Hypothese 2 muss also verworfen werden.

Hypothese 3: Schuldgefühle zu T1 und T2 erklären die Ausprägung von prosozialem Verhalten zu T2. Wobei Kinder mit höheren Werten in Bezug auf Schuldgefühle auch höhere Werte bei prosozialem Verhalten zeigen.

Auch Hypothese 3 wurde mittels multipler linearer Regression getestet. Als abhängige Variable wurde das prosoziale Verhalten zu T2 (als gemittelter Wert der Lehrperson- und Hauptbezugsperson-Einschätzung) eingesetzt und als Prädiktoren die Selbstattribution von Schuldgefühlen zu beiden Zeitpunkten und jeweils beiden Geschichten. Auch hier wurden die Voraussetzungen überprüft und als erfüllt betrachtet (Konditionsindex  $\leq 7.46$ ). Das Resultat zeigt, dass die unabhängigen Variablen kein signifikantes Ausmass der Varianz des prosozialen Verhaltens vorherzusagen vermögen ( $F = 1.08$ ,  $p > .05$ ). Keine der unabhängigen Variablen erreicht ein signifikantes Regressionsgewicht. Auch eine ordinale Regression mit denselben Variablen kann keinen signifikanten Befund ausweisen.

Das bedeutet, dass auch Hypothese 3 verworfen werden muss.

Da Schuldgefühle in zwei qualitativ unterschiedlichen Situationen erhoben worden waren (Übertretung eines Verbots, respektive unterlassene Hilfeleistung) und prosoziales Verhalten vorwiegend als proaktives prosoziales Verhalten erfasst worden war, war Hypothese 4 formuliert worden.

Hypothese 4: Schuldgefühle aufgrund unterlassener Hilfeleistung sind bessere Prädiktoren für prosoziales Verhalten als Schuldgefühle aufgrund einer Regelübertretung.

Die Hypothesentestung der Hypothesen 1 bis 3 hat ergeben, dass Schuldgefühle das prosoziale Verhalten nicht vorauszusagen vermögen oder in anderen Worten keine Prädiktoren für prosoziales Verhalten darstellen. Zudem hat die Korrelation nach Kendall (vgl. Tabelle 7) gezeigt, dass zwischen den Variablen der Schuldgefühle und denjenigen des prosozialen Verhaltens keine signifikanten Zusammenhänge bestehen. Aus diesem Grund lässt sich Hypothese 4 nicht abschliessend beantworten.

Da das Geschlecht einen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung des prosozialen Verhaltens durch die Lehrpersonen hat, wurde ein hierarchisches Modell gerechnet in welchem die Variable Geschlecht mit einbezogen wurde und so deren Wirkung kontrolliert werden konnte. Auch unter Berücksichtigung dieser Korrektur kann kein signifikanter Einfluss von Schuldgefühlen auf prosoziales Verhalten (Hypothesen 1 bis 3) nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 8). Das Geschlecht alleine erklärt einen signifikanten Anteil der Varianz des prosozialen Verhaltens. Der multiple Determinationskoeffizient  $R^2$  zeigt an, dass sich knapp 5 % der Varianz zum Zeitpunkt T1, respektive gut 10 % zum Zeitpunkt T2 durch das Geschlecht erklären lassen. Werden die Selbstattributionen von Schuldgefühlen

als Prädiktoren ins Modell mit aufgenommen (Modell 2) resultiert eine maximale Zunahme von 4.6 % der Erklärungskraft. Die in Tabelle 8 zusammengefassten Modelle mit Geschlecht und den Selbstattributionen als unabhängigen Variablen lassen die Tendenz erkennen, dass Schuldgefühle nach Regelübertretungen einen positiven Einfluss und Schuldgefühle aufgrund unterlassener Hilfeleistung eher einen negativen Einfluss auf das prosoziale Verhalten zum gleichen Messzeitpunkt haben könnten. Dieselben Tendenzen (in Grösse und Vorzeichen) wurden auch bei den Modellen zur Hypothesenprüfung 1-3 beobachtet, konnten jedoch auch dort statistisch nicht abgesichert werden ( $p > .10$ ). Diese Tendenzen stehen jedoch im Widerspruch zu Hypothese 4, welche postuliert, dass Schuldgefühle aufgrund unterlassener Hilfeleistung bessere Prädiktoren für prosoziales Verhalten sind als Schuldgefühle aufgrund einer Regelübertretung. Schuldgefühle nach einer unterlassenen Hilfeleistung zu T1 hatten ein positives Regressionsgewicht in einem Regressionsmodell zur Voraussage von prosozialem Verhalten zum Messzeitpunkt T2. Insgesamt waren bei diesem Modell die längsschnittlichen Abhängigkeiten jedoch deutlich kleiner als die querschnittlichen Abhängigkeiten. Es bleibt jedoch zu beachten, dass Schuldgefühle keine signifikanten Prädiktoren darstellen und die an dieser Stelle gemachten Ausführungen lediglich eine Tendenz beschreiben.

Für die drei Modelle zur Erklärung von prosozialem Verhalten mit Geschlecht und den Schuldgefühlen als unabhängige Variablen wurde die Effektstärke  $f^2$  und die Teststärke ( $1-\beta$ ) mittels G\*Power 3.1 nach Faul, Erdfelder, Buchner & Lang (2009) berechnet. Dies erlaubt die Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit des Regressionsmodells und die statistische Absicherung der berechneten Effektstärke. Beim Modell für die Erklärung des prosozialen Verhaltens zu T1 wurde eine kleine bis mittlere Effektstärke ( $f^2 = .07$ ,  $1-\beta = .63$ ) und für die beiden Modelle für die Erklärung des prosozialen Verhaltens zu T2 jeweils eine mittlere Effektstärke gefunden (3 Prädiktoren:  $f^2 = .17$ ,  $1-\beta = .97$ ; 5 Prädiktoren:  $f^2 = .18$ ,  $1-\beta = .95$ ). Die entsprechenden Teststärken zeigen an, dass bis auf die Effektstärke des Modells zur Erklärung des prosozialen Verhaltens zu T1 ( $1-\beta < .80$ ) die Effektstärken als statistisch genügend abgesichert gelten können (vgl. Bühner & Ziegler, 2009).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass kein signifikanter Einfluss des Ausmasses von Schuldgefühlen auf die Ausprägung von prosozialem Verhalten nachgewiesen werden konnte. In der Tendenz kann vermutet werden, dass vor allem Schuldgefühle wegen einer Regelübertretung einen positiven Einfluss auf prosoziales Verhalten haben könnten. Schuldgefühle aufgrund unterlassener Hilfeleistung scheinen eher einen negativen Einfluss auf das Ausmass des prosozialen Verhaltens zu haben. Der Vergleich des Einflusses von Schuldgefühlen aufgrund einer Regelübertretung, respektive aufgrund unterlassener Hilfeleistung war in Anbetracht der nicht signifikanten Antworten auf Hypothesen 1-3 nicht abschliessend zu beantworten und konnte lediglich in der Tendenz verneint werden.

Tabelle 8. Zusammenfassung der Regressionsmodelle mit Schuldgefühlen und Geschlecht als unabhängigen Variablen

Unabhängige Variablen	Prosoziales Verhalten T1		Prosoziales Verhalten T2		Prosoziales Verhalten T2	
	R <sup>2</sup> (%)	β	R <sup>2</sup> (%)	β	R <sup>2</sup> (%)	β
<i>Modell 1</i>	4.8*		10.9***		10.9***	
Geschlecht		.218*		.330***		.330***
<i>Modell 2</i>	6.4 <sup>†</sup>		14.7***		15.5***	
Geschlecht		.218*		.349***		.345***
Stehlensgeschichte T1		.127				.073
Stehlensgeschichte T2				.160 <sup>†</sup>		.157 <sup>†</sup>
Farbstiftgeschichte T1		-.106				.033
Schulaufgabengeschichte T2				-.141		-.158 <sup>†</sup>

<sup>†</sup>p < .10. \*p < .05. \*\* p < .01. \*\*\*p < .001. Das Signifikanzniveau des Modells ist bei R<sup>2</sup> vermerkt.

## 5 Diskussion

In diesem Kapitel werden die theoretischen Erkenntnisse, welche im Theorieteil ausführlich dargestellt sind, die Herleitung der Fragestellung sowie Methodik und Resultate der Hypothesenprüfung kurz zusammengefasst. Daraufhin folgt die Diskussion der Methode, dann eine Interpretation und Einordnung der Resultate in der inhaltlichen Diskussion. Fazit und Ausblick stehen am Schluss.

Das soziale Zusammenleben in einer Gesellschaft bedingt gegenseitige Hilfe und Unterstützung, die Sorge um Benachteiligte oder weniger Privilegierte sowie das Unterlassen von Schädigungen anderer. Dies äussert sich unter anderem auch in Normen und Werten, die ein gutes Zusammenleben ermöglichen sollen. Auf der Ebene des Individuums sind diese Werte zusammen mit persönlichen moralischen Überzeugungen im Gewissen repräsentiert und Teil der moralischen Identität. Wie kommt eine solche moralische Identität zustande? Neben Philosophie, Soziologie und weiteren Sozialwissenschaften hat sich auch die Psychologie mit dieser Frage beschäftigt. Es ist allgemein anerkannt, dass sowohl soziales Umfeld, Persönlichkeit des Kindes und wohl auch biologische Faktoren einen Einfluss auf die moralische Entwicklung ausüben. Gegenwärtig bildet eine integrative Sichtweise, die sozial-kognitive und sozial-emotionale Perspektiven vereinigt, die Grundlage der Forschungsbemühungen.

In dieser Arbeit wird die Rolle von Schuldgefühlen in der Entwicklung prosozialen Verhaltens im mittleren Kindesalter untersucht. Im Zentrum steht die Frage, ob das Ausmass an

Schuldgefühlen die Ausprägung prosozialen Verhaltens erklären kann. Schuld ist einerseits eine moralische Emotion, andererseits basiert sie auf den kognitiven Fertigkeiten der Selbstreflexion und Selbstbewertung. Das Empfinden von Schuldgefühlen zeigt auf, dass das Individuum einen internalisierten moralischen Standard besitzt und seine eigene Handlung im Licht dieses Standards als falsch einschätzt. Zusätzlich gilt auch die Fähigkeit, sich in andere einfühlen zu können als wichtige Voraussetzung für Schuldgefühle. Denn erst Mitgefühl erlaubt es, die Situation des anderen nicht nur kognitiv, sondern auch emotional nachzuempfinden. Schuldgefühle zählen zu den selbstbewertenden moralischen Emotionen und können als ein Zusammenspiel von Emotion und Kognition aufgefasst werden. Aufgrund der Komplexität dieser Emotion stellt sich die Frage, ab welchem Alter Kinder in der Lage sind Schuldgefühle zu empfinden.

Ab etwa drei Jahren lassen sich bei Kindern mimische Ausdrücke als Reaktion auf Erfolg und Misserfolg beobachten. Dies könnte ein Hinweis auf das Vorhandensein eines internalisierten Standards sein. Die Reaktion der Kinder könnte jedoch auch eine Folge von Lob, respektive Tadel anderer sein. Zudem sind die moralischen Emotionen noch nicht ausdifferenziert und es kann beispielsweise ein Gemisch von Schuld, Scham und Angst gezeigt werden. Es ist also wahrscheinlich, dass Schuld im mittleren Kindesalter eine andere Qualität besitzt als im Erwachsenenalter, da zudem wichtige kognitive Konzepte (beispielsweise Kausalität, Verantwortung) noch nicht verstanden werden. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder nach einer Übertretung nur unter der Bedingung eines rudimentären Selbsterkennens (Selbst-Andere-Differenzierung) und ersten Standards von richtig und falsch Schuldgefühle empfinden. Das soziale Umfeld kann Schuldgefühle auch induzieren, indem das fehlbare Verhalten aufgezeigt und die Verantwortlichkeit hervorgehoben wird. Prosoziales Verhalten wird bei Kindern ab dem zweiten Lebensjahr beobachtet. Auch hier wird davon ausgegangen, dass sowohl emotionale als auch kognitive Faktoren von Bedeutung sind. Kinder, die teilen, trösten oder helfen, müssen sich zumindest ansatzweise in die Position des anderen versetzen damit sie ein Verhalten zeigen können, welches der anderen Person gerecht wird. Hohes Mitgefühl kann in Bezug auf fürsorgliches Handeln (noch) fehlende sozialkognitive Fähigkeiten kompensieren. Im Verlauf der Entwicklung wird prosoziales Verhalten zunehmend differenziert und der Situation und Person angemessen. Schuldgefühle treten auf, wenn die Verantwortung dafür übernommen wird, dass es jemandem nicht so gut geht, wie es gehen könnte, wenn der oder die Schuldige sich anders verhalten würde oder anders verhalten hätte. Schuldgefühle wie auch prosoziales Verhalten teilen dabei gewisse Voraussetzungen. Sowohl prosozialem Verhalten als auch Schuldgefühlen liegen unter anderem die Emotion Mitgefühl und die kognitiven Fähigkeiten der Selbst-Andere-Differenzierung sowie der Perspektivenübernahme zugrunde. Das Auftreten von Schuldgefühlen kann als Indikator für die moralische Internalisierung gelten. Moralische Normen und Standards werden dabei für das Selbst verbindlich. Moralische

Emotionen wie Schuldgefühle beeinflussen moralisches Verhalten zweifach: einerseits als antizipierte Emotion, wenn eine Handlung erwogen wird und andererseits als resultierende Emotion nach erfolgtem Verhalten. Dann äussern sich Schuldgefühle oftmals in wiedergutmachendem Verhalten. Aus diesem Grund darf erwartet werden, dass Schuldgefühle prosoziales Verhalten voraussagen können.

Die Fragestellung dieser Arbeit lautet: Erklären Schuldgefühle die Ausprägung von prosozialem Verhalten in der mittleren Kindheit?

Um diese Frage zu beantworten konnten die Daten einer bereits bestehenden Befragung verwendet werden. Im Rahmen der COCON Intensivstudie des Jacobs Centers der Universität Zürich waren 175 Kinder und ihre Hauptbezugs- und Lehrpersonen mit Blick auf die moralische Entwicklung der Kinder untersucht worden. Mädchen und Jungen waren gleich stark vertreten. Für diese Arbeit standen die Variablen Alter und Geschlecht sowie die Selbstattribution von moralischen Emotionen und die Fremdeinschätzung von prosozialem Verhalten zu zwei um gut ein Jahr auseinander liegenden Messzeitpunkten in den Jahren 2006 und 2007 zur Verfügung. Als Schuldgefühle wurden alle negativen oder gemischten Gefühle definiert, welche die Kinder sich selbst in der Rolle eines Protagonisten in einem hypothetischen moralischen Konflikt zuschrieben. Zu jedem Messzeitpunkt gab es zwei qualitativ verschiedene Konflikte, zu denen die Kinder Stellung nehmen mussten: beim einen ging es um die Übertretung eines Verbots durch den Protagonisten, beim anderen um die Unterlassung einer Hilfeleistung. Das prosoziale Verhalten war zu jeweils beiden Messzeitpunkten von der Hauptbezugsperson und der Lehrperson durch die Beantwortung der fünf Fragen der Subskala prosoziales Verhalten des Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) eingeschätzt worden.

Für die statistischen Analysen wurden die Mittelwerte der Einschätzungen des prosozialem Verhaltens durch die Lehrperson und die Hauptbezugsperson zu den zwei verschiedenen Messzeitpunkten verwendet. Schuldgefühle waren aufgrund der Emotionsattribution als vorhanden (1) oder nicht vorhanden (0) kodiert worden und flossen als dichotome Variable in die Analysen mit ein. In einem ersten Schritt wurden die verschiedenen Messwerte von Schuldgefühlen, respektive prosozialem Verhalten betrachtet. Es zeigte sich, dass sich die signifikante Mehrheit der Kinder in den hypothetischen Konflikten negative oder gemischte Gefühle zuschreibt. Das Geschlecht hatte keinen signifikanten Einfluss auf die Gefühlsattribution. Schuldgefühle sind bei einer Regelübertretung stärker verbreitet als beim Unterlassen einer Hilfeleistung. Dieser Unterschied ist aber nur bei den Siebenjährigen und nicht bei den Sechsjährigen signifikant. Es zeigte sich, dass Kinder, die sich beim Unterlassen einer Hilfeleistung Schuldgefühle attribuieren, sich in der grossen Mehrheit auch bei der Stehlengeschichte Schuldgefühle zuschreiben. Im Gegensatz dazu schreiben sich jene Kinder, die sich bei der Stehlengeschichte keine Schuldgefühle attribuieren auch bei der

Unterlassung von Hilfe kaum Schuldgefühle zu. Das Geschlecht hat einen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung des prosozialen Verhaltens durch die Lehrperson, wobei das Verhalten der Mädchen als prosozialer eingeschätzt wurde als dasjenige der Jungen. Bei den Hauptbezugspersonen liess sich ein solcher Geschlechtsunterschied nur als nicht-signifikante Tendenz beobachten. Der Geschlechtsunterschied war signifikant, wenn die Daten von Hauptbezugs- und Lehrperson zu einem Messzeitpunkt zusammengenommen wurden. Insgesamt schätzen Hauptbezugspersonen und Lehrpersonen das prosoziale Verhalten der Kinder als eher hoch bis hoch ein (Werte von 4.48 bis 5.13 auf einer Skala von 1 bis 6). Die Hauptbezugspersonen gaben eine signifikant höhere Einschätzung als die Lehrpersonen ab. Es ist keine signifikante Zu- oder Abnahme des prosozialen Verhaltens der Kinder zwischen den beiden Messzeitpunkten festzustellen. Die Reliabilität der Einschätzungsskalen (Cronbach's  $\alpha$ ) lag für die Lehrpersonen im mittleren und für die Hauptbezugspersonen im tiefen Bereich.

Die verschiedenen Messwerte von Schuldgefühlen, respektive prosozialem Verhalten wurden jeweils korreliert, um zu untersuchen, wie sie miteinander in Beziehung stehen. Es zeigte sich, dass zum ersten Messzeitpunkt die jeweiligen Messwerte hoch signifikant und in moderatem Ausmass korrelieren. Zum zweiten Messzeitpunkt bestehen weder bei prosozialem Verhalten noch bei den Schuldgefühlen signifikante Korrelationen. Zwischen den Einschätzungen des prosozialen Verhaltens durch die Hauptbezugsperson zu T1 und T2 war eine starke Korrelation zu konstatieren ( $\rho = .617$ ). Auch die Korrelation der Einschätzung des prosozialen Verhaltens durch die Lehrperson zu T1 und T2 ist signifikant, liegt mit  $\rho = .279$  jedoch im schwachen Bereich. Bei den Schuldgefühlen kann zwischen den zwei Messzeitpunkten lediglich eine geringe Korrelation der Schuldgefühle in Bezug auf die Stehlensgeschichte zu T1 mit denjenigen der Schulaufgabengeschichte zu T2 nachgewiesen werden. Zwischen Schuldgefühlen und prosozialem Verhalten konnten keine signifikanten Korrelationen nachgewiesen werden.

Die Fragestellung war in Hypothesen überführt worden, welche mittels multipler linearer Regression getestet wurden. Die Hypothesen hatten folgenden Wortlaut:

**Hypothese 1:** Das Ausmass der Schuldgefühle zu T1 erklärt die Ausprägung von prosozialem Verhalten zu T1. Wobei Kinder mit höheren Werten in Bezug auf Schuldgefühle auch höhere Werte bei prosozialem Verhalten zeigen.

**Hypothese 2:** Das Ausmass der Schuldgefühle zu T2 erklärt die Ausprägung von prosozialem Verhalten zu T2. Wobei Kinder mit höheren Werten in Bezug auf Schuldgefühle auch höhere Werte bei prosozialem Verhalten zeigen.

**Hypothese 3:** Schuldgefühle zu T1 und T2 erklären die Ausprägung von prosozialem Verhalten zu T2. Wobei Kinder mit höheren Werten in Bezug auf Schuldgefühle auch höhere Werte bei prosozialem Verhalten zeigen.

**Hypothese 4:** Schuldgefühle aufgrund unterlassener Hilfeleistung sind bessere Prädiktoren für prosoziales Verhalten als Schuldgefühle aufgrund einer Regelübertretung.

Die ersten drei Hypothesen mussten verworfen werden, unabhängig davon ob das Geschlecht in die Analyse mit einbezogen worden war oder nicht. Da Schuldgefühlen zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Einfluss auf die Ausprägung des prosozialen Verhaltens nachgewiesen werden konnte, war Hypothese 4 nicht beantwortbar. Nicht signifikante Hinweise lassen jedoch vermuten, dass auch Hypothese 4 abgelehnt werden muss.

Die Forschungsfrage – ob das Ausmass der Schuldgefühle die Ausprägung von prosozialem Verhalten in der mittleren Kindheit erklären kann – musste folglich verneint werden.

## 5.1 Methodische Diskussion

Es wurde erwähnt, dass bei der Ziehung der Stichprobe die Gemeindewahl nicht repräsentativ war. Da in den beteiligten Gemeinden eine Zufallsstichprobe der Kinder gezogen worden war, muss auch im Fall einer Verallgemeinerung der Ergebnisse nicht mit gravierenden verzerrenden Effekten gerechnet werden. Weil bei der zweiten Welle vor allem Kinder mit alleinerziehenden Elternteilen nicht mehr teilnahmen, sollte dies bei der Beurteilung von Unterschieden zu T1 und T2 berücksichtigt werden. Für die methodische und später auch für die inhaltliche Diskussion wurde den folgenden Betrachtungen bezüglich der Erhebung von Schuldgefühlen und prosozialem Verhalten und dem Vergleich der beiden Grössen eine zentralere Bedeutung beigemessen.

*Erhebung von Schuldgefühlen.* Die empirische Erfassung von Schuldgefühlen erfolgte in einem ersten Schritt durch das Erfassen der Attribution von Gefühlen, die Kinder sich selbst in einer hypothetischen moralischen Konfliktsituation zuschrieben. In einem zweiten Schritt wurden die genannten Gefühle in negative/gemischte Gefühle (in der Folge Schuldgefühle) sowie positive Gefühle differenziert und kodiert. Dies vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass die Zuschreibung von negativen Gefühlen eine Internalisierung und Anerkennung der moralischen Regeln anzeigt. Schuldgefühle entstehen dann, wenn die internalisierten moralischen Regeln verletzt werden. Kritisch muss hier angemerkt werden, dass Schuld nur eine von verschiedenen Emotionen mit negativer Gefühlsqualität ist, die erwähnt wurden. Scham beispielsweise ist ebenfalls eine negative selbstbewertende Emotion, welche aber anders als Schuldgefühle kein prosoziales Verhalten erwarten lässt. Auch weitere negative Emotionen wie Traurigkeit oder Angst könnten eine andere Reaktion auf der Handlungsebene auslösen als Schuldgefühle. Die Schwierigkeit besteht unter anderem auch darin, dass die Kinder selbst ihre Zuschreibung noch nicht so differenziert bezeichnen können, als dass „reine“ Schuldgefühle auf diese Art und Weise erhoben

werden könnten. Es muss davon ausgegangen werden, dass auch in einer realen Situation die empfundenen Gefühle nicht wesentlich differenzierter erhoben werden könnten. Insofern repräsentiert die gewählte Erfassung von Schuldgefühlen eine legitime Vorgehensweise.

Ein bemerkenswerter Punkt ist, dass die Einschätzung der Kinder, ob sie in den beschriebenen Situationen Schuldgefühle empfinden würden, eine Emotionserwartung für zwei spezifische Situationen darstellt. Die qualitativ verschiedenen Geschichten zeitigten in dieser Erhebung zumindest bei den Siebenjährigen statistisch signifikante Unterschiede. Dies kann als Nachweis für die inhaltliche Breite der Operationalisierung von Schuldgefühlen interpretiert werden. Da die verschiedenen Geschichten eine Erfassung von situationspezifischen und qualitativ unterschiedlichen Schuldgefühlen darstellen, ermöglicht dies die Untersuchung der differentiellen Entwicklung verschiedener Aspekte des Konstrukts Schuldgefühle.

Andererseits muss die kritische Frage gestellt werden, inwiefern Emotionserwartungen mit tatsächlich empfundenen Emotionen in einer entsprechenden, realen Situation zusammenhängen. Aufgrund der Ausführungen in der Theorie könnte beispielsweise vermutet werden, dass sich die Kinder dem Mitgefühl mit dem Opfer in der realen Situation weniger gut entziehen können, als in einer erzählten und mit Bildtafeln visualisierten Geschichte. Dass der situative Kontext einen Einfluss auf die Zuschreibung von Schuldgefühlen hat, wurde in einem aktuellen Befund, aufgrund hypothetischer Konfliktszenarien und alltäglicher Narrative von Kindern, bestätigt (Gutzwiller-Helfenfinger, Gasser & Malti, im Druck; zit. nach Malti & Buchmann, 2010). Bei der hier benutzten Methode zur Erfassung von Schuldgefühlen besteht – insbesondere mit zunehmendem Alter der Kinder – die Gefahr, dass die soziale Erwünschtheit zu einer Selbsteinschätzung führt, die das Kind im besten Licht erscheinen lässt. Inwiefern sich die Gefühlsattributionen des Kindes in Bezug auf seine Fähigkeit Schuldgefühle zu empfinden generalisieren lässt, müsste anhand alternativer Verfahren zur Erfassung von Schuldgefühlen abgeschätzt werden.

In der Literatur wurde gezeigt, dass methodisch-experimentelle Variationen zu Unterschieden in den Befunden zur Entwicklung von Schuldgefühlen führen (vgl. 2.4.1 zum Happy Victimizer Phänomen): Es wurde beispielsweise gezeigt, dass Kinder sich selbst mehr Schuldgefühle zuschreiben als hypothetischen Regelbrechern. Hier wurde die Selbstattribution der Kinder erfasst, was mehr Relevanz für die Bewertung des Selbst hat und folglich auch zu einer valideren Einschätzung von Schuldgefühlen führen sollte. Empirisch wurden in dieser Arbeit zwei qualitativ unterschiedliche hypothetische Konflikte zur Erfassung der Schuldgefühle verwendet (Regelübertretung und unterlassene Hilfeleistung). Die Korrelation der aufgrund der zwei verschiedenen Geschichten attribuierten Schuldgefühle zu den zwei verschiedenen Zeitpunkten zeigt jedoch, dass lediglich die Selbstattributionen

von Schuldgefühlen durch die Sechsjährigen (T1) eine moderate Korrelation aufweisen (diejenigen der Siebenjährigen eine knapp nicht signifikante sehr schwache Korrelation). Offenbar wurden die beiden Geschichten zu T2 stärker differenziert. Überraschend waren die nicht signifikanten Korrelationen von Schuldgefühlsattributionen sich entsprechender Geschichten zu T1 und T2. Eine lediglich schwache Korrelation zwischen zwei qualitativ unterschiedlichen Geschichten (Stehlengeschichte T1 und Schulaufgabengeschichte T2) konnte aufgezeigt werden. Es wäre interessant zu untersuchen, ob diese Befunde durch kognitive moralische Entwicklungsschritte mit beeinflusst werden. Aus diesem Grund müssten parallel zu den emotionalen auch kognitive Aspekte von Schuldgefühlen (beispielsweise moralisches Urteil, Verantwortlichkeit und Kausalität) mit berücksichtigt werden. Dies würde der sowohl emotionalen als auch kognitiven Basis von Schuldgefühlen besser gerecht und könnte zudem weitere Hinweise für die Validität der Erfassung von Schuldgefühlen durch Emotionsattributionen liefern. Auch Malti & Buchmann (2010) fordern, dass methodische Variationen bei zukünftigen Studien zur Entwicklung von Schuldgefühlen berücksichtigt werden.

*Erhebung von prosozialem Verhalten.* Bei der Erhebung des prosozialen Verhaltens wurde eine validierte und weit verbreitete Skala verwendet. Deren Reliabilität unterscheidet sich je nach Informationsquelle: Cronbachs'  $\alpha$  der Skala prosoziales Verhalten ist bei der Einschätzung durch die Hauptbezugsperson als tief und bei der Einschätzung durch die Lehrperson als mittel einzuschätzen (Bühner, 2006). Als überraschend kann der Befund bezeichnet werden, dass die Fremdeinschätzung durch zwei verschiedene erwachsene Personen – aber mit derselben Skala – bei der zweiten Messung keine signifikante Korrelation mehr aufweist. Zum Zeitpunkt T1 war die Korrelation der beiden Einschätzungen moderat und hoch signifikant. Es stellt sich die Frage der Validität der Erhebungsmethode und der Gründe für diesen Befund. Eine mögliche Erklärung ist in der inhaltlichen Diskussion dargelegt. Für die statistischen Analysen wurde ein Mittelwert der Lehrperson- und Hauptbezugsperson - Einschätzung des prosozialen Verhaltens zu den beiden Zeitpunkten berechnet. In dieser Arbeit wurde davon ausgegangen, dass die Einschätzung von prosozialem Verhalten durch zwei Personen aus verschiedenen sozialen Systemen ein reliableres Mass darstellt als wenn die Einschätzungen je einzeln verwendet worden wären.

*Zusammenhang von Schuldgefühlen und prosozialem Verhalten.* Im Unterschied zu den Schuldgefühlen war das prosoziale Verhalten durch Fremdeinschätzung erfasst worden. Methodisch wäre es wünschenswert auch prosoziales Verhalten als Selbsteinschätzung zu erfassen, respektive über eine Fremdeinschätzung von Schuldgefühlen verfügen zu können. Damit könnte möglicherweise methodisch bedingte Varianz bei der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Schuldgefühlen und prosozialem Verhalten verringert werden. Es ist auch zu berücksichtigen, dass Schuldgefühle im Kontext einer bestimmten Situation, prosoziales Verhalten hingegen als habituelles Verhalten im Umgang mit vertrauten

Personen erfasst worden war. Eine Möglichkeit, Schuldgefühle und prosoziales Verhalten in einer methodisch vergleichbaren Art zu erfassen, besteht darin, die Erfassung der Schuldgefühle um eine Frage nach hypothetischen Reaktionsmöglichkeiten zu erweitern und somit allenfalls eine „Selbstattribution“ von situativem prosozialem Verhalten zu erfassen. Zusätzliche Messmethoden, wie psychophysiologische Korrelate oder Beobachtungen könnten weitere Informationen liefern und zur Validierung der bisherigen Erhebungsmethoden verwendet werden. Zusätzliche Messzeitpunkte, um die differentielle Entwicklung besser verfolgen zu können, könnten auch klären, ob sich die in dieser Arbeit festgestellte Tendenz zur Abnahme von prosozialem Verhalten in der Lehrereinschätzung als kontinuierliche Abnahme beschreiben lässt oder ob sie beim Übertritt in die Schule als Folge einer veränderten Norm sprunghaft erfolgt. Auch die Ausdehnung der Messungen in die frühe und späte Kindheit könnte wertvolle Hinweise zum besseren Verständnis von moralischen Gefühlen und Verhaltensweisen und deren differentieller Entwicklung liefern.

In dieser Arbeit wurde untersucht, ob sich prosoziales Verhalten durch Schuldgefühle erklären lässt. Dazu wurde die Fremdeinschätzung des prosozialen Verhaltens durch zwei verschiedene Erwachsene mit der Selbstattribution von Schuldgefühlen durch Sechs-, respektive Siebenjährige in Verbindung gebracht. Multiple lineare Regressionen mit Schuldgefühlen als erklärende Variablen und prosozialem Verhalten als abhängige Variablen konnten kein signifikantes Regressionsmodell ausweisen, bei dem Schuldgefühle ein signifikantes Regressionsgewicht zeigten. Eine grundsätzliche Schwierigkeit mag darin liegen, dass Verhalten durch eine Emotion vorhergesagt werden soll. Verschärfend könnte sich der Umstand auswirken, dass in dieser Arbeit die Variablen so erhoben wurden, dass habituelles Verhalten durch situativ hervorgerufene Emotion vorhergesagt werden soll. Wie aus der Motivationstheorie bekannt, sind für beobachtbare Verhaltensweisen oftmals viele Einflussgrößen mitbestimmend. Lediglich das Geschlecht konnte als zusätzliche Variable in die multiple lineare Regressionsanalyse mit aufgenommen und auf seinen Einfluss hin untersucht werden. Es zeigte sich, dass das Geschlecht einen signifikanten Anteil der Varianz der Einschätzung des prosozialen Verhaltens erklären kann. Offen bleibt dabei, ob sich der Einfluss des Geschlechts als eine stereotype Wahrnehmung und entsprechende Einschätzung der Erwachsenen erklären lässt oder ob genderspezifische Sozialisationserfahrungen dazu führen, dass im Verhalten der Kinder ein beobachtbarer Unterschied besteht. Eisenberg et al. folgern aus ihren Studien, dass ein genderspezifischer Unterschied in der Entwicklung prosozialen Verhaltens bei Kindern existiert (Eisenberg, Spinrad & Sadovsky, 2006).

## 5.2 Inhaltliche Diskussion

*Prosoziales Verhalten.* Mädchen werden in Bezug auf ihr prosoziales Verhalten von Lehrpersonen signifikant höher eingeschätzt als Jungen. Dies ist tendenziell auch bei den Hauptbezugspersonen der Fall – wenn auch nicht in signifikantem Ausmass. Dieser Befund bestätigt frühere Studien (Eisenberg et al., 2006; Malti et al., 2009), welche genderspezifische Unterschiede in der prosozialen Entwicklung postulieren. In der Studie von Malti et al. (2009) wird beobachtet, dass Mädchen in einem Spiel (Diktatorspiel) mehr Stickers teilen als Jungen. Dies kann als Hinweis gelten, dass sich die Unterschiede auch im Verhalten beobachten lassen. Es lässt sich nicht abschliessend beurteilen, ob die hier beobachteten unterschiedlichen Fremdeinschätzungen durch Stereotype und Rollenerwartungen mit verursacht werden.

Eine inhaltliche Erklärung für die tiefere Einschätzung des prosozialen Verhaltens von Siebenjährigen durch die Lehrpersonen könnte im Umstand liegen, dass sich die Kinder zum ersten Erhebungszeitpunkt im Kindergarten und zum zweiten Erhebungszeitpunkt in der ersten Schulklasse befanden. Kindergarten gilt insbesondere in Bezug auf das soziale Verhalten als Vorbereitung für die Schule. Die Massstäbe sind noch nicht so streng und fehlbares Verhalten wird unter dem Gesichtspunkt des noch zu Lernenden beurteilt. In der ersten Klasse hingegen werden die grundlegenden sozialen Verhaltensweisen vorausgesetzt und sollten gefestigt sein. Ein entsprechendes Abweichen erhält darum grössere Aufmerksamkeit. Neben dem möglicherweise strengeren Massstab in der Schule könnte die Häufigkeit von beobachtbarem prosozialem Verhalten von Siebenjährigen in den beiden Kontexten Schule und Elternhaus ein Grund für die fehlende signifikante Korrelation zwischen den Einschätzungen von Eltern und Lehrperson zu T2 sein. Im Kontext Schule besteht aufgrund der stark strukturierten sozialen Interaktionen wenig Gelegenheit für spontanes prosoziales Verhalten, während zuhause und im Kindergarten aufgrund der freieren Interaktionen noch vergleichsweise viele Möglichkeiten bestehen. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit für die tiefere Einschätzung des prosozialen Verhaltens durch die Lehrperson im schulischen Kontext könnte sein, dass die Kinder im Kindergarten gelernt haben, dass die Lehrperson für prosoziales Verhalten wie trösten und helfen zuständig ist und ihre eigene Initiative daher im schulischen Kontext zurückgegangen ist (vgl. Kapitel 2.5 sowie Caplan & Hay, 1989; zit. nach Ulich et al., 2002). Es kann erwartet werden, dass Eltern vorwiegend die Situation im Familienleben berücksichtigen und schulische Normen und Massstäbe weniger in ihre Beurteilung des prosozialen Verhaltens mit einbeziehen. Dies könnte erklären, warum die Einschätzung durch die Lehrperson innerhalb eines Jahres tendenziell abnimmt, diejenige durch die Hauptbezugsperson jedoch im Mittel leicht zunimmt (beides keine signifikanten Veränderungen).

*Schuldgefühle*. Aufgrund der Ergebnisse von Malti et al. (2009) kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder die moralische Norm als verbindlich betrachten. Die Gültigkeit der Norm im Kontext einer Regelübertretung wird von 96% der Kinder verstanden, respektive von 89% der Kinder im Kontext einer unterlassenen Hilfeleistung. Die Mehrheit der Sechs- und Siebenjährigen attribuiert sich selbst als Protagonist in den zwei verschiedenen hypothetischen moralischen Konfliktsituationen Schuldgefühle. Dies steht in Einklang mit Befunden von anderen Autoren (vgl. Übersichtsartikel von Krettenauer et al., 2008). Die Selbstattribution von Schuldgefühlen durch Mädchen und Jungen wies keine signifikanten Unterschiede auf. Auch dies ist in Übereinstimmung mit bisherigen Befunden (Krettenauer et al., 2008).

Siebenjährige attribuieren signifikant weniger Schuldgefühle beim Verweigern einer prosozialen Pflicht als bei einer Regelübertretung. Tendenziell ist dies auch bei den Sechsjährigen schon zu konstatieren. Dieses Ergebnis stellt eine Bestätigung der Ergebnisse der repräsentativen COCON Studie dar (Malti et al., 2009) und ist zudem gut vereinbar mit der Feststellung, dass die Übertretung eines Verbots als verwerflicher eingeschätzt wird als eine unterlassene Hilfeleistung (Nunner-Winkler, 1999; zit. nach Malti et al., 2009). Kinder die sich im Kontext einer unterlassenen Hilfeleistung Schuldgefühle attribuieren, tun dies konsistenterweise zum jeweilig gleichen Zeitpunkt in der grossem Mehrheit auch bei einer Regelübertretung (ungefähr 88%). Im Gegensatz dazu attribuieren nur ungefähr 79% (T1) respektive 66% (T2) der Kinder, die sich im Kontext einer Regelübertretung Schuldgefühle attribuieren dies gleichzeitig auch im Kontext einer unterlassenen Hilfeleistung. Dies deutet darauf hin, dass die Attribution von Schuldgefühlen bei unterlassener Hilfeleistung auf eine stärkere moralische Orientierung hinweist, als die Attribution von Schuldgefühlen bei der Übertretung eines Verbots. Es könnte sein, dass Siebenjährige, aufgrund einer weiter fortgeschrittenen kognitiven Entwicklung eher in der Lage sind, Schuldgefühle abzuwehren und zu vermeiden. Die bedeutend geringere Anzahl Kinder, die sich zu T2 (66%) im Vergleich zu T1 (79%) im Kontext einer Regelübertretung Schuldgefühle attribuieren und dies gleichzeitig auch im Kontext einer unterlassenen Hilfeleistung tut, unterstützt diese Vermutung. Eine analoge Entwicklung wurde bei Mitgefühl beobachtet, wo kognitive Bewertungen, insbesondere Attributionen wie Schuldzuweisungen oder die Zugehörigkeit des Opfers zu bestimmten sozialen Gruppen das Mitgefühl stark reduzieren können (Hoffman, 2000). Die starke Korrelation zwischen der Selbstattribution von Schuldgefühlen in den beiden unterschiedlichen moralischen Kontexten durch die Sechsjährigen weist darauf hin, dass sie weniger stark zwischen den beiden Kontexten differenzieren als ein Jahr später, wo keine signifikante Korrelation mehr zu beobachten ist. Dies kann als Hinweis einer stärkeren Berücksichtigung der situativen Merkmale des hypothetischen moralischen Konflikts interpretiert werden und belegt eine differentielle Entwicklung der Schuldgefühle. Insgesamt können die Unterschiede in der Selbstattribution von Schuld-

gefühlen innerhalb desselben Kontexts zwischen den beiden Messzeitpunkten nicht statistisch abgesichert werden. Schuldgefühle, die bei einer Regelübertretung attribuiert werden lassen jedoch eine tendenzielle Zunahme beobachten. Zwischen sechs und sieben Jahren scheinen Schuldgefühle nach Regelübertretungen zuzunehmen, währenddem Schuldgefühle nach Verweigern einer prosozialen Pflicht stabil bleiben. Auch diese längsschnittliche Tendenz würde die Annahme einer differentiellen Entwicklung der Schuldgefühle unterstützen.

Eine weitere, etwas spekulative Erklärung für die Befunde lässt sich auch auf dem Hintergrund einer zunehmenden Differenzierung der selbstbewertenden Emotionen, insbesondere von Scham und Schuld, erwägen. Stark an „harten“ Normen orientierte hypothetische moralische Konflikte (Verbot; du sollst nicht stehlen; Unterlassen einer Schädigung) führen im Fall einer Übertretung eher zu Schuldgefühlen als die Verweigerung einer prosozialen Pflicht im Kontext von an „weichen“ Normen orientierten hypothetischen moralischen Konflikten (prosoziale Pflicht; du sollst helfen), bei denen ein grösserer Handlungsspielraum besteht. Es könnte sein, dass durch die grössere Freiheit und Gestaltungsmöglichkeit bei der Erfüllung einer positiven moralischen Norm oder prosozialen Pflicht die moralische Haltung des Selbst einen stärkeren Einfluss auf das Verhalten hat und das Verhalten darum eine grössere Relevanz für das Selbst, im Sinne einer grösseren persönlichen Verantwortung, hat. Die Verweigerung einer prosozialen Pflicht könnte wegen dieser grösseren Relevanz für das globale Selbst stärker mit Scham als mit Schuldgefühlen einhergehen. Zudem ist das „Opfer“ den Kindern zumeist persönlich bekannt und sie bezahlen einen sozialen Preis, der mit einer Ablehnung ihrer Person verbunden sein kann. Es könnte sein, dass der fehlende „Fortschritt“ bei der Entwicklung von Schuldgefühlen in Bezug auf das Verweigern einer prosozialen Pflicht auf Scham zurückzuführen ist, denn bei Scham besteht eine stärkere Tendenz des Rückzugs und der Vermeidung als bei Schuld. Eine ähnliche Erklärung für Unterschiede in der Induktion von Schuldgefühlen durch qualitativ verschiedene Situationen findet sich bei Frankena (1973; zit. nach Malti et al., 2009); dort wird jedoch davon ausgegangen, dass durch die grössere Freiheit bei positiven moralischen Pflichten der situative Kontext stärker mit einbezogen wird als bei moralischem Verhalten im Kontext von negativen moralischen Pflichten (Unterlassen einer Schädigung). Dies könnte auch hier der Fall sein.

*Beantwortung der Fragestellung und der Hypothesen.* Die statistische Überprüfung der Hypothesen 1 bis 3 hat ergeben, dass das Ausmass von Schuldgefühlen die Ausprägung von prosozialem Verhalten nicht in relevantem und signifikantem Ausmass erklären kann. Es bestehen auch keine signifikanten Korrelationen zwischen Schuldgefühlen und prosozialem Verhalten. Schuldgefühlen kann also kein direkter Einfluss auf prosoziales Verhalten nachgewiesen werden. Das bedeutet nicht unbedingt, dass Schuldgefühle keine Rolle spielen. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, dass weitere Faktoren eine Rolle spielen, die

den Zusammenhang von Schuldgefühlen und prosozialem Verhalten beeinflussen. Wurde die Variable Geschlecht in die Analyse mit einbezogen resultierte ein signifikantes Regressionsmodell. Einzig die Variable Geschlecht erhielt ein signifikantes Regressionsgewicht. Die Regressionsgewichte der Schuldgefühle waren nicht signifikant, jedoch in ihrer Tendenz konsistent mit den Regressionsgewichten in den Regressionsanalysen ohne Geschlecht und nur mit Schuldgefühlen als Prädiktoren. Schuldgefühle nach Unterlassen einer positiven prosozialen Pflicht zeigen ein negatives Regressionsgewicht, wenn sie zur Voraussage von prosozialem Verhalten zum gleichen Messzeitpunkt eingesetzt werden. Lediglich Schuldgefühle nach Unterlassen einer positiven prosozialen Pflicht zum Zeitpunkt T1 hatten ein positives Regressionsgewicht im Regressionsmodell zur Vorhersage von positivem prosozialem Verhalten zum Zeitpunkt T2. Allerdings war die längsschnittliche Abhängigkeit deutlich schwächer als die querschnittliche Abhängigkeit und alle waren nicht signifikant. Es lässt sich also lediglich die Vermutung äussern, dass Hypothese 4 nicht zutrifft: Es zeigte sich im Gegenteil die Tendenz, dass Schuldgefühle nach einer Regelübertretung bessere Prädiktoren für prosoziales Verhalten darstellen, als Schuldgefühle nach dem Unterlassen einer positiven prosozialen Pflicht.

Nicht überraschend ist dieser (nicht signifikante) Befund, wenn bedacht wird, dass Schuldgefühle in der Situation einer positiven prosozialen Pflichterfüllung, welche sich durch mehr Freiheitsgrade in der Interpretation der moralischen Pflicht und den entsprechenden Verhaltensmöglichkeiten auszeichnet, weniger eng mit dem Verhalten in Verbindung stehen, als in einer Situation, wo es nur eine klar definierte, sozial akzeptierte Verhaltensweise gibt, nämlich die Schädigung anderer zu unterlassen. Es kann also vermutet werden, dass die verwendeten hypothetischen moralischen Konflikte verschiedene kognitive und affektive Prozesse anstossen. Bei den einen spielen vermutlich internalisierte moralische Normen die Hauptrolle, während bei sozial komplexeren Situationen wahrscheinlich weitere moralische Emotionen wie Mitgefühl und erweiterte Kognitionen wie beispielsweise Perspektivenübernahme, Selbstbewertung, Verantwortung oder Kausalität eine wichtigere Rolle spielen.

Der fehlende Zusammenhang von Schuldgefühlen und prosozialem Verhalten kann auch durch eine noch fehlende Koordination der moralischen Emotion Schuld, die das Vorhandensein von für das Selbst verbindlichen moralischen Normen anzeigt, und prosozialem Verhalten erklärt werden. Schuldgefühle nehmen tendenziell zu, da Kinder mit zunehmendem Alter ihre Verantwortung eher erkennen und anerkennen und davon ausgegangen werden kann, dass die moralische Integration weiter fortgeschritten ist. Allerdings ist damit zu rechnen, dass subjektive Normen und die autonome Relativierung von Pflichten an Bedeutung zunehmen. Schwierig zu erfassen ist auch, ob die moralische Emotion zu einer moralischen Motivation führt. Oder aber die moralische Motivation für prosoziales Verhalten

besteht, jedoch wird sie aufgrund weiterer Einflussfaktoren nicht in entsprechendes prosoziales Verhalten umgesetzt.

### **5.3 Fazit und Ausblick**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Rolle von Schuldgefühlen in der Entwicklung prosozialen Verhaltens. Auf der Basis der verwendeten Daten kann festgehalten werden, dass prosoziales Verhalten nicht direkt von Schuldgefühlen abhängt. Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass ein Zusammenhang von prosozialem Verhalten und Schuldgefühlen nicht per se ausgeschlossen werden kann. Einerseits aus methodischen-experimentellen Gründen, denn andere Erhebungsmethoden für prosoziales Verhalten und für Schuldgefühle könnten zu abweichenden Resultaten führen (Krettenauer et al., 2008). Andererseits besteht die Möglichkeit, dass Schuldgefühle in Interaktion mit anderen Variablen, wie beispielsweise moralischen Kognitionen, einen Einfluss auf prosoziales Verhalten ausüben. Dies wurde für die Kombination von selbstattribuierten Emotionen und entsprechenden Begründungen bereits nachgewiesen (Malti et al., 2009). Es besteht zudem die Möglichkeit, dass Schuldgefühle bei Sechs- oder Siebenjährigen noch kaum in das moralische Selbst integriert sind und daher kein Motiv für prosoziales Verhalten darstellen.

Die Zusammenhänge der verschiedenen moralischen Emotionen und moralischen Kognitionen sowie deren Koordination zu verstehen, ist eine notwendige Grundlage, um gezielte Interventionen zur Förderung und Unterstützung der Moralentwicklung und prosozialer Verhaltensdispositionen entwickeln zu können. Ein wichtiger Teil des Puzzles ist das Verständnis der Entwicklung von Schuldgefühlen und der Koordination von kognitiven und affektiven Aspekten, die bei selbstbewertenden moralischen Emotionen wie Schuldgefühlen eine Rolle spielen.

Die weitere Erforschung von Schuldgefühlen kann zu einem besseren Verständnis der Entwicklung einer prototypischen selbstbewertenden Emotion beitragen. Um der Komplexität dieser Emotion noch besser gerecht zu werden, sollte die Erfassung über die Selbstattribution hinausgehen und Fremdeinschätzungen sowie nach Möglichkeit auch Beobachtungen und psychophysiologische Korrelate umfassen. Die Herausforderung besteht in diesem Zusammenhang immer auch darin ethisch vertretbare Wege zu finden Schuldgefühle zu messen. Es wäre zudem angebracht, die kognitiven Aspekte dieser Emotion stärker zu berücksichtigen (beispielsweise zu erfassen, ob die prosoziale Pflicht als verbindlich erlebt wird und warum oder ob ein Verständnis des Leids des Opfers besteht). Die für die Erfassung der Schuldgefühle verwendeten hypothetischen Konfliktsituationen in der Happy Victimizer Tradition könnten beispielsweise dahingehend ausgeweitet werden, dass auch mögliche Verhalten, respektive mögliche Emotionen abgefragt werden, welche der Protagonist oder das Selbst-als-Protagonist in der Folge zeigen könnte (wenn

das Opfer den Schaden bemerkt, respektive wenn das Opfer keine Hilfe erhalten hat). Die entsprechenden Antworten würden gegebenenfalls eine differenziertere Beurteilung der Qualität der dem Selbst-als-Protagonist attribuierten Emotionen erlauben. Es ist denkbar, dass dadurch die unterschiedlichen, negativen selbstbewertenden Emotionen und auch andere negative Emotionen wie Angst oder Traurigkeit besser von einander abgegrenzt werden könnten. Zudem besteht die Möglichkeit, die aufgrund des anerkannten hypothetischen Fehlverhaltens attribuierten Verhaltensweisen in Zusammenhang mit den entsprechenden attribuierten Emotionen zu bringen und so Hinweise zu erhalten, welche moralischen Emotionen mit welchen resultierenden (prosozialen) Verhaltensweisen in Verbindung stehen. Die so gewonnenen Resultate würden wahrscheinlich die Formulierung von weitergehenden Hypothesen zur Koordination und Integration von kognitiven und affektiven Aspekten der Moralentwicklung erlauben. Eine grundlegende Schwierigkeit wird jedoch sein, im Interview mit Kindern, die ihre Emotionen selbst noch nicht gut differenzieren können und welche noch nicht über internalisierte Normen und / oder die Fähigkeiten der Perspektivenübernahme verfügen, valide und reliable Daten erfassen zu können.

Schuldgefühle und prosoziales Verhalten entwickeln sich im sozialen Kontext. Dabei wird sowohl den Anlagen des Kindes als auch dem Erziehungsverhalten der Bezugspersonen sowie den kulturellen und sozialen Gegebenheiten ein Einfluss zugeschrieben. Sozialisationseinflüsse auf die Entwicklung von Schuldgefühlen und prosozialem Verhalten, sowie deren Zusammenhänge, können mit der repräsentativ angelegten COCON-Längsschnittstudie quer- und längsschnittlich untersucht werden. In Folgestudien wäre es insbesondere auch wichtig sowohl affektive als auch kognitive Komponenten der moralischen Entwicklung in ihren unabhängigen und wechselweisen Anteilen zu untersuchen. Es besteht zudem die Möglichkeit, dass sich die erwarteten Erkenntnisse auch auf andere Entwicklungsprozesse von sozialen und emotionalen Kompetenzen übertragen lassen und dem Verständnis von kindlichen Entwicklungsprozessen wertvolle Impulse verleihen.

Um Praxisinterventionen zur Förderung prosozialen Verhaltens effizient zu gestalten und angemessen überprüfen zu können, müssen die determinierenden kognitiven und affektiven Prozesse zumindest in ihren Grundzügen verstanden werden. Die Erforschung der kindlichen moralischen Entwicklung, insbesondere der Vorläufer des moralischen Selbstverständnisses, kann dazu einen bedeutungsvollen Beitrag leisten.

## 6 Abstract

In dieser Arbeit wurde die Rolle von Schuldgefühlen in der Entwicklung prosozialen Verhaltens untersucht. Einerseits wurde geprüft, ob Schuldgefühle das Ausmass von prosozialem Verhalten vorhersagen können, andererseits wurde untersucht, ob Schuldgefühle, die aufgrund der Unterlassung einer Hilfeleistung attribuiert werden, eine bessere Vorhersage prosozialen Verhaltens ermöglichen, als die aufgrund einer Regelübertretung attribuierten Schuldgefühle. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden die längs- und querschnittlichen Daten der Kontext und Kompetenz Intensivstudie mit 175 Kindern im Alter von sechs und sieben Jahren verwendet. Regressionsanalysen zeigten, dass Schuldgefühle, erfasst als Selbstattribution in hypothetischen moralischen Konflikten, das Ausmass prosozialen Verhaltens, erfasst als Fremdeinschätzung von Hauptbezugs- und Lehrperson, nicht in direkter Weise vorherzusagen vermögen. Schuldgefühle aufgrund einer Regelübertretung scheinen in der Tendenz eher in einem positiven Zusammenhang mit prosozialem Verhalten zu stehen, als Schuldgefühle aufgrund einer unterlassenen Hilfeleistung. Weitere Forschungsbemühungen sind nötig um die moralische Entwicklung in der mittleren Kindheit zu verstehen, denn erst ein grundlegendes Verständnis der kindlichen Moralentwicklung erlaubt zielgerichtete Interventionen zur Förderung prosozialer Verhaltensweisen.

## 7 Literaturverzeichnis

- Arsenio, W., Gold, J. & Adams, E. (2006). Children's conceptions and displays of moral emotions. In M. Killen & J. Smetana (Hrsg.), *Handbook of moral development* (S. 581-610). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Arsenio, W. A. & Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims: children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development*, 63, 915-927.
- Barrett, K. C. (1995). A functionalist approach to shame and guilt. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Hrsg.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (S. 25-63). New York: Guilford.
- Barrett, K. C. & Zahn-Waxler, C. (1987). *Do toddlers express guilt?* Paper presented at the annual meeting of the society for research in child development, Toronto.
- Barrett, K. C., Zahn-Waxler, C. & Cole, P. M. (1993). Avoiders vs. amenders: Implications for the investigation of guilt and shame during toddlerhood? *Cognition and Emotion*, 7 (6), 481-505.
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M. & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115, 243-267.
- Becker, A., Woerner, W., Hasselhorn, M., Babaschewski, T. & Rothenberger, A. (2004). Validation of the parent and teacher SDQ in a clinical sample. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, 11-16.
- Bergman, R. (2004). Identity as motivation: Toward a theory of the moral self. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Hrsg.), *Moral development, self, and identity* (S. 21-46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bierhoff, H.-W. (2002). *Prosocial behaviour*. Hove: Psychology Press.
- Bierhoff, H.-W. (2010). *Psychologie prosozialen Verhaltens. Warum wir anderen helfen* (2. vollst. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bischof-Köhler, D. (1994). Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen: Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im 2. Lebensjahr. *Zeitschrift für Psychologie*, 202 (349-377).
- Buchmann, M. (2010). *Design der COCON Repräsentativstudie*. [On-line]. Available: [http://www.cocon.uzh.ch/de/publikationen\\_medien.html](http://www.cocon.uzh.ch/de/publikationen_medien.html) [2010, 15.11.2010].
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.

- Bybee, J. & Quiles, Z. N. (1998). Guilt and mental health. In J. Bybee (Hrsg.), *Guilt and children* (S. 269-291). San Diego: Academic Press.
- Caplan, M. Z. (1993). Inhibitory influences in development: The case of prosocial behavior. In D. F. Hay & A. Angold (Hrsg.), *Precursors and causes in development and psychopathology* (S. 169-198). New York: Wiley.
- Caplan, M. Z. & Hay, D. F. (1989). Preschoolers' responses to peers' distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30, 231-242.
- Caplovitz Barret, K. (1998). The origins of guilt in childhood. In J. Bybee (Hrsg.), *Guilt and children* (S. 75-90). San Diego: Academic Press.
- Colby, A. & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
- Costin, S. E. & Jones, D. C. (1992). Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children. *Developmental Psychology*, 28, 941-947.
- Darley, J. M. (1991). Altruism and prosocial behavior research: Reflections and prospects. In M. S. Clark (Hrsg.), *Prosocial Behavior: Review of Personality and Social Psychology* (Band 12, S. 312-327). Newbury Park: Sage.
- Donenberg, G. R. & Weisz, J. R. (1998). Guilt and abnormal aspects of parent-child interactions. In J. Bybee (Hrsg.), *Guilt and children* (S. 245-267). San Diego: Academic Press.
- Edelstein, R. S. & Shaver, P. R. (2007). A cross-cultural examination of lexical studies of self-conscious emotions. In J. L. Tracy, R. W. Robins & J. P. Tangney (Hrsg.), *The self-conscious emotions. Theory and research* (S. 194-208). New York: The Guilford Press.
- Eisenberg, N. (1982). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Hrsg.), *Handbook of moral development* (S. 517-549). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Estrada-Hollenbeck, M. & Heatherton, T. F. (1998). Avoiding and alleviating guilt through prosocial behavior. In J. Bybee (Hrsg.), *Guilt and children* (S. 215-231). San Diego: Academic Press.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41 (4), 1149-1160.

- Ferguson, T. J. & Stegge, H. (1998). Measuring guilt in children: A rose of any other name still has thorns. In J. Bybee (Hrsg.), *Guilt and Children* (S. 19-74). San Diego, CA: Academic Press.
- Ferguson, T. J., Stegge, H., Miller, E. R. & Olsen, M. E. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental Psychology*, 35, 347-357.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. Aufl.). London: Sage.
- Fiske, S. T. (2004). *Social beings: A core motives approach to social psychology*. New York: Wiley.
- Frankena, W. K. (1973). *Ethics*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Freud, S. (1961). *Civilization and its discontents* (J. Starchey, Trans.). New York: Norton. (Original publiziert 1930).
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality. Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Gasser, L. & Malti, T. (im Druck). Moral emotions and moral judgment in children's narratives: Comparing real-life and hypothetical transgressions. *New Directions for Child and Adolescent Development*.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1998). Varieties of empathy-based guilt. In J. Bybee (Hrsg.), *Guilt and children* (S. 91-112). San Diego, CA: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Janke, B. (2007). Entwicklung von Emotionen. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (Band 7, S. 347-358). Göttingen: Hogrefe.
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Keller, M. & Becker, G. (2008). Ein handlungstheoretischer Ansatz zur Entwicklung sozio-moralischer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 108-125). Stuttgart: Kohlhammer.
- Keller, M., Gummerum, M., Wang, X. T. & Lindsay, S. (2004). Understanding perspectives and emotions in contract violation: Development of deontic and moral reasoning. *Child Development*, 75, 614-635.

- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T. & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of 'happy victimizers': A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21 (1), 1-18.
- Kienbaum, J. (2008). Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl in der Kindheit. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kochanska, G., Aksan, N., Knaack, A. & Rhines, H. M. (2004). Maternal parenting and children's conscience: Early security as moderator. *Child Development*, 75 (4), 1229-1242.
- Kontext und Kompetenz. Kinder- und Jugend-Survey Schweiz*. [On-line]. Available: <http://www.cocon.uzh.ch/de/design.html> [2010, 15.11.2010].
- Krettenauer, T., Malti, T. & Sokol, B. (2008). The development of moral emotion expectancies and the happy victimizer phenomenon: A critical review of theory and application. *European Journal of Developmental Science*, 2 (3), 221-235.
- Lagattuta, K. H. (2005a). *Children's knowledge about the influence of thoughts on emotions in prohibitive rule situations*. Paper presented at the biennial meeting for the society for research in child development, Atlanta, GA.
- Lagattuta, K. H. (2005b). When you shouldn't do what you want to do: Young children's understanding of desires, rules, and emotions. *Child Development*, 76 (3), 713-733.
- Lagattuta, K. H. (2007). *Desire psychology meets prohibition: Children's understanding of thoughts, desires and emotions in rule situations*. Poster presented at the biennial meeting for the society for research in child development, Boston, MA.
- Lagattuta, K. H. & Thompson, R. A. (2007). The development of self-conscious emotions. Cognitive Processes and social influences. In J. L. Tracy, R. W. Robins & J. P. Tangney (Hrsg.), *The self-conscious emotions. Theory and research* (S. 91-113). New York: The Guilford Press.
- Leary, M. R. (2007). How the self became involved in affective experience. Three sources of self-reflective emotions. In J. L. Tracy, R. W. Robins & J. P. Tangney (Hrsg.), *The self-conscious emotions. Theory and research* (S. 38-52). New York: The Guilford Press.
- Lewis, M. (2007). Self-conscious emotional development. In J. L. Tracy, R. W. Robins & J. P. Tangney (Hrsg.), *The self-conscious emotions. Theory and research* (S. 134-149). New York: The Guilford Press.
- Lewis, M., Alessandri, S. & Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, 63 (630-638).
- Mähler, C. (2007). Kindergarten- und Vorschulalter. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (Band 7, S. 164-174). Göttingen: Hogrefe.

- Malti, T. (2010). Moralische Emotionen und Moralerziehung in der Kindheit. In B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 181-198). Göttingen: Hogrefe.
- Malti, T., Bayard, S. & Buchmann, M. (2008). Mitgefühl, soziales Verstehen und prosoziales Verhalten: Komponenten sozialer Handlungsfähigkeit in der Kindheit. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 52-69). Stuttgart: Kohlhammer.
- Malti, T. & Buchmann, M. (2010). Die Entwicklung moralischer Emotionen bei Kindergartenkindern. *Praxis der Kinderpsychologie und -psychiatrie*, 59 (545-560).
- Malti, T., Gummerum, M. & Buchmann, M. (2007). Contemporaneous and one-year longitudinal prediction of children's prosocial behaviour from sympathy and moral motivation. *Journal of Genetic Psychology*, 168 (3), 277-299.
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M. & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, 80, 442-460.
- Malti, T. & Keller, M. (2010). Development of moral emotions in cultural context. In W. Arsenio & E. Lemerise (Hrsg.), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology* (S. 177-198). Washington: American Psychological Association.
- Malti, T. & Perren, S. (2008). Einführung. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 9-12). Stuttgart: Kohlhammer.
- Montada, L. (1993). Moralische Gefühle. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 259-277). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nunner-Winkler, G. (1999). Development of moral understanding and moral motivation. In F. E. Weinert & W. Schneider (Hrsg.), *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich longitudinal study* (S. 253-290). New York: Cambridge University Press.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Moralentwicklung. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (Band 7, S. 315-325). Göttingen: Hogrefe.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Osswald, S. (2008). *Determinants of Prosocial Behavior: Moral Prototypes, Social Norms and Prosocial Video Games*. Ludwig-Maximilians-Universität. München.

- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Paolo Alto: Annual Reviews. (Original erschienen 1954).
- Piaget, J. (1983). *Das moralische Urteil beim Kinde* (2., veränd. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalarbeit erschienen 1932).
- Podsakoff, P. M., Ahearne, M. & MacKenzie, S. B. (1997). Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance. *Journal of Applied Psychology*, 82, 262-270.
- Rawls, J. (1972). *A theory of justice*. London: Oxford University Press.
- Schmidt, H. (1998). *Auf der Suche nach einer öffentlichen Moral*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Sears, D., Maccoby, E. & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, Peterson and Co.
- Simoni, H., Herren, J., Kappeler, S. & Licht, B. (2008). Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 15-34). Stuttgart: Kohlhammer.
- Smetana, J. G. & Killen, M. (2008). Moral cognition, emotions, and neuroscience: An integrative developmental view. *European Journal of Developmental Science*, 2, 324-339.
- Stipek, D. (1995). The development of pride and shame in toddlers. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Hrsg.), *Self-conscious emotions. The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (S. 237-252). New York: Guilford.
- Tangney, J. P. (1990). Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: Development of the self-conscious affect and attribution inventory. *Journal of personality and social psychology*, 59, 102-111.
- Tangney, J. P. (1998). How does guilt differ from shame? In J. Bybee (Hrsg.), *Guilt and children* (S. 1-17). San Diego, CA: Academic Press.
- Tangney, J. P., Stuewig, J. & Mashek, D. J. (2007). What's moral about the self-conscious emotions? In J. L. Tracy, R. W. Robins & J. P. Tangney (Hrsg.), *The self-conscious emotions. Theory and research* (S. 21-37). New York: The Guilford Press.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Hill-Barlow, D., Marschall, D. E. & Gramzow, R. (1996). Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 70 (797-809).
- Thompson, R. & Hoffman, M. L. (1980). Empathy and the development of guilt in children. *Developmental Psychology*, 16, 155-156.

- Tracy, J. L. & Robins, R. W. (2007). The self in self-conscious emotions. A cognitive appraisal approach. In J. L. Tracy, R. W. Robins & J. P. Tangney (Hrsg.), *The self-conscious emotions. Theory and research* (S. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Trautner, H. M. (1997). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie: Theorien und Befunde* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Trommsdorff, G. (2005). Entwicklung sozialer Motive: pro- und antisoziales Handeln. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (Band 3, S. 78-139). Göttingen: Hogrefe.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Hrsg.), *Organization of memory* (S. 301-403). New York: Academic Press.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 23, 136-154.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (1999). Sozialisierung von Emotionen: Erklärungskonzepte. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 19, 7-19.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (2002). Empathie mit anderen entwickeln. Wie entwickelt sich Mitgefühl? In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 111-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Valentine, J. C. & Cooper, H. (2003). *Effect size substantive interpretation guidelines: Issues in the interpretation of effect sizes*. Washington, DC: What Works Clearinghouse.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wong, Y. & Tsai, J. (2007). Cultural models of shame and guilt. In J. L. Tracy, R. W. Robins & J. P. Tangney (Hrsg.), *The self-conscious emotions. Theory and research* (S. 209-223). New York: The Guilford Press.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1990). The origin of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14, 107-130.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.

## 8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1. Design der COCON Repräsentativstudie (Buchmann, 2010)	36
Tabelle 1. Kodierung der Antworten der Emotionsattribution (Selbst als Protagonist)	39
Tabelle 2. Mittelwerte und Standardabweichungen von prosozialem Verhalten	41
Tabelle 3. Korrelationen der Einschätzungen des prosozialen Verhaltens (Spearman's rho).	42
Tabelle 4. Prozentuale Verteilung der Selbstattribution von Schuldgefühlen	42
Tabelle 5. Korrelationsmatrix der Selbstattribution von Schuldgefühlen (Kendall's $\tau$ ).	43
Tabelle 6. Gleichzeitige Attribution von Schuldgefühlen in verschiedenen hypothetischen moralischen Kontexten	44
Tabelle 7. Korrelationsmatrix von prosozialem Verhalten und Schuldgefühlen (Kendall's $\tau$ )	45
Tabelle 8. Zusammenfassung der Regressionsmodelle mit Schuldgefühlen und Geschlecht als unabhängigen Variablen	49



Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benützung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe.

Unterschrift: