

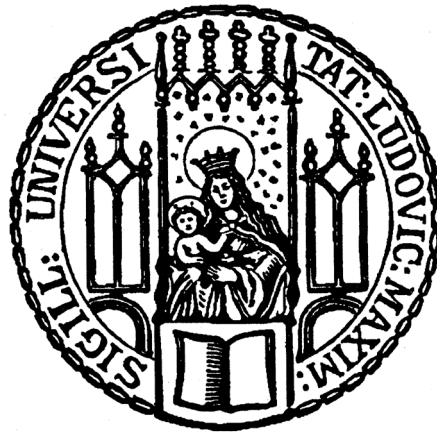
Zum Menschenbild von Kindern und Jugendlichen

eine empirische Untersuchung

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Christian Müller
aus Memmingen
2012

Erstgutachter: Prof. Dr. Rolf Oerter
Zweitgutachter: Prof. Dr. Siegfried Höfling
Tag der mündlichen Prüfung: 16.07.2012



Zum Menschenbild von Kindern und Jugendlichen

eine empirische Untersuchung

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Christian Müller
aus Memmingen
2012

IN MEMORIAM
PD DR. HERBERT HUBER
23. Juli 1954 – 26. Juli 2011
CARI MAGISTRI

**Herzlichen Dank für die
freundliche Unterstützung an:**

Prof. Dr. Rolf Oerter

V. B.

Konstanze Söllner

Peter Blümel

Florian Reitmeir

Frau Krimmel

Frau Kraus

Herr Mitterer

Herr Zhao Bin

Frau Binder

Herr Krebs

Maike Reimer

Wilhelmine Rinninger

meine Eltern

und

Martin Binder (Layout)

und

Schülerinnen und Schüler

Schulleiter, Lehrer, Hausmeister

Verwaltungsangestellte

Christian Müller
(01 76) 64 66 64 02

Inhaltsverzeichnis

	Einleitung.....	8
1	Hintergrund.....	11
1.1	Verortung und Definition.....	11
1.2	Forschung Menschenbild.....	15
1.2.1	Forschung Fahrenberg	15
1.2.2	Forschung Oerter	19
1.3	Menschenbild: Konstruktion, Entwicklung und Struktur von Wissen.....	26
1.3.1	Deklaratives Wissen: Conceptual Change	26
1.3.2	Mental State Knowledge: Theory of Mind (TOM)	29
1.3.3	Complex Knowledge: Affective Forecasting	33
1.4	Einfluss Schulart.....	37
1.4.1	Schulartunterschiede: Schulnoten	37
1.4.2	Schulartunterschiede: Kompetenzen	39
1.4.3	Schulartunterschiede: soziale Schicht.....	45
1.5	Fragestellungen	49
2	Methodik.....	55
2.1	Studiendesign	55
2.2	Interview versus schriftliche Befragung	56
2.3	Sonderstatus Frage <i>Bild</i>	58
2.4	Stichprobe	61
2.4.1	Schulen	61
2.4.2	Schüler	62
2.5	Durchführung.....	63
2.5.1	Zeitplan.....	63
2.5.2	Datenerhebung	65
2.6	Instrumente.....	66
2.7	Auswertung.....	71

3	Ergebnisse.....	75
3.1	Stichprobenanalyse.....	75
3.2	Ergebnisse bezogen auf die Untersuchungshypothesen	76
4	Diskussion.....	111
4.1	Methodische Qualität.....	111
4.1.1	Konstruktvalidität / Prozedurale Validierung	111
4.1.2	Validität statistischer Schlussfolgerungen / Objektivität	115
4.1.3	Interne Validität.....	117
4.1.4	Externe Validität.....	118
4.2	Diskussion der Ergebnisse	119
4.2.1	Auswertungsmanuale	120
4.2.2	Zum Zusammenhang von Fragestellung und Strukturniveaus.....	120
4.2.3	Zur Dominanz von Niveau 2.....	122
4.2.4	Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen.....	125
4.2.5	Niveau 4: Erwartungsgemäß selten	125
4.2.6	Der Einfluss der Schularten: Verstärkung sozialer Benachteiligung?.....	125
4.2.7	Tendenz zur Produktion einer konsistenten Gesamtstruktur	126
4.2.8	Schlussfolgerungen.....	127
5	Anhang.....	130
6	Tabellenverzeichnis	152
7	Abbildungsverzeichnis.....	154
8	Lebenslauf	157
9	Bibliographie.....	159

Einleitung

Zu den obersten Bildungszielen der Schule zählen unter anderen die folgenden: Achtung vor der Würde des Menschen, Verantwortungsbewusstsein, Selbstbeherrschung sowie die Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne (z. B. Art. 131, Bayerische Verfassung). Inwieweit diese Bildungsziele verwirklicht sind, ist weitgehend unklar. Es wird denn auch von der empirischen Bildungsforschung weniger untersucht als beispielsweise die Kompetenzen in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften.

Mit der vorliegenden Arbeit sind zwei Vorhaben verbunden. Erstens soll untersucht werden, inwieweit die obersten Bildungsziele von Kindern und Jugendlichen erreicht werden, und zweitens wie der individuelle Entwicklungsverlauf dieser Werte beschrieben werden kann. Um dies empirisch zu prüfen, knüpft die vorliegende Arbeit an Forschungsarbeiten zum Menschenbild an, die sich wie die obersten Bildungsziele auf übergeordnete Überzeugungen beziehen.

Zum Aufbau der Arbeit: Zunächst wird der Begriff Menschenbilder erläutert und definiert. Anschließend werden zwei Positionen vorgestellt, die Menschenbilder sowohl quantitativ als auch qualitativ erfassten. Fahrenberg befragte Studenten zu philosophischen Überzeugungen mit einem eigens entwickelten Fragebogen. Oerter interviewte Kinder, Jugendliche und Erwachsene zum Menschenbild und formulierte fünf Niveaus, nach denen Menschenbilder und ihre Entwicklung beschrieben werden können. Fahrenberg und Oerter zeichnen sich durch die theoretischen, methodischen und methodologischen Vorüberlegungen aus, die für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit richtungsweisend waren.

Anschließend werden Zusammenhänge mit Theorien der Wissensentwicklung und Wissensorganisation hergestellt, da Menschenbilder auch als übergeordnete Wissensinhalte des Individuums verstanden werden können. Dazu wird auf Befunde zur Entwicklung deklarativer Wissensinhalte und exemplarisch auf die Arbeiten von Vosniadou eingegangen, die beschreiben, wie Subjekte aktiv und in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt die eigene Sichtweise von der Welt entwickeln.

Zum tieferen Verständnis, wie sich Wissensinhalte und Fähigkeiten zu einer Wissensstruktur und zu einem individuellen Menschenbild entwickeln, werden Bezüge zur *Theory of Mind* Forschung und zur Entwicklung höherer kognitiver Fähigkeiten hergestellt. Ergänzend dazu wird auf ein Phänomen der empirischen Glücksforschung eingegangen, das als *affective forecasting* bezeichnet wird und das aufzeigt, wie Wissen und Emotionen miteinander verknüpft sind und die subjektive Wahrnehmung kennzeichnen.

Der Einfluss der Schule auf die Entwicklung von Menschenbildern wird in der vorliegenden Arbeit gesondert untersucht, da die Schule den Anspruch erhebt, nicht nur Fakten, sondern auch Werte zu vermitteln. Die Schulartwahl stellt dabei eine besondere Variable dar, da sie neben der bega-

bildungspsychologischen auch eine soziale Selektion darstellt. Dazu werden die Schüler der einzelnen Schularten zunächst mittels empirischer Befunde allgemein charakterisiert und anschließend auf Unterschiede beim Menschenbild hin untersucht.

Ziel der empirischen Untersuchung ist es, Menschenbilder von Kindern und Jugendlichen empirisch zu erfassen und zu vergleichen. Dazu wurden 760 Kinder der 3. und 4. Klasse in Grundschulen und Jugendliche der 9. Klasse in Haupt-, Realschulen und Gymnasien schriftlich befragt. Den Probanden wurden sieben offene Fragen zum Menschenbild gestellt, die sich an Oerters Fragen zum Menschenbild orientieren und von den Probanden schriftlich und selbständig im Klassenzimmer beantwortet wurden.

Die Antworten wurden den fünf Strukturniveaus von Oerter zugeordnet und statistisch ausgewertet. Dabei wurden Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen und die Unterschiede zwischen den Schularten bei Neuntklässlern dargestellt.

In der anschließenden Diskussion werden die Vor- und Nachteile der verwendeten Methode diskutiert und Vorschläge für zukünftige Forschungsarbeiten zum Menschenbild von Kindern und Jugendlichen gemacht. Abschließend werden die Ergebnisse auf die anfangs erwähnten obersten Bildungsziele bezogen und erklärt inwieweit Kinder und Jugendliche diese Ziele erreichen.



„Welch ein Meisterwerk ist der Mensch!“

Hamlet

1 Hintergrund

1.1 Verortung und Definition

Es gibt Menschenbilder für Wissenschaftsdisziplinen, Epochen, Gruppen und Einzelpersonen. Es gibt z. B. Abhandlungen zum Menschenbild der Psychoanalyse (Asendorpf, 2007, S. 17), der Antike (Müller, 1981), der Azteken (Fritzsche, 2010) oder zum Menschenbild von Immanuel Kant (Martin, 2006) und von Reinhold Messner (Boehm, 2012). Diesen und allen anderen Menschenbildern ist gemein, dass sie eine bestimmte Sichtweise auf den Menschen ausdrücken, die versucht, das vermeintlich Wesentliche des Menschen zu erfassen. Menschenbilder verhalten sich dabei wie ein Portrait – sie sind dem Menschen mehr oder weniger ähnlich und stets ein Produkt aus Wahrnehmung und Interpretation (Richards & Glaserfeld, 1987).

Menschenbilder sind handlungsrelevant (Oerter, 1999; Fahrenberg, 2004). Ein Verbot der Todesstrafe oder eine Erklärung dafür, warum Menschen selbstlos handeln, lässt sich mit dem Menschenbild des Grundgesetzes („die Würde des Menschen ist unantastbar“), mit dem Menschenbild Kants („der Mensch ist stets Zweck, niemals bloß Mittel“) und anderen Menschenbildern begründen. Der Mensch als „Homo ludens“, „Homo oeconomicus“, „Homo sapiens“, oder „Homo homini lupus“, das Menschenbild „unserer Schule“, „unseres Betriebs“, einer Partei usw. sind weitere Menschenbilder, die eine Richtungsbestimmung für Handlungen vorgeben und dadurch Orientierung und Identifikation bieten.

Menschenbilder sind stabil, dem Individuum nicht vollständig präsent und verändern sich ständig (Grimm & Capurro, 2002). Die meisten Handlungen werden nicht durch Menschenbilder begründet, sondern durch unmittelbare oder unbewusste Motive (Fraas, 2000). Menschenbilder bilden den Rahmen für diese Motive. Passen die Motive nicht mehr in den Rahmen, bzw. bringen die eigenen Handlungen nicht mehr die gewünschten Ergebnisse, kann das eigene Menschenbild hinterfragt und ggf. verändert werden. Das Verhältnis zwischen Menschenbild und Mensch ist reziprok: Das Menschenbild prägt den Menschen und der Mensch prägt das Menschenbild.

Eine Definition für Menschenbilder, welche die vielfältigen Aspekte berücksichtigt wäre: Menschenbilder sind die anthropologischen Voraussetzungen einer Theorie vom Menschen (Bahrtdt, 2004, S. 2).

Psychologische Aspekte von Menschenbildern

In der klinischen Psychologie gibt es mehrere elaborierte Perspektiven auf den Menschen, die jeweils von unterschiedlichen anthropologischen Voraussetzungen ausgehen (Davison, 2007). Für die Psychoanalyse ist der Einfluss des Unbewussten zentral, in der Verhaltenstherapie werden Lernprozesse betont und in der Gesprächspsychotherapie steht die Autonomie des Klienten im Vordergrund. In jeder dieser Therapierichtungen und selbst in ihren starken Vereinfachungen auf die Kernpunkte lassen sich die Merkmale von Menschenbildern wiederfinden. Die genannten Therapieformen betonen jeweils ein vermeintliches Merkmal des Menschen, wonach sich die Handlung, in diesem Fall die Therapie richtet, und es findet ein ständiger Austausch und Anpassungsprozess zwischen den Voraussetzungen (Theorie) und der Therapiepraxis statt.

Neben den inhaltlichen Kriterien können Therapieformen auch nach ihrer zeitlichen Perspektive unterschieden werden. Jaeggi (2001) unterscheidet Therapien danach, ob sie in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft des Klienten ansetzen. Je nach Therapie wird für die Lösung seelischer Probleme an unterschiedlichen Zeitpunkten angesetzt und damit ein grundsätzlich unterschiedliches Verständnis von Ursache und Therapie psychischer Krankheiten beim Menschen ausgedrückt. Die unterschiedliche Akzentuierung der Therapieformen in der Biographie der Klienten drückt erneut die Möglichkeit mehrerer Perspektiven auf den Menschen aus und dass sich ebenso daraus wiederum unterschiedliche Handlungen für die Therapie ergeben.

Die Bedeutung von Menschenbildern in der Psychologie kann auf einer weiteren Ebene formuliert werden. Freiling (2008) teilt psychologische Theorien nach expliziten und impliziten Menschenbildern ein. Theorien mit explizit formulierten Menschenbildern haben demnach eine genaue Vorstellung, wie der Mensch ist und sein sollte. Ein Beispiel dafür wäre die Aussage: „Der Mensch ist oder sollte ein aktiver, autonomer, selbstbestimmter Handelnder, Wählender und Zentrum seines eigenen Lebens sein.“ (Maslow 1997, S. 211). Theorien mit impliziten Menschenbildern gehen dagegen nicht von einem Gesamtverständnis des Menschen aus, sondern untersuchen stets kontrollierte Teilaspekte. Qualitative und quantitative Methoden lassen sich ebenfalls danach einteilen. Qualitative Methoden werden eher für Theorien mit expliziten Menschenbildern und quantitative Methoden eher für Theorien mit impliziten Menschenbildern verwendet. Inwieweit diese Einteilung von Freiling sinnvoll erscheint oder Vorbehalte bestätigt (qualitative Methoden verifizieren sich selbst / quantitative Methoden wandeln Qualitäten in Quantitäten um) sei dahingestellt, aber die Beispiele zeigen, dass Menschenbilder anthropologische Voraussetzungen sind, die formuliert werden können.

Bevor auf den Schwerpunkt der eigenen Arbeit eingegangen wird, werden weitere Perspektiven und Anknüpfungspunkte für Menschenbilder in der Psychologie genannt und skizziert, die jede für sich genommen eine tiefergehende Berücksichtigung verdient hätte.

Jean Piagets Buch „Das Weltbild des Kindes“ (1978) wird stellvertretend für die klassische kognitive Entwicklungspsychologie erwähnt. Der Begriff Weltbild muss wie der Begriff Menschenbild operationalisiert werden, um ihn einordnen zu können. Piaget hat Kinder unterschiedlichen Alters daher nicht direkt nach ihrem Weltbild gefragt, sondern mit seiner Methode des „klinischen Interviews“ nach Erklärungen für bestimmte naturwissenschaftliche, psychische und andere Phänomene befragt. Dazu gehören Fragen nach der Ursache für Donner, Blitz, Wolken, Eis, Schnee, aber auch Fragen zu abstrakten Begriffen, z. B. was Kinder unter „lebendig“ verstehen, was „Namen“ eigentlich sind und wie man „denken“ oder „träumen“ beschreiben könnte. Die Antworten werden nicht allein inhaltlich beschrieben, sondern vier Stufen der kognitiven Entwicklung nach Piaget zugeteilt. Piagets Methode ist ähnlich zur Forschung zum Menschenbild von Kindern und Jugendlichen, da nicht nur allgemeine kognitive Prozesse beschrieben werden, wie z. B. in der cognitive psychology (Groome, 1999; Douglas, 2005), sondern auch auf den subjektiven Deutungen von der Welt und der eigenen Existenz basieren.

Lawrence Kohlberg knüpft an Piagets Entwicklungsmodell an und betont einen weiteren Schwerpunkt, mit dem der Mensch und Menschenbilder beschrieben werden können. In Kohlbergs Werk ist die moralische Entwicklung des Menschen zentral. Moralvorstellungen als „Verhaltensnormen einer Gesellschaft“ (Ritter et al., 2007) sind ebenfalls handlungsleitend und werden von Kohlberg analog zum Menschenbild als ein wesentliches Merkmal des Menschen verstanden, das vom Individuum in Abhängigkeit von kognitiven Fähigkeiten und Umwelteinflüssen entwickelt wird (Heidbrink, 2008; Colby & Kohlberg, 1987, S. 101).

Die Moralforschung ist mit der „Werte“-Forschung verknüpft. „Die Werte einer Person erlauben es, ihr Verhalten vorherzusagen – längst nicht vollständig, aber immer noch besser als mit anderen Faktoren wie etwa Einkommen oder Bildung“ (Schwartz, 1992). Bei der Aussage, dass „Werte“ das Verhalten bestimmen, handelt es sich ebenfalls um eine anthropologische Voraussetzung und ein Menschenbild. Ontologie, Entwicklung und Wandel von Werten werden u. a. in der Philosophie, Soziologie und Psychologie behandelt und wie beim Menschenbild gibt es keine einheitliche und verbindliche Begriffsdefinition von „Werten“, obwohl der Begriff ein hohes Maß an Selbstverständlichkeit im Gebrauch erreicht hat (Fischer, 1999, S. 5). Schwartz forscht seit über 20 Jahren über Wertvorstellungen in verschiedenen Ländern und wird als Vertreter dieser Forschung zitiert. Schwartz hat Lehrer und Studenten in 21 Kulturen 56 Werte-Items einschätzen lassen und daraus mittels multidimensionaler Skalierung einen universellen Wertekreis entwickelt (Schwartz, 1992). (Siehe Abbildung 1.1, S. 14)

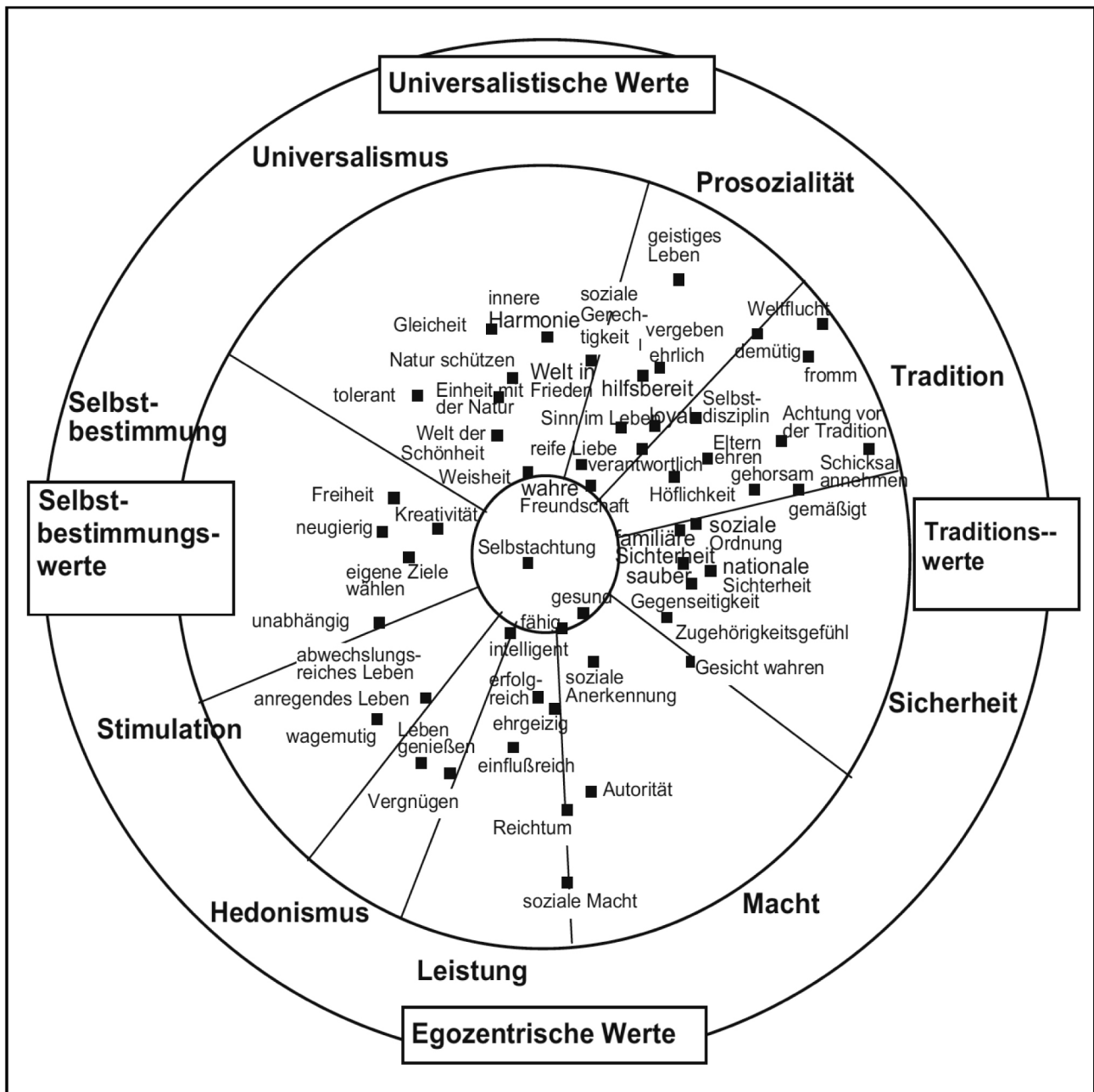


Abb. 1.1: Wertekreis von Schwartz (Quelle: Witte, 2008, S.1)

Jeder Punkt im Wertekreis steht für einen „Wert“, und die Entfernung zwischen den Punkten gibt die Ähnlichkeit (Korrelation) zwischen den Werten an. Je näher ein Punkt zum Mittelpunkt des Kreises steht, desto relevanter war dieser „Wert“ für die Probanden.

Die Punkte zeigen, „in welchem Ausmaß diese [Werte] ein leitendes Prinzip [im] Leben [der Probanden] ausdrück[en]“ (Mohler & Wohn, 2005, S. 6). Menschenbilder leiten ebenfalls das „Leben“ und bieten dem Individuum Orientierung. Schwartz ist neben den Ergebnissen auch wegen der Methode für die vorliegende Arbeit relevant, da er sich grundsätzlich von den Methoden Piagets und Kohlbergs unterscheidet. Schwartz führte keine Interviews durch, sondern gab Items vor, die von den Probanden auf einer Likert-Skala eingeschätzt wurden.

In Anknüpfung an die Werte-Forschung würde sich ein weiterer Exkurs in die Motivationspsychologie anbieten, die ebenfalls nach Motiven für Handlungen sucht. Es wurde bereits erwähnt, dass Menschenbilder den Rahmen für Motive bilden, die hinter konkreten Handlungen stehen. Die Ergebnisse der Motivationspsychologie sind gleichfalls formulierte anthropologische Voraussetzungen, die in Beziehung zum Menschenbild stehen, bzw. selbst ein Menschenbild ausdrücken. Von der Motivationspsychologie könnte dann über die Forschung zu Metakognitionen (Flavell, 1999), zu Weltanschauungen (Jaspers, 1971), Selbst-Forschung (Greve, 2000; Hattie, 1992; James, 1890), zur Persönlichkeitspsychologie (z. B. Pervin, 2005), zur Sprachentwicklung und weiteren psychologischen Disziplinen fortgefahren werden, die in Beziehung zum Menschenbild stehen, bzw. selbst Menschenbilder ausdrücken. Religion, Philosophie und Kunst wären weitere „Sphären der Rationalität“ (Huber, 2005), die Perspektiven auf den Menschen beschreiben. An dieser Stelle wird auf weitere Ausführungen verzichtet, da es einerseits einleuchtend ist, dass Menschenbilder in vielfältiger Weise auftreten und es auf die konkrete anthropologische Voraussetzung ankommt, nach der Menschenbilder beschrieben werden, und andererseits deutlich wurde, dass die Begriffsschärfe beim Menschenbild exponentiell abnimmt, je mehr versucht wird, eine umfassende Definition zu formulieren. Für eine Beschreibung von Menschenbildern verschiedener Disziplinen der modernen Gesellschaft siehe Oerter (1999).

Im Folgenden werden zwei Forschungsrichtungen vorgestellt, die sich explizit auf Menschenbilder beziehen und empirische Studien dazu durchführten.

1.2 Forschung Menschenbild

1.2.1 Forschung Fahrenberg

Fahrenberg (2004, 2006, 2007, 2010, 2011) gehört zu den wenigen Wissenschaftlern, die empirische Untersuchungen zum Menschenbild durchführten. Seine Forschung zeichnet sich durch theoretische und methodische Überlegungen aus, die für die vorliegende Arbeit richtungsweisend sind.

Von einer Definition zum Menschenbild von Fahrenberg ausgehend, werden die theoretischen und methodologischen Voraussetzungen Fahrenbergs näher erläutert.

„Das Menschenbild ist ein individuelles Muster von grundsätzlichen Überzeugungen, was der Mensch ist, wie er in seinem sozialen und materiellen Umfeld lebt und welche Werte und Ziele sein Leben haben sollte. Es umfasst das Selbstbild und die Fremdbilder.

Jede Person lernt und entwickelt Annahmen über den Menschen und übernimmt dabei vieles, was für die eigene Familie, für Gruppen und Gemeinschaften typisch ist: soziokulturelle und religiöse Traditionen, Wertorientierungen und Antworten auf Grundfragen des Lebens.

Diese Annahmen über den Menschen gehören zur Alltagspsychologie. Das Menschenbild kann als adaptive Konstruktion von Wissen über sich und andere Menschen verstanden und empirisch untersucht werden.“ (Fahrenberg, 2006, S. 12).

In der Definition werden die Eckpunkte der Forschung genannt:

1. Es geht um grundlegende Überzeugungen des Individuums und wie sie sich entwickeln.
2. Die Überzeugungen werden vom Individuum in einem Lernprozess entwickelt, der durch Familie und Umwelt beeinflusst wird.
3. Menschenbilder können über das adaptive Wissen (Verständniswissen) empirisch erfasst werden.

Zunächst wird auf den Aspekt „Menschenbilder als individuelle Muster“ eingegangen. Fahrenberg bezieht sich dabei auf die Forschung zu „subjektiven Theorien“ und „Laientheorien“.

Subjektive Theorien und Laientheorien gehen davon aus, dass Individuen ähnlich wie Wissenschaftler ein Verständnis von der Welt entwickeln und anwenden. Ziel dieser Forschung ist die inhaltliche Beschreibung dieser Theorien und wie und unter welchen Bedingungen sich solche persönliche Theorien entwickelt (Klewin, 2006, S. 10). Als Funktionen dieser Theorien werden Orientierungswissen, Erklärung und Vorhersagen von Ereignissen genannt, z.B. haben subjektive Theorien über Gesundheit Einfluss darauf, wann und wie oft jemand einen Arzt aufsucht (Stechl 2006). Subjektive Theorien und Laientheorien unterscheiden sich von wissenschaftlichen Theorien, in dem sie keine allgemeingültigen Zusammenhänge formulieren, sondern sich in der alltäglichen Praxis von „Laien“ bewähren (Mock, 1996). Thematische verwandte oder ähnliche Forschungsgebiete dazu sind z.B. „implizite Theorien“, „Ethnotheorien“ oder „indigene Psychologie“, die ebenfalls beschreiben wie Individuen ihre Welt nach Prinzipien ordnen, die erlernt oder übernommen wurden (Kelley, 1992).

Fahrenberg bezieht sich auch auf George A. Kelly (1986), einem prominenten Vertreter des Konstruktivismus, der ebenfalls von einem aktiven Subjekt ausgeht. Menschen nehmen nicht „die“ Welt wahr, sondern interpretieren und konstruieren „ihre“ Welt. Für ein Verständnis des Menschen ist es notwendig, die „subjektive Welt“ bzw. die Konstruktion des Individuums zu verstehen. Kelly formuliert dazu ein zentrales Postulat des Konstruktivismus: „A person's processes are psychologically channelized by the ways in which he anticipates events.“ (Kelly, 1991). Für eine Vertiefung zu Kellys Persönlichkeitstheorie siehe z.B. Pervin (2010).

Zur Vereinbarkeit von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien gibt es unterschiedliche Meinungen. Nach Groeben & Scheele (1988) können subjektive Theorien nach rationalen und nicht-rationalen Anteilen getrennt werden und die rationalen Aspekte analog zu wissenschaftlichen Theorien verstanden werden. Dunkelberg (2002) wiederum verweist darauf, dass wissenschaftliche Theorien auch Merkmale subjektiver Theorien haben; z.B. widersprechen sich wissenschaftli-

che Theorien durchaus und wissenschaftliche Theorien gehen ebenfalls von Voraussetzungen aus, die nicht weiter überprüfbar sind. Für einen Überblick zum Verhältnis von subjektiven zu wissenschaftlichen Theorien siehe Kelley (1992) und Mock (1996).

Die Diskussionen um die Begriffe und Funktion subjektiver und wissenschaftlicher Theorien zeigen nicht nur die Probleme und Uneinigkeit in diesem Feld auf, sondern drücken gleichzeitig auch das Interesse und die Relevanz dieser Forschung aus.

Fahrenberg grenzt seine Forschung zum Menschenbild dennoch ausdrücklich von anderen Forschungsrichtungen ab, z. B. von der psychologischen Forschung zu Einstellungen, da „sich die zentralen Züge des Menschen durch die persönliche empfundene Gültigkeit, Wahrheit, Gewissheit und Wichtigkeit von bloßen Einstellungen abheben.“ (Fahrenberg, 2006, S. 14). Weiter grenzt Fahrenberg sich von der Werte-Forschung ab, obwohl Werte als „übergeordnete Maßstäbe gelten, die Orientierung für das eigene Leben geben“ (Wildfeuer, 2002, S. 76) und eine Ähnlichkeit zu Fahrenbergs philosophischen Grundüberzeugungen nahelegen. Fahrenberg unterscheidet sein Konzept des Menschenbildes weiter von Untersuchungen zu psychologischen Selbstkonzepten oder „selbstfokussierende versus selbsttranszendente Werthaltungen und Lebensziele“ (Fahrenberg, 2006, S. 10), da diese sich inhaltlich auf etwas anderes beziehen. Fahrenberg kritisiert generell den uneinheitlichen Sprachgebrauch und die Verwendung der Begriffe Werte, Einstellungen, Erwartungshaltungen, Kontrolldispositionen, Handlungsüberzeugungen und Attributionen (zum Sprachgebrauch vgl. auch Asendorpf, 2004). Fahrenberg geht davon aus, dass das von ihm entwickelte Konzept des Menschenbildes nicht durch scheinbar ähnliche Konzepte schon abgedeckt wird.

Fahrenberg versteht Menschenbilder als Konstruktionen „grundlegender Überzeugungen“ des Individuums. Menschenbilder stellen keine „konkrete Leitidee“ (Fahrenberg, 2010, S. 4), sondern ein latentes Konstrukt dar, das sich auf mehrere Grundüberzeugungen verteilt. Folgende philosophischen Grundüberzeugungen werden von Fahrenberg genannt: Überzeugungen des Individuums zu Religiosität, Gottglaube, Jenseitsglaube, Willensfreiheit, Ethik und Verantwortung. Fahrenberg geht es weiter um grundsätzliche Haltungen zu Sinn, Werte und Ziele des Lebens von Individuen und wie diese beschrieben werden können. Mit den Erläuterungen werden Abgrenzung und Richtung der Forschung Fahrenbergs deutlich und ebenso, dass es sich beim Menschenbild um ein übergeordnetes Konzept handelt.

In der Definition von Fahrenberg wurde bereits erwähnt, dass Menschenbilder durch Interaktion von Individuum und Umwelt entstehen. Dadurch werden sowohl individuelle als auch gemeinsame Inhalte im Menschenbild entwickelt. Ein typisches Beispiel für gemeinsame Inhalte sind für Fahrenberg z. B. Traditionen, Wertorientierungen und übernommene Antworten auf Grundfragen des Lebens.

Fahrenberg geht leider nicht weiter auf die individuelle Entwicklung des Menschenbildes ein: „Auf die schwierige entwicklungs- und sozialpsychologische Diskussion, wie sich Überzeugungen,

Wertorientierungen, Ideologien in der Interaktion von basalen Persönlichkeitseigenschaften und Sozialisationsbedingungen herausbilden, wird hier nicht eingegangen.“ (Fahrenberg, 2006, S. 14). Fahrenberg verweist stattdessen auf Erich Fromms Konzept der „Autoritären Persönlichkeit“, das als „herausragendes Beispiel“ für Überlegungen zur Entwicklung von Überzeugungen dienen könne. Fahrenberg lässt damit viele Möglichkeiten offen, wie sich Überzeugungen entwickeln, da die verwendeten Begriffe Lernen, Entwicklung, Erziehung, individuelle Erfahrung und Umwelt weitläufige Begriffe sind, zu denen unterschiedliche Theorien und Annahmen existieren.

Dennoch bleibt festzuhalten, dass Fahrenberg beim Menschenbild von einem Lernprozess des Individuums in Abhängigkeit von der Umwelt ausgeht und der Konstruktionscharakter und die Dynamik betont werden.

Methoden zur Erfassung individueller Menschenbilder werden von Fahrenberg ausführlicher erläutert und diskutiert. Für eine gründliche Erfassung philosophischer Überzeugungen bzw. Menschenbilder und ihrer Relevanz wären Längsschnittstudien notwendig, wie sie z. B. in der Forschung zum Selbst durchgeführt werden. Die Wahl der Methode beruht auch beim Menschenbild auf einer Abwägung von mehreren Faktoren. Es müssen u. a. Aufwand, Zeit und Gütekriterien der verschiedenen Verfahren verglichen werden und unter Berücksichtigung der Forschungsressourcen eine angemessene Methode ausgewählt werden. Grundsätzlich kommen für eine Erhebung von Menschenbildern qualitative und quantitative Verfahren in Frage. Interviews scheinen für eine Untersuchung zum Menschenbild und zu philosophischen Überzeugungen geeignet, da sie weitergehende Erläuterungen zu den eigenen Überzeugungen erlauben. Interviews sind aber nicht unproblematisch, da sprachliche Missverständnisse, Antworttendenzen, Desinteresse und Interviewereffekte (Fahrenberg, 2010, S. 23) eine Erfassung der individuellen Überzeugungen erschweren. Hinzu kommt der größere Aufwand, der bei einer großen Stichprobe oder einer repräsentativen Erhebung zum Menschenbild mit Interviews notwendig wäre.

Demgegenüber wäre eine Erhebung des Menschenbilds mittels standardisierter Fragebögen weniger aufwendig. Dadurch würden die Nachteile des Interviews wegfallen und mit weniger Aufwand könnte eine größere Stichprobe befragt werden sowie eine Auswertung der relativen Antworthäufigkeiten erfolgen. Quantitative Verfahren zum Menschenbild haben allerdings den Nachteil, dass es grundsätzlich fragwürdig erscheint, ob philosophische Überzeugungen durch Ankreuzen bzw. „Abstimmung“ (Fahrenberg, 2006, S. 7) erfasst werden können.

Fahrenberg entscheidet sich dennoch dafür, Menschenbilder mit Fragebögen zu erfassen, da es bisher „keine brauchbare Alternative zu Fragebögen“ für eine ökonomische Erhebung an einer größeren Stichprobe gibt (Fahrenberg, 2006, S. 9). Fahrenberg kritisiert in diesem Zusammenhang, dass bisher keine Skalen oder normierte Tests für Menschenbilder entwickelt wurden, obwohl es methodisch möglich wäre und in ähnlich komplexen Bereichen normierte Testverfahren zur Verfügung stehen.

Fahrenberg entwickelte daher selbst ein Instrument zur standardisierten Erhebung von Menschenbildern und legte es vor allem Studenten vor. Die Ergebnisse zum Menschenbild von 800 Studenten wurden 2006 veröffentlicht (Fahrenberg, 2006).

Fazit zu Fahrenbergs Forschung:

Fahrenbergs Forschung bietet eine breite theoretische und methodologische Übersicht zur Menschenbildforschung. Die Überlegungen zur Entwicklung des Menschenbilds als Konstruktion des Individuums sind für die vorliegende Untersuchung besonders interessant. Sein Hinweis, Menschenbilder über adaptive Wissensinhalte philosophischer Überzeugungen zu erfassen ist ebenfalls plausibel und nachvollziehbar. Fahrenberg begründet seine Forschung mit einem Mangel an Forschungsarbeiten zu solchen grundlegenden Überzeugungen des Individuums und grenzt das Konstrukt des Menschenbildes von anderen Forschungsrichtungen ab. Die Methode, Menschenbilder über Ankreuzen und Fragebögen zu erfassen, erscheint dagegen gerade wegen der theoretischen Vorüberlegungen weniger geeignet, um der persönlichen Sichtweise und dem konstruktiven Charakter des Forschungsgegenstandes gerecht zu werden.

1.2.2 Forschung Oerter

Oerter forscht seit über 20 Jahren zum Menschenbild und bietet eine umfassende theoretische Verortung und Kriterien für eine Einteilung von Menschenbildern an (Oerter, 1985, 1986, 1989, 1991a, 1991b, 1993, 1994, 1995, 1996a, 1996b, 1999, 2007).

Oerter definiert Menschenbild als:

- „A person's conception of human nature bearing the belief systems of the individual“ (Oerter, 1991, S. 19),
- „persönlichen Rahmen der Werthaltungen und Überzeugungen des Individuums“ (Oerter, 2007)
- und als „naive Theorie des Individuums zum Menschen“ (Oerter, 1996b).

Wie bei Fahrenberg ist das Individuum bei Oerter zentral, und die Werte und Überzeugungen des Individuums sollen erfasst und beschrieben werden.

Bei den theoretischen Vorüberlegungen zum Menschenbild schlägt Oerter eine Integration verschiedener Theorien mit unterschiedlichen Perspektiven auf den Menschen vor. Die Theorien, die Oerter dazu nennt, lassen sich zunächst in Forschungsarbeiten zu gemeinsamen und Forschungsarbeiten zu individuellen Überzeugungen von Individuen einteilen.

Geteilte bzw. gemeinsame Überzeugungen werden u. a. von der common sense Forschung (Fletcher, 1984) untersucht. Unter common sense werden grundsätzliche Überzeugungen bzw. kollektive Konstruktionen (Oerter, 1999) verstanden, die von fast allen Menschen geteilt werden, z. B. „alle Menschen haben ein Bewusstsein“ oder innerhalb einer Peer-group, z. B. „Anna ist doof“. Zum

common sense zählen außerdem ähnliche Denk- und Argumentationsformen, die von Individuen in ähnlicher oder gleicher Weise angewendet werden (Oerter, 2007).

Weitere Forschungsrichtungen, die von Oerter im Zusammenhang geteilter Überzeugungen genannt werden, sind Ethnotheorien (Sigel, 1992), kollektive Repräsentationen (Durkheim, 1898; Moscovici, 2001; Fletcher, 1984) und Laintheorien (Smedslund, 1982; Sjöberg, 1996).

Ethnotheorien sind implizite Vorstellungen, die innerhalb einer Kultur vorherrschen und das Zusammenleben innerhalb der Gruppe organisieren, z. B. die gelebte Praxis der Kindererziehung innerhalb einer Gruppe (Goodnow, 1988; Lisi & Siegel, 1995).

Kollektive Repräsentationen sind gemeinsame Überzeugungen, die dazu beitragen, das Handeln und Zusammenleben innerhalb einer Gruppe zu organisieren, z. B. der katholische Glaube und seine gesellschaftliche Funktion in Europa vor der Reformation (Bäßler, 2001).

Laintheorien (z. B. Furnham, 1988) untersuchen Vorstellungen, die in der Bevölkerung (unter „Laien“) zu ganz unterschiedlichen Themen vorherrschen, z. B. Vorstellungen von Gesundheit, Krankheit, Liebe, Psychologie oder Quantenphysik, und wie diese Vorstellungen eine Theorie bilden, die das Handeln oder die Meinung von Menschen beeinflussen. Neben der Beschreibung der Inhalte von Laintheorien wird innerhalb dieser Forschungsrichtung diskutiert, inwieweit Laintheorien Kriterien wissenschaftlicher Theorien aufweisen (Lutz, 2007), da Laintheorien meist nur implizit vorzufinden sind. Laintheorien bewähren sich im Alltag einer Gruppe und übernehmen wichtige Ordnungs- und Orientierungsfunktionen.

Oerter bezieht weiter Ergebnisse der kulturvergleichenden Forschung (z. B. Oyserman & Markus, 1995; Markus & Kitayama, 1991) in die Theorie zum Menschenbild mit ein. Die Einteilung in individualistische und kollektivistische Kulturen dient dazu, um Kulturen zusammenzufassen bzw. zu unterscheiden. Die kulturspezifische Dimension des Menschenbilds hat Oerter durch eigene Untersuchungen zum Menschenbild in verschiedenen Kulturen erfasst, z. B. in den USA, China, Japan, Korea, Indonesien und bei indigenen Einwohnern von Peru (Oerter, 1996b). Insgesamt wurden von Oerter über 300 Probanden im Alter von 7–25 Jahren im In- und Ausland interviewt (Oerter, 1991; 1993; 1994; 1996a; 2007).

Neben geteilten Überzeugungen hat jedes Menschenbild auch individuelle Inhalte, welche die Einzigartigkeit des Menschenbilds definieren. Oerter bezieht sich dabei u. a. auf klassische Forschungsrichtungen zum Selbst (James, 1981; Mead, 1992), zum privaten, kollektiven und öffentlichen Selbst (Triandis, 1989) sowie zur Identität (Higgins, 1987).

Die Einfluss der Umwelt wird von Oerter ebenfalls berücksichtigt, z. B. der Einfluss der Erziehung auf die Entwicklung der Identität (Keller & Eckensberger, 1998; Bowlby, 1992; Ainsworth, 1989).

Die Entwicklung des Menschenbilds wird analog dazu stets als ein wechselseitiger Prozess zwischen Individuum und Umwelt beschrieben.

Neben den genannten Theorien lassen sich Bezüge zu bereichsspezifischen Entwicklungstheorien in Oerter's Forschung zum Menschenbild herstellen. Bereichsspezifische Entwicklungstheorien untersuchen, wie sich einzelne psychische Bereiche und Kompetenzen entwickeln, ohne eine allgemeine Entwicklungslogik des Denkens oder der Entwicklung zu postulieren. Oerter zitiert in diesem Zusammenhang wiederholt Untersuchungen von Eder (1989) und von Livesly & Bromley (1973), die Kinder befragten, wie sie z. B. ihren Lehrer oder ihre Eltern beschreiben würden. Dabei zeigte sich, dass jüngere Kinder sich eher auf äußere Merkmale bezogen („Er ist groß.“) und ältere Kinder eher auf psychologische Eigenschaften („Er ist intelligent.“). Die Einteilung in Kategorien erfolgt dabei, ohne von „höheren“ bzw. „niedrigeren“ Entwicklungsstufen zu sprechen. Bereichsspezifische Entwicklungstheorien gehen „nicht a priori davon aus, dass in jedem der genannten Bereiche ähnliche oder gar gleiche Mechanismen der geistigen Entwicklung am Werk wären“ (Kölbl, 2004, S. 100). Bereichsspezifische Entwicklungstheorien sind typisch für die Forschung zu „naiven Theorien“ (für eine Übersicht dazu siehe Mähler, 1999), die das Wissen und seine Entwicklung in verschiedenen Bereichen untersuchen. Zu nennen sind z. B. die „naive Biologie“ („Warum atmen wir?“), die „naive Physik“ („Wohin fliegt der Pfeil?) und die „naive Psychologie“ („Weiß ich, was du denkst?“). In Kapitel 1.3.2 wird auf die „naive Psychologie“ bzw. Theory of Mind-Forschung näher eingegangen und auch darauf, wie sich die individuelle Erkenntnis entwickelt, dass die Welt von verschiedenen Individuen unterschiedlich repräsentiert wird (Flavell, 1999). Oerter bezeichnet das Menschenbild an verschiedenen Stellen als „naive Philosophie“, was einen Bezug der Forschung zum Menschenbild zur Forschung zu naiven Theorien und zu bereichsspezifischen Entwicklungstheorien nahelegt.

Nach dieser theoretischen Verortung klingt es zunächst schwierig, Menschenbilder methodisch zu erfassen, da Oerter unterschiedliche Dimensionen (z. B. kulturelle, individuelle) und Forschungstraditionen (z. B. Selbst, Identität) im Menschenbild integriert und der theoretische Horizont von Oerter in 20 Jahren Forschung zum Menschenbild eigentlich sämtliche Perspektiven der Sozialwissenschaften auf den Menschen umfasst.

Oerter's Methode, um Menschenbilder zu erfassen, ist jedoch überraschend einfach, da Oerter halb-standardisierte Interviews mit Kindern und Erwachsenen zum Menschenbild in verschiedenen Kulturen durchführte und inhaltsanalytisch auswertete. Die Antworten wurden dazu den von Oerter entwickelten Strukturniveaus zugeordnet, die unabhängig vom Inhalt (nicht: was konkret gesagt wurde), die Komplexität (sondern: wie wurde etwas gesagt) der Antworten erfassen. Diese Methode, Menschenbilder empirisch zu erheben, wurde von Minoura (1996) kritisiert und als unzureichend eingeschätzt. Oerter bezieht dazu Stellung und begründet die Methode pragmatisch: „Every approach ends up with an abstraction of the huge variety of phenomena. Parsimony and economy are principles in every empirical science.“ (Oerter, 1996, S. 204). Die Methode stellt eine notwendige Einschränkung dar, um Menschenbilder empirisch erfassen zu können. Fahrenberg

(2006) diskutierte bereits die Vor- und Nachteile einzelner Verfahren und verweist (wie Oerter, 2007) u. a. auf Adornos bzw. Fromms Analyse der autoritären Persönlichkeit als gelungenen Ansatz für eine umfassende Beschreibung, aber auch auf den damit verbundenen Aufwand.

Das Interview von Oerter besteht aus zwei Teilen: Das Erwachsenen-Interview und aus Dilemma-Geschichten. Beim Erwachsenen-Interview werden den Probanden offene Fragen zum Menschen (z. B. Wie soll der Mensch sein?), zu verschiedenen Rollen (Wie sollen Eltern/Politiker sein?), zu Zielen (Wie soll der Mensch sein?) und zu Begriffen (Was verstehst du unter Verantwortung?) gestellt. Nach dem Erwachseneninterview werden altersspezifische Dilemma-Geschichten vorgestellt, zu denen der Proband jeweils eine Lösung konstruiert; z. B. wurde Probanden im Alter von 11 Jahren die Situation geschildert, dass ein Kind neue Sportschuhe möchte, die Eltern aber das Geld sparen wollen.

Oerter beschreibt den Zweck der Fragen und Dilemma-Geschichten: "We chose methodological procedures which stimulate the subjects to produce ideas and arguments about their knowledge." (Oerter, 1996, S. 207).

Oerter gibt zwei Prinzipien an, wie dieses (deklarative) Wissen der Probanden beschrieben werden kann:

1. Menschenbilder entwickeln sich von einfachen zu komplexen Strukturen und
2. von Oberflächen- zu Tiefenmerkmalen (Oerter, 2007).

Zunächst werden die theoretischen Bezüge dieser Prinzipien erläutert.

Oerter bezieht sich dabei auf Konstruktivismus und Strukturalismus (Oerter, 2007). Die Begriffe „Konstruktivismus“ und „Strukturalismus“ sind komplex und werden in der Literatur ganz unterschiedlich verwendet. Manche Autoren raten daher, diese Begriffe nicht zu verwenden, z. B. Rösler (1998). Bei Oerter lässt sich der Begriff Konstruktivismus auf Piaget, Kohlberg und Kelly beziehen, die von einem aktiven Subjekt ausgehen, das in der Auseinandersetzung mit der Umwelt die eigene Wirklichkeit konstruiert und dabei immer komplexere bzw. höhere Stufen erreicht. Sowohl Piaget als auch Kohlberg stehen für eine bereichsübergreifende oder strukturalistische Entwicklungspsychologie (Hurrelmann, 2003).

Oerter erweitert diesen Ansatz und geht bei der Wissensstruktur des Menschenbilds nicht von einer rein konstruktivistischen Sichtweise à la Piaget aus, sondern betont, dass die Antworten der Probanden im Interview zum Menschenbild nach Form und Inhalt unterschieden werden können:

„Thus, contrary to the structural concepts of Piaget (1978) and Kohlberg (1969), who define structure as purely formal, form and content components are integrated into the structure (or substructure) of the concept of human nature.“ (Oerter, 1999, S. 663).

Damit ist es möglich, die Antworten der Probanden zum Menschenbild nicht allein nach ihrem Inhalt, sondern ihrer Struktur nach zu ordnen.

Oerter definierte unterschiedliche Niveaus, mit denen diese Struktur beschrieben werden kann. Die Kriterien der Niveaus wurden aus den empirischen Daten zum Menschenbild und aus den theoretischen Vorannahmen gewonnen. Bereits 1985 verwendet Oerter vier sogenannte „Hauptniveaus“ bei der Auswertung von Antworten, die nicht explizit zum Menschenbild erhoben wurden, sondern Zielvorstellungen von Jugendlichen erfassten. In den unterschiedlichen Untersuchungen zum Menschenbild entwickelte Oerter unterschiedliche Systeme für eine Einteilung der Niveaus; z. B. wurde Niveau 4 weiter in die Unterstufen 4b und 4c unterteilt und unterschiedliche Terminologien werden für die Bezeichnung der Niveaus verwendet, z. B. „Struktur-niveaus“, „Hauptniveaus“ und „Stufen“. Die grundlegende Entwicklungslogik blieb jedoch erhalten, so dass hier nur auf die grundlegenden Merkmale der Niveaus eingegangen wird.

Niveau 1: Mensch als Akteur. Auf diesem Niveau beschränken sich die Inhalte auf rein äußerliche Merkmale und sichtbare Handlungen; z. B. „Der Mensch soll groß und stark sein“, „Er soll Auto fahren“, „Er soll arbeiten.“ Zur äußeren Beschreibung auf Niveau 1 zählen außerdem Antworten, die sich auf materiellen und sozialen Besitz beziehen und keine weitergehenden Begründungen enthalten; z. B. „Glück ist eine Play Station haben.“ „Ein Haus und einen Porsche haben.“ „Eine Familie haben.“

Niveau 2: Mensch als Träger von Eigenschaften. Auf Niveau 2 kommen erste psychologische Charaktereigenschaften und Wertungen in den Antworten hinzu. Der Mensch ist nun „nett“, „lieb“, „blöd“ oder „streng“ usw. oder etwas ist „gut“, „schlecht“ oder „geil“ usw. Diese Wertungen werden allgemein und ohne weitere Einschränkung oder Relativierung formuliert.

Zu Niveau 2 zählen ebenfalls Antworten, in denen Fertigkeiten oder Fähigkeiten des Menschen allgemein ausgedrückt werden. Der Mensch kann „denken, rechnen, Probleme lösen“ oder „Der Mensch soll etwas leisten und etwas lernen.“ Oerter (1999a) schreibt hier zu: „Der Hauptfortschritt zur Stufe I besteht (a) im Übergang von Oberflächenmerkmalen zu Tiefenmerkmalen und (b) damit von bloßer Beschreibung zum Versuch einer Erklärung von Verhalten.“

Niveau 3a: Autonome Identität. Niveau 3a drückt ein Verständnis des Menschen als autonomes Wesen aus, das sein Leben plant und an Zielen ausrichtet, z. B. „Der Mensch hat die Wahl, er kann sein Leben selbst bestimmen.“ „Der Mensch kann sein Leben selbständig planen und organisieren.“ Als Ziel wird die Autonomie des Individuums formuliert, z. B. auf die Frage: „Was ist der Sinn des Lebens?“ Antwort: „Der Sinn in meinem Leben ist, dass ich meine Ziele erreiche, mein Leben in die Hand nehme, der Mensch soll unabhängig sein, er soll sich frei entscheiden können.“ Kritische Antworten, die sich aus den Konsequenzen dieser Selbständigkeit ergeben, gehören ebenfalls zu Niveau 3a; z. B. „Der Mensch muss sich selbst entscheiden, es kann ihm keiner abnehmen.“ „Zwei

Seelen wohnen in meiner Brust.“, „Ich bin ratlos, was ich einmal werden soll.“ Zu Niveau 3a zählen ebenfalls relativierende Antworten; z. B. „Andere Individuen können andere Gedanken, Meinungen haben“ oder „Es könnte sein, dass es dazu auch noch andere Vorstellungen gibt“, oder: „Es gibt dazu sicherlich mehrere Antwortmöglichkeiten“. Oerter (2007) schreibt zu Niveau 3a: „Diese Einstellung wiederum wird möglich durch das relativistische Denken, das jenseits des logischen Denkens unterschiedliche Wahrheiten (vor allem im Bereich der Werthaltungen und Interessen) gelten lässt.“

Die Bezeichnung 3a wurde explizit als Analogie zu Kohlbergs Stufensystem zur Moralentwicklung so gewählt (Oerter, 1994, S. 108).

Niveau 3b: Soziale (mutuelle) Identität. Dazu zählen Antworten, welche die Selbstbestimmung oder Identität des Menschen nicht isoliert, sondern als Produkt des Individuums und der äußeren Einflüsse verstehen. Auf Niveau 3a wurde formuliert, wie der Mensch über sich selbst und seine Möglichkeiten nachdenkt und daraus seine Identität und Selbstverständnis gewinnt. Auf Niveau 3b wird die eigene Identität zusätzlich als Produkt der wechselseitigen Beziehung des Individuums mit der Umwelt verstanden. Die relative Abhängigkeit der eigenen Person von anderen Personen wird ausgedrückt. Dazu schreibt Oerter: „Die Person erkennt nicht nur Lebensstile und Überzeugungen anderer an, sondern versucht, sie in die eigene Weltanschauung bzw. Lebensplanung zu integrieren.“ (Oerter, 2007). Zum Beispiel auf die Frage: Wie soll der Mensch sein? kommt als Antwort: „Es kommt darauf an, das ist relativ (=3a), aber wir bewegen uns in verschiedenen Kontexten und nehmen verschiedene Rollen ein: Arbeiter, Ehemann, Onkel, Nachbar. Und als Arbeiter bin ich vollkommen anders wie als Ehemann usw. (= 3b).“ Niveau 3b denkt systemisch und berücksichtigt verschiedene Mitglieder der sozialen Umwelt (z. B. Familie, peers oder Kollegen), die sich gegenseitig beeinflussen.

Niveau 4: Gesellschaftliche Identität. Auf Niveau 4 ist in den Antworten stets die Erweiterung auf gesellschaftliche und größere Kontexte enthalten. Das Individuum wägt zwischen den eigenen und gesellschaftlichen Perspektiven ab und sieht sich selbst als „ein auf Kultur und Gesellschaft bezogenes Individuum, das in der permanenten Auseinandersetzung von Gesellschaft und Kultur steht.“ (Oerter, 1994, S. 109). Dadurch können z. B. eigene Bedürfnisse zurückgestellt werden, um andere in der Welt nicht zu benachteiligen. Der Zusammenhang z. B. zwischen eigenem Handeln und Klimawandel, ein politisches Engagement der Sache wegen, Kants kategorischer Imperativ, aber auch Ideologien wären Beispiele für Inhalte auf Niveau 4, die vom Individuum formuliert werden. Der reziproke Zusammenhang des Einzelnen auf das Ganze und des Ganzen auf den Einzelnen werden auf Niveau 4 thematisiert und in den Antworten formuliert.

Die von Oerter definierten Strukturniveaus wurden von Minoura (1996) kritisiert. Minoura behauptet, dass die Einteilung von Menschenbildern in 5 Niveaus (I, II, IIIa, IIIb, IV) eine Simplifizierung der Komplexität der Antworten darstellt: „They employ the usual hypothesis-testing approach to data

generated by the constructivist approach. This results in a verification of what has been already written with few new findings." (Minoura, 1999, S. 53). Hinweise dafür sind Oerters theoretische Bezüge und die Konzeptualisierung von Niveau 4, die fast identisch mit Inhalten aus Lehrbüchern der Sozialpsychologie und Soziologie seien: „The conceptualization of human nature at level IV is almost identical to those descriptions that can be found in social psychology or sociology textbooks.“ (Minoura, 1999, S. 55).

Oerter (1996) geht auch auf diesen Vorwurf von Minoura ein und verweist darauf, dass das Stufenkonzept aus dem interkulturellen Datenmaterial entwickelt wurde und eine hohe interrater-reliability bei der Zuordnung der Antworten zu Strukturniveaus in den Untersuchungen vorliegt (Bäßler, 2001). Er räumt aber ebenfalls ein, dass eine tiefergehende Fundierung der Strukturniveaus notwendig wäre (Oerter, 2007).

Fazit zu Oerters Forschung:

Oerters Forschung zum Menschenbild zeichnet sich durch eine umfassende theoretische Beschreibung des Menschenbilds aus. Zahlreiche Theorien, die sich auf die Entwicklung von Werten, Überzeugungen und Identität beziehen, werden von Oerter diskutiert und als Teile in seine Theorie vom Menschenbild integriert. Um Menschenbilder zu erfassen, führte Oerter halb-standardisierte Interviews durch und ordnete die Antworten Strukturniveaus zu.

Interviews erscheinen besonders geeignet, um die Meinung der Probanden zu erfassen, weil diese von den Probanden selbst formuliert wird und dadurch wenig eingeschränkt wird. Dennoch ist die Methode eine Einschränkung des Gegenstands, und Interviewer-Effekte können das Antwortverhalten der Probanden beeinflussen.

Ausdrücklich interessant sind die von Oerter entwickelten Strukturniveaus, mit denen die Antworten der Probanden allgemeinen Strukturen zugeordnet werden können, da sie eine genauere Differenzierung von Inhalten ermöglichen und die Argumentation der Probanden berücksichtigen. Eine weitere Validierung der Strukturniveaus an einer größeren Stichprobe mit weitergehenden inhaltlichen und statistischen Methoden wäre aber wünschenswert, um auf die Kritik z. B. von Minoura (1996) zu reagieren.

Fazit zu Fahrenberg und Oerter:

Neben den Gemeinsamkeiten zwischen beiden Forschern (subjektive Theorie, grundlegende Überzeugungen) ist der Unterschied in der Perspektive auf den Gegenstand interessant. Fahrenberg grenzt die Forschung Menschenbild von anderen Forschungsgebieten ab, Oerter dagegen integriert sämtliche naheliegende Forschungsgebiete in seine Forschung zum Menschenbild. Dies zeigt u. a. die Bandbreite und das Potenzial, mit die der Gegenstand Menschenbild definiert werden kann.

1.3 Menschenbild: Konstruktion, Entwicklung und Struktur von Wissen

In den folgenden Kapiteln wird auf die Entwicklung von Wissen und Wissensorganisation eingegangen. Ausgehend von einer Wissensdefinition aus dem Glossar von Huber (2009, S. 14) werden empirische Befunde zur Konstruktion, Entwicklung und Struktur von Wissen vorgestellt:

„Wissen: Das Wort „Wissen“ stammt aus einer Wurzel, die „Sehen“ bedeutet. Das Wissen stammt aus äußerer oder innerer Wahrnehmung bzw. Erfahrung. Äußere Wahrnehmung führt zu empirischem Wissen und historischem Wissen. Wissen basiert auf (1) **äußerer** Wahrnehmung, Erfahrung und ist dann empirische Wissenschaft. Oder Wissen basiert auf (2) **innerer** Wahrnehmung, Erfahrung und ist dann logisches, empathisches, axiologisches und/oder „moralisches“ Wissen. Innere und äußere Wahrnehmung, Erfahrung kann *wirklich* sein oder *fiktiv*.“

1.3.1 Deklaratives Wissen: Conceptual Change

Anderson (2009) versteht unter deklarativem Wissen jenes Wissen, das sprachlich relativ leicht wiedergegeben werden kann und sich auf konkrete Sachverhalte, Fakten und Begriffe bezieht, z. B. „Das ist ein Löwe.“ oder „München ist eine Stadt in Bayern.“. Deklarative Wissensinhalte sind nicht angeboren, sondern werden gelernt und können leicht überprüft werden, in dem sie abgefragt werden. Im Folgenden wird eine Entwicklungstheorie zum deklarativen Wissen über einen konkreten Sachverhalt vorgestellt: Vosniadou untersuchte, wie sich das Verständnis bei Kindern entwickelt, dass die Erde eine riesige Kugel ist.

Vosniadou (2004) interviewte Grundschul Kinder zwischen der ersten und dritten Klasse im Alter zwischen 5 und 8 Jahren zu ihrer Vorstellung über die Form der Erde. Vosniadou fragte zunächst, welche Form die Erde habe, und im anschließenden Gespräch wurden weitere Verständnisfragen gestellt, z. B. „Wenn du sehr lange geradeaus läufst, wo kommst du dann wieder raus?“, „Wo wohnen die Menschen?“, um eine begründete Entscheidung, „forced choice“ (Straetmeier, 2008), herbeizuführen.

Vosniadou nennt die Eingangsfrage nach der Form der Erde „factual question“ und die Verständnisfragen „generative questions“ (Vosniadou, 1992, S. 542). Bei der „factual“ Frage wird das vorhandene Wissen des Kindes formuliert und durch die „generative“ Fragen wird das Wissen bzw. die Vorstellung „herausgefordert“. Dadurch soll sichergestellt werden, dass das reflektierte Verständnis des Kindes von der Erde erfasst wird und nicht ein übernommenes Wissen formuliert wurde. Zusätzlich wurden die Kinder in einigen Untersuchungen aufgefordert, die Erde zu zeichnen, zu kneten oder aus vorgegebenen Formen auszuwählen (Abbildung 1.2).

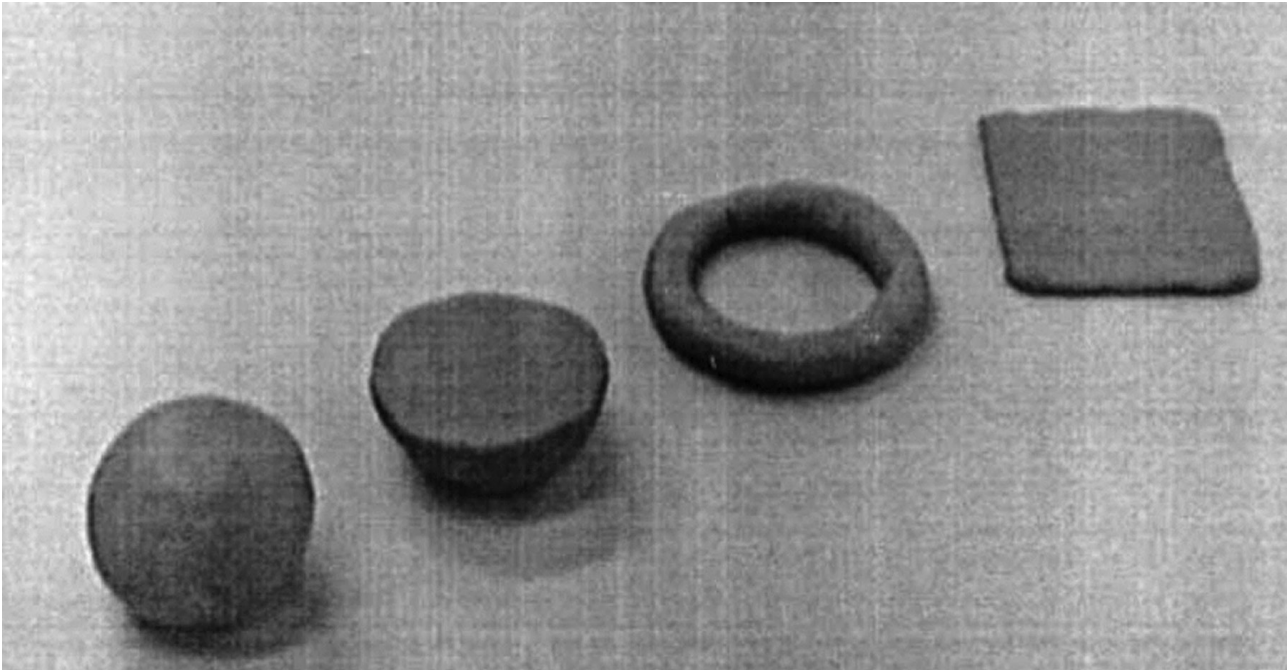


Abb. 1.2: Vier Auswahlmöglichkeiten beim „forced choice questionnaire“ (Quelle: Vosniadou, 2004, S. 211)

Aus den Antworten wurden mentale Modelle (Stark, 2002, S. 5) mit den häufigsten Vorstellungen der Kinder abgeleitet. Diese waren: die Erde als Scheibe, als Ring, als stark abgeflachte Kugel, als Halbkugel oder als Kugel (Stark, 2002). Bei Kindern der 1. Klasse Grundschule sind am häufigsten Mischformen aus verschiedenen mentalen Modellen anzutreffen (Vosniadou & Brewer, 1992). Ab der 3. Klasse haben die Kinder, die in der jeweiligen Kultur „allgemein akzeptierte Vorstellung der Erde verinnerlicht“ (Stark, 2002, S. 3). Die kulturellen Einflüsse wurden von Vosniadou durch Studien in Indien, Samoa, Griechenland und mit der indigenen Bevölkerung Nordamerikas nachgewiesen (Vosniadou, 2003).

Vosniadou geht davon aus, dass die Wissensorganisation ein allmählicher Transformationsprozess („gradual process“, Vosniadou, 2008, S. 16) ist. Zunächst werden vom Individuum einfache Konzepte gebildet, die, falls sie sich bewähren, zu „spezifischen Theorien“ weiterentwickelt werden und schließlich „Rahmentheorien“ bilden, mit denen mehrere Phänomene kohärent erklärt werden können. Die Antwort von Kindern „Die Erde ist flach.“ kann durchaus den Rang einer Rahmentheorie einnehmen, da dies mit den unmittelbaren Erfahrungen des Kindes übereinstimmt und sich im Alltag und z. B. beim Fußballspiel bewährt. Je länger sich eine Theorie bewährt, desto mehr stabilisiert sie sich gegenüber Veränderungen. Werden neue Erfahrungen gemacht, die nicht zu bestehenden Rahmentheorien passen, z.B. ein Globus wird erklärt oder ein Film über die Erde wird im Schulunterricht durchgenommen, wird zunächst versucht, die neue Information „kreativ“ in die bestehende Rahmentheorie zu integrieren, was von Vosniadou auch mit Antworten der Kinder belegt wird: z. B. „Die Erde ist eine Scheibe und man kann nicht herunterfallen, weil am Ende der Scheibe hohe Berge sind.“

Der Austausch einer alten Rahmentheorie durch eine neue, bzw. der Wechsel der Vorstellung von der Erde als Scheibe zur Erde als Kugel wird als *conceptual change* bezeichnet (Vosniadou, 2008).

Die meisten Kinder entwickeln zunächst eine falsche Vorstellung von der Erde („die Erde ist flach“), – sogenannte *misconcepts*. Vosniadou geht, wie bereits erwähnt, von einer graduellen Modifikation mentaler Modelle aus (Stark, 2002, S. 7). Zunächst existieren einfache Strukturen, die neue Informationen und Erfahrungen nur nach einfachen Regeln strukturieren können. Davon ausgehend werden konsistente Informationen und Erfahrungen mit vorhandenen Informationen und Erfahrungen verknüpft und das Wissen und die eigenen Theorien darüber allmählich stabilisiert und erweitert. Vosniadou betont die aktive Rolle des Subjekts beim Wissensaufbau und dass Wissen sich von einfachen konkreten Erfahrungen zu abstrakten Vorstellungen entwickelt. Stimmen die Theorien nicht mehr mit neuen Informationen oder neuen Erfahrungen überein, kommt es zum einen auf die Stärke der neuen Information und zum anderen auf die Manifestation der vorhandenen eigenen Theorien an, ob es zum *conceptual change* und einer neuen Rahmentheorie kommt oder nicht (Vosniadou, 2002).

Die Vorstellung der Erde als Scheibe ist demnach für die noch nicht komplexe kognitive Struktur von Kindern einfacher zu konstruieren und konsistenter mit der eigenen Wahrnehmung und unmittelbaren Erfahrung als die Vorstellung von der Erde als Kugel. Erst mit zunehmender Erfahrung und zunehmend komplexeren Wissensstrukturen können komplexe und auch abstrakte Informationen verarbeitet und in persönliche Rahmentheorien integriert werden.

Der Prozess der individuellen Theorienbildung wird durch individuelle und soziale Faktoren beeinflusst (Vosniadou, 2002). Einstellungen und Interesse an neuen Wissensinhalten spielen dabei eine Rolle. Setting und Kultur sind weitere Bedingungen, die bei der Bildung spezifischer Theorien und bei Rahmentheorien relevante Einflussfaktoren sind. Günstige Setting-Bedingungen liegen vor, wenn die Neugierde und das Interesse der Kinder geweckt werden und neue Informationen von den Kindern selbst entdeckt werden. Daraus ergeben sich im günstigsten Fall Erfolgserlebnisse und die Erfahrung, dass sich neue Theorien besser bewähren als alte. Der Prozess des Hinterfragens und Erweiterns der eigenen Theorien kann selbst zu einer Rahmentheorie werden (Vosniadou, 2002). Lerntheorien beschreiben diese günstigen Bedingungen ausführlich, z. B. die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1985) oder die Meta-Analyse von Hattie (2009).

Fazit

Die Theorie vom *conceptual change* beschreibt, wie sich Wissensinhalte entwickeln. Zunächst werden vom Individuum aufgrund äußerer Wahrnehmungen und Erfahrungen einfache flexible Konzepte gebildet, die, falls sie sich bewähren, zu Rahmentheorien werden. Mit neuen Erfahrungen werden abstrakte Informationen vom Subjekt verarbeitet und entweder in bestehende Theorien eingebaut oder zu neuen Rahmentheorien ausgebaut. Die Rahmentheorien des Individuums werden stabiler, je länger sie sich bewähren, und sind auch gegenüber neuen inkonsistenten Wissensinhalten zunächst resistent.

Diese Überlegungen lassen sich auf die Entwicklung von Menschenbildern übertragen. Auch hier wird davon ausgegangen, dass zunächst einfache Vorstellungen vorherrschen, die sich an äußerlich sichtbaren Erfahrungen orientieren und zu abstrakten Inhalten weiter entwickelt werden.

Zunächst wird versucht, neue Erfahrungen bzw. Informationen in bestehende Menschenbilder zu integrieren, bevor es zu einer Umgestaltung und zu einer neuen Sichtweise kommt.

Die Theorie vom conceptual change verweist auf den Prozesscharakter bei der Konstruktion und auf Widerstände bei der Neu-Organisation der eigenen Sichtweise.

1.3.2 Mental State Knowledge: Theory of Mind (TOM)

Die Theory of Mind (TOM) untersucht, wie sich das Verständnis „ich weiß, was du denkst und fühlst“ entwickelt (Gallagher & Frith, 2003, S. 77). Das Verständnis über innere Vorgänge bei anderen ist eine implizite (Flavell, 1985, S. 100) und grundlegende Voraussetzung für die eigene Sichtweise der Welt (Wellman, 2001, S. 656; Churchland, 1988; Sprung, 2010).

Die TOM wird als „Alltagspsychologie“ und „naive Psychologie“ (Kern, 2007) bezeichnet und steht der Forschung zur „naiven Physik“ (Mähler, 1999), „naiven Biologie“ (Mähler, 2003) und „naiven Philosophie“ (Oerter, 1999) nahe.

Die TOM hat sich aus der Entwicklungsforschung zum epistemologischen Wissen heraus entwickelt (Flavell, 1999). Die erste Position stammt von Piaget und geht davon aus, dass Kinder zunächst eine egozentrische Sichtweise der Welt haben. Dabei wird nicht zwischen eigener und fremder Perspektive unterschieden, sondern beim Kind gibt es nur eine Sichtweise, bei der alles zum „Ich“ zugehörig interpretiert wird (Flavell, 1999, S. 2). Diese Konstruktion des Subjekts wird allmählich und mit zunehmender individueller Erfahrung durch Assimilation und Adaption vom Subjekt umstrukturiert. Mit der egozentrischen Sichtweise erklärt Piaget die klassischen Entwicklungsphänomene zum Animismus, Perspektivenwechsel und Moralverständnis.

Die Forschung zu Metakognitionen gehört zu einem ähnlichen Forschungsgebiet und untersucht jegliches Wissen oder jede kognitive Aktivität über das eigene Wissen und wie es sich entwickelt (Flavell, Miller & Miller, 2002). Dazu gehören z. B. Lösungsstrategien, eigene Meinungsbildung, Sprachverständnis, Lernstrategien und exekutive Funktionen.

Die TOM wird als dritte Epoche des epistemologischen Wissens bezeichnet (Flavell, 1999) und beschreibt die grundsätzliche menschliche Fähigkeit, sich selbst und anderen mentale Zustände zuzuschreiben (Kern, 2007). Premack und Woodruff (1978) führten den Begriff der TOM ein und beschreiben die TOM zuerst im Artikel „Does the chimpanzee have a theory of mind“ als: „An individual has a theory of mind if he imputes mental states to himself and others“ (S. 515).

Um die Theory of Mind zu erfassen, haben sich in der TOM-Forschung mehrere klassische Aufgabentypen entwickelt: *False-Belief*, *Representational-Change*, *Appearance-Reality-Distinction*, und *Conflicting-Desire* Aufgaben (Kern, 2007). Die bekannteste sind *false-belief*-Aufgaben, bei dem den Kindern meist folgendes Szenario präsentiert wird (Wimmer & Perner, 1983): Maxi legt seine Schokolade in den Küchenschrank und geht dann aus der Küche und zum Spielen. Während er weg ist (und was er nicht sieht) betritt seine Mutter die Küche, nimmt die Schokolade aus dem Schrank und steckt sie in die Schublade. Maxi kommt zurück. Wo wird er die Schokolade suchen? (Wellman, 2001). 4–5 Jährige lösen die Aufgabe meist korrekt und sagen, dass er die Schokolade im Schrank und nicht in der Schublade suchen wird. Jüngere Kinder können das meist nicht und sagen, dass Maxi in der Schublade suchen wird. In weiteren Studien und Meta-Analysen (z. B. Wellman, Cross & Watson, 2001) wurde dies bestätigt. Die Befunde unterstützten die These vom conceptual change bei der kognitiven Entwicklung (Wellman, 2001, S. 656), wie sie analog von Vosniadou zum Verständnis der Erde als Kugel formuliert wurde. Eine TOM ermöglicht erst, dass man sich selbst und anderen unterschiedliche mentale Zustände zuschreibt, und sich daraus eine andere Repräsentation der Welt ergibt als noch ohne TOM (Kern 2007, S. 21).

Aus der TOM-Forschung ergeben sich unterschiedliche Wahrnehmungen von der Welt, die mit der kognitiven Entwicklung begründet und empirisch nachgewiesen werden können. Die Entwicklung der TOM-Perspektive wird als *situation-* zu *representation-based* (Perner, 1991), *connections* zu *representational* (Flavell, 1990) oder als Wechsel von *simple desire* zu *belief-desire psychology* (Wellman, 1990) beschrieben.

Die TOM-Forschung konnte weiter zeigen, dass TOM-Fähigkeiten als Indikator für weitere interindividuelle Unterschiede bei Gleichaltrigen herangezogen werden können. TOM-Fähigkeiten korrelieren z. B. mit der Qualität der frühen Mutter-Kind-Kommunikation (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991), mit dem Spielverhalten (Youngblade & Dunn, 1995) und der Familienstruktur (Hughes & Dunn, 1997; Perner, Ruffmann, & Leekam, 1994). Außerdem konnte gezeigt werden, dass Kinder mit besseren TOM-Fähigkeiten beliebter bei Gleichaltrigen waren (Capage & Watson, 2001; Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002; Watson, Nixon, Wilson & Capage, 1999), stabilere Freundschaften pflegten (Peterson & Siegal, 2002) und häufiger mit Freunden spielten (Slomkowski & Dunn, 1996). Es wird angenommen, dass es sich bei der Entwicklung der TOM nicht allein um einen altersbedingten oder genetischen Effekt handelt, sondern die sozialen Erfahrungen des Kindes die TOM beeinflussen (Kern, 2007, S. 23). Die Richtung des Zusammenhangs, ob TOM Ursache oder Effekt der sozialen Fähigkeiten ist, bleibt offen, da die Korrelationsstudien keine kausalen Aussagen zulassen. Es kann aber von einer wechselseitigen Beziehung ausgegangen werden (Kern, 2007).

Drei Theorien zur TOM werden erläutert:

Simulationstheorien

Simulationstheoretiker (Harris, 1992; Goldman, 2001) gehen davon aus, dass Kinder ein Bewusstsein über die eigenen mentalen Vorgänge bzw. eine angeborene Fähigkeit zur Introspektion besitzen (Perner, 1999). Kinder können mit der Zeit diese Fähigkeit auf andere Personen übertragen und simulieren dadurch, was andere Personen fühlen bzw. wie andere Personen handeln werden. Z.B. stellen sich Kinder bei der false-belief Aufgaben vor, sie wären an Maxis Stelle und treffen dann eine Aussage, wo Maxi suchen wird. Die Fähigkeit, Bewusstseinszustände anderer zu simulieren, verbessert sich mit der Zeit und hängt von den individuellen Anlagen und Umweltbedingungen des Kindes ab.

Modultheorien

Modultheorien (Fodor, 1987, 1993; Leslie, 1994; Leslie & Roth, 1993; Baron-Cohen, 1991) führen unterschiedliche Fähigkeiten bei TOM-Aufgaben auf unterschiedlich entwickelte neuronale Informationsverarbeitungsprozesse zurück. Die Fähigkeit, TOM-Aufgaben zu lösen, baut auf angeborenen neuronalen Fähigkeiten auf, die sich entwickeln und die Informationsverarbeitung in den „Modulen“ steigern. Module sind neuronale Mechanismen, auf denen die Kompetenz in einem bestimmten psychologischen Bereich basiert (Bischof-Köhler, 2000). Darüber, wie diese Veränderung in den Modulen beschrieben werden kann, besteht wenig Einigkeit. Fodor (1992) geht von unzureichenden Heuristiken aus, da Kinder die Überzeugung der anderen Person noch nicht berücksichtigen. Leslie (1994) geht dagegen von einer Entwicklungsfolge von domainspezifischen zu modulspezifischen Fähigkeiten aus.

Theorie-Theorien

Theorie-Theorien nehmen an, dass Wissen sich entwickelt, in dem vom Individuum immer bessere Theorien zur Interpretation der Wirklichkeit gebildet werden (Gopnik & Meltzoff, 1997; Gopnik & Wellman, 1994; Perner, 1991; Wellman & Gelman, 1998). Kinder nehmen die Welt wahr und bilden daraus eigene Theorien. Diese Theorien sind keine Theorien im wissenschaftlichen Sinne, sondern subjektive Theorien des Individuums, die aber wie wissenschaftliche Theorien fungieren und erklärende und organisatorische Funktionen für das Individuum übernehmen. Diese „privaten“ Theorien entwickeln sich in Abhängigkeit von der Erfahrung des Kindes und beziehen sich auf spezifische Wissensbereiche. Perner betont explizit: „Babies are innately predisposed to attend to expressions of mental states, they are not born with a conception of mental states.“ (1991, S. 283). Er geht weiter davon aus, dass Kinder ihre naive Theorie ohne Einfluss von außen nicht umstrukturieren würden (Kern, 2007). Anfangs haben Kinder noch wenige Erfahrungen und können keine komplexen Theorien bilden. Im Laufe der Zeit und mit neuen Erfahrungen werden vorhandene Theorien modifiziert und die eigene Wahrnehmung mit immer komplexeren Theorien interpretiert. Besonders rasch kommt es zu diesem Entwicklungsverlauf, wenn Kinder selbst Widersprüche in den eigenen Theorien wahrnehmen und erfahren (Gopnik & Wellman, 1994). Subjektive Theorien

müssen nicht explizit vorhanden sein, sondern können implizit repräsentiert sein. Bei TOM-Aufgaben werden diese Theorien angewendet und zeigen den kognitiven Entwicklungsstand der kindlichen Theorien, indem Kinder Auskünfte über den Wissenstand der Personen geben. Die Theorie-Theorien von Kindern beziehen sich dabei stets auf Inhalte, die folgende Merkmale besitzen (Flavell, 1999; Sodian, 1998): Erstens, die Inhalte haben ontologischen Gehalt und beziehen sich auf z. B. physikalische, biologische, psychologische Inhalte. Zweitens die Inhalte beziehen sich auf kausale Zusammenhänge, z. B. wenn eine Person etwas sucht, wird sie es auch dort suchen, wo sie glaubt es zu finden (Kern, 2007, S. 32). Drittens existieren diese Theorien nicht unverbunden, sondern stehen in Wechselbeziehung mit anderen Theorien des Subjekts.

Auf eine Beschreibung von Bartsch & Wellman (1989) und wie sich das Wissen bei der TOM entwickelt, wird im Folgenden näher eingegangen.

Es wird angenommen, dass sich das Verständnis von eigenen und fremden Wünschen, Überzeugungen, Emotionen und Motiven in drei Stufen entwickelt. Auf der ersten Stufe besitzen Kinder ein einfaches, nicht-repräsentationales Wissen. Kinder können sagen, was sie wünschen und danach handeln, aber sie haben kein Verständnis dafür, dass Wünsche einen inneren Zustand ausdrücken. Diese Stufe wird als „desire-psychology“ bezeichnet. Auf dieser Stufe werden Handlungen nur mit „desire“ begründet z. B.: „Warum hat John das Auto gekauft?“ – „Weil er es wollte.“ (Bartsch & Wellman, 1995, S. 246).

Auf der nächsten Stufe „desire-belief-psychology“ (Bartsch & Wellman, 1995) beginnen Kinder über ihre Überzeugungen zu sprechen und sie verstehen, dass es wahre und falsche Überzeugungen gibt (Kern, 2005, S. 32). Auf dieser Stufe werden false-belief-Aufgaben dennoch nicht korrekt gelöst, da die Prognose immer noch auf den Wünschen des Kindes basiert und nicht auf Überzeugungen.

Mit ca. vier Jahren ist das Verständnis von Überzeugungen anderer Personen so weit entwickelt, dass fast alle Kinder die false-belief-Aufgaben korrekt lösen und die TOM als „belief-desire-psychology“ bezeichnet wird. Handlungen werden nun nach „desire“ und „belief“ unterteilt und unterschieden. Wellmann (1990) beschreibt das Verhältnis beider Begriffen so: „Desires motivate behaviors but beliefs frame them.“ Z. B.: „Warum hat John das Auto gekauft?“ - „Weil er ein neues Auto wollte und weil er glaubt, dass es besser ist als das alte (Bartsch & Wellmann, 1995, S. 246).

Eine alternative Beschreibung wurde von Perner formuliert. Perner (1983) geht von einer Veränderung des Repräsentationsverständnisses bei der TOM aus. Zunächst sind die mentalen Zustände von der unmittelbaren Wahrnehmung abhängig und hypothetische Handlungen werden nicht bewusst vorgenommen. Als nächstes gelingt es Kindern, sich von der Realität zu lösen. Parallel dazu entwickeln sich das Zeitverständnis und das Symbolspiel. Perner nimmt an, dass Kinder mentale Repräsentationen bilden, aber noch nicht richtig verarbeiten können. Ab vier Jahre können Kinder Metarepräsentationen bilden und Überzeugungen anderer Personen richtig deuten.

Perners Entwicklungslogik betont weiter die Abhängigkeit der Entwicklung von den Umweltbedingungen: Kinder können eine TOM nur in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt entwickeln.

Fazit zur TOM:

Die TOM untersucht wie sich eine höhere kognitive Fähigkeit entwickelt. Kinder differenzieren zunächst nicht zwischen der eigenen und fremden Sichtweise und eine TOM wird erst mit der Zeit entwickelt. Die Entwicklung verläuft allmählich, und in einer Übergangsphase kann es zu einem Mix aus „desire-“ und „belief-psychology“ kommen. Ab einem bestimmten Alter ist die TOM bei den meisten Kindern ausgebildet. Weiter wurde ein Zusammenhang zwischen der Ausbildung einer frühen TOM und späteren Kompetenzen und zur sozio-emotionalen Entwicklung festgestellt. Damit kommt der TOM eine Schlüsselrolle zu, da sie mehrere Konzepte integriert und ein übergeordnetes Konstrukt darstellt.

Beim Menschenbild wird ebenfalls von zunächst einfachen Vorstellungen ausgegangen, die sich mit der Zeit differenzieren. Die Welt wird zunächst mit den unmittelbaren Erfahrungen gesehen und erst mit der Zeit differenziert. Die TOM-Forschung verweist weiter auf die Konsequenzen, die sich aus der Entwicklung der TOM und für die eigene Entwicklung ergeben. Ebenso wird beim Menschenbild angenommen, dass es sich um ein übergeordnetes Konstrukt handelt und ähnlich wie die TOM eine ganzheitliche Perspektive ausdrückt.

1.3.3 Complex Knowledge: Affective Forecasting

Im Kapitel zum deklarativen Wissen wurde mit der Theorie des conceptual change die Wissensentwicklung eines konkreten Sachverhalts („die Erde ist eine Kugel“) beschrieben. Im Kapitel zur Theorie of Mind wurde beschrieben, wie sich die Fähigkeit entwickelt, zwischen eigenen und fremden mentalen Zuständen zu unterscheiden.

Im Folgenden wird ein Phänomen der empirischen Glücksforschung beschrieben, das auftritt, wenn zukünftige Ereignisse nach ihrem persönlichen Glücksgehalt eingeschätzt werden sollen („Wie glücklich werden Sie vermutlich sein, wenn Sie ihre Lebensversicherung ausbezahlt bekommen?“). „Glück“ eignet sich besonders zur Beschreibung von „Wissen“, da „Glück“ einen komplexen ganzheitlichen Zustand ausdrückt, bei dem Faktenwissen, Kognitionen und Emotionen zusammen spielen (Fredrickson, 2010).

Glück gehört zu den wichtigsten Zielen im Leben (Diener, Suh, Smith & Shao, 1995; Triandis, Bon-tempo, Leung & Hui, 1990), und die meisten Menschen denken mindestens einmal am Tag über Glück nach (Freedman, 1978).

Das Ziel der empirischen Glücksforschung ist es, herauszufinden, was Menschen glücklich macht (Lu et al., 2001). Auf den vielversprechendsten, am schwierigsten umsetzbaren, aber wichtigsten Befund (Lyubomirsky, 2005) der empirischen Glücksforschung wird in diesem Zusammenhang

näher eingegangen und das Problem beschrieben, die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und adäquat zu bedienen (Diener, 1984).

Steven Pinker (1999, S. 389) von der Harvard Universität drückt dies folgendermaßen aus:

“We are happier when we are healthy, well-fed, comfortable, safe, prosperous, knowledgeable, respected, non-celibate (nicht enthaltsam: Übersetzung Autor) and in love!”

Viele Studien zeigen aber, dass nur sehr selten eine Bedürfnisbefriedigung einen dauerhaften Effekt auf das eigene Wohlbefinden bzw. Glück hat. Sowohl positive Umstände wie materieller Besitz, beruflicher Erfolg, Gesundheit oder Lottogewinn als auch negative Ereignisse wie eine Querschnittslähmung haben durchschnittlich keine oder nur geringe dauerhafte Effekte auf das persönliche Glücksempfinden (Wu, 2001).

Brickman und Cambell (1971) bezeichneten den Effekt des kurzen Anstiegs und das erneute Einpendeln des eigenen Glücksempfindens als Reaktion auf eine Bedürfnisbefriedigung als „hedonic treadmill“. Als Gründe für diese Adaption des Glücks werden in der empirischen Glücksforschung ein Mix aus genetischer Determination (set point) und sozialpsychologischer Prägungen (social comparison, circumstances) diskutiert (Lyubomirsky, 2005).

Gilbert et al. (1998) erklären das Dilemma der hedonic treadmill mit der Theorie des „affective forecasting“, was gleichzeitig Hinweise auf die Wissensorganisation von Individuen in komplexen Situationen gibt. Gilbert ließ angehende Professoren vor und nach einer potentiellen Berufung angeben, wie hoch sie den Effekt auf ihr Glück einschätzen, falls sie eine bzw. keine Festanstellung erhalten. 5 Jahre nach der Berufung bzw. Absage wurden die Bewerber erneut befragt und ihre Glücksprognose mit dem momentanen Glückswert verglichen.

Sowohl die Prognose der erfolgreichen Bewerber über ihren potentiellen Glücksgewinn als auch die Prognose der leer ausgegangenen Bewerber über ihren Glücksverlust waren falsch. “Positive experiencers were not as happy as forecasters believed they would be after becoming recent positive experiencers themselves” (Gilbert, 1998; S. 628). Und ebenso waren nicht erfolgreiche Bewerber weniger unglücklich als deren Prognose.

Bei einer weiteren Studie (Wilson & Gilbert, 2005), die stellvertretend für diesen Forschungsrichtung zitiert wird, und die erneut aufzeigt, wie unzureichend unsere Prognosefähigkeit bei der Beurteilung zukünftiger Ereignisse ist, wurden Studenten vor der Zuweisung zu einem Wohnheim befragt, wie glücklich sie wohl sein würden, wenn sie den gewünschten bzw. einen anderen Wohnheimplatz erhielten. Ein Jahr später wurden die Studenten erneut zu ihrem momentanen Glückszustand befragt (Abbildung 1.3).

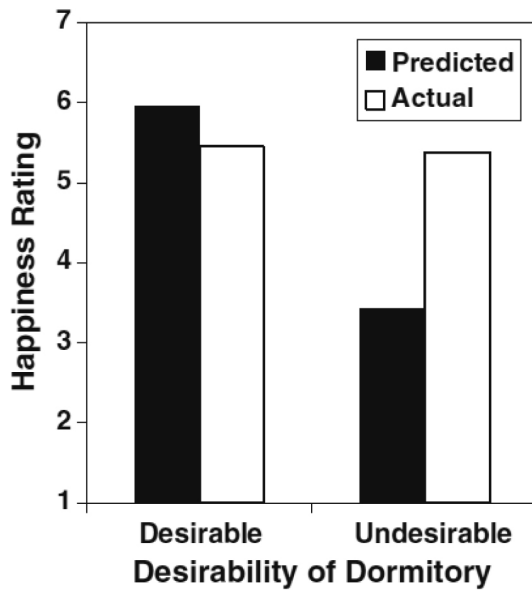


Abb. 1.3: Affective forecasting: Studenten (Quelle: Wilson & Gilbert, 2005, S. 132)

Vor der Prognose sagten die Studenten, dass der zugewiesene Wohnheimplatz einen großen positiven bzw. negativen Einfluss auf ihr Glücksempfinden haben würde. Nach einem Jahr hingegen waren die Studenten, die nicht den gewünschten Wohnheimplatz erhalten hatten, fast genauso glücklich wie Studenten, die den gewünschten Wohnheimplatz erhalten hatten.

Die Gründe, warum es zum kognitiven Bias bei der Prognose kommt, haben mit der flexiblen Wissenskonstruktion des Individuums zu tun und wurden von Gilbert et al. (1998) näher beschrieben. Es werden sechs Gründe genannt:

1. Misconstrual

Zukünftige persönliche Ereignisse werden nicht rein sachlich wahrgenommen, sondern mit emotionalen Inhalten verknüpft. Dabei kommt es zu Verzerrungen bei der eigenen Prognose, und Ereignisse werden im Voraus positiv bzw. negativ bewertet. Das Phänomen der Verknüpfung von Sachwissen und emotionalen Inhalten ist relativ stabil (Griffin & Ross, 1991) und wird auch bei wiederholter gegenläufiger Erfahrung beibehalten.

2. Inaccurate Theories

Die Prognose fällt unzureichend aus, weil das Wissen bzw. die Theorie des Individuums innerhalb einer Domäne dazu inkonsistent und unzureichend ist. Die Entwicklung „persönlicher Theorien“ hängt u. a. von den Voraussetzungen und Bedingungen des Individuums ab (Ross, 1989). Je „schlechter“ die persönliche Theorie innerhalb einer Domäne ist, desto schlechter fällt auch die Prognose aus. Wie flexibel diese persönlichen Theorien sind, zeigen Studien, die nachweisen, wie sich Erinnerungen an selbstgemachte Erfahrungen mit der Zeit veränderten und an Normen anpassten (Fredrickson & Kahneman; 1993; Mitchell & Thompson, 1994; Reimer, 2001).

3. Motivated Distortions

Die falsche Prognose kann eine kognitive Strategie sein; z. B. werden Ereignisse zu positiv eingeschätzt, um die Freude der Gegenwart zu erhöhen („Wenn ich Joe heirate, werde ich immer glücklich sein.“) oder zu schlecht eingeschätzt, um die Freude bei positivem Ausgang zu erhöhen bzw. zukünftige Niederlagen bereits in der Gegenwart „abzuhaken“ (Mischel et al., 1996).

4. Undercorrection

Die unmittelbare Prognose ist meist übertrieben. Wurden Probanden in Experimenten aufgefordert, ihre Prognose zu überdenken, wurden die ursprünglichen Einschätzungen häufig korrigiert: allerdings fiel auf, dass die Korrektur wiederum zu übertrieben ausfiel (Kahneman & Snell, 1992; Prelec & Loewenstein, 1997).

5. Focalism

Eine Frage aktiviert automatisch eine Fokussierung naheliegender Wissensinhalte. Gewünschte Ereignisse werden dabei positiver als unerwünschte Ereignisse bewertet, ohne dass dabei auf Umstände oder Relationen eingegangen wird. Bei Fragen nach der Zukunft werden daher nicht alle möglichen Umstände und Veränderungen mit in die Überlegung einbezogen, sondern meist das unmittelbar naheliegende formuliert (Wilson et al., 2000).

6. Immune Neglect

Hierbei handelt es sich um eine komplexe Strategie, die das gesamte kognitive System betrifft. Durch eine Neuinterpretation wird das eigene Selbst geschützt (z. B. „Ich habe Joe in den 10 Jahren Ehe eigentlich nie geliebt“). Dazu gehören alle bekannten Selbstmechanismen, die Ereignisse umdeuten und versuchen das Selbst zu überzeugen, dass alles ganz anders war. Damit gibt Gilbert einen Verweis auf implizite Wissensinhalte und auf unbewusste Mechanismen bei der Wissensorganisation, die bei der Prognose bzw. in der formulierten Antwort beim affective change enthalten sind (Hoerger et al., 2009).

Fazit:

Gilbert et al. haben mit einem einfachen Studiendesign ein komplexes Phänomen empirisch erfasst und beschrieben. Mit der Theorie des affective forecasting lassen sich unzureichende Prognosefähigkeiten über den Glücksgewinn zukünftiger Ereignisse nachweisen und Hinweise zur Wissensorganisation ableiten. Gilbert formulierte Verknüpfungen von Wissensinhalten mit Emotionen, Selbsterhaltungsstrategien und dem Unbewussten. Besonders bei persönlichen Einschätzungen wird angenommen, dass nicht allein faktische Informationen, sondern eine verzerrte Wahrnehmung bzw. subjektive Interpretation die Regel sind. Bei Menschenbildern und der persönlichen Interpretation der Welt wird ebenfalls davon ausgegangen, dass sie komplexe Wissenskonstruktionen darstellen, die vom Individuum flexibel umgedeutet werden können. Weiter wird angenommen, dass individuelle Menschenbilder dadurch lückenhaft und widersprüchlich sein können und je nach Gemütszustand unterschiedlich ausfallen.

1.4 Einfluss Schulart

Die Schule hat enormen Einfluss auf die Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten, sozialen Kompetenzen und Werten und daher auch auf das Menschenbild (Krappmann, 1995; Baker et al., 2012; Engel & Hurrelmann, 1989; Avenarius, 2006). Im Folgenden werden Befunde zum Einfluss der Schulart auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland vorgestellt und daraus typische Merkmale von Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten entwickelt.

1.4.1 Schulartunterschiede: Schulnoten

Die Wahl der Schulart bzw. des Bildungsgangs ist an Bedingungen geknüpft, die von den Bundesländern geregelt werden. Der Übertritt in den Sekundarbereich I ist entweder an Noten (z. B. Bayern, Sachsen, Thüringen) gebunden oder wird von den Eltern entschieden.

Der Übertritt an eine weiterführende Schule erfolgt bei den meisten Schülern in Deutschland nach der 4. Klasse Grundschule (Berlin, Brandenburg: nach 6 Jahren). In anderen europäischen Ländern mit gegliederten Schulsystemen erfolgt die Aufteilung meist etwas später, z. B. nach 7 Jahren (Belgien, Großbritannien, Irland und Schweden). In Ländern ohne vertikal gegliedertes Schulsystem, z. B. Finnland, besuchen Schüler Gemeinschafts- und Gesamtschulen und werden integriert unterrichtet (Gries et al., 2005). Bei internationalen Schulsystemvergleichen sollten die formalen Unterschiede jedoch stets im gesellschaftlichen und historischen Kontext der jeweiligen Länder gesehen werden.

In Bayern ist momentan der Übertritt an die Noten der Grundschule gebunden. Schüler, die im Übertrittszeugnis der 4. Klasse Grundschule in den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde einen Notendurchschnitt von mindestens 2,33 erreichen, erfüllen die Voraussetzungen für einen direkten Übertritt ans Gymnasium. Für alle Schüler mit schlechterem Notendurchschnitt gibt es weitere Möglichkeiten, um auf das Gymnasium zu wechseln. Durch einen dreitägigen Probeunterricht am Gymnasium in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie einen Leistungsnachweis, dass in einem Fach mindestens die Note 4 und im anderen Fach eine bessere Note erzielt wurde, ist der Probeunterricht bestanden und der Übertritt ans Gymnasium möglich. Wird in beiden Fächern während des Probeunterrichts mindestens die Note 4 erreicht, entscheiden die Eltern, ob ihr Kind auf das Gymnasium gehen soll oder nicht. Der Wechsel an das Gymnasium ist erneut nach der 5. und 6. Jahrgangsstufe der Mittelschule und Realschule möglich und wiederum von den Noten des Schülers abhängig. Ab der 7. Jahrgangsstufe ist der Übertritt durch Aufnahmeprüfungen und entsprechende Noten geregelt (siehe z. B. Webseite Kultusministerium Bayern: <http://www.km.bayern.de>).

Zur Begründung der Übertrittsregelungen schreibt das bayerische Kultusministerium: „Die Aufnahmebedingungen sollen Eltern helfen, den aktuell richtigen Weg für ihr Kind zu finden ... [damit] Kinder möglichst begabungsgerecht gefördert werden können ... [um den] in Artikel 128

der Bayerischen Verfassung verankerten Anspruch jedes Einzelnen auf eine seinen erkennbaren Fähigkeiten angepassten Ausbildung zu entsprechen“ (KM Bayern Webseite, 07.03.2012).

Funktionen und Aussagekraft von Noten in Bezug auf Begabung, Wissen oder Fähigkeiten werden kontrovers diskutiert (Ziegenspeck, 1999; Beutel & Vollstädt, 2000; Tent, 2006). Noten übernehmen im Schulsystem mehrere Funktionen gleichzeitig (Brügelmann, 2006), z. B. die Funktion als Selektionsmittel (Ingenkamp, 2008; Sacher, 2001), als pädagogisches Mittel z. B. zur Rückmeldung, Beratung und Motivation (Hänze, 2009; Lichtensetin-Rother, 1987) und als Sozialisations- und Allokationsmittel in Vorbereitung auf gesellschaftliche Prozesse (Jachmann, 2003; Sacher, 2009). Einen besonderen Anlass zu Kritik bieten Studien zu den Gütekriterien Objektivität und Reliabilität von Noten. Bei der Notengebung können Referenzgruppeneffekte auftreten (Südkamp 2009), die eine Abhängigkeit der Note vom Leistungsniveau der Klasse bewirken. Ein Schüler erhält bei gleicher Leistung in einer Klasse mit unterdurchschnittlichem Leistungsniveau eine bessere Note als in einer Schulklasse mit überdurchschnittlichem Leistungsniveau (Brügelmann, 2006). Hinzu kommt die Kritik an der Notenskala und dass die Abstände zwischen den einzelnen Noten von Fach zu Fach und von Lehrer zu Lehrer schwanken. Halo-Effekte, implizite Persönlichkeitstheorien und Reihungsfehler beeinflussen dabei die Interpretation der Schülerleistungen (z. B. Köller et al. 2008; Ziegenspeck, 1999; Tent, 2001).

Weiter wird kritisiert, dass Noten informationsarm sind: „Dieselbe Punktzahl in einer Probe kann Ausdruck ganz unterschiedlicher Leistungen sein. Entsprechend werden unterschiedliche Leistungsprofile mit derselben Ziffer belegt.“ (Brügelmann, 2006, S. 3). Demgegenüber stehen die seit Generationen bewährte Praxis der Notengebung und ebenso aussagekräftige Studien, die Noten als valide Prädiktoren zukünftiger Leistungen im Bildungssystem ausweisen. In einer Meta-Analyse deutscher Studien zum Zusammenhang von Abiturnoten und Studienerfolg stellte sich heraus, dass: „die prädiktive Validität von durchschnittlichen Schulabschlussnoten [...] an der Spitze der Einzelprädiktoren zur Vorhersage des Studienerfolgs liegen. Für deutsche Schulabschlussnoten wurden [...] Validitäten von $p = .47$ bzw. $p = .53$ errechnet“ (Trapmann et al., 2007, S. 24).

Fazit: Noten

Trotz der Diskussion um Noten bleibt zunächst festzuhalten, dass sich Schüler der Schularten nach Noten unterscheiden lassen. Schüler höherer Schularten in Bayern erzielten durchschnittlich bessere Noten in der Grundschule, auch wenn die begabungsgerechte Selektion nach Noten in der Kritik bleibt.

1.4.2 Schulartunterschiede: Kompetenzen

Die Frage nach der Objektivität und Aussagekraft von Noten bleibt unentschieden, aber unabhängige Untersuchungen zu Kompetenzen der Schüler in den unterschiedlichen Schularten weisen auf Kompetenzunterschiede zwischen den Schularten hin. Die PISA (Programme for International Student Assessment) Studien bestätigen das für die durchschnittlichen Basiskompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (Klieme et al., 2010). Ein Vergleich der Schularten ist trotz der föderalistischen Struktur der Bundesrepublik möglich, da sich die individuell angestrebten Abschlüsse der Schüler (Abitur, mittlerer Bildungsabschluss und Hauptschulabschluss) nach länderübergreifenden Bedingungen richten (Klieme et al., 2010).

Werden die Mittelwerte in den Kompetenzen der Schüler und Schularten beim PISA-Test verglichen, bestätigt sich, dass in allen untersuchten Kompetenzbereichen Gymnasiasten insgesamt besser als Realschüler und Realschüler besser als Hauptschüler abschneiden. Gleichzeitig überlappen sich die Streuungen der Kompetenzen zwischen den Schularten. Die Abbildungen 1.4 bis 1.9 belegen dies für die Leistungen in den Bereichen „Lesen“, „Mathematik“ und „Naturwissenschaften“ (Klieme et al., 2010).

Bildungsgang	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>
Hauptschule	411	(6.6)	74
Integrierte Gesamtschule	479	(4.9)	73
Realschule	498	(3.2)	69
Gymnasium	575	(2.9)	61
Gesamtstichprobe	497	(2.7)	95

Anmerkung. Die Gesamtstichprobe umfasst alle in Deutschland getesteten Schülerinnen und Schüler.

Abb. 1.4: Ergebnis PISA Kompetenz „Lesen“ / Bildungsgänge (Quelle Klieme et al., 2010, S. 57)

Die mittleren Leistungen bei der Kompetenz „Lesen“ unterscheiden sich deutlich zwischen den Schularten. Die Reihenfolge mit absteigender Leistung lautet: Gymnasium, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Hauptschule. Eine Differenzierung innerhalb der Schularten zeigt die angesprochenen Überlappungen zwischen den Schularten (Abbildung 1.5) anhand der Perzentilbänder für die Kompetenz: „Lesen“ zwischen den Schularten.

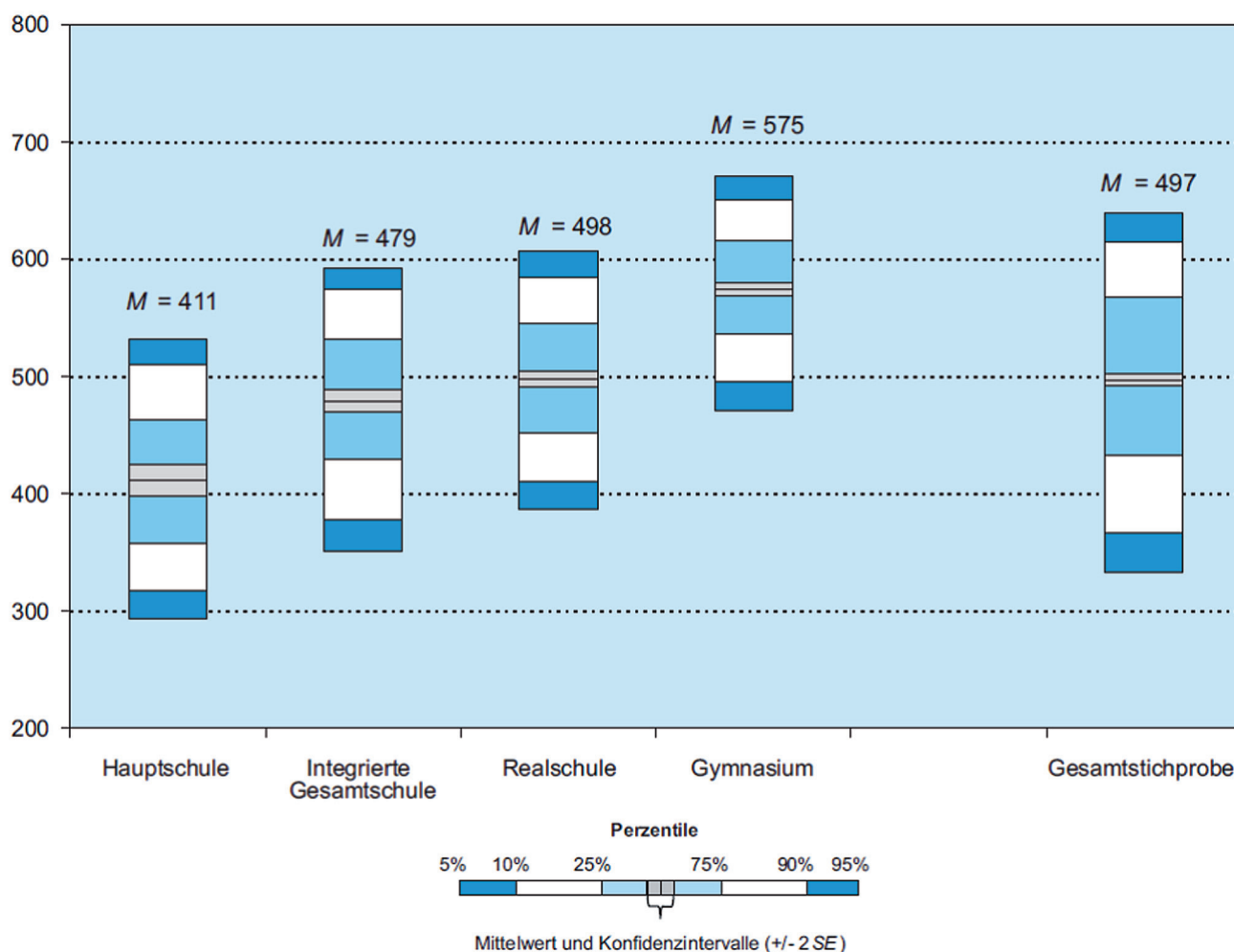


Abb. 1.5: Perzentilbänder PISA Kompetenz „Lesen“ / Bildungsgänge (Quelle: Klieme et al., 2010, S. 57)

Die Überlappungen der Verteilung zwischen den Schularten sind deutlich; z. B. liegt das 75. Perzentil der Schulart Hauptschule über dem 25. Perzentil der Schulart Realschule. Dies bedeutet, dass mehr als ein Viertel der Hauptschüler über eine höhere Lesekompetenz verfügen als ein Viertel der Realschüler. Ähnliche Überlappungen zeigen sich auch zwischen Realschule und Gymnasium: Ein Viertel der Realschüler verfügen über bessere Lesekompetenzen als ein Viertel der Gymnasiasten (Klieme et al., 2010, S. 56).

Abbildung 1.6 zeigt die Verteilung für den Kompetenzbereich „Mathematik“ zwischen den Schularten.

Bildungsgang	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	(<i>SE</i>)
Hauptschule	424	(6.3)	75	(1.8)
Integrierte Gesamtschule	480	(5.6)	73	(2.6)
Realschule	512	(4.1)	72	(2.0)
Gymnasium	595	(3.8)	67	(1.7)
Gesamtstichprobe	513	(2.9)	98	(1.7)

Anmerkung. Die Gesamtstichprobe umfasst alle in Deutschland getesteten Schülerinnen und Schüler.

Abb. 1.6: PISA Schulartvergleich: Kompetenz „Mathematik“ (Quelle: Klieme et al., 2010, S. 167)

Die Reihenfolge beim Vergleich der durchschnittlichen Kompetenz „Mathematik“ lautet erneut mit absteigender Leistung: Gymnasium, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Hauptschule. Abbildung 1.7 zeigt die entsprechenden Perzentilbänder.

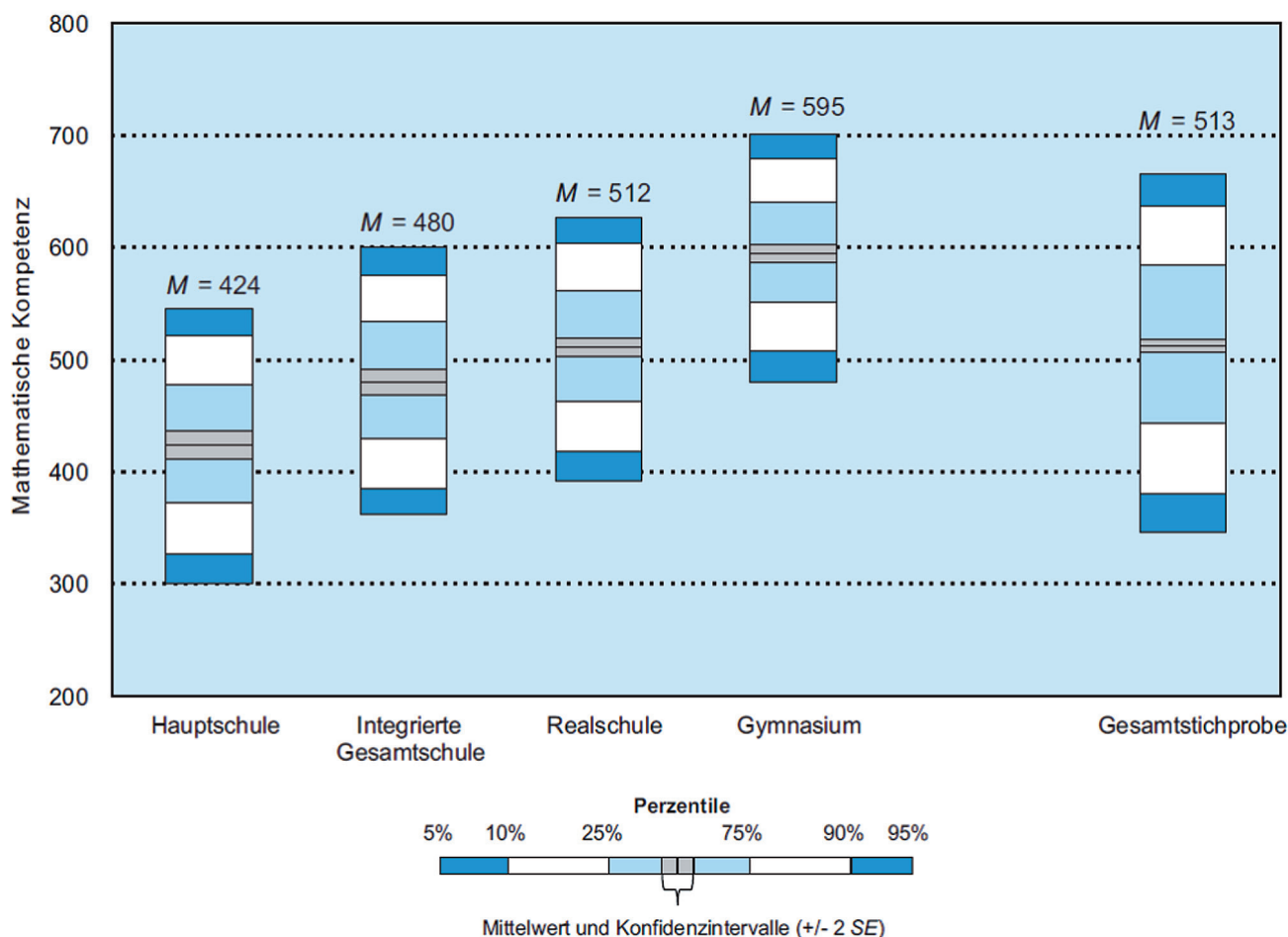


Abb. 1.7: Perzentilbänder PISA 2009 Kompetenz „Mathematik“ / Bildungsgänge (Quelle: Klieme et al., 2010, S. 168)

Die Streuung zwischen den Schülern derselben Schulart ist erneut deutlich, z. B. liegt das 75. Perzentil der Realschule über dem 25. Perzentil des Gymnasiums. Ein Viertel der Realschüler zeigten höhere mathematische Kompetenz als ein Viertel der Gymnasiasten.

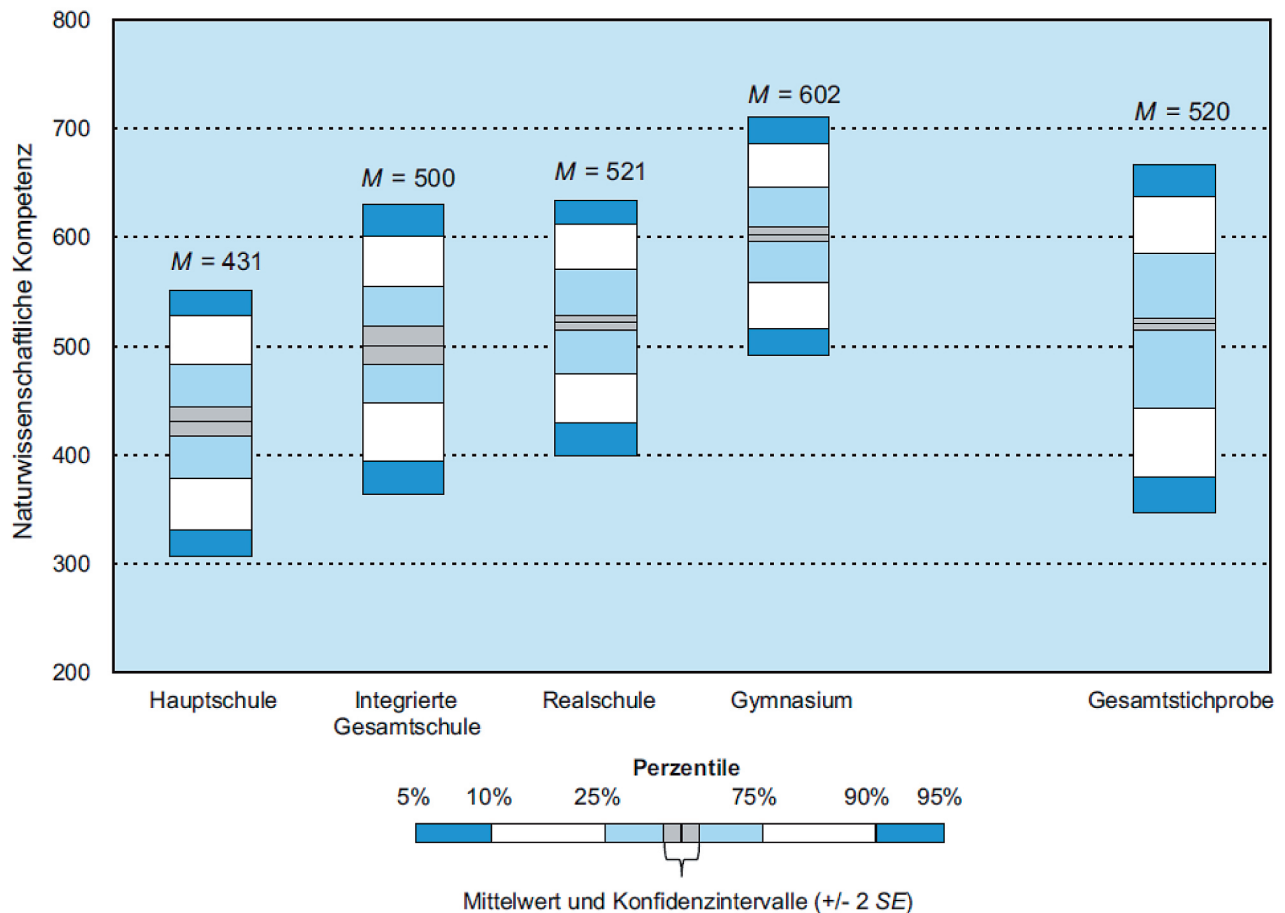
Abschließend wird die naturwissenschaftliche Kompetenz zwischen den Schularten verglichen (Abbildung 1.8).

Bildungsgang	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	(<i>SE</i>)
Hauptschule	431	(6.4)	76	(2.2)
Integrierte Gesamtschule	500	(8.8)	79	(2.5)
Realschule	521	(3.4)	72	(2.3)
Gymnasium	602	(3.3)	67	(1.9)
Gesamtstichprobe	520	(2.8)	101	(1.9)

Anmerkung. Die Gesamtstichprobe umfasst alle in Deutschland getesteten Schülerinnen und Schüler.

Abb. 1.8: PISA Schulartvergleich: Kompetenz „Naturwissenschaft“ (Quelle: Klieme et al., 2010, S. 189)

Beim Vergleich der durchschnittlichen Kompetenz „Naturwissenschaft“ lautet die Reihenfolge mit absteigender Leistung erneut: Gymnasium, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Hauptschule. Ergänzend hierzu finden sich die Perzentilbänder und Überlappung zwischen den Schularten in Abbildung 1.9.



Anmerkung. Die Gesamtstichprobe umfasst alle in Deutschland getesteten Schülerinnen und Schüler.

Abb. 1.9: Perzentilbänder PISA 2009 Kompetenz „Naturwissenschaft“ / Bildungsgänge (Quelle: Klieme et al., 2010, S. 190)

Erneut sind deutliche Kompetenzüberlappungen zwischen den Schularten vorhanden, z. B. liegt das 75. Perzentil der Realschule erneut über dem 25. Perzentil der Gymnasiasten. Mehr als ein Viertel der Realschüler verfügt demnach über eine höhere naturwissenschaftliche Kompetenz als ein Viertel der Gymnasiasten. Gleichzeitig erreichen nur ca. 10% der Hauptschüler mittlere Kompetenzwerte, die von fast 90% der Gymnasiasten erreicht wurden (Klieme, 2010 et al., S. 190).

Die Studie Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU) (Köller & Baumert, 2002) weist beim Vergleich der durchschnittlichen Kompetenzen zwischen den Schularten in eine ähnliche Richtung wie die PISA-Ergebnisse. 1991 startete das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung eine Längsschnittstudie mit 9000 Schülern und an über 200 Schulen. Die erste Kohorte startete in Klasse 7 und wurde über 10 Jahre hinweg u. a. hinsichtlich ihrer Kompetenz-

entwicklung begleitet. Ein Ergebnis war, dass sich die Unterschiede zwischen den Schularten mit der Zeit immer mehr vergrößerten und von den Autoren als kumulierte Kompetenzerweiterung bezeichnet wurde („Schereneffekt“).

Der Mittelwert der BIJU-Studie liegt bei 100 und die Standardabweichung bei 30. Der Unterschied zwischen Schülern der 7. Klasse Gymnasium und Realschule betrug bei Studienbeginn 20 Punkte und zwischen Realschule und Hauptschule 30 Punkte. Am Ende der zehnten Klasse betrug der Unterschied zwischen Gymnasium und Realschule bereits 70 Punkte und zwischen Realschule und Hauptschule ebenfalls 70 Punkte – in beiden Fällen also mehr als 2 Standardabweichungen. Bei 7.-Klässlern entspricht ein Unterschied von 0,3 bis 0,5 Standardabweichungen im Fach Englisch dem Wissenszuwachs von einem Schuljahr (Avenarius, 2003). Bei den mathematischen Kompetenzen ist dieser Effekt ebenfalls nachweisbar und es kommt auch hier zu dem genannten Schereneffekt zwischen den Schularten (Baumert, 2008). Daraus lässt sich für den durchschnittlichen Schüler ableiten: Je länger eine höhere Schulart besucht wird, desto deutlicher fällt der Kompetenzunterschied zu den anderen Schularten aus („Matthäus-Prinzip“).

Bevor der Eindruck entsteht, dass die meisten Gymnasiasten aufgrund der unklaren Notenvergabe nur zufällig ans Gymnasium kommen und dann eine positive Entwicklung nehmen, sei hier auf Untersuchungen verwiesen, die aufzeigen, dass Gymnasiasten schon in der 5. Klasse durchschnittlich signifikant höhere Leistungen bei kognitiven Fähigkeitstests erreichen als Schüler anderer Schularten. Dies wird an der Normstichprobe zum Kognitiven Fähigkeitstest (KFT 4-12 +R) von Heller & Perleth (2000) deutlich. Der KFT erfasst unterschiedliche Fähigkeitsdimensionen und im Sinne des Berliner Intelligenzstrukturmodells vor allem die Verarbeitungskapazität (Deutsches PISA Konsortium, 2003). In Abbildung 1.10 wird die KFT-Normierung der 5. Klasse nach Schularten gezeigt. Die 5. Klasse scheint besonders geeignet, da der angesprochene Schereneffekt noch nicht so ausgeprägt ist wie in späteren Jahrgangsstufen.

Der KFT weist mehrere Skalen auf: verbale, quantitative, nonverbale Fähigkeiten und die Gesamtleistung. Erneut wird in allen Skalen die Rangreihe Gymnasium, Realschule, Hauptschule für die durchschnittlichen Fähigkeiten bestätigt (auf die Ergebnisse der Gesamtschule wird nicht eingegangen) und wie in den Pisa-Ergebnissen überlappen sich die Streuungen zwischen den Schularten. Analoge Ergebnisse beim Vergleich kognitiver Fähigkeiten zwischen den Schularten wurden bei der TIMSS-Studie (Third International Mathematics and Science Study: TIMSS; Baumert et al., 1997) und weiteren PISA-Erhebungen erzielt (Baumert, 2001; Deutsches Pisa-Konsortium, 2005; 2006). Rindermann (2006, S. 69) verweist in diesem Zusammenhang auf die grundsätzliche Validität internationaler Schulleistungstudien (PISA, IGLU, TIMSS) und dass „alles für eine Messung eines g-Faktors kognitiver Fähigkeiten spricht“.

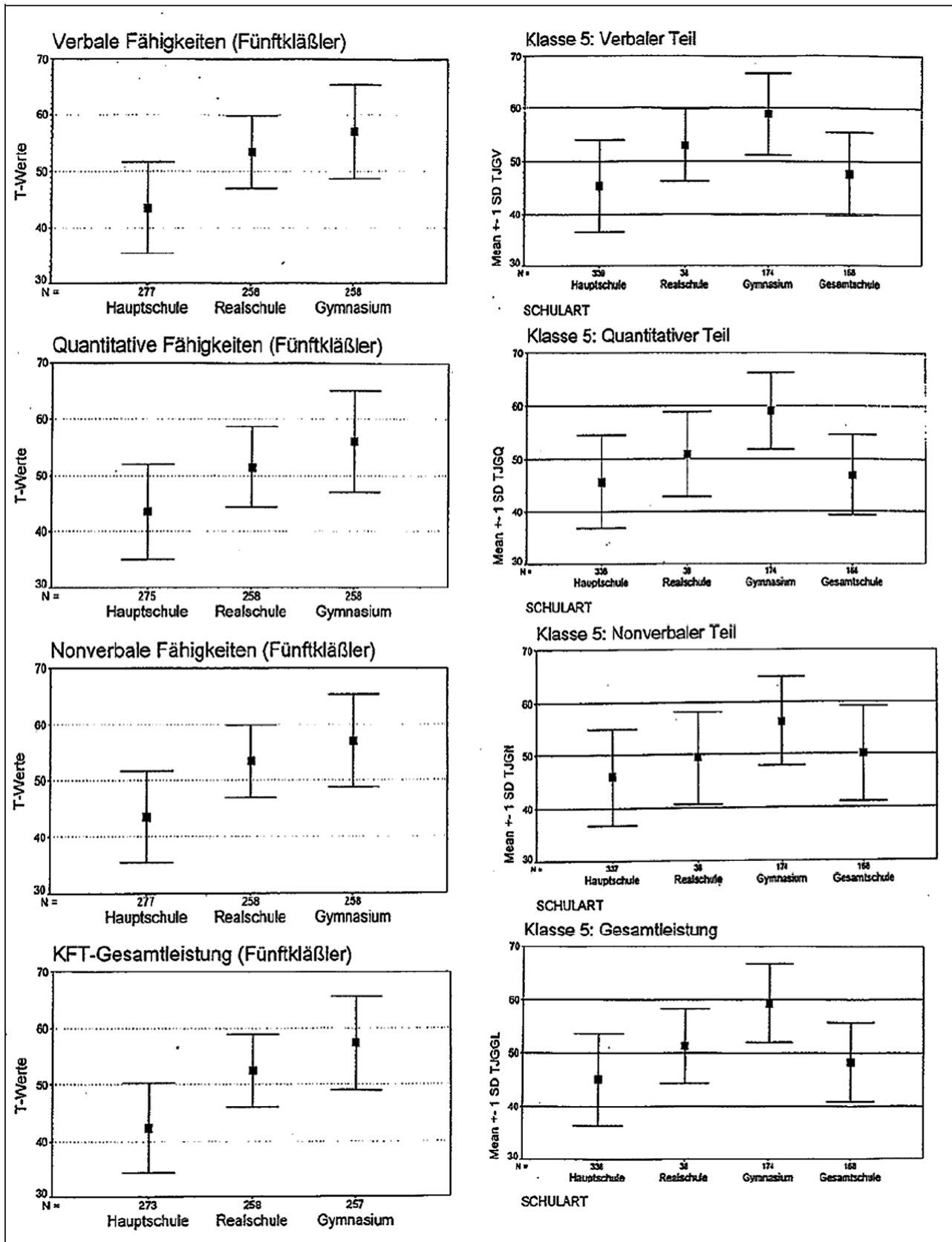


Abb. 1.10: Verteilung Kompetenzen Normstichprobe KFT: 5. Klasse nach Schularten getrennt (Quelle: Heller, 2008, S. 19)

Fazit: Kompetenzen

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Kinder höherer Schularten durchschnittlich höhere kognitive Fähigkeiten zeigen als Schüler der anderen Schularten. Innerhalb der Bildungsgänge gibt es aber eine nicht geringe Anzahl von Schülern, die ihren Kompetenzen nach auch andere Schularten besuchen könnten.

1.4.3 Schulartunterschiede: soziale Schicht

Die empirische Bildungsforschung konnte nachweisen, dass die Schulartwahl nicht allein von den kognitiven Fähigkeiten abhängt. In den PISA-Studien wurden neben den verschiedenen Kompetenzen der Fünfzehnjährigen zusätzliche soziale Daten erhoben. Dazu gehörten z. B. Angaben zum sozio-ökonomischen Status, zum Ausbildungsniveau der Eltern und zum häuslichen Besitz. Die zusätzlichen Daten wurden in kontinuierliche Werte umgerechnet und zu einem Maß, dem Index of Economic Social and Cultural Status (ESCS) zusammengefasst (PISA Konsortium Deutschland, 2005). Abbildung 1.11 zeigt das Perzentilband der ESCS Verteilung in Bayern. Der Mittelwert des ESCS für die OECD beträgt 0 und die Standardabweichung 1.

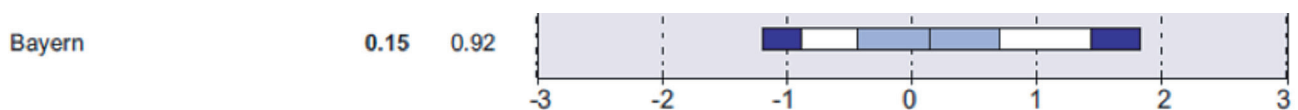


Abb. 1.11: PISA Studie: ESCS Werte Bayern (Quelle: PISA Konsortium Deutschland, 2005, S. 30)

Bayern hat einen ESCS-Wert von 0,15 und eine Standardabweichung von 0,92. Somit liegen fünfzehnjährige Schüler aus Bayern im Mittel etwas über dem OECD Durchschnitt und die Werte streuen etwas weniger.

In einem weiteren Schritt wurden von der OECD zwei Modelle entwickelt, um soziale Faktoren bei der Schulartwahl zu berechnen (Abbildung 1.12).

Modell I zeigt jeweils den Zusammenhang zwischen ESCS Wert und dem Besuch des Gymnasiums ohne Kontrolle der erreichten Lese- und Mathematikleistung. In Modell II wurden Lese- und Mathematikleistung kontrolliert.

In Bayern ist die relative Wahrscheinlichkeit für Kinder aus dem oberen Quartil der ESCS-Werte bei gleicher Leistung in den Bereichen Lese- und Mathematikleistung auf das Gymnasium zu gehen 6,65 höher als bei Kindern mit niedrigeren ESCS-Werten. Damit ist in Bayern die Abhängigkeit zwischen Schulartwahl und sozialen Bedingungen bundesweit am größten.

Weitere Untersuchungen bestätigen den Einfluss sozialer Faktoren auf die Bildungsaspiration. Gambetta (1999) geht davon aus, dass sich Bildungspräferenzen und Lebenspläne nach den

Land	ESCS							
	75-100%-Quartil		50-75%-Quartil		25-50%-Quartil		0-25%-Quartil	
	Modell I	Modell II	Modell I	Modell II	Modell I	Modell II	Modell I	Modell II
Bayern	7.77	6.65	2.35	2.06	1	1	0.51	0.93
Sachsen-Anhalt	10.44	6.16	2.76	2.30	1	1	0.39	0.68
Rheinland-Pfalz	8.28	4.60	2.68	2.03	1	1	0.37	0.61
Baden-Württemberg	8.41	4.40	2.57	1.94	1	1	0.35	0.65
Nordrhein-Westfalen	8.07	4.35	2.57	2.04	1	1	0.28	0.61
Hamburg	7.53	3.55	1.89	1.63	1	1	0.30	0.53
Saarland	6.71	3.48	2.28	1.51	1	1	0.35	0.57
Mecklenburg-Vorpommern	7.96	3.47	2.24	1.58	1	1	0.31	0.50
Thüringen	5.13	3.23	2.34	2.53	1	1	0.36	0.56
Schleswig-Holstein	6.24	2.88	1.85	1.25	1	1	0.23	0.45
Bremen	9.06	2.83	2.32	1.39	1	1	0.55	1.05
Sachsen	4.49	2.79	2.19	1.72	1	1	0.36	0.69
Hessen	5.70	2.71	2.38	1.55	1	1	0.50	0.81
Berlin	4.45	2.67	1.77	1.57	1	1	0.34	0.79
Niedersachsen	6.45	2.63	2.24	1.52	1	1	0.40	0.73
Brandenburg	3.71	2.38	1.72	1.70	1	1	0.44	0.84
Deutschland gesamt	6.87	4.01	2.30	1.79	1	1	0.37	0.68

Modell I = ohne Kontrolle von Kovariaten

Modell II = Kontrolle von Lese- und Mathematikkompetenz

Abb. 1.12: Zusammenhang soziale Herkunft und Schulart (Quelle: Pisa Konsortium, 2006, S. 262)

sozialen Schichten unterscheiden und dass z.B. Eltern mit niedrigeren Bildungsneigungen die Bildungsabschlüsse ihrer Kinder weniger unter dem Gesichtspunkt der zu erwartenden Vorteile sehen (höhere Einkommen, Prestige usw.), sondern Traditionen und Erwartungen der Familie die Bildungsplanung der Kinder maßgeblich beeinflussen (Wiebke & Blossfeld, 2007, S. 487; Gambetta, 1996, S. 176). Gambetta schlägt daher für die Unter-, Mittel- und Oberschicht folgende Verteilungskurven bei der Bildungsneigung vor (Abbildung 1.13):

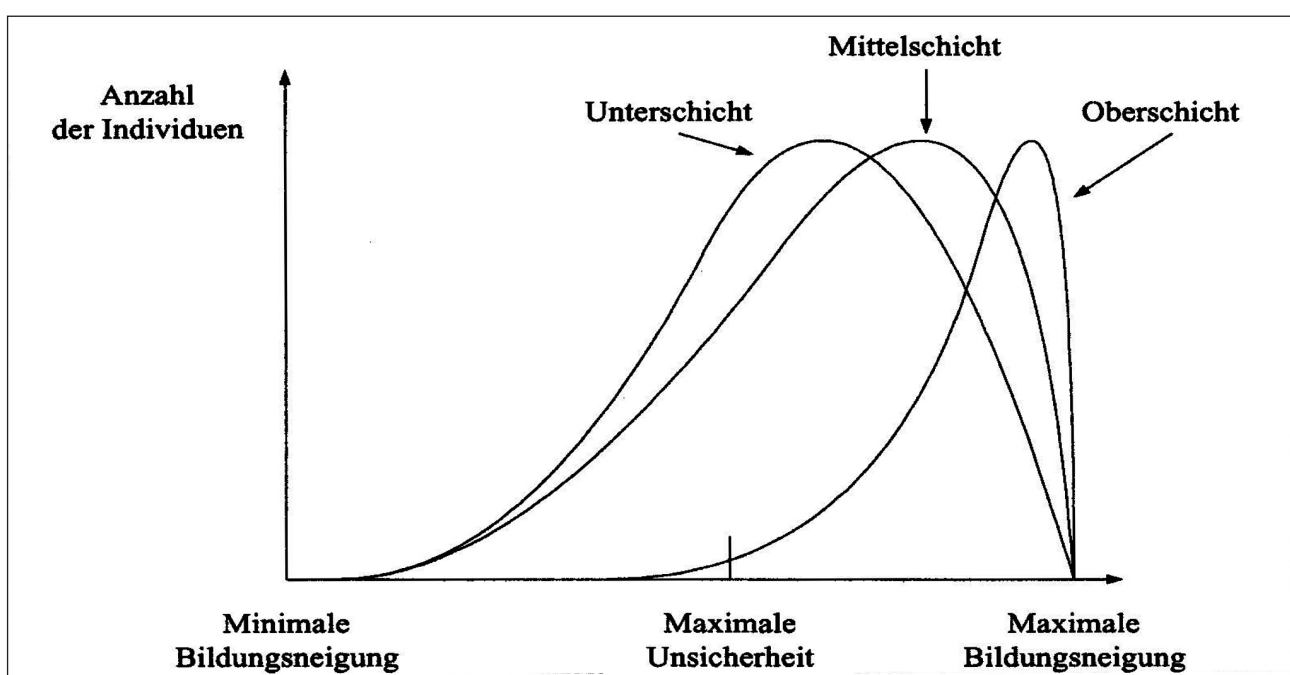


Abb. 1.13: Verteilung von Bildungspräferenzen nach sozialer Herkunft (Quelle: Gambetta, 1996, S. 18)

„Je höher die soziale Klasse, desto linksschiefer und mehr nach rechts verschoben ist die Verteilung der Klassen-Präferenzen bei der Bildungsneigung.“ (Wiebke & Blossfeld, 2007, S. 498). Damit wird erneut auf die sozialen Faktoren hingewiesen, die bei der Schulartwahl eine Rolle spielen.

Paulus & Blossfeld (2007) führten weitere empirische Untersuchungen zu Bildungsentscheidungen durch und konkretisierten die sozialen Kriterien. In der Längsschnittstudie wurden 2395 Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis in die 2. Klasse der Grundschule wissenschaftlich begleitet. Erfasst wurde u. a. das Bildungsniveau der Eltern (Hauptschule, Realschule, (Fach-)Abitur) und der soziale Status mit dem EGP-Klassenschema (Erikson et al., 1979; z. B. Obere Dienstklasse, Facharbeiter, Ungelernte Arbeiter). Zudem wurde die Schulleistung der Kinder über die Jahreszensuren in den Kernfächern Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkunde erfasst. Hohe Schulleistungen bedeuten einen Notendurchschnitt besser als 2, mittlere einen Notendurchschnitt zwischen 2 und 3 und niedrigere einen Notendurchschnitt schlechter als 3. Weiter wurden die Eltern nach ihrer idealistischen und realistischen Bildungsaspiration für ihre Kinder gefragt (Abbildung 1.14).

		Idealistische Aspiration			Realistische Aspiration		
Schulleistung	Herkunft	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
hoch	Obere soziale Klasse	0	13	87	1	7	92
	Mittlere soziale Klasse	0	16	84	1	17	82
	Untere soziale Klasse	0	25	75	4	27	69
mittel	Obere soziale Klasse	1	16	83	4	40	56
	Mittlere soziale Klasse	1	32	67	8	44	48
	Untere soziale Klasse	3	43	54	15	53	32
niedrig	Obere soziale Klasse	6	38	56	47	29	24
	Mittlere soziale Klasse	9	41	50	40	47	13
	Untere soziale Klasse	15	50	35	49	37	14

Quelle: BiKS-8-12, Welle 1, Eigene Berechnung; ideal. Aspiration n=1830; real. Aspiration n=1851

Abb. 1.14: Aspiration nach Herkunft und Schulleistungen des Kindes (in Prozent) (Quelle: Paulus & Wiebke, 2007, S. 502)

Mit höherer sozialer Schicht ist bei vergleichbaren Schulleistungen die Entscheidung für eine höhere Schulart stets ausgeprägter als bei niedrigeren Schichten. Bei mittlerer Schulleistung sind die Unterschiede zwischen den Schichten besonders deutlich: „Mittelschicht- und Oberschicht-Eltern sind auch bei hohem Risiko bereit, ihre Kinder auf die höheren Schulen zu senden.“ (Paulus & Blossfeld, 2007, S. 503).

Fazit zum Einfluss der sozialen Schicht:

In Deutschland spielt die Schichtzugehörigkeit bei der Schulart eine entscheidende Rolle. Schüler aus sozial höheren Schichten entscheiden sich bei gleicher Notensituation eher für höhere Schularten als Kinder aus sozial niedrigeren Schichten.

Fazit zum Einfluss der Schulart

Haupt-, Realschüler und Gymnasiasten unterscheiden sich in Noten, einzelnen Kompetenzen und ganz entschieden in den sozialen Ausgangsbedingungen. Es gäbe noch zahlreiche weitere Unterscheidungsmerkmale zwischen den Schülern der einzelnen Schularten, die untersucht werden könnten bzw. untersucht werden, z. B. Delinquenz, Selbstwertgefühl, Lehrerkompetenzen, Erziehungsstile, Gesundheit oder Moral. Von diesen wird aber angenommen, dass sie zwar Zusammenhänge zwischen Schulart und Verhaltensebene beschreiben, aber nicht aufklären, warum dies so ist. Es wird angenommen, dass die Schularten neben Noten und einzelnen Kompetenzen die Schüler auch nach günstigen und ungünstigen Entwicklungsvoraussetzungen selektieren.

Fazit zu Kapitel 1.1–1.4

Fahrenberg und Oerter gehen davon aus, dass Menschenbilder subjektive Theorien sind, die vom Subjekt in Wechselwirkung mit der Umwelt konstruiert werden. Die Entwicklung verläuft dabei stets von einfachen Inhalten, die von der direkten sinnlichen Erfahrung abhängen, zu komplexen Strukturen, die abstrakte Informationen in eine subjektive Sichtweise integrieren (conceptual change, TOM). Dieser Entwicklungsprozess hängt von den Erfahrungsmöglichkeiten des Individuums und von den daraus resultierenden Theorien ab. Von der Schule wird angenommen, dass sie bei der Entwicklung von Menschenbildern eine besondere Rolle spielt, da sie neben der fachlichen Ausbildung auch grundlegende übergeordnete Bildungsinhalte vermittelt. Die Schulartwahl scheint dazu die Entwicklung maßgeblich zu beeinflussen und sowohl begabungspsychologische als auch soziale Unterschiede zu verstärken.

Eine Untersuchung zum Menschenbild, die sowohl eine Entwicklung von Menschenbildern im Sinne der Theorie überprüft als auch die Unterschiede zwischen den Schularten vergleicht, wird daher durchgeführt.

Nach Abwägung zwischen der Methode Fahrenberg und der Methode Oerter wird aufgrund der konstruktivistischen Annahme von Menschenbildern ein qualitatives Verfahren gewählt, das auf Oerters Erwachsenen-Interview aufbaut und eine möglichst freie Meinungsäußerung des Indivi-

duums und zugleich eine möglichst große Stichprobe zulässt. Eine schriftliche Befragung scheint beide Punkte zu berücksichtigen und wird als Untersuchungsmethode ausgewählt.

Nachfolgend werden die einzelnen Fragestellungen der Untersuchung erläutert, um die Entwicklung von Menschenbildern und den Einfluss der Schule auf Menschenbilder empirisch zu erfassen.

1.5 Fragestellungen

Ausgehend von den empirischen und theoretischen Befunden aus Kapitel 1, werden folgende Fragestellungen und Untersuchungshypothesen zur Untersuchung zum Menschenbild formuliert.

Fragestellung 1: Können Oerters Strukturniveaus auf schriftliche Antworten angewendet werden?

Hypothese 1: Oerters Strukturniveaus lassen sich auf schriftliche Antworten zum Menschenbild anwenden.

Zu deklarativen Wissensstrukturen zählen u. a. mündliche und schriftliche Aussagen. Für mündliche Antworten zum Menschenbild wurden von Oerter bereits 5 Strukturniveaus formuliert, die eine Entwicklung von einfachen zu komplexen Inhalten in mündlichen Antworten bei Fragen zum Menschenbildern nachweisen. In der vorliegenden Untersuchung soll überprüft werden, ob schriftlich formulierte Wissensinhalte einer analogen Entwicklungslogik folgen und sich die formulierten Kriterien der Strukturniveaus auf die Inhalte schriftlicher Antworten anwenden lassen. Für eine Überprüfung müssen dazu ausreichend schriftliche Aussagen von Kindern und Jugendlichen zum Menschenbild vorliegen. Die Stichprobe muss groß genug sein und die Verteilung von Kindern und Jugendlichen muss ausgewogen sein, damit die in den Strukturniveaus enthaltene ansteigende inhaltliche Komplexität in den Formulierungen durch einen Vergleich altersunterschiedlicher Stichproben zum Tragen kommt. Es wird nicht von „optimalen Stichprobengrößen“ für interferenzstatistische Aussagen nach Cochran (1963) und Bortz (2003) ausgegangen, sondern von Stichprobengrößen, die sich aus dem Forschungsprozess heraus ergeben und sich an Stichprobengrößenempfehlungen der qualitativen Forschung (Reinders, 2005) orientieren. Allgemein wird angestrebt, möglichst viele Probanden für die Untersuchung zu gewinnen, um sich der „Heterogenität des Untersuchungsfeldes“ (Kelle & Kluge, 2010) anzunähern. Inwieweit dies gelingt, wird nach Vorliegen der tatsächlichen Stichprobe in Kapitel 3.1 Stichprobenanalyse geprüft.

Um unterschiedliche kognitive Entwicklungsstadien zu erfassen, werden Grundschüler und Neuntklässler für die Befragung ausgewählt. Die Merkmale kognitiver Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind gut belegt (Oerter, 2008) und durch zahlreiche Normierungen kognitiver Fähigkeitstests bereits nachgewiesen.

Das Menschenbild wird operationalisiert, indem Fragen zu grundlegenden philosophischen Überzeugungen (Fahrenberg, 1999) bzw. zur privaten Philosophie vom Menschen (Oerter, 2007) schriftlich beantwortet werden. Die Antworten werden mit Hilfe der Strukturniveaus von Oerter (1999; 2007) ausgewertet, die für mündliche Antworten entwickelt wurden und auf schriftliche Antworten übertragen werden. Es wird erwartet, dass die Strukturniveaus in mehrerlei Hinsicht konkretisiert werden müssen, da schriftliche Antworten kürzer und fragmentierter ausfallen werden als Antworten in Interviews.

Eine Annahme der Arbeitshypothese 1 liegt vor, wenn sich die Antworten den Strukturniveaus von Oerter zuordnen lassen und ein Manual erstellt werden kann, das die Zuordnung aller Antworten zulässt und mehrere Auswerter zu gleichen Ergebnissen kommen und eine hohe inter-rater-reliability vorliegt.

Um eine heterogene Struktur der Stichprobe zu gewährleisten (Reinders, 2005), sollen möglichst wenig Schüler ihre Teilnahme verweigern. Erwartet werden Probleme bei der Lesbarkeit von Handschriften einzelner Antworten (Bortz, 2005, S. 255), die bei der Hypothesenprüfung unberücksichtigt bleiben müssen (missing data). Weiter werden Antworten erwartet, die mehrere Interpretationsmöglichkeiten zulassen oder auf weitergehende Begründungen verweisen. Dazu könnten Antworten zählen, wie z. B. „Der Sinn des Lebens ist leben.“ oder „Der Mensch soll gut sein.“ Hinter solchen Aussagen können komplexe Gedanken stecken, die im Interview durch Nachfrage (z. B. „Kannst du das genauer erklären?“) konkretisiert werden, was bei schriftlichen Antworten nicht möglich ist. Huber (2008), der in einem Aufsatz einmal die möglichen impliziten Inhalte von dem Wort „gut“ herausgearbeitet hat, und Hager (1985), der „Emotionsgehalt, Bildhaftigkeit, Konkretheit und Bedeutungshaltigkeit“ bei 580 deutschen Adjektiven untersuchte, weisen darauf hin, dass eine objektive Erfassung von Meinungen und Ideen methodisch begrenzt ist. Für eine weitergehende Diskussion der methodischen Probleme „unwillkürlichen Antwortverzerrungen“ und „Antwortverfälschungen“ siehe Bortz (2005, S. 231, S. 250).

Für die vorliegende Hypothesenprüfung sollen trotz der genannten methodischen Probleme nur die expliziten Inhalte der schriftlichen Aussagen bewerten werden, ohne auf implizite Inhalte einzugehen, um für jede Antwort eine Zuordnung zu einem Strukturniveau vornehmen zu können.

Fragestellung 2: Werden die Fragen zum Menschenbild hinsichtlich erreichter Strukturniveaus ähnlich oder unterschiedlich beantwortet?

Hypothese 2: Die Probanden beantworten die Fragen hinsichtlich Strukturniveaus unterschiedlich.

Vorausgesetzt, dass eine Zuordnung der Antworten zu Strukturniveaus möglich ist (Hypothese 1), werden die Häufigkeitsverteilungen der Strukturniveaus je Frage untersucht. Alterseffekte und weitere unabhängige Variablen bleiben dabei noch unberücksichtigt. Zusätzlich wird die innere Konsistenz der Fragen überprüft und der Zusammenhang der Antworten untereinander untersucht. Dazu werden entsprechende Verfahren ausgewählt, die im Ergebnisteil der Arbeit erläutert werden.

Da die Kinder und Jugendlichen offene Fragen zum Menschenbild beantworten, die auf ein Gesamtverständnis des Menschen abzielen bzw. die subjektive Theorie des Individuums erfassen, werden unterschiedliche Effekte erwartet. Patton beschreibt den Charakter offener Fragen zu grundsätzlichen persönlichen Überzeugungen folgendermaßen: „(q)uestions aimed at understanding the cognitive and interpretive process of people ask about opinions, judgment, and values [...]. Answers to these questions tell us what people think about some experience or issue. They tell us about people’s goals, intentions, desires, and expectations.“ (1995; S. 350). Bei den vorgesehenen Fragen zum Menschenbild formulieren Probanden ebenfalls ohne Vorgaben persönliche und spontane Antworten. Es wird erwartet, dass die Antworten sowohl sehr unterschiedlich ausfallen und sich in der Ausführlichkeit und Tiefe unterscheiden, als auch dass sie bei sehr kurzen Antworten und eventuellen Ein-Wort-Antworten inhaltlich identisch sein können. Die Unterschiede in Schriftbild, Rechtschreibung wären ebenfalls interessant, bleiben aber unberücksichtigt. Zum Nachweis der Heterogenität der einzelnen Antworten wird als Kriterium daher die Abweichung der Häufigkeiten der einzelnen Strukturniveaus als distinktes Merkmal festgelegt.

Es wird ein Stufenprofil in den Häufigkeiten der Niveaus und bei den einzelnen Fragen erwartet, das sich auf den Entwicklungsaspekt bei Kindern und Jugendlichen bezieht und die Unterschiede in der kognitiven Entwicklung und im Formulieren deklarativer Wissensinhalten ausdrückt. Trotz der Unterschiede werden bestimmte Charakteristika für die einzelnen Niveaus erwartet, die für alle Fragen gelten und beschrieben werden können. Es wird aufgrund der Ergebnisse von Oerter erwartet, dass alle Strukturniveaus unterschiedlich häufig in den Antworten der Probanden vorkommen. Es wird erwartet, dass Niveau 2 bei allen Fragen am häufigsten vorkommt und Niveau 4 am seltensten. Für Niveau 1 und Niveau 3 wird keine Prognose formuliert, da hier die Zusammensetzung der Stichprobe entscheidend sein wird, und ob mehr Kinder oder mehr Jugendliche rekrutiert werden und entwicklungspsychologische Unterschiede der kognitiven Fähigkeiten zum Tragen kommen.

Falls sich die Häufigkeiten der Strukturniveaus zwischen den Fragen signifikant unterscheiden, wird die Hypothese angenommen.

Fragestellung 3: Unterscheiden sich die Menschenbilder von Kindern und Jugendlichen?

Hypothese 3: Kinder und Jugendliche unterscheiden sich im Antwortverhalten bei den Fragen zum Menschenbild hinsichtlich erreichter Strukturniveaus.

Die Stichprobe lässt sich leicht in die Altersgruppen Kinder (=Gruppe der Grundschüler) und Jugendliche (= Gruppe der Neuntklässler) aufteilen. Die Differenzierung ist aufgrund des Altersunterschieds von ca. 5 bzw. 6 Jahren und aufgrund der Unterschiede in der körperlichen, kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung (Mietzel, 2002) begründet. Beiden Altersgruppen werden außerdem in klassischen Entwicklungsmodellen z.B. nach Piaget, Kohlberg, Freud, Erikson oder Marcia unterschiedlichen Stufen, Phasen, Typen o. ä. zugeteilt.

Als Unterscheidungskriterium zwischen Kindern und Jugendlichen der vorliegenden Stichprobe wird festgelegt, dass Grundschüler signifikant häufiger Niveau 1 und 2 und seltener Niveau 3 und 4 anwenden als Neuntklässler. Die Unterschiede werden aufgrund der Ergebnisse von Oerter (1990; 1996) erwartet, der bereits Altersunterschiede beim Menschenbild von Kindern und Jugendlichen nachwies. Für weitere Informationen zur Entwicklungslogik und Kennzeichen der Niveaus siehe Kapitel 1.2.2, 2.7 und Anhang: Auswertungsmanuale.

Hypothese 3 wird angenommen, falls die Unterschiede zwischen Grundschulern und Neuntklässlern signifikant sind. Grundschüler und Neuntklässler müssen sich nicht stringent und ausschließlich unterscheiden, sondern Grundschüler können vereinzelt höhere Niveaus als Neuntklässler erreichen und vice versa. Die Begründung dafür liefern wissensbasierte Ansätze der Entwicklungspsychologie, die von einer bereichsspezifischen Entwicklung ausgehen (Mähler, 1999; Sodian, 1995). Die Erwartung, dass Neuntklässler trotz höherer Fähigkeiten auch niedrigere Niveaus als Grundschüler formulieren, wird als ein Indiz menschlicher Freiheit gesehen (Klopfer, 2008).

Die Unterschiede zwischen den Altersgruppen werden auf einer weiteren Ebene erfasst. Es wird gemäß Kohärenztheorien zur Wissensorganisation angenommen (Vosniadou & Brewer, 1992), dass die Antworten der Kinder weniger konsistent erfolgen als bei Jugendlichen. Es wird davon ausgegangen, dass die subjektiven Theorien zum Menschenbild bei Kindern noch nicht so weit entwickelt sind und daher keine konsistente Struktur aufweisen, sondern von Frage zu Frage variieren. Bei Jugendlichen wird aufgrund dem Mehr an Erfahrungen und der kognitiven Entwicklung eine höhere Konsistenz erwartet. Die Konsistenz bei beiden Gruppen wird mit Cronbachs Alpha und den Interkorrelationen der erreichten Strukturniveaus zwischen den Fragen überprüft. Falls Cronbachs Alpha zufriedenstellend ist und die Korrelationen zwischen den Fragen signifikant ausfallen, wird eine Konsistenz angenommen.

Fragestellung 4: Hängen die Antworten zum Menschenbild von der Schulbildung ab?

Hypothese 4: Je höher qualifizierend die Schulart, desto komplexer das Menschenbild.

Zur Überprüfung des Einflusses der Schulart auf das Menschenbild werden die Neuntklässler in die Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium eingeteilt. Zur Hypothesenprüfung ist die Verteilung der Strukturniveaus maßgeblich. Die Niveaus 1–2 werden allgemein als niedrig, und als 3–4 hoch deklariert. Aufgrund der Befunde zum Einfluss der Schulart (Kapitel 1.4) wird angenommen, dass Hauptschüler bei allen Fragen häufiger Niveau 1 erreichen als Realschüler und Gymnasiasten. Für Niveau 2 wird die gleiche Reihenfolge angenommen, jedoch müssen die Häufigkeiten im Kontext mit Niveau 1 gesehen werden. Bei Niveau 3 werden umgekehrte Verhältnisse angenommen. Falls Gymnasiasten die meisten häufigsten Antworten auf Niveau 3 formulieren, gefolgt von Realschule und Hauptschule, wird dies als weiteres Indiz für einen Schularteffekt angenommen. Wie mit der Realschule verfahren wird, falls sich andere Reihenfolgen ergeben, wird bei Vorlage der Ergebnisse entschieden, da derzeit keine schulartspezifischen Ergebnisse zum Menschenbild für deutsche Neuntklässler bekannt sind. Niveau 4 wird erwartungsgemäß bei allen Schularten selten vorkommen. Dennoch müssen zur Hypothesenannahme insgesamt Gymnasiasten öfter als Hauptschüler und öfter als Realschüler Niveau 4 erreichen. Als weiteren Beleg für den Schularteffekt müssen außerdem das durchschnittliche Strukturniveau und der Vergleich nur des höchsten erreichten Strukturniveaus zwischen den Schularten entsprechend ausfallen und damit die absteigende Reihenfolge Gymnasium, Realschule, Hauptschule hinsichtlich erreichter Strukturniveaus bestätigen.

Haben Schüler mit komplexem Menschenbild auch ein komplexeres ästhetisches Urteil?

Zuletzt wird ein Außenkriterium konstruiert und zusätzlich das ästhetische Urteil der Teilnehmer erhoben. Hierzu wird ihnen ein Bild präsentiert und ihre Einschätzungen des gezeigten ebenfalls den Strukturniveaus zugeordnet. Erwartet wird, dass Probanden, die beim Menschenbild höhere Strukturniveaus erreichen, auch bei der Frage *Bild* höhere Strukturniveaus erreichen. Für eine genauere Beschreibung siehe Kapitel 2 Methodik.

Welche Effekte ergeben sich aus den zusätzlich zum Menschenbild erhobenen Variablen bei Grundschulern und Neuntklässlern?

Um das Ergebnis zum Menschenbild weiter zu erörtern, wurden zusätzliche Variablen für Grundschüler und Neuntklässler erhoben. Für Grundschüler wurden Angaben zu Sozialverhalten, Schulleistung, Nationalität und Elternstatus von den Klassenleitungen eingeholt. Für Neuntklässler wurde dies nicht genehmigt, aber die Jugendlichen gaben stattdessen Auskunft zu ihrem persönlichen Glücksempfinden, Geschwisterzahl und ob sie Haustierbesitzer sind oder waren. Sowohl die zusätzlichen Variablen der Grundschüler als auch der Neuntklässler werden mit den Ergebnissen zum Menschenbild verglichen und auf Zusammenhänge geprüft.

2

2 Methodik

2.1 Studiendesign

Die vorliegende Querschnittsuntersuchung zum Menschenbild von Kindern und Jugendlichen basiert auf einem deskriptiv-explorativen Studiendesign. Ziel ist es, das Menschenbild von Kindern und Jugendlichen zu erfassen und zu vergleichen. Dazu wurden 760 Schüler der 3./4. Klasse Grundschule und Schüler der 9. Klasse Hauptschule, Realschule und Gymnasium zu grundsätzlichen persönlichen Überzeugungen schriftlich befragt. Beide Altersstichproben sind als cluster samples (Bortz, 2005, S. 87) angelegt und die Kinder und Jugendlichen wurden in ihren Schulklassen gemeinsam befragt. Die Schüler beantworteten selbständig sieben offene Fragen zum Menschenbild mit einem neu entwickelten Paper-und-Pencil-Test, ohne dass Kategorien oder Skalen vorgegeben waren. Für Grundschüler wurden zusätzlich Daten u. a. zum Sozialverhalten und zur Schulleistung erhoben. Für Neuntklässler wurde dies nicht genehmigt und sie beantworteten zusätzliche Fragen, u. a. zum persönlichen Glücksempfinden.

Die Auswertung der schriftlichen Antworten zum Menschenbild kombiniert qualitative und quantitative Methoden, um verschiedene Vergleiche, z. B. Altersvergleiche zwischen Kindern und Jugendlichen sowie Schulartvergleiche zwischen Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten vorzunehmen. Dazu wurden Auswertungsmanuale erstellt, die auf den ordinalskalierten Strukturniveaus von Oerter (1999) basieren und mit denen Antworten zum Menschenbild von einfachen zu immer komplexeren Inhalten eingeteilt werden können. In den Auswertungsmanualen sind die Kriterien der einzelnen Strukturniveaus und charakteristische Beispielantworten für jedes Niveau und jede Frage enthalten. Pro Antwort wurde eine Wertung von geschulten Auswertern vorgenommen und das höchste in der Antwort enthaltene Strukturniveau erfasst. Nach Einteilung der qualitativen Daten in Strukturniveaus folgten weitere Auswertungen. Zunächst wurden die Häufigkeitsverteilungen der Strukturniveaus der gesamten Stichprobe je Frage deskriptiv beschrieben und die Häufigkeitsunterschiede statistisch überprüft. Anschließend wurden die Häufigkeitsverteilungen der Strukturniveaus zwischen Grundschulern und Neuntklässlern verglichen und zusätzlich geprüft, ob sich gleichaltrige Haupt-, Realschüler und Gymnasiasten in den Antworten zum Menschenbild unterscheiden.

In mehreren Voruntersuchungen wurden item-Formulierungen und Durchführung der Befragung im Austausch mit Pädagogen, Lehrern, Wissenschaftlern und Schülern erprobt und ein Erhebungsinstrument für die Studie entwickelt. Die Stichprobe wurde randomisiert aus einer Liste von Münchener Grund-, Haupt- Realschulen und Gymnasien angefragt. Nachdem Zusagen von über 760 Schülern vorlagen, wurde mit der Datenerhebung begonnen. Abbildung 2.1 fasst das Studiendesign zusammen.

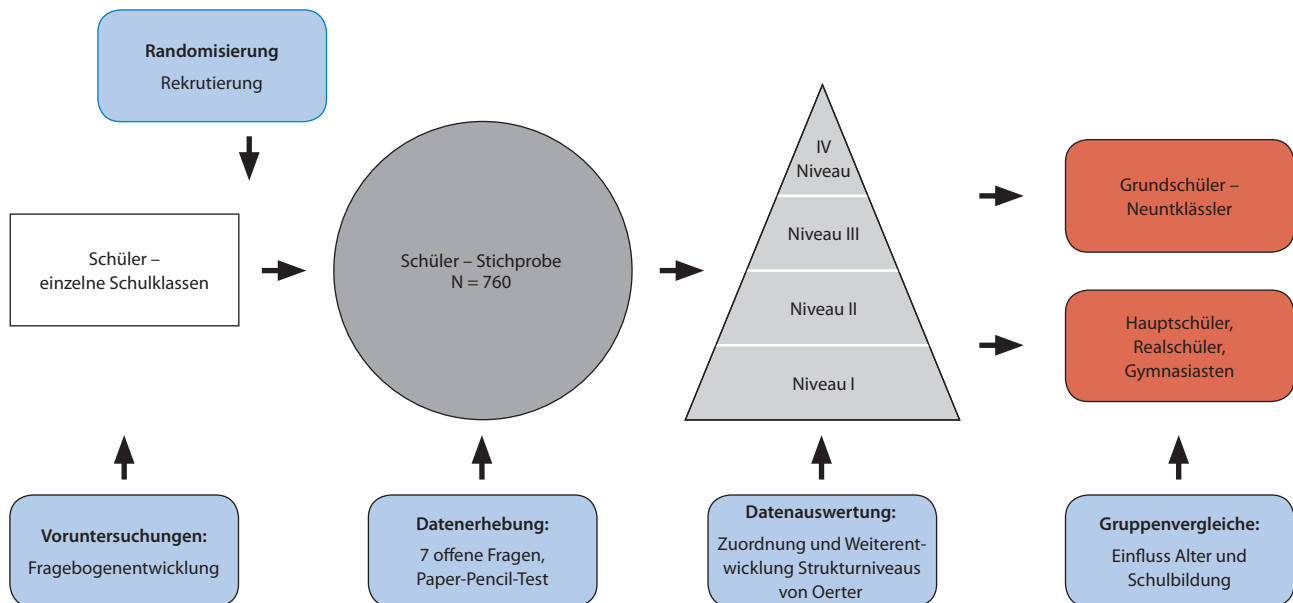


Abb. 2.1: Studiendesign

2.2 Interview versus schriftliche Befragung

Durch die Entwicklung eines Paper-and-Pencil-Instruments (Kapitel 2.6) war eine ökonomische Erhebung einer größeren Stichprobe möglich und die Schüler konnten ihre Antworten relativ frei und ohne direkte soziale Kontrolle formulieren. Durch die Erhebung im Klassenzimmer waren außerdem ähnliche Setting-Bedingungen für alle Schüler gegeben. Die Befragung fand stets im vertrauten Klassenzimmer und zusammen mit den Klassenkameraden statt, was für zurückhaltende und schüchterne Schüler angenehmer sein kann, als Fragen im Interview zu beantworten. Darüber hinaus war durch die unmittelbare Methode und die begrenzte Zeitvorgabe (45 Minuten) eine Struktur vorgegeben, die für alle Probanden gleich war.

Ein Nachteil der schriftlichen Erhebung besteht darin, dass kein Nachfragen und keine weitere Vertiefung der Antworten möglich ist. Weiter kann es bei schriftlichen Befragungen zu Verzerrungen kommen, falls das schriftliche Ausdrucksvermögen unterentwickelt ist und die Antworten daher nicht das tatsächliche Niveau der Kinder wiedergeben. Grundschüler, die erst seit kurzem schreiben können, sind beim Formulieren ihrer Gedanken dadurch möglicherweise besonders benachteiligt. Ähnliche Effekte können bei Schülern der neunten Klasse auftreten, deren schriftliches Ausdrucksvermögen eingeschränkt ist.

Die Instrumente der vorliegenden Untersuchung basieren auf früheren Untersuchungen von Oerter (1999) zum Menschenbild. Oerter führte halbstandardisierte Interviews durch, in denen Probanden u. a. zu ihrem Rollenverständnis befragt werden, z. B. wie der Erwachsene sein soll (ideal), wie der Erwachsene ist (real) und inwieweit Veränderungen nach Meinung des Probanden möglich sind; z. B. „Meinst du, dass die Erwachsenen auch ihre Fehler wieder gutmachen können?“ Weiter stellte Oerter

Fragen zu den wichtigsten Lebensbereichen des Erwachsenen in Familie, Beruf und Politik, z. B.: „*Soll ein Erwachsener eine Familie haben?*“, „*Muss der Erwachsene einen Beruf haben?*“, „*Auf der Welt gibt es immer noch sehr arme und sehr reiche Menschen. Ist das richtig so?*“. Die weiteren Fragen erfassten das Verständnis bzw. die Meinung der Probanden zu den Begriffen Verantwortung, Glück und zum Sinn des Lebens. Zusätzlich wurden zwei Dilemmata-Situationen präsentiert und im anschließenden Gespräch verschiedene Lösungsmöglichkeiten von den Probanden diskutiert. Ein Dilemma von Oerter handelt z. B. von einem Familienvater, der sich zwischen einer besseren Arbeit, aber weniger Zeit für die Familie entscheiden soll (*Berufs-Familien-Dilemma*). Ein weiteres Dilemma beschreibt ein Kind, das sich neue Sportschuhe wünscht, die Eltern aber wollen kein Geld dafür ausgegeben (*Eltern-Kind-Dilemma*). Aus den Antworten leitete Oerter grundlegende Denkstrukturen ab, z. B. relativistisches und dialektisches Denken, die er zu Strukturniveaus zusammenfasste.

Inwieweit Interviews den zu untersuchenden Gegenstand Menschenbild „erschöpfend“ (Bortz & Döring, 2003, S. 254) erfassen, bleibt offen, da das Konstrukt Menschenbild komplex ist und, wie in Kapitel 1 beschrieben, eine latente Variable darstellt, die nicht direkt, sondern über die Antworten der Probanden erschlossen wird. Oerter führte face-to-face Interviews durch, in denen Interviewer und Probanden interagierten („*Kannst du das genauer erklären?*“, „*Kannst du ein Beispiel dafür geben?*“). Bei Oerters Untersuchungen waren unterschiedliche Interviewer beteiligt (Studenten, Doktoranden), die trotz der vorgegebenen Fragen und Struktur unterschiedliche Interviewstile pflegten und sich mal mehr und mal weniger am Gespräch beteiligten. Die positiven wie negativen Effekte von Interviews lassen sich nur schwer messen und nachweisen. Bortz bemerkt dazu „*[e]s ist unstrittig, dass die Person, die ein Interview durchführt, das Ergebnis entscheidend beeinflussen kann. Allgemein gültige Ursachen oder Randbedingungen für Interviewerfehler lassen sich jedoch kaum benennen.*“ (2005, S. 246).

Die Ergebnisse der Interviewforschung dazu sind widersprüchlich (Übersichten geben z. B. Cannell et al., 1970; Erbslöh & Wiendieck, 1974; Haedrich, 1964; Hyman et al., 1954; Katz, 1942; Scheuch, 1967; Sudman & Bradburn, 1979). Die Hinweise, wie Interviews standardisiert werden könnten, sind meist allgemein gehalten und lassen unterschiedliche Interpretationen zu, z. B. fordert Holm, dass Interviews möglichst unter „*gleichen Bedingungen durchgeführt werden sollen [...] und der Interviewer in jeder Einzelphase des demoskopischen Gesprächs genau wissen muss, was er zu sagen und zu tun hat.*“ (Holm, 1986, S. 93).

In „guten“ Interviews übernimmt „der Interviewer [außerdem] Regel- und Kontrollfunktionen“ (Atteslander 1991, S. 163). Wie diese Funktionen realisiert werden können, wird dabei nicht weiter erklärt und muss vom Interviewer persönlich interpretiert werden. In der Marktforschung, die häufig Interviews einsetzt, sind die Forderungen an Interviewer ebenfalls meist allgemein formuliert, z. B. soll der Interviewer „eine gewisse kommunikative Kompetenz und Artikulationsfähigkeit“ mitbringen oder er soll „eine zurückhaltend-interessierte Haltung während der Befragung ein[nehmen], wobei gleichzeitig je nach Interviewform mehr oder weniger stimulierende Eingriffe geschickt platziert [werden sollen]“ (Hermann, 2008, S. 181).

Atteslander (1991, S. 166) stellt zusammenfassend fest, dass „[s]elbst wenn der Interviewer versucht, emotionale Handlungen zu vermeiden, sich also so neutral wie möglich verhält, er dennoch einiges bewirkt: Er kann nicht verhindern, dass sich der Befragte Vorstellungen über ihn macht, ja seine Distanz und Kühle kann geradezu Ängste, Befürchtungen und mithin Reaktionen bewirken, die das Konzept der Neutralität als Fiktion entlarven.“ Die Vorteile von Interviews sind dennoch offensichtlich, lassen sich aber nur schwer standardisiert operationalisieren – und eine Standardisierung wäre auch nicht wünschenswert, da die direkte Kommunikation in einem Interview möglicherweise komplexer ist als die bewusste Kontrolle der bekannten Einflussfaktoren.

Die Entscheidung, in der vorliegenden Studie eine schriftliche Befragung zum Menschenbild durchzuführen, wurde nicht getroffen, weil Interviews die genannten Nachteile aufweisen, sondern weil Oerter bereits zahlreiche Interviews dazu durchgeführt hat. Die Entscheidung für eine schriftliche Befragung war dadurch motiviert, dass es noch keine schriftliche Befragung zum Menschenbild gab.

2.3 Sonderstatus Frage *Bild*

Für die vorliegende Untersuchung wurden 5 Fragen von Oerter übernommen und 2 neue Fragen gestellt. Übernommen wurde die Fragen nach den Gründen für Armut und Reichtum in der Welt (Frage *A–R*), die Fragen nach dem eigenen Verständnis von Glück (Frage *Glück*), Verantwortung (Frage *Verantwortung*) und Sinn (Frage *Sinn*) und die Frage, wie der Mensch (Frage *Mensch*) sein sollte. Neu hinzugekommen sind die Fragen, was der eigentliche Unterschied zwischen Mensch und Tier ist (Frage *M–T*), und zusätzlich sollten die Kinder eine eigene Meinung zu einem Kunstwerk (Frage *Bild*) formulieren. Die Frage *M–T* hat sich in den Besprechungen mit den Lehrern während der Voruntersuchungen ergeben und wurde daher in den Fragenkatalog aufgenommen. Zur Frage *Bild* wurde den Schülern ein Kunstwerk gezeigt, zu dem sie die eigene Meinung formulieren sollten (Das Bild gefällt mir, weil, ... bzw. Das Bild gefällt mir nicht, weil ...), ohne dass ihnen Titel oder Maler („Der Träumer“ von C. D. Friedrich) genannt wurde. Abbildung 2.2 zeigt das Kunstwerk, das den Probanden auf Farbfolie und mit Overheadprojektor während der Untersuchung gezeigt wurde.

Die Frage *Bild* stellt einen Sonderfall im Fragenkatalog der vorliegenden Studie zum Menschenbild dar, da es die typischen Fragengebiete zum Menschenbild verlässt und die Kinder und Jugendlichen zu einem ästhetischen Eindruck befragt. Ästhetik wird dabei analog zum Menschenbild als persönliche Konstruktion angenommen. Zum Ästhetikbegriff siehe Welsch (1990; 2012), der den Begriff ausführlich analysiert und 14 verschiedene, aber verwandte Bedeutungselemente von „Ästhetik“ und „ästhetisch“ im Sinne Wittgensteins nach „Familienähnlichkeit“ diskutiert. Mit der Frage *Bild* soll in der vorliegenden Untersuchung geprüft werden, ob sich Zusammenhänge zwischen Menschenbild und ästhetischem Urteil ergeben. Ob es sich bei der Frage *Bild* um



Abb. 2.2: Frage Bild ›Der Träumer‹ (Klosterruine Oybin),
C. D. Friedrich, 1820–1840, 27 x 21 cm, Öl auf Leinwand, St. Petersburg, Eremitage

ein „Außenkriterium“ im Sinne einer „Inhalts- oder Kriteriumsvalidierung“ (Bortz & Döring, 2003, S. 199–200) handelt, kann nicht entschieden werden, da es sich dabei um eine kausale Beziehung handelt, die methodisch schwer nachweisbar ist. Hierzu schreiben Bortz & Döring: „Leider ist die Kriteriumsvalidität in ihrem Anwendungsbereich dadurch stark eingeschränkt, dass vielfach kein adäquates Außenkriterium benannt werden kann. Welches objektive beobachtbare Außenkriterium mag indikativ sein für Intelligenz, für Geschlechtsidentität, für Zukunftsängste, für Neurotizismus oder Religiosität?“ (Bortz & Döring, 2003, S. 200). Das gilt auch für das Konstrukt Menschenbild. Die Frage Bild wurde letztlich mit in die Menschenbild-Studie genommen, um auszuprobieren, ob sich die Antworten den Strukturniveaus ebenfalls zuordnen lassen und welche Zusammenhänge sich zu den anderen Fragen und zwischen den Probanden der Studie ergeben.

Die Frage *Bild* sorgte bereits während der Voruntersuchungen bei den beratenden Lehrern für rege Diskussionen, inwieweit Kinder und Jugendliche sich zu Kunstwerken überhaupt schriftlich äußern können oder wollen. Ursprünglich war geplant, ein abstraktes Bild des irisch-amerikanischen Maler Sean Scully von den Kindern beurteilen zu lassen. Diese Idee entstand, als ich ein Interview mit Sean Scully gelesen hatte, in dem er über die Reaktionen von Kindern auf seine Bilder und deren Zugang zu abstrakten Bildern berichtet.

Auszug Interview Sean Scully:

„Mich fasziniert immer, wie Kinder auf meine Kunst reagieren. Sie lieben meine Arbeit. [...] Sie können sofort etwas mit den Bildern anfangen, ganz ohne Verzögerung oder Hindernisse. [...] Es macht einen großen Unterschied, ob Dinge abgeschlossen und strukturiert sind, oder ob sie Raum für Interpretation lassen. Wenn Menschen nicht darauf bestehen, dass ein Bild etwas darstellt, das in der Realität bereits existiert, können sie mit abstrakter Kunst viel freier umgehen – wie mit sichtbaren Klängen.“

Quelle: Kunstverein Aichach (2004).

Die Bilder von Scully sind oberflächlich betrachtet nur Streifen oder Blöcke, die sich überlagern, die es aber zu globaler Präsenz in Museen (z. B. Museum of Modern Art, New York; Haus der Kunst, München; Pinacoteca, São Paulo, Brazil) gebracht haben.

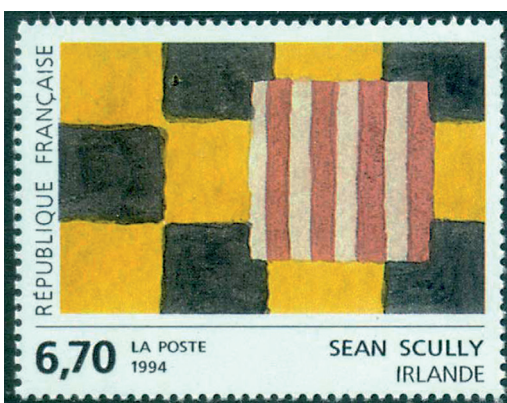


Abb. 2.3: Briefmarke mit einem Kunstwerk von Sean Scully (Frankreich 1994, Zeitgenössische Kunst, 6,70 Franc)

Der Philosoph Jürgen Habermas schreibt über Scully: „Nach dem Besuch jener Ausstellung traf ich mich mit meiner begeisterten Frau in dem spontanen Wunsch, gerne einen Scully zu haben [...] Diese Bilder bringen uns die Affektion der Sinne in einer Weise zu Bewusstsein, die an den ambivalenten Sinn von Empfindung als Sinnesreizung und Gefühl erinnert. Diesen Doppelsinn macht sich Ludwig Feuerbach in seiner anthropologischen Erkenntnistheorie zunutze: In distinkten Empfindungen stößt uns etwas zu, das, indem wir es erleiden, Leidenschaften hervorruff.“ (Habermas, 2002).

Die Entscheidung gegen ein abstraktes Bild von Sean Scully und für ein gegenständliches Bild von Caspar David Friedrich wurde getroffen, um die Bedenken der Lehrer im Vorfeld zu berücksichtigen.

2.4 Stichprobe

2.4.1 Schulen

An der Befragung nahmen zehn Schulen mit 35 Schulklassen aus München teil. Davon waren fünf Grundschulen mit 22 Klassen der 3./4. Jahrgangsstufe, zwei Hauptschulen mit vier Klassen, zwei Realschulen mit fünf Klassen und ein Gymnasium mit vier Klassen beteiligt. Alle Schüler der weiterführenden Schulen besuchten die 9. Klasse.

Ursprünglich wurde ein Anfrage an 44 Schulen gestellt. Die Auswahl erfolgte randomisiert aus einer Liste aller staatlichen und städtischen Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien von München. Die Schulleiter der ausgewählten Schulen wurden telefonisch über die Befragung informiert. Den Schulen mit Interesse wurden die Eckdaten der Befragung (einmalige schriftliche Erhebung, Erfassung persönlicher Meinungen von Schülern, Zeitaufwand ca. 45 Minuten, anonyme Erhebung) zur Befragung gefaxt oder gemailt. Bei zwei Grundschulen wurden das Projekt zusätzlich auf Wunsch persönlich vor Ort vorgestellt und Fragen zum zeitlichen Aufwand und zur Gewährleistung der Anonymität der Schüler beantwortet. Zur weiteren Gewährleistung der Anonymität wurde von mehreren Schulen gewünscht, dass trotz der anonymisierten Befragung keine Vergleiche zwischen den Schulen gemacht werden. Dem Wunsch wurde entsprochen, obwohl dadurch keine Überprüfung der Intraklassenkorrelationen zwischen den Schulen möglich war. Falls eine finale Zusage der Schulleiter vorlag, wurden die Schüler der vorgesehenen Klassen vom Schulleiter oder Klassenleiter über die Befragung informiert und den Schülern wurde zusätzlich ein von der jeweiligen Schule verfasstes Informationsschreiben für die Erziehungsberechtigten nach Hause mitgegeben. Im Schreiben wurde auf den außerschulischen Charakter der Befragung hingewiesen und dass mit der Befragung die persönliche Meinung von Kindern und Jugendlichen zu verschiedenen Themen erfasst werden soll. Weiter wurde darauf hingewiesen, dass die Teilnahme freiwillig und die Antworten der Kinder anonymisiert werden. Der Brief an die Erziehungsberechtigten war mit einem Abschnitt versehen, der von den Erziehungsberechtigten und Schüler unterschrieben werden musste, in dem die Teilnahme an der Studie bzw. Nicht-Teilnahme erklärt wurde. Die Klassenleiter sammelten die Abschnitte ein und vor der Erhebung wurden die

Teilnahmebestätigungen der Eltern für jeden Schüler kontrolliert. Für jeden Studienteilnehmer lagen damit Zusagen der Schulleitung, eines Erziehungsberechtigten und des Schülers vor.

Bei der Rekrutierung der Schulen war das Votum der Schulleitung zur Befragung entscheidend. Lag eine Zusage der Schulleitung zur Befragung vor, gab es stets die Zustimmung aller Erziehungsberechtigten und Schüler. Demgegenüber gab es zahlreiche Absagen beim telefonischen Erstkontakt mit den Schulen. Insgesamt wurden 44 Schulen angefragt und zehn Schulen nahmen an der Untersuchung teil.

2.4.2 Schüler

Insgesamt wurden 816 Schüler befragt. Die Antworten von 56 Schülern mussten aus der Stichprobe ausgeschlossen werden, da die Befragung dieser Schüler unter nicht-standardisierten Bedingungen erfolgte: Der zuständige Lehrer der 56 Schüler hatte die Fragen im Klassenverband besprochen und mit den Schülern zusammen beantwortet oder als Hausaufgabe aufgegeben.

Insgesamt waren 512 Grundschüler, 76 Hauptschüler, 133 Realschüler und 96 Gymnasiasten beteiligt. Voraussetzungen für eine Teilnahme an der Befragung waren, dass jeweils Einverständniserklärungen der Schulleiter, Erziehungsberechtigten und Schüler vorlagen und dass die Datenerhebung von mir persönlich durchgeführt wurde. Es gab keinen Schüler und keinen Erziehungsberechtigten, die ihre Teilnahme verweigerten. Die Grundschüler und Schüler der neunten Klassen wurden jeweils zu einer Altersgruppe zusammengefasst. Die Altersunterschiede zwischen den Schülern der 3. und 4. Klasse und innerhalb einer Klasse wurden nicht zusätzlich erhoben. Abbildung 2.4 zeigen die Stichprobe und den Rekrutierungsverlauf im Überblick.

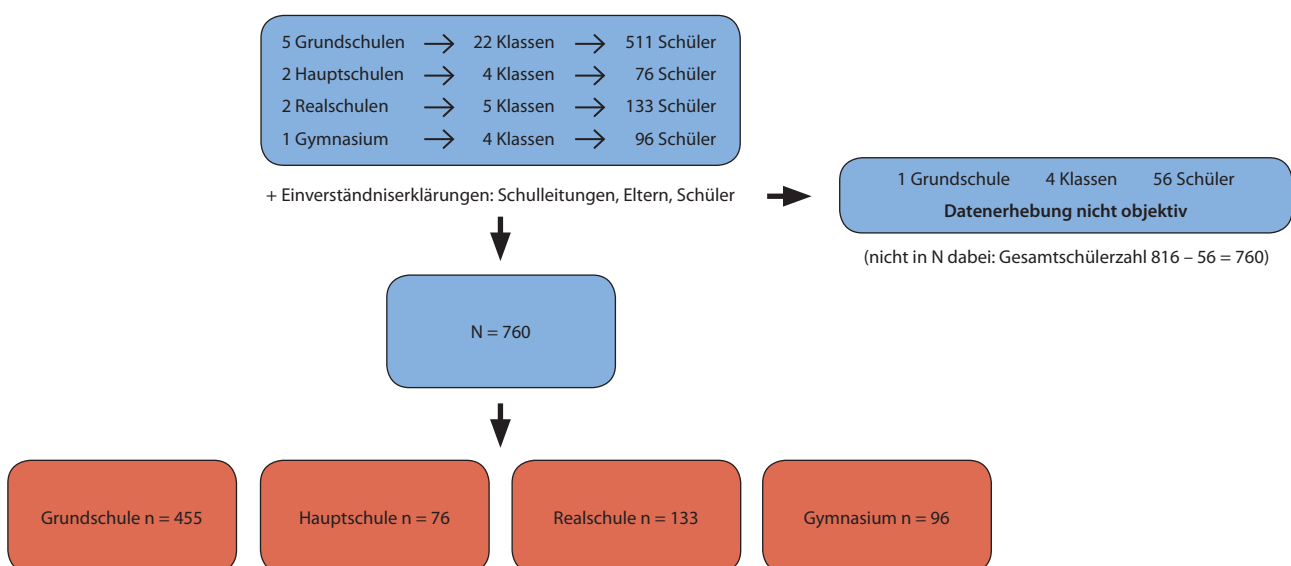


Abb. 2.4: Stichprobe

Alle beteiligten Schulen und Klassen waren koedukativ. Die Verteilung von Jungen und Mädchen zeigt Tabelle 2.1.

Tab. 2.1: Stichprobenverteilung von Jungen und Mädchen

		♂	♀	Gesamt
Grundschule	Anzahl	223	232	455
	%	49,0	51,0	100
Hauptschule	Anzahl	54	22	76
	%	71,1	28,9	100
Realschule	Anzahl	70	63	133
	%	52,6	47,4	100
Gymnasium	Anzahl	66	30	96
	%	68,8	31,3	100
Gesamt	Anzahl	413	347	760
	%	54,3	45,7	100

2.5 Durchführung

2.5.1 Zeitplan

Vor der schriftlichen Befragung der Stichprobe fanden Voruntersuchungen (VU) zur Entwicklung eines Fragebogens statt. Ein Ziel der VU war die Anpassung des Erwachsenen-Interviews von Oerter (1999) an eine schriftliche Befragung zum Menschenbild von Kindern und Jugendlichen. Dazu wurde zwischen September 2006 und Januar 2007 zusammen mit Grundschullehrern, die bereits über 30 Jahre im Schuldienst tätig waren, und Grundschullehrern mit weniger als fünf Jahren Unterrichtserfahrung die Möglichkeiten einer schriftlichen Befragung von Grundschulkindern besprochen und ein Fragebogen schrittweise entwickelt. In ersten Gesprächen ging es um Einschätzungen der Lehrer, wie weit das schriftliche Ausdrucksvermögen bei Kindern der 3. und 4. Klasse entwickelt ist und inwieweit Kinder ihre persönliche Meinung formulieren können. Die Meinungen dazu waren geteilt, aber eine grundsätzliche Verneinung der Ausdrucksfähigkeit von Grundschulern in schriftlichen Antworten wurde nicht geäußert und es wurde weiterhin gemeinsam an Formulierungen für die Fragen zum Menschenbild gearbeitet. Nach Einigung auf die Fragen und deren Formulierungen, wurde ein Arbeitsblatt entworfen und eine erste Befragung durchgeführt. In der ersten Voruntersuchung (VU) wurden über mehrere Wochen hinweg in einer Grundschulklasse in Ottobeuren (Unterallgäu) jeweils ein Arbeitsblatt mit je einer Frage zum Menschenbild vorgelegt, die von den Schülern im Unterricht schriftlich, selbständig und ohne Namensnennung beantwortet wurden. Die Lehrkraft sammelte die Arbeitsblätter anschließend ein, nahm Einsicht in die Antworten und sandte die originalen Arbeitsblätter per Post an mich. Im persönlichen Gespräch wurden die schriftlichen Antworten und die Durchführung mit mehreren Grundschullehrern und Kollegen aus wissenschaftlichen Kontexten diskutiert und weitere Vorschläge zur Umsetzung der schriftlichen Befragung besprochen. Dabei ging es u. a. um unterschiedliche Formulierungsmöglichkeiten und ob die Fragen ausführlich oder eher knapp formuliert werden sollten.

In den weiteren VU 2, 3, 4, 5, 6 und 7 wurden die Formulierungen für die Fragen *Arm-Reich*, *Glück*, *Verantwortung*, *Mensch* und *Sinn* in der Praxis ausprobiert. Aus meinem persönlichen Umfeld wurden erneut Grundschullehrer der 3. und 4. Klasse in Memmingen und München gewonnen, die entweder selbst tätig wurden oder Kollegen organisierten, die sich an den Voruntersuchungen beteiligten. Die Organisation, Durchführung, Diskussion und vorläufige Auswertung für die VU 2, 3 und 4 dauerte insgesamt vier Wochen. Im Gespräch mit den durchführenden Lehrkräften wurden im Diskurs die endgültigen Formulierungen der Arbeitsblätter festgelegt (siehe 2.6 Instrumente) und das Layout der Arbeitsblätter für Grundschüler und Neuntklässler entworfen. Ab 02/2007 wurden dann randomisiert Grundschulen aus München angerufen, informiert und für die Studie rekrutiert. Parallel dazu wurden ebenfalls erste Kontakte mit den weiterführenden Schulen in München aufgenommen, um die Stichprobe und Strichprobenverteilung einschätzen zu können. Die Organisation der Grundschulen lief von Anfang an erfreulich und es lagen bald Zusagen von über 22 Klassen und von über 400 Schülern vor. Geplant war ein Verhältnis von 50 % Grundschülern und 50 % Neuntklässlern für die Untersuchung. Die Organisation der weiterführenden Schulen gestaltete sich schwieriger, so dass das Verhältnis zwischen Grund- und Neuntklässlern bei 59,9 % : 40,1 % lag.

Eine Übersicht zur zeitlichen Abfolge, Dauer der Voruntersuchungen und Datenerhebung der Stichprobe in Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien zeigt Abbildung 2.5.

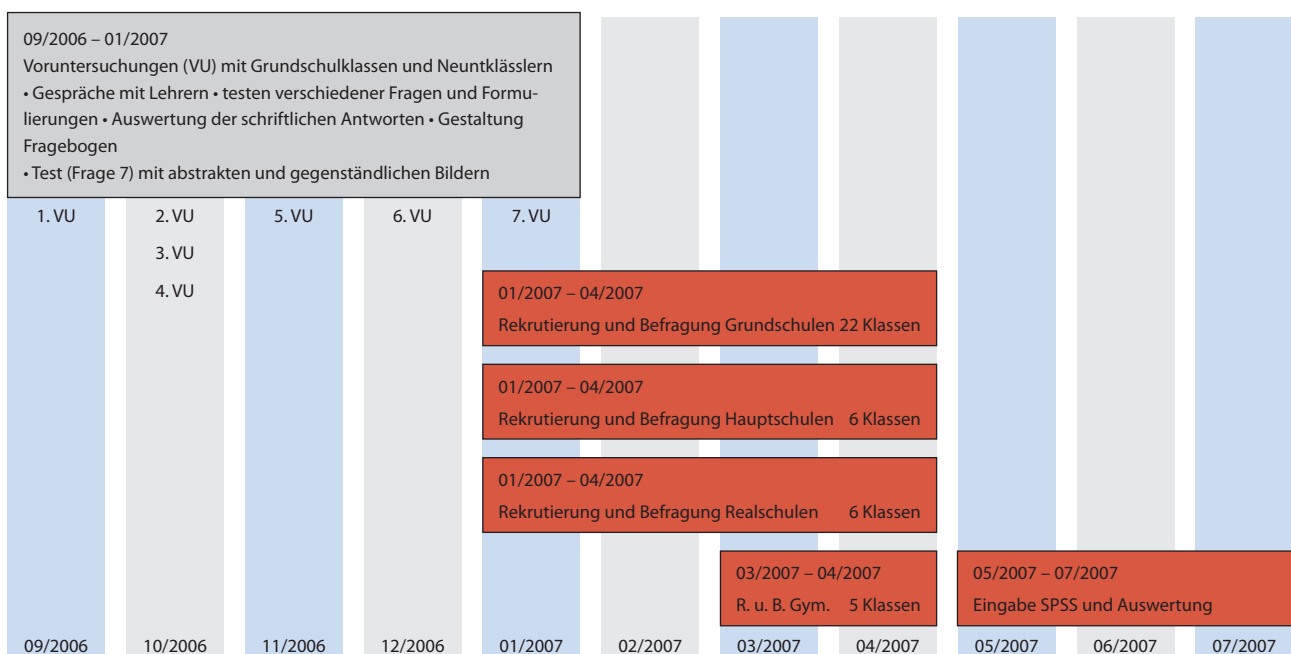


Abb. 2.5: Zeitplan der Untersuchung

2.5.2 Datenerhebung

Nachdem die Zusagen von Schulleitungen, Erziehungsberechtigten und Schülern für die Befragung vorlagen, wurde ein Termin für die Datenerhebung vereinbart. Die Datenerhebung fand stets vormittags während der Unterrichtszeit in den Klassenzimmern der Schüler statt. Die Befragung der 760 Schüler wurde von mir persönlich und stets auf die gleiche Weise durchgeführt. Nach persönlicher Vorstellung wurden die Schüler über die Studie informiert und darüber, dass die persönliche Meinung zu allgemeinen Fragen des Lebens von Kindern und Jugendlichen erfasst werden soll. Es wurde dabei stets betont, dass es sich um eine anonyme und außerschulische Erhebung handelt und erneut darauf hingewiesen, dass die persönliche Sichtweise im Mittelpunkt steht und formuliert werden soll.

Anschließend wurde den Schülern der Ablauf der Befragung erklärt. Für jede Frage wurde ein Arbeitsblatt ausgeteilt, auf dem die Frage und die Leerzeilen für die Antwort der Schüler abgedruckt waren. Falls der vorgesehene Platz für die Antwort auf dem Arbeitsplatz nicht ausreichte, konnte zusätzlich die Rückseite beschrieben werden.

Zur Identifikation der Schülerantworten wurde zwischen den Schularten unterschiedlich verfahren, weil für Grundschüler zusätzlich Daten zur Schulleistung, zu Sozialverhalten, Nationalität und zum Status der Eltern erhoben wurden (Kapitel 2.6). Um zu gewährleisten, dass diese zusätzlichen Daten und die schriftlichen Antworten zum Menschenbild für jeden Schüler verknüpft werden konnten, schrieben Grundschüler jeweils ihren Vornamen auf die einzelnen Arbeitsblätter zum Menschenbild. Durch die Kombination aus Vornamen und Klasse konnten dann die zusätzlichen Daten und die Antworten zum Menschenbild für jeden Schüler verknüpft werden. Bei den Neuntklässlern wurde anders verfahren, da mehrere Schulleiter keine Genehmigungen für die zusätzliche Erhebung von Daten zur Schulleistung und anderen Merkmalen erteilten. Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten schrieben daher nicht den Vornamen, sondern wählten ein persönliches Pseudonym aus, das sie auf jedes Arbeitsblatt schrieben. Die Schüler waren frei in der Wahl ihres Pseudonyms. Es wurde lediglich darauf hingewiesen, möglichst eindeutige bzw. einmalige Pseudonyme zu verwenden, um Verwechslungen zu vermeiden. Beispiele dafür waren *MsAmerica*, *DonaldDuck23* usw. Zu Beginn der Befragung wurden die Schüler über die allgemeine Struktur informiert, dass insgesamt 7 Fragen gestellt werden und 45 Minuten für die schriftliche Antworten zur Verfügung stehen.

Die Atmosphäre während der Erhebung war stets angenehm und kooperativ. Insbesondere bei den Grundschulern gab es keine beobachtbaren Probleme beim Formulieren der Antworten. Im Vorfeld waren von verschiedenen Seiten hierzu Bedenken geäußert worden, die eine Überforderung der Kinder bei den Fragen zum Sinn des Lebens oder zum ästhetischen Urteil befürchteten. Während der Untersuchung gab es hierzu keinerlei Nachfragen der Schüler oder beobachtbare Schwierigkeiten, die Fragen zu verstehen. In einigen Klassen war der Schulleiter zur Begrüßung in den Klassen anwesend und stellte mich vor. Für die Schüler fiel während der Erhebung eine Unterrichtsstunde aus, was von den Schülern positiv bewertet wurde und die Bereitschaft zur Teilnahme erhöhte.

In Gesprächen mit Schülern nach der Untersuchung gab es meist positive Rückmeldungen, dass es sich um „spannende“ und „ungewöhnliche“ Fragen handelte. In den Hauptschulen war das Bedürfnis nach einem Gespräch nach der Untersuchung am größten und die Schüler wollten nähere Informationen zur Studie haben. Bei den Lehrern aller Schularten war die Bereitschaft und Haltung zur Erhebung gemischt. Einige Lehrer hatten Verbesserungsvorschläge und das Bedürfnis, sich weiter über Wissenschaft und Schule auszutauschen. Insgesamt gab es sehr interessierte, aber auch skeptische Bemerkungen der Lehrer zur Untersuchung, aber letztlich war die Kooperation durch das Votum der Schulleitung stets gegeben.


Alle Lehrer, Schüler und Schulleitung erhielten meinen persönlichen Dank und ein Dankeschreiben von Professor Oerter. Eine Entlohnung für die Teilnahme gab es nicht.

2.6 Instrumente

In den Voruntersuchungen wurden die Arbeitsblätter für die schriftliche Befragung der Grundschüler und Neuntklässler entwickelt. Dazu wurden Formulierungen für einzelne Fragen zum Menschenbild mit interessierten Grundschullehrern ausgearbeitet und in mehreren Befragungen mit Schülern im Unterricht ausprobiert. Als Kompromiss zwischen einer großen Stichprobe und Praktikabilität wurden 7 offene Fragen zum Menschenbild ausgewählt, die von den Schülern in 45 Minuten beantwortet werden konnten. Die Kinder und Jugendliche schrieben ihre Antworten zu den 7 offenen Fragen auf die Arbeitsblätter, die sie im Klassenzimmer ihrer Schule erhielten. Je Frage wurde ein Arbeitsblatt DIN A4, schwarz-weiß von den Schülern bearbeitet (Anhang). Die Formulierungen der Fragen und das Layout der Arbeitsblätter wurden für Grundschüler und Neuntklässler jeweils unterschiedlich gestaltet, um die Fragen und Gestaltung des Arbeitsblatts an die Probanden anzupassen. Bortz & Döring schreiben: „Die sprachliche Gestaltung eines Fragebogens sollte immer auf die Sprachgewohnheiten der zu untersuchenden Zielgruppe ausgerichtet sein“ (2003, S. 254). In Gesprächen mit Pädagogen, Lehrern und Wissenschaftlern wurden in den Voruntersuchungen an Grundschulen verschiedene Formulierungen und Layouts für Grundschüler und Neuntklässler für die Befragung ausprobiert. Die Arbeitsblätter, die bei der Befragung verwendet wurden, werden im Folgenden erläutert.

Abbildung 2.6 zeigt ein verkleinertes und ausgefülltes Originalarbeitsblatt für Grundschüler zur Frage *Mensch-Tier*, Abbildung 2.7 das verkleinerte und ausgefüllte Arbeitsblatt für Neuntklässler zur selben Frage.

R.136




Hallo!
Kannst du mir bitte erklären: Was ist der Unterschied zwischen Mensch und Tier?

Dein Vorname: Alex

Deine Antwort: Das der Mensch auf zwei
Beinen geht und das Tier auf vier Beinen.

Danke!

Abb. 2.6: Arbeitsblatt Grundschüler (verkleinert und ausgefüllt), Frage ›Mensch – Tier‹



Was ist der Unterschied zwischen Mensch und Tier?

Vorname: Damian

Deine Antwort: Geistes; Berechnungsgabe;
~~DKF~~; Aussehen; Intelligenz; Desorientationsräuse;

Bitte ankreuzen: männlich weiblich

Wie viele Geschwister hast du: 1

Danke!

Abb. 2.7: Originalarbeitsblatt Neuntklässler (verkleinert und ausgefüllt), Frage ›Mensch – Tier‹

Die Originalformulierungen und Reihenfolge der gestellten Fragen zum Menschenbild für Grundschüler und für Neuntklässler waren:

Originalformulierungen der Frage für Grundschüler:

1. Kannst du mir bitte erklären: Was ist der Unterschied zwischen Mensch und Tier?
2. Auf der Welt gibt es immer noch sehr arme und sehr reiche Menschen. Warum ist das so? Ist das richtig so?
3. Glück? Was ist Glück wirklich? Was ist Glück für Dich?
4. Heute möchte ich von Dir wissen: Was bedeutet Verantwortung? Kannst du mir das mal ganz genau erklären?
5. Hallo! Es gibt viele Menschen und auch du hast schon viele Menschen kennengelernt. 1. Was denkst du: Wie soll der Mensch sein? 2. Was könnten die Menschen besser machen?
6. Es gibt wirklich viele schlaue Menschen, die sich Gedanken über den Sinn des Lebens machen. Was denkst Du: Was ist für Dich der Sinn des Lebens? Schreib Deine schlaunen Gedanken auf. Überleg, was ist das Allerwichtigste und begründe es bitte.
7. Schau dir das Bild an der Wand genau an! Was fällt dir dazu ein? Gefällt es dir? Begründe!

Originalformulierung der Fragen für Neuntklässler:

1. Was ist der Unterschied zwischen Mensch und Tier?
2. Auf der Welt gibt es immer noch sehr arme und sehr reiche Menschen. Warum ist das so? Ist das richtig so?
3. Was bedeutet Glück für Dich? Was bedeutet Glück wirklich?
4. Bitte erkläre den Begriff: Verantwortung
5. Du kennst viele Menschen. Wie soll der Mensch sein? Was könnten die Menschen besser machen?
6. Viele schlaunen Menschen machen sich Gedanken über den Sinn des Lebens. Was ist für Dich der Sinn des Lebens?
7. Schau Dir bitte das Bild an. Was fällt dir dazu ein? Bitte begründe, warum es dir gefällt bzw. warum nicht.

Abb. 2.7 zeigt neben den Unterschieden im Layout und in den Formulierungen zusätzlich zwei Fragen am unteren Rand des Arbeitsblattes, die nach dem Geschlecht und nach der Anzahl der Geschwister des Probanden fragen. Den Neuntklässlern wurden sechs solcher Zusatzfragen gestellt.

Abb. 2.8–2.12 zeigen die 5 Zusatzfragen für Neuntklässler und wie sie auf den Arbeitsblättern jeweils am unteren Rand der Neuntklässler abgedruckt waren (Kapitel 2.1):

Bitte ankreuzen: männlich weiblich Wie viele Geschwister hast du: 1 Danke!

Abb. 2.8: Zusatzfrage bei Arbeitsblatt Frage 1, ›Mensch – Tier‹

Hattest, hast du ein Haustier? Ja Nein Danke!

Abb. 2.9: Zusatzfrage bei Arbeitsblatt Frage 2, ›Arm – Reich‹

Zusatzfrage: Was würdest du mit 100 Millionen Euro machen? SHOPPEN gehen, dann würde ich meiner Familie gutes tun und den Rest auf die Bank tun, dass ich immer was habe. Danke!

Abb. 2.10: Zusatzfrage bei Arbeitsblatt Frage 3, ›Glück‹

Zusatzfrage:

Welchen Beruf wirst du erlernen? Arztgehilfin Was wäre Dein Traumberuf? Stylisten

Danke!

Abb. 2.11: Zusatzfrage bei Arbeitsblatt Frage 4, ›Verantwortung‹

Zusatzfrage: Wie glücklich bist Du? ☹️ | 1 2 3 4 5 6 7 (8) 9 10 😊

Abb. 2.12: Zusatzfrage bei Arbeitsblatt Frage 5, ›Mensch‹

In der Untersuchung zum Menschenbild wurden die Zusatzfragen nach Berufswunsch (Abb. 2.11) und die 100 Millionen Euro Frage (Abb. 2.10) nicht berücksichtigt.

Die Grundschüler wurden zusätzlich vom jeweiligen Klassenleiter eingeschätzt (Kapitel 2.1). Abb. 2.13 zeigt einen ausgefüllten Zusatzfragebogen.

? = unbekannt

Name	Geschlecht	nat. Identität	Schulleistungen	Verhalten	Eltern
	<input checked="" type="radio"/> m <input type="radio"/> w	<input type="radio"/> deutsch <input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/> gut <input type="radio"/> mittel <input type="radio"/> schlecht	<input checked="" type="radio"/> soz. auffällig <input checked="" type="radio"/> soz. unauffällig	<input checked="" type="radio"/> zusammen <input type="radio"/> getrennt <input type="radio"/> ?
	<input type="radio"/> m <input type="radio"/> w	<input type="radio"/> deutsch <input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/> gut <input type="radio"/> mittel <input type="radio"/> schlecht	<input type="radio"/> soz. auffällig <input checked="" type="radio"/> soz. unauffällig	<input checked="" type="radio"/> zusammen <input type="radio"/> getrennt <input type="radio"/> ?
	<input checked="" type="radio"/> m <input type="radio"/> w	<input type="radio"/> deutsch <input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/> gut <input checked="" type="radio"/> mittel <input type="radio"/> schlecht	<input checked="" type="radio"/> soz. auffällig <input type="radio"/> soz. unauffällig	<input checked="" type="radio"/> zusammen <input type="radio"/> getrennt <input type="radio"/> ?

Abb. 2.13: Zusatzfragebogen (verkleinert und ausgefüllt) für Lehrer an Grundschulen

Um die Antworten zum Menschenbild von Grundschulern mit den zusätzlichen persönlichen Daten zu verknüpfen, schrieben die Schüler ihren Vornamen auf die Arbeitsblätter. Mit Hilfe der Vornamen und der Klassenidentifikation konnten die Antworten der Schüler zum Menschenbild mit den persönlichen Daten des Zusatzfragebogens verknüpft werden. Zur weiteren Gewährleistung der Anonymität und aus Datenschutzgründen waren die Namen der Schüler nicht auf dem Zusatzfragebogen für Grundschüler abgedruckt, sondern auf einer separaten Liste geführt. Um die zusätzlichen Daten zur Nationalität, Schulleistung, Verhalten und Elternstatus für jeden Schüler zu erhalten, wurden die separate Liste mit den Vornamen an den Zusatzfragebogen angelegt und dem Klassenleiter vorgelegt, der dann die Zusatzdaten für jeden Schüler ankreuzte. Durch dieses Verfahren waren die Namen der Schüler und die zusätzlichen Daten zu keiner Zeit gleichzeitig auf einer Liste. Bei Schülern mit gleichen Vornamen hatten die Schüler zusätzlich den ersten Buchstaben des Familiennamens vermerkt, so dass alle Schüler eindeutig zugeordnet und von den Lehrern eingeschätzt werden konnten. Die Prozedur aus Zusatzfragebogen und separater Liste mit den Vornamen der Schüler, die zusammengeführt und angelegt werden mussten, wurde von den teilnehmenden Lehrern gelobt und hatte neben den datenschutzrechtlichen Gründen auch motivierende Aspekte.

Die Daten des Zusatzfragebogens und die Liste der Vornamen wurden unmittelbar nach der Erhebung in eine SPSS-Datei übertragen und die Zettel mit den Vornamen der Kinder anschließend verbrannt. In der SPSS-Datei waren alle Probanden nur mehr als fortlaufende Nummern vorhanden.

Die Angaben zu Nationalität, Schulleistung, Verhalten und Elternstatus der Grundschüler wurden über die Klassenleiter eingeholt. Die Validität von Lehrerurteilen ist umstritten, z. B. klagt Hochweber (2010) über „oft mangelhafte messtheoretische Grundkenntnisse der Lehrer (vgl. dazu auch Frary, Cross & Weber, 1993; Plake & Impara, 1997) und im Kapitel „Fehlertypen im Lehrerurteil“ werden mögliche Fehlertypen von Lehrerurteilen (Tendenz zur Mitte, Reihungsfehler, Milde-Effekt, Kontrastfehler, Referenzfehler, logischer Fehler, Halo-Fehler) aufgezählt und empirisch nachgewiesen. Das Lehrerurteil

wird weiter als zunehmende „Verklumpung von Leistungsmerkmalen durch Verknüpfungstendenzen“ bezeichnet (Hochweber, 2010, S. 50). Das Lehrerurteil ist für die vorliegende Studie dennoch eine relevante Informationsquelle, da die Lehrer direkt mit den befragten Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten und das Lehrerurteil trotz der genannten Mängel eine Information über die Schüler enthält. Außerdem ergab sich durch die Zustimmung der Schulleiter der Grund- und Hauptschulen für diese Daten eine Informationsquelle, die als weitere unabhängige Variablen mit in die Erhebung einbezogen wurde, was für qualitative Erhebungen empfohlen wird (Bortz, 2005).

2.7 Auswertung

Zur Auswertung der schriftlichen Antworten wurden die Strukturniveaus von Oerter verwendet und weiterentwickelt. Im Folgenden werden die Strukturniveaus zunächst in einer Übersicht präsentiert und anschließend genauer beschrieben.

Tab. 2.2: Strukturniveaus Oerter

Stufe	Gesamtkennzeichnung	Persönlichkeitstheorie	Sozialtheorie	Handlungstheorie	Denken
I	Mensch als Akteur	Beschreibung von typischen kennzeichnenden Tätigkeiten	Besitz von Personen und Sachen	Handlung wird nicht auf-gegliedert H (Z, M, E, F)*	voroperatorisch, konkret-logisch
II	Mensch als Träger von psychischen Eigenschaften	Konzeption von psychol. Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen	andere besitzen instrumentelle Funktion	Einteilung der Handlung in: Z – M – E	konkret-logisch, formal logisch
III a	autonome Identität	Selbstbestimmung, Selbstkontrolle, Identität als organisierendes Kernkonzept für Eigenschaften	andere sind strukturell gleich, inhaltlich verschieden	weitere Differenzierung in: Z – M – E – F	relativistisch
III b	soziale, (mutuelle) Identität	Reflexion innerer Widersprüche angesichts unvereinbarer Persönlichkeitsentwürfe	Personen definieren sich wechselseitig; involvierter Personenkreis ist nicht austauschbar	Folgen für andere werden auch berücksichtigt: Z – M – E – F	subjektiv-dialektisch
IV	gesellschaftlich, kulturelle Identität	Widerspruch von Individuum und Gesellschaft, Unvereinbarkeit von gesellschaftlichen Anforderungen	Menschen als austauschbare Elemente eines Systems, das als Gesellschaft oder Kultur bestimmend ist	Individuen als Elemente größerer Systeme, deren Wirkungsweise nicht mehr durch individuelle Handlungen bestimmt werden	objektiv-dialektisch

* H: Handlung, Z: Ziel; M: Mittel; E: Ergebnis; F: Folge

Niveau I

Auf diesem Niveau wird die Welt nur mit dem unmittelbar Sichtbaren begriffen. So wird beispielsweise der Mensch ausschließlich über seine äußeren Handlungen beschrieben und wahrgenommen; z. B. ein Erwachsener fährt Auto, kocht das Essen, arbeitet, bzw. der Mensch wird über seine materiellen oder sozialen Besitztümer definiert; z. B. ein Erwachsener hat ein Auto, ein Erwachsener hat Kinder. Handlungsmotive oder innere Vorgänge werden nicht genannt. Das Denken ist auf einem voroperationalen oder konkret-logischen Niveau (Piaget et al., 1992).

Niveau II

Auf diesem Niveau kommen psychologische Merkmale bei der Beschreibung von Menschen hinzu. Menschen werden nicht länger als bloß äußerlich Handelnde beschrieben, sondern Verhaltensweisen werden mit dahinterliegenden Charaktereigenschaften in Verbindung gebracht. Ein Erwachsener ist nicht nur jemand, der Auto fährt, sondern wird z. B. als liebevoll, ehrlich oder gemein beschrieben. Weiter beziehen sich Beschreibungen, was jemand kann, nicht länger auf sichtbare Fertigkeiten (kann ein Auto reparieren), sondern mentale Prozesse werden miteinbezogen. Dazu gehören Äußerungen wie: „*Ein Erwachsener kann gut denken, ist schlau.*“ Weiter wird auf dieser Stufe der soziale Bezug zu anderen mitberücksichtigt und der instrumentelle Austausch zwischen Menschen erkannt; z. B. der erwachsene Mensch hilft, wenn man Probleme hat oder der Erwachsene soll sich entschuldigen, wenn er etwas falsch gemacht hat. Außerdem werden Handlungen differenzierter betrachtet. Eine Handlung ist jetzt zielgerichtet, bedeutsam und hat ein Ergebnis. Von der Theorie des Denkens betrachtet herrscht weiterhin das konkret-logische Niveau vor, mit Tendenz zum formal-logischen Niveau. Die Stufen I und II sind normalerweise kennzeichnend für die Kindheit.

Niveau III a

Auf diesem Niveau wird beim Menschen neben Handlungen und dahinterliegenden psychologischen Attributen zusätzlich die eigenständige Identität erkannt. Der Mensch wird als autonom, unabhängig und selbstbestimmt beschrieben. Dies hat zur Folge, dass jeder Mensch die Freiheit hat, sich zu entscheiden, was gut oder schlecht für ihn ist oder was seine Werte sind. Dazu muss man sich selber und seine eigene Persönlichkeit kennen und gleichzeitig wissen, dass andere ebenso selbstbestimmt sind und daher andere Werte haben können. Dritte können unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse haben, die den eigenen gleichwertig sind und respektiert werden müssen. Auf diesem Niveau wird erkannt, dass es mehrere Lebensstile und Wahrheiten gibt, die parallel zum eigenen Stil und zur eigenen Wahrheit existieren. In der Handlungstheorie werden jetzt die Folgen einer Handlung miteinbezogen. Jedes Individuum ist für die Konsequenzen seiner Handlungen verantwortlich. Wenn sich jemand z. B. entscheidet, Kinder zu haben, so ist er verantwortlich für deren Ernährung und Erziehung. Will man die Stufe IIIa vom Denken her erklären, dann ist das Denken jetzt relativistisch (für empirische Untersuchungen zum relativistischen Denken siehe Kramer & Woodruff, 1986).

Niveau III b

Auf diesem Niveau wird nicht nur erkannt, dass jeder Mensch über eine eigene Identität verfügt, sondern auch, dass diese Identität veränderbar ist oder widersprüchlich sein kann. Diese „*Fehler im System*“ können zwischen idealem Selbst und realem Selbst auftreten, zwischen Gegenwart und Zukunft, zwischen Wunsch nach Unabhängigkeit und Anpassung. Sie werden vor allem dann bemerkt, wenn man mit anderen Menschen und anderen Systemen interagiert. Der Mensch wird als soziales Wesen erkannt, das erst durch den Austausch mit anderen seine eigene Identität bildet. Durch das Interagieren mit anderen lernt man andere Sichtweisen und Werte kennen, die es

erforderlich machen, die eigenen zu überdenken und gegebenenfalls zu korrigieren. Eine weitere Qualität, die durch das Erkennen des Menschen als soziales Wesen hinzukommt, besteht darin, dass andere nicht nur zweckdienlich sind (instrumenteller Austausch), sondern dass Menschen mit unterschiedlichen Meinungen nebeneinander koexistieren. Für das Denken bedeutet dies, dass dialektische Strukturen vorhanden sein müssen. Das Denken dieser Stufe wird subjektiv-dialektisch genannt, da die Unterschiede zwischen Individuen durch Unterschiede im Individuum erklärt werden. Äußere, soziale Umstände bleiben auf diesem Niveau noch unbeachtet.

Niveau IV

Auf diesem Niveau wird der Mensch als Teil eines Ganzen wahrgenommen. Die Kultur oder die Gesellschaft, in der ein Mensch lebt, wird ebenfalls als Einflussgröße auf die eigene Identität angesehen. Man ist nicht völlig autonom oder losgelöst von der eigenen Kultur und Gesellschaft, sondern die Umwelt bestimmt einen Teil der eigenen Sichtweise mit. Weiter werden die Mitglieder der Gesellschaft aufeinander bezogen. Mitglieder sind austauschbar und gleichzeitig wichtig, um Aufgaben innerhalb einer Gruppe zu übernehmen. Auf dieser Stufe wird die eigene Verantwortung gegenüber der Gesellschaft insgesamt bewusst und als wichtig angesehen. Konflikte zwischen individuellen Zielen und gesellschaftlichen Restriktionen werden als normal wahrgenommen. Als Lösungen dafür werden Kompromisse zwischen eigenen Bedürfnissen und gesellschaftlicher Ordnung vorgeschlagen, bzw. bei dramatischen Entwicklungen, die gegen eigene Überzeugungen stehen, wird Stellung bezogen. Handlungen werden in einem größeren Kontext gesehen. So müssen andere vom Nutzen einer Handlung überzeugt und die Auswirkungen eigener Handlungen auf die gesamte Kultur oder Gesellschaft bezogen und aus dieser Perspektive als erfolgreich oder mangelhaft bewertet werden. Das Denken wird deshalb objektiv-dialektisch genannt, da jetzt das eigene Handeln auch aus gesellschaftlicher Perspektive betrachtet und bewertet wird.

3

3 Ergebnisse

3.1 Stichprobenanalyse

816 Schüler (Dritt-, Viertklässler und Neuntklässler) beantworteten schriftlich 7 Fragen zum Menschenbild.

56 Schüler wurden aus der Stichprobe ausgeschlossen, da die Erhebung unter nicht-standardisierten Bedingungen stattfand. Die korrigierte Stichprobe umfasst 760 Schüler: 455 Grundschüler, 76 Hauptschüler, 133 Realschüler und 96 Gymnasiasten. 59,9% der Stichprobe sind Grundschüler. Von den 305 Neuntklässlern der Stichprobe gehen 24,9% auf die Hauptschule, 43,6% auf die Realschule und 31,5% auf das Gymnasium. Die Verteilung in der Population in Bayern auf HS, RS und GY ist (alle Klassen, Grundgesamtheit nur: HS, RS, GY): HS 29,4%, RS 27,2%, GY 43,4% (Bayarisches Staatsministerium, 2007) – wobei es darauf ankommt, von welcher Grundgesamtheit man ausgeht und ob zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen und nach Jahrgängen getrennt oder insgesamt berechnet wird. Von den Grundschülern der Stichprobe waren 49% und von den Neuntklässlern 62,3% männlich. Alle Klassen waren koedukativ. Tabelle 3.1 gibt die Geschlechterverteilung für die Schularten an. Die Unterschiede der Geschlechterverteilung zwischen den Schularten sind signifikant ($p < .001$).

Tab. 3.1: Geschlechterverteilung

		♂	♀	Gesamt
Grundschüler	Anzahl	223	232	455
	%	49,0	51,0	100
Neuntklässler	Anzahl	190	115	305
	%	62,3	37,7	100
Gesamt	Anzahl	413	347	760
	%	54,3	45,7	100

Unterschiede signifikant .000 (Pearsons Chi-Square)

		♂	♀	Gesamt
Grundschule	Anzahl	223	232	455
	%	49,0	51,0	100
Hauptschule	Anzahl	54	22	76
	%	71,1	28,9	100
Realschule	Anzahl	70	63	133
	%	52,6	47,4	100
Gymnasium	Anzahl	66	30	96
	%	68,8	31,2	100
Gesamt	Anzahl	413	347	760
	%	54,3	45,7	100

Unterschiede signifikant .000 (Pearsons Chi-Square)

Insgesamt liegt eine relativ große Stichprobe für die Untersuchung zum Menschenbild vor, die in wesentlichen Merkmalen mit der Population übereinstimmt (Alter, unterschiedliche Schularten, beide Geschlechter). Dennoch wird nur von einer Ähnlichkeit und nicht von einer repräsentativen Stichprobe ausgegangen, da keine weiteren Merkmale zu den Probanden vorliegen, um sie mit der Population zu vergleichen.

Nicht alle schriftlichen Antworten waren gültig. Als ungültig gewertet wurden leere Blätter, fehlende Blätter, Blätter ohne Identifikation (Vorname oder Pseudonym) und unleserliche Antworten. Die meisten ungültigen Antworten waren unleserliche Antworten.

Ungültige und fehlende Antworten wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt, sondern als missing data im Datensatz erfasst. Tabelle 3.2 gibt eine Übersicht gültiger und fehlender bzw. ungültiger Antworten für jede Frage der Untersuchung. Ca. 90 % der Antworten je Frage waren gültig.

Tab. 3.2: Gültige / ungültige und fehlende Antworten

7 Fragen zum Menschenbild	gültig		ungültig / fehlend		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
1. Mensch-Tier (M-T)	710	93,4	50	6,6	760	100
2. Arm-Reich (A-R)	668	87,9	92	12,1	760	100
3. Glück	709	93,3	51	6,7	760	100
4. Verantwortung (V)	698	91,8	62	8,2	760	100
5. Mensch	703	92,5	57	7,5	760	100
6. Sinn des Lebens (Sinn)	668	87,9	92	12,1	760	100
7. Bild	675	88,8	85	11,2	760	100

3.2 Ergebnisse bezogen auf die Untersuchungshypothesen

Hypothese 1: Oerters Strukturniveaus lassen sich auf schriftliche Antworten zum Menschenbild anwenden.

Die 4831 gültigen Antwortblätter wurden gescannt, abgetippt und in eine Excel-Tabelle übertragen. Danach wurden die schriftlichen Antworten mit Oerters Strukturniveaus inhaltlich ausgewertet (Kapitel 2.5).

Für jede Antwort wurde jeweils eine Wertung vorgenommen, die das höchste Strukturniveau der Antwort erfasste. Dazu wurden Auswertungsmanuale für jede Frage erstellt, die sowohl die allgemeinen Kriterien aller Strukturniveaus als auch typische Beispielantworten zu jeder Frage und zu jedem Niveau angeben (Anhang). Die Auswertungsmanuale deklarieren, wie mit einzelnen Ausdrücken und Wörtern bei der Auswertung zu verfahren ist, z. B. „einen Freund haben“ (Niveau 1), „einen guten Freund haben“ (Niveau 2), „einen guten Freund haben, der meine Stärken und

Schwächen akzeptiert“ (Niveau 3). Eine inhaltliche Auswertung der Antworten mit Strukturniveaus berücksichtigt – im Gegensatz zu quantitativen Verfahren – die Formulierungen der Probanden, ohne Kategorien oder Skalen vorzugeben.

Nachdem die Auswertungsmanuale erstellt waren, lag ein Instrument vor, das von den Auswertern schnell verstanden wurde und sich als sehr praktikabel herausstellte. Die Reliabilität war hoch und wurde überprüft, indem fünf geschulte Auswerter, die mit der Forschung zum Menschenbild zunächst nicht vertraut waren, selbständig die gleichen 500 vorher zufällig ausgewählten Antworten der Gesamtstichprobe auswerteten. Die Auswertung erfolgt am PC selbständig durch die einzelnen Auswerter. Die abgetippte Originalantwort wurde am Bildschirm angezeigt und die Auswerter tippten das entsprechende Strukturniveau in eine Excel Tabelle ein. Die interrater-reliability lag bei .91, was allgemein als hoch eingeschätzt wird (Fisseni, 2003).

In den Auswertungsmanualen der vorliegenden Untersuchung wurden die Strukturniveaus IIIa und IIIb von Oerter zu einem Strukturniveau zusammengefasst, da zu wenig schriftliche Antworten für eine explizite Unterscheidung zwischen autonomer (IIIa) und mutuellem Identität (IIIb) im Sinne Oerters im Datenmaterial vorkamen. Es wird vermutet, dass bei einer schriftlichen Datenerhebung diese Inhalte weniger formuliert werden als im Dialog mit einem Interviewer. Oerter weicht in einer Untersuchung ebenfalls von der traditionellen Einteilung der Strukturniveaus ab und unterteilt Niveau 4 in weitere Unterstufen (Oerter, 1985).

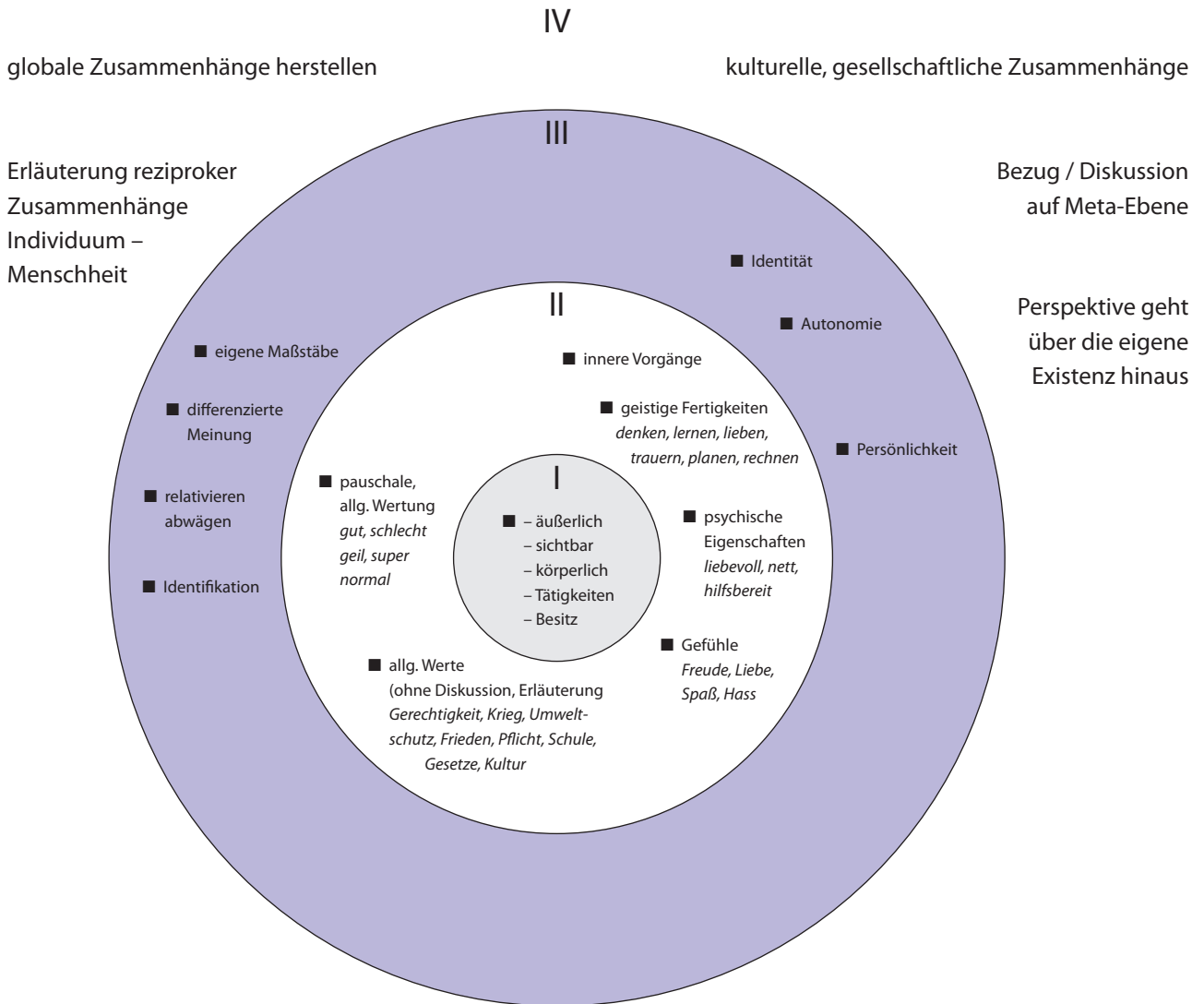
Im Anhang befinden sich die entwickelten Auswertungsmanuale für jede Frage der Untersuchung zum Menschenbild. Das Auswertungsmanual zur Frage *Mensch-Tier* ist zusätzlich auf den nächsten Seiten eingefügt. Auf der ersten Seite sind die allgemeinen Merkmale der einzelnen Strukturniveaus angegeben und auf der zweiten Seite Beispielerantworten zu jedem Niveau zur Frage *Mensch-Tier*.

In Kapitel 1.5 wurde als Kriterium zur Hypothese 1 angegeben, dass eine möglichst große Stichprobe für eine Auswertung vorliegen muss. Weiter müssen Auswertungsmanuale vorliegen, die eine reliable Auswertung zwischen mehreren unabhängigen Auswertern nachweisen. Die erwarteten Probleme, wie mit einzelnen Wörtern umgegangen werden soll, stellte nur bei der Erklärung der Auswertungsmanuale für die Auswerter eine gewisse Herausforderung dar. Nachdem sich die ersten Antworten wiederholten, war für die allermeisten Antworten eine eindeutige Zuordnung zu einem Strukturniveau möglich. Aufgrund der guten interrater-reliability und der problemlosen Anwendung des Instruments durch die Auswerter wird von einer gültigen Auswertung im Sinne der Strukturniveaus ausgegangen.

Hypothese 1 wird angenommen.

Exemplarisch wird das Auswertungsmanual zur Frage *Mensch-Tier* gezeigt (siehe auch Anhang):

Auswertung: Mensch-Tier



Auswertung: Mensch–Tier

I

äußerlich, sichtbare Unterschiede: Tiere haben Fell, vier Beine, einen Schnabel, können fliegen, schneller laufen, besser riechen, andere Ernährung, können im Wasser leben, leben in der Höhle, leben im Freien, sind größer, sprechen anders, legen Eier, gibt viele Tierarten, Tiere fahren nicht mit dem Auto

II

innere, psychische Eigenschaften, geistige Fertigkeiten: Menschen können denken, können rechnen, schreiben, lernen; reden; haben Verstand, Fantasie; sind intelligenter; klug; haben Sprache, sind schlau, sind dumm; haben Instinkt; haben keine Gefühle; kein Schamgefühl; können lachen; Menschen gehen arbeiten; sind wild; Menschen sind wichtiger; sind lieb; sind gierig

allg. Werte, Bewertung (ohne Begründung): sind freundlich, lieb, süß, gierig, gut, böse; Menschen haben Kultur, Arbeit, Schule; Mensch zerstört die Umwelt; Umweltzerstörung; Kriege; Menschen haben Gesetze, Ordnung; haben eine Seele; sind von Gott erschaffen

III

eigene Meinung, Identität, Autonomie, eigene Meinung wird deutlich: „Menschen haben einen eigenen, freien Willen“, „denken selbständig, treffen Entscheidungen“; „haben Bewusstsein“; „reflektieren über sich selbst“; „Menschen können ihre Gefühle beherrschen.“; „Mensch kann die Umwelt an sich anpassen, die Tiere müssen sich an die Umwelt anpassen.“

abwägen: „der Unterschied ist unklar, es gibt dazu verschiedene Meinungen“; „Menschen können gut und böse sein, können sich entscheiden“; „lösen Konflikte durch Abwägen der verschiedenen Ansichten“; „es gibt wohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten – es ist schwer zu entscheiden“; „Tiere sind die besseren Menschen, da sie mit dem Instinkt besser Entscheidungen treffen.“

IV

globale Sichtweise, die eigene Meinung in Beziehung mit gesellschaftlichen, kulturellen, universalen Zusammenhängen formulieren: „die kulturelle Prägung spielt eine wichtige Rolle, wie man Tiere sieht und einschätzt“; „wir alle sind gleich viel wert, egal ob Tier und Mensch, es ist eine Illusion den Mensch als wertvoller anzusehen als andere Lebewesen – siehe Dinosaurier.“

Hypothese 2: Die Probanden beantworten die Fragen hinsichtlich Strukturniveaus unterschiedlich.

Die Häufigkeitsverteilung der Strukturniveaus in der Gesamtstichprobe wird zunächst deskriptiv dargestellt und die Unterschiede zwischen den Fragen anschließend mit χ^2 (Pearsons Chi Square) überprüft.

Abbildung 3.1 zeigt die Häufigkeitsverteilung der Niveaus für jede Frage.

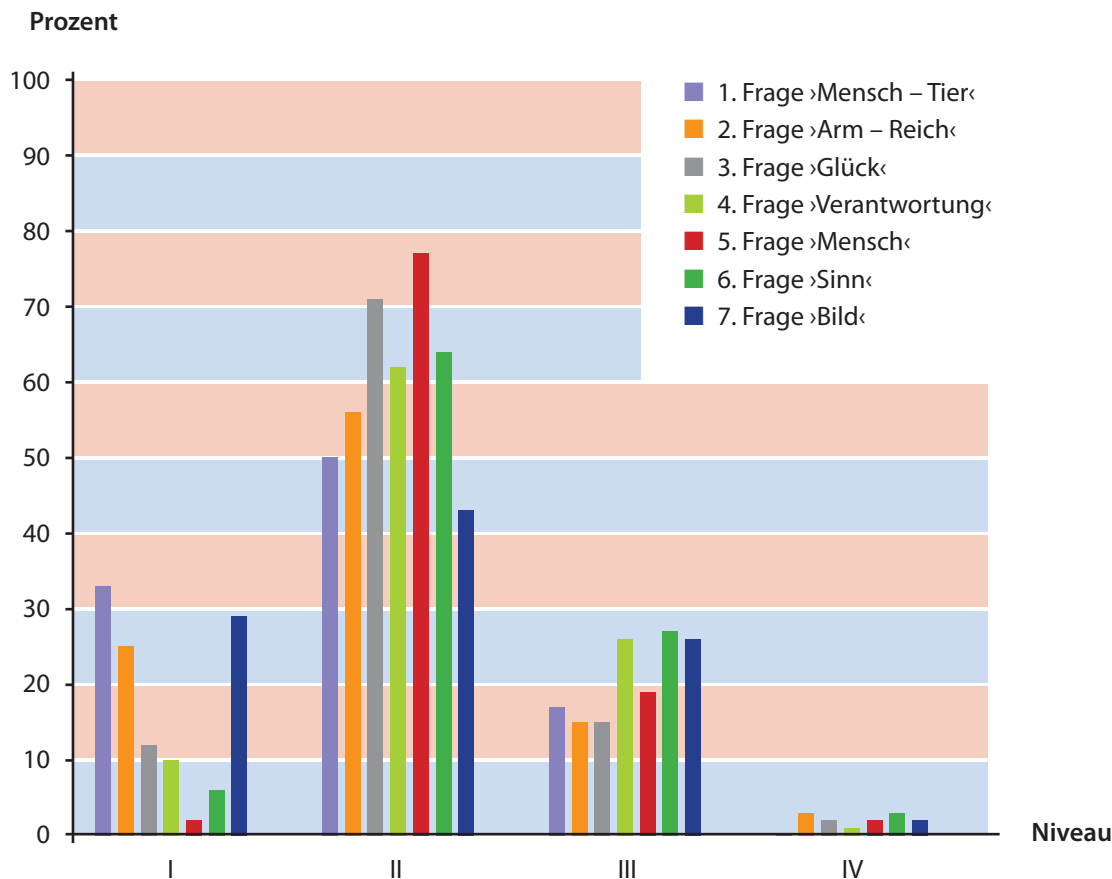


Abb. 3.1: Häufigkeitsverteilung (in Prozent) der Niveaus je Frage zum Menschenbild, gesamte Stichprobe

Niveau 2 dominiert bei allen Fragen. Die wenigsten Antworten erreichen Niveau 4. Die Häufigkeiten bei Niveau 1 schwanken zwischen Werten unter 10% und Werten über 30%. Bei allen Fragen wird das Niveau 3 von über 10% der Teilnehmer erreicht, aber bei keiner Frage von mehr als 30%. Niveau 3 erreicht bei den Fragen *Glück*, *Verantwortung*, *Mensch*, *Sinn* jeweils den zweiten Rang. Bei den Fragen *Mensch-Tier*, *Arm-Reich* und *Bild* ist Niveau 1 jeweils das zweithäufigste erreichte Niveau. Niveau 2 ist bei jeder Frage das häufigste und Niveau 4 das seltenste Niveau.

Tabelle 3.3 gibt die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilung an.

Tab. 3.3: Fragenebene: Häufigkeitsverteilung der Strukturniveaus je Frage

Strukturniveau	I		II		III		IV		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Frage										
Mensch-Tier	237	33,4	352	49,6	121	17,0	0	0	710	100
Arm-Reich	169	25,3	376	56,3	102	15,3	21	3,1	668	100
Glück	86	12,1	503	70,9	107	15,1	13	1,8	709	100
Verantwortung	75	10,7	434	62,2	184	26,4	5	0,7	698	100
Mensch	13	1,8	546	77,7	133	18,9	11	1,6	703	100
Sinn	39	5,8	430	64,4	180	26,9	19	2,8	668	100
Bild	193	28,6	290	43,0	177	26,2	15	2,2	675	100
Σ Anteil	812	16,7	2.931	60,7	1.004	20,8	84	1,8	4.831	100

Im Folgenden werden die Häufigkeiten weiter erläutert. Niveau 2 wird aufgrund seiner Dominanz als erstes besprochen, dann Niveau 4, das am seltensten vorkommt, dann Niveau 1 und zuletzt Niveau 3.

Niveau 2

Zu Niveau 2 zählen Antworten, die erste innere Vorgänge, Gefühle oder allgemeine Wertungen oder Leistungen formulieren. Antworten auf Niveau 2 sind meist allgemein und knapp formuliert, aber gehen über eine rein äußerliche Beschreibung hinaus. Für eine ausführliche Beschreibung von Niveau 2 siehe: Kapitel 2.7, 1.2.2 und Anhang Auswertungsmanuale.

60,7 % der Antworten der Gesamtstichprobe zählen zu Niveau 2. Je nach Frage variiert der Anteil dabei zwischen 43 % und 77,7 % (Frage *Bild*; Frage *Mensch*). Der Wert 77,7 % von Niveau 2 bei der Frage *Mensch* ist zugleich der maximale Wert der Häufigkeitsverteilung insgesamt. Die Dominanz von Niveau 2 wird noch deutlicher, da der niedrigste Wert von Niveau 2 (Frage *Bild*: 43,0 %) stets größer als die maximalen Häufigkeiten der übrigen Niveaus ist.

In Abbildung 3.2 werden typische Originalantworten zitiert, die zu Niveau 2 zählen.

Frage Mensch-Tier, Pb 377: *Ein Mensch hat echte Gefühle und ein Tier hat keine echten Gefühle.*

Frage Arm-Reich, Pb 30: *Die Reichen haben sehr viel gelernt. Die Armen haben nicht so viel gelernt, weil ihr Zeugnis schlecht war will sie niemand.*

Frage Glück, Pb 423: *Wenn man etwas Gutes macht, zum Beispiel, gute Noten und so weiter.*

Frage Verantwortung, Pb 528: *Wenn man Verantwortung für ein Kind trägt muss man sich um das Kind kümmern.*

Frage Mensch, Pb 50: *Er sollte: nett, lustig, fröhlich und auch keine bösen Sachen machen.*

Frage Sinn, Pb 510: *Spas am Leben zu haben und immer schön chillig bleiben.*

Frage Bild, Pb 656: *Es sieht einfach gut aus.*

Anmerkung: Pb = Proband

Abb. 3.2: Typische Originalantworten für Niveau 2

Niveau 4

Niveau 4 ist das Niveau, das am wenigsten häufig vorkommt und die komplexesten Inhalte in den Antworten gemäß den Strukturniveaus erfasst. Dazu zählen Antworten, die eine gesellschaftliche Identität explizit formulieren und Zusammenhänge u. a. mit Kultur und Gesellschaft herstellen.

Nur 1,7% aller Antworten zählen zu Niveau 4. Bei den Fragen *Arm-Reich* und *Sinn* sind die Anteile von Niveau 4 am höchsten: Bei der Frage *Arm-Reich* liegt der Anteil bei 3,1% (n = 21) bzw. bei der Frage *Sinn* bei 2,8% (n = 19). Die Frage *Mensch-Tier* hingegen wird von keinem Probanden auf Niveau 4 beantwortet, obwohl theoretisch Antworten zur Frage *Mensch-Tier* auf Niveau 4 möglich sind, z. B. Antworten, die auf kulturell bedingte und alternative Vorstellungen zu Mensch und Tier eingehen.

Abbildung 3.3 gibt typische Antworten, die zu Niveau 4 zählen an.

Frage Arm–Reich, Pb 42: *Alles auf der Welt ist ausgewogen. Es gibt Land und Wasser, Wüste und Eis also muss es vielleicht auch arme und reiche geben. Ich finde es dennoch nicht richtig, es sollte weder Reiche noch arme geben alle Menschen sollten sich bemühen dass ein Basislevel und Ausgleich für alle möglich ist.*

Frage Glück, Pb 427: *Glück ist wenn ich und die anderen glücklich sind. Ich kann eigentlich nicht ganz glücklich sein, wenn in Afrika Menschen verhungern.*

Frage Mensch, Pb 243: *Der Mensch könnte weniger machtsüchtig, weniger unterwürfig und weniger egozentriert sein. Die Welt bietet genug für jedermanns Bedürfnisse, aber nicht genug für jedermanns Gier. Wenn die Menschen weniger an ihre eigenen überzogenen Bedürfnisse denken würden könnte jeder glücklicher leben.*

Frage Sinn, Pb 523: *Mein Sinn ist es anderen was beizubringen z.B. Meinem Bruder Tipps zum Lernen geben. Dann werde ich allen Menschen was beibringen. Wenn sie wollen und wenn ich könnte.*

Frage Bild, Pb 655: *Es gefällt mir gut, da ich denke, dass es in einer Weise die Tragik des Menschen allgemein zeigt: Wir versuchen alle in eine andere Welt zu schauen. Wie man sich gibt liegt außerhalb des Fensters. Das Dunkle zeigt wie der Mensch im Inneren ist.*

Anmerkung: Pb = Proband

Abb. 3.3: Typische Originalantworten für Niveau 4

Niveau 1

Zu Niveau 1 zählen Antworten, die sich auf sichtbare Handlungen und äußerliche Merkmale beziehen.

16,8% der Antworten zählen zu Niveau 1. Der Anteil variiert aber stark je nach Frage. Die Frage *Mensch-Tier* beantworten mehr als 30% der Probanden auf Niveau 1, die Frage *Mensch* nur 1,8%. Auch bei den Fragen *Arm-Reich* und *Bild* wurden vergleichsweise hohe Anteile von Antworten auf Niveau 1 erreicht (Frage *Arm-Reich*: 25,3%; Frage *Bild*: 28,6%). Bei den Fragen *Sinn*, *Glück* und *Verantwortung* hingegen liegen die Anteile bei 5,8%, 12,1%, und 10,7%. In Abbildung 3.1 werden die schwankenden Häufigkeiten durch die Treppenstruktur im Balkendiagramm von Niveau 1 ausgedrückt.

Frage Mensch–Tier, Pb 7: *Menschen haben zwei Füße und die Tiere haben vier Füße. Die Menschen haben kein Fell und keine panza.*

Frage Arm–Reich, Pb 28: *Weil die reichen Menschen ein Job haben und die armen Leute kein Job haben. Aber es ist nicht richtig so. So sehe ich das.*

Frage Verantwortung: *Verantwortung ist, wenn ich das Zimmer aufräume.*

Frage Glück: *Glück ist wenn ich Eis esse.*

Frage Mensch: *Der Mensch soll blonde Haare und Strähnchen in den Haaren haben.*

Frage Sinn: *Der Sinn des Lebens ist Shisha rauchen.*

Frage Bild, Pb 610: *Das Bild gefällt mir nicht, weil es in dem Bild keine hellen Farben gibt, sondern eher so dunkle Farben wie grau und braun.*

Anmerkung: Pb = Proband

Abb. 3.4: Typische Antworten für Niveau 1

Niveau 3

Niveau 3 erfasst Antworten, die den Menschen als autonomes Wesen beschreiben oder Antworten, die relativierende, abwägende Inhalte enthalten.

20,8% der Antworten zählen zu Niveau 3, wobei die Unterschiede zwischen den Fragen weniger ausgeprägt sind als bei den anderen Niveaus. Bei den Fragen *Verantwortung*, *Sinn* und *Bild* liegen die Häufigkeiten von Niveau 3 zwischen 26–27% und bei den Fragen *Mensch–Tier*, *Arm–Reich*, *Glück* und *Mensch* zwischen 15–19%.

Zum Vergleich: 26,9% (n = 180) beantworten die Frage nach dem *Sinn des Lebens* mit Antworten auf Niveau 3 und 5,8% (n = 39) auf Niveau 1. 18,9% beantworten die Frage *Mensch* auf Niveau 3 und 1,8% auf Niveau 1. 26,4% (n = 184) beantworten die Frage *Verantwortung* auf Niveau 3 und 10,7% (n = 75) auf Niveau 1.

Frage Mensch-Tier, Pb 77: *Menschen haben einen freien Willen und können bzw. müssen Entscheidungen für ihr Leben treffen.*

Frage Arm-Reich, Pb 288: *Dafür gibt es mehrere Gründe, sowohl persönliche als auch nicht-persönliche. Das muss man unterscheiden.*

Frage Verantwortung 321: *Verantwortung ist, wenn man für die Folgen der eigenen Handlungen einsteht und bekennt.*

Frage Glück 217: *Glück ist relativ „relativ“ und für jeden anders.*

Frage Mensch 324: *Der Mensch soll selbständig sein und seine Ziele verwirklichen.*

Frage Sinn: *Der Sinn des Lebens für jeden anders und ändert sich ständig. Ich glaube es ist sogar gefährlich darüber nachzudenken, aber mach's trotzdem.*

Frage Bild, Pb 618: *Das Bild gefällt mir weil der Typ chillig rumsitzt und wahrscheinlich eine raucht. Genau wie ich auf meinen Balkon. Es erinnert mich an mich selbst.*

Anmerkung: Pb = Proband

Abbildung 3.5: Typische Antworten für Niveau 3

Um zu überprüfen, ob die Antworten auf alle sieben Fragen auf ein und denselben Wissensbestand zugreifen und eine Struktur bilden, wurde zum einen Cronbachs Alpha berechnet (Tabelle 3.4). Dieses stellt ein Maß für die interne Konsistenz einer Skala dar und gibt das Ausmaß an, wie die Aufgaben bzw. Fragen einer Skala miteinander in Beziehung stehen. Cronbachs Alpha wird definiert als die durchschnittliche Korrelation zwischen den Items und berücksichtigt mit Hilfe der Spearman-Brown-Formel auch die Anzahl der Fragen. Allgemein gilt, dass Werte ab 0,7 auf eine zufriedenstellende interne Konsistenz hinweisen (Nunnally, 1978).

Tab. 3.4: Cronbachs Alpha: Gesamtstichprobe

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,814	7

Die interne Konsistenz der Fragen zum Menschenbild innerhalb der Gesamtstichprobe ist zufriedenstellend.

Zusätzlich wurden die Korrelationen der Antworten auf die Fragen untereinander berechnet (Tabelle 3.5). Hierzu wurde, da der verbreitete Korrelationskoeffizient nach Pearson intervallskalierte Daten voraussetzt, auf den Rangkorrelationskoeffizienten Kendalls Tau zurückgegriffen. Dieser nutzt zur Berechnung der Zusammenhangsstärke nur ordinale Information.

Tab. 3.5: Korrelationsmatrix alle Fragen: Gesamtstichprobe

		Mensch-Tier	Arm-Reich	Glück	Verantwortung	Mensch	Sinn	Bild
Mensch-Tier	Tau	1,000						
	N	710						
Arm-Reich	Tau	,384	1,000					
	N	641	668					
Glück	Tau	,264	,292	1,000				
	N	700	640	709				
Verantwortung	Tau	,408	,361	,369	1,000			
	N	677	623	678	698			
Mensch	Tau	,396	,387	,388	,442	1,000		
	N	686	623	683	676	703		
Sinn	Tau	,373	,367	,330	,402	,508	1,000	
	N	645	594	645	648	653	668	
Bild	Tau	,390	,352	,295	,335	,438	,429	1,000
	N	634	650	634	629	638	605	675

Alle Korrelationen signifikant ($p < .001$)

Die Korrelationen sind zwischen der Frage *Sinn* und *Mensch* am höchsten ($r = .508, p < .001$) und zwischen den Fragen *Glück* und *Mensch-Tier* am niedrigsten ($r = .264, p < .001$). Allgemein gelten Korrelationen von $r > .50$ als hoch, von $.50 < r > .30$ als mittel und von $r < .10$ niedrig (Cohen et al., 2007).

Signifikante Interkorrelationen sind kein Beweis für eine latente Variable, da andere Faktoren, z. B. die Stichprobengröße, die Signifikanz beeinflussen. Cronbachs Alpha und Kendalls Tau der Gesamtstichprobe verweisen dennoch auf ein ähnliches Antwortverhalten innerhalb der Stichprobe und darauf, dass das Antwortverhalten innerhalb der Gesamtstichprobe bei den Fragen zum *Menschenbild* hinsichtlich erreichter Strukturniveaus nicht zufällig war, sondern strukturell erfolgte.

Im Kapitel 1.5 wurden als Kriterien für Hypothese 2 signifikante Häufigkeitsunterschiede angegeben, die nachgewiesen wurden. Außerdem wurden Hinweise für ein konsistentes Antwortverhalten in der Gesamtstichprobe nachgewiesen. Die Konsistenz wird in Hypothese 3 jedoch erneut nach Altersgruppen getrennt berechnet, da Alterseffekte das Ergebnis überlagern könnten. Die Erwartung, dass die Antworten fragenabhängig ausfallen, konnte mit den Kriterien der Strukturniveaus nachgewiesen werden. Zu den Fragen *Verantwortung*, *Sinn* und *Bild* wurden Antworten mit komplexeren Inhalten formuliert.

Fazit zu Hypothese 2:

1. Die Verteilung der Niveaus ist fragenabhängig.
2. Bei allen Antworten ist Niveau 2 das häufigste Niveau.
3. Bei allen Fragen ist Niveau 4 das seltenste Niveau.
4. Die Fragen *Mensch*, *Sinn*, *Verantwortung* generieren die wenigsten Antworten auf Niveau 1 und die Fragen *Mensch-Tier*, *Arm-Reich* und *Bild* die meisten.
5. Die Fragen *Verantwortung*, *Sinn* und *Bild* generieren die meisten Antworten auf Niveau 3.
6. Das Antwortverhalten der Gesamtstichprobe hinsichtlich der erreichten Strukturniveaus bei den Fragen zum *Menschenbild* erscheint ähnlich und verweist auf eine kohärente Struktur.

Hypothese 2 wird angenommen.

Bei der Prüfung von Hypothese 2 wurden alle Probanden der Stichprobe einbezogen. Im nächsten Abschnitt werden Grundschüler und Neuntklässler separat betrachtet.

Hypothese 3: Kinder und Jugendliche unterscheiden sich im Antwortverhalten bei den Fragen zum Menschenbild hinsichtlich erreichter Strukturniveaus.

Aufgrund der entwicklungspsychologischen Unterschiede wurde erwartet, dass Grundschüler in den Antworten häufiger niedrigere Niveaus (1, 2) und Neuntklässler häufiger höhere Niveaus (3, 4) erreichen.

Die Kohärenz der Antworten wurde erneut mit Cronbachs Alpha und separaten Korrelationsmatrizen für Grundschüler und Neuntklässler geprüft.

Abb. 3.6 zeigt die Häufigkeitsverteilung der Strukturniveaus von Grundschülern und Neuntklässlern.

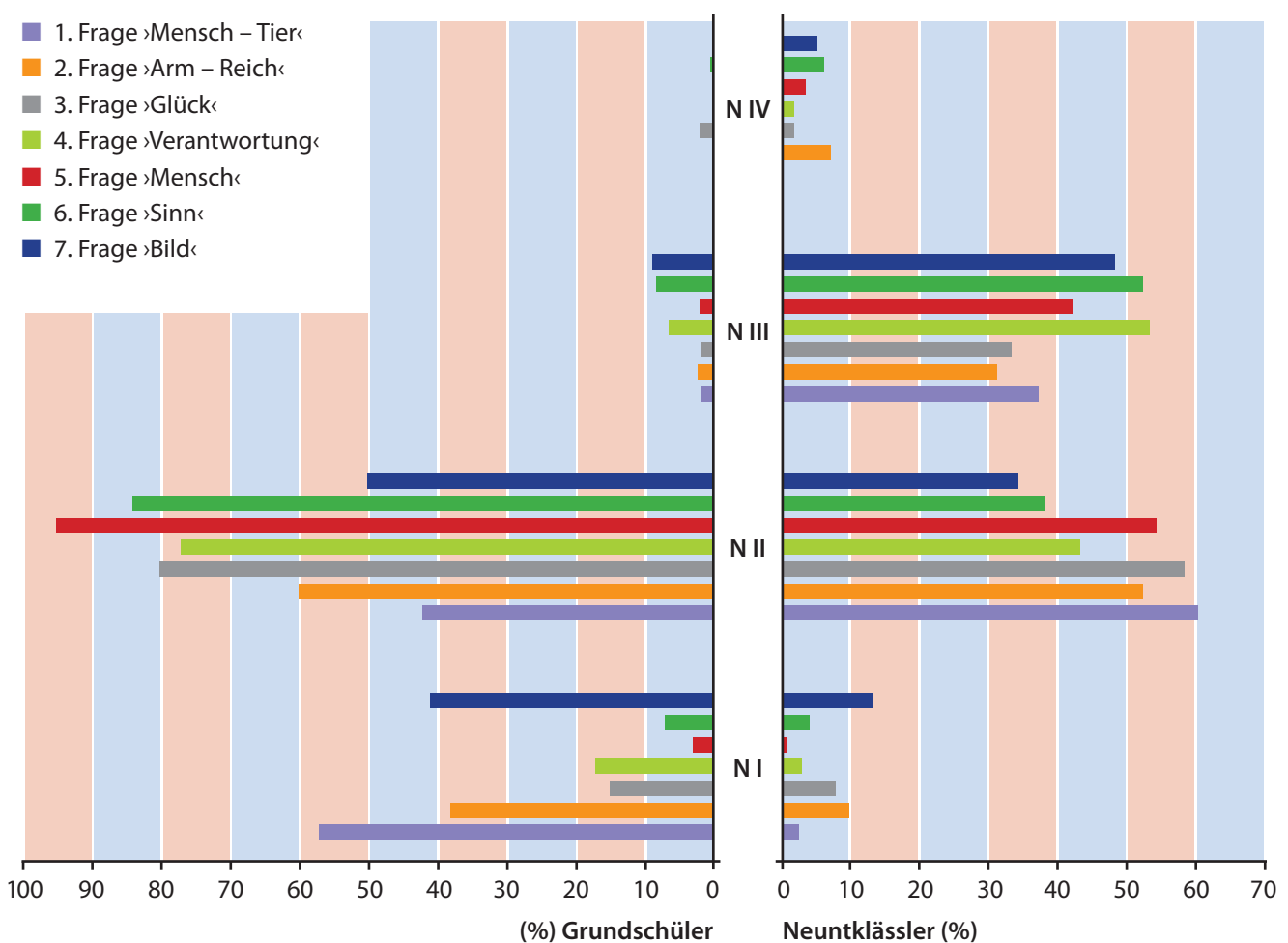


Abb. 3.6: Vergleich: Grundschüler, Neuntklässler

Man sieht deutlich, dass Grundschüler alle Fragen häufiger auf Niveau 1 und weniger häufiger auf Niveau 3 beantworten als Neuntklässler. Der Anteil von Antworten auf Niveau 1 liegt für Grundschüler bei 25,3% und für Neuntklässler bei 5,7% (Tabelle 3.6). Im Gegensatz dazu erreichen 4,4% der Antworten von Grundschülern und 42,2% der Neuntklässler Niveau 3. Das weist darauf, dass Kinder der 3. und 4. Klasse der Grundschule hinsichtlich der Strukturniveaus zum Menschenbild weniger komplexe Antworten formulieren als Jugendliche der neunten Klassen.

Die Unterschiede zwischen Grundschulern und Neuntklässlern variieren von Frage zu Frage und von Niveau zu Niveau. Tabelle 3.6 gibt die Niveauverteilung von Grundschulern und Neuntklässlern zu jeder Frage in absoluten Zahlen und in Prozent wieder.

Tab. 3.6: Häufigkeitsverteilung Strukturniveaus: Grundschüler und Neuntklässler

Frage		Niveau I		Niveau II		Niveau III		Niveau IV		df	Chi Quadrat Pearson
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Mensch-Tier	GS	230	56,80	168	41,50	7	1,70	0	0	2	296,981***
	NK	7	2,30	184	60,30	114	37,40	0	0		
	Δ		54,50		18,80		35,70				
Arm-Reich	GS	140	38,10	219	59,70	8	2,20	0	0	3	171,795***
	NK	29	9,60	157	52,20	94	31,20	21	7,00		
	Δ		28,50		7,50		29,00		7,00		
Glück	GS	63	15,50	328	80,80	7	1,7	8	2,00	3	134,544***
	NK	23	7,60	175	57,80	100	33,00	5	1,70		
	Δ		7,90		23,00		31,30		0,30		
Verantwortung	GS	67	16,80	307	76,80	26	6,50	0	0	3	210,350***
	NK	8	2,70	127	42,60	158	53,00	5	1,70		
	Δ		14,10		34,20		46,50		1,70		
Mensch	GS	11	2,70	384	95,00	8	2,00	1	0,20	3	195,461***
	NK	2	0,70	162	54,20	125	41,80	10	3,30		
	Δ		2,00		40,80		39,80		3,10		
Sinn	GS	28	7,30	323	83,90	32	8,30	2	0,50	3	191,398***
	NK	11	3,90	107	37,80	148	52,30	17	6,00		
	Δ		3,40		46,10		44,00		5,50		
Bild	GS	154	41,30	186	49,90	33	8,80	0	0	3	170,741***
	NK	39	12,90	104	34,40	144	47,70	15	5,00		
	Δ		28,40		15,50		38,90		5,00		

Anmerkung: N = Anzahl Antworten; GS = Grundschüler, NK = Neuntklässler; Δ = Differenz GS-NK; ***p < .001

Der größte Unterschied zwischen Grundschulern und Neuntklässlern bei Niveau 1 liegt bei der Frage *Mensch-Tier* ($\Delta = 54,5$) vor, die 56,8% der Grundschüler und 2,3% der Neuntklässler auf Niveau 1 beantworteten. Bei den Fragen *Arm-Reich* und *Bild* sind die Unterschiede zwischen Grundschulern und Neuntklässlern bei Niveau 1 ebenfalls ausgeprägt ($\Delta = 28,5$; $\Delta = 28,4$).

Bei den Fragen *Mensch* und *Sinn* liegen relativ ähnliche ausgeprägte Häufigkeiten bei Niveau 1 zwischen beiden Altersgruppen vor. Sowohl von den Grundschulern (2,7% bzw. 7,3%) als auch von den Neuntklässlern (0,7% bzw. 3,9%) liegen die Anteile unter 10%.

Grundschüler beantworten die Frage *Mensch* fast ausschließlich auf Niveau 2 (95,0%) und Neuntklässler sowohl auf Niveau 2 (54,2%) als auch auf Niveau 3 (41,8%).

Bei den Neuntklässlern steigt der Anteil von Antworten auf Niveau 1 nur bei der Frage *Bild* über 10%. Im Gegensatz dazu sind die Anteile von Niveau 1 bei Grundschulern je nach Frage sehr unterschiedlich. Bei fünf von sieben Fragen liegt der Anteil bei über 10%, bei den Fragen *Mensch–Tier*, *Arm–Reich*, *Bild* sogar zwischen 40–55%.

Niveau 3 hingegen kommt bei Neuntklässlern bei allen Fragen häufiger vor als bei Grundschulern. Die Unterschiede zwischen Grundschulern und Neuntklässlern innerhalb von Niveau 3 sind bei jeder Frage größer als 29% und kleiner als 44% (Frage *Sinn*) bzw. 46,5% (Frage *Verantwortung*).

Beim Vergleich zwischen Grundschulern und Neuntklässlern bei Niveau 1 lagen sowohl kleine ($\Delta = 2,0$) als auch große Unterschiede ($\Delta = 54,0$) vor. Bei Niveau 3 liegen die Unterschiede zwischen beiden Gruppe zwischen $\Delta = 29,0$ (Frage *Arm–Reich*) und $\Delta = 46,5$ (Frage *Verantwortung*).

Die Rangreihen der Häufigkeiten von Niveau 3 zwischen den Altersgruppen zeigen Gemeinsamkeiten bei einzelnen Fragen. Die Fragen *Sinn*, *Bild*, *Verantwortung* erhalten bei beiden Altersgruppen die meisten Antworten auf Niveau 3, wobei die Reihenfolge variiert. Bei Neuntklässlern ist die Rangreihenfolge bei Niveau 3: *Verantwortung*, *Sinn*, *Bild* (53,0%; 52,3%; 47,7%) und bei Grundschulern: *Bild*, *Sinn*, *Verantwortung* (8,8%; 8,3%; 6,5%).

Die niedrigsten Werte bei Niveau 3 erreichen Neuntklässler bei den Fragen *Arm–Reich* (31,2) und *Glück* (33%) und Grundschüler bei den Fragen *Mensch–Tier* (1,7%) und *Glück* (1,7%).

Zum Unterschied zwischen Niveau 1 und 3 eine Gegenüberstellung von typischen Antworten (Abb. 3.7):

Niveau 1:

Frage Mensch-Tier, Pb 7: *Menschen haben zwei Füße und die Tiere haben vier Füße. Die Menschen haben kein Fell und keine panza.*

Niveau 3:

Frage Mensch-Tier, Pb. 635: *Tiere töten weil sie Nahrung brauchen. Menschen töten aus anderen Motiven. Tiere haben keinen freien Willen, Menschen schon. Tiere richten sich nur nach ihrem Instinkt. Menschen handeln aus freien Stücken und planen ihr Leben selbst.*

Abb. 3.7: Gegenüberstellung Niveau 1 und Niveau 3 zur Frage *Mensch–Tier*

Niveau 1:

Frage Arm-Reich, Pb 200: *Weil sie haben mehr Geld die reichen oder die armen haben hald kein Geld.*

Niveau 3:

Frage Arm-Reich, Pb 609: *Das ist schwer zu beantworten. Es gibt viele Gründe dafür. Ich glaube, dass arm und reich relativ schwer ist zu erklären, da es meiner Meinung nach nicht nur am Geld festgemacht werden kann.*

Abbildung 3.8: Gegenüberstellung von Antworten Niveau 1 und Niveau 3 zur Frage *Arm–Reich*

Die Analyse der Gesamtstichprobe im Kapitel zuvor ergab, dass Niveau 2 stets das häufigste Niveau war und insgesamt 60,7% aller Antworten zu Niveau 2 zählten. Werden die Altersgruppen einzeln betrachtet, zählen 69,9% der Antworten von Grundschulern und 48,6% der Antworten von Neuntklässlern zu Niveau 2. Niveau 2 ist damit in beiden Altersgruppen weiterhin das dominierende Niveau, aber innerhalb der Altersgruppen unterschiedlich ausgeprägt.

Niveau 2 kommt bei Grundschulern häufiger vor als bei Neuntklässlern: bei sechs von sieben Fragen (*Arm–Reich*, *Glück*, *Verantwortung*, *Mensch*, *Sinn* und *Bild*) ist Niveau 2 bei Grundschulern ausgeprägter als bei Neuntklässlern. Die einzige Frage, die Neuntklässler häufiger als Grundschüler auf Niveau 2 beantworteten, ist die Frage *Mensch–Tier*, da Grundschüler die Frage *Mensch–Tier* meistens auf Niveau 1 (56,8%) beantworteten und Neuntklässler nur wenige Antworten auf Niveau 1 zu dieser Frage formulierten (2,3%).

Zu den Fragen *Verantwortung*, *Sinn* und *Bild* formulieren Neuntklässler erstmalig und im Gegensatz zu den Ergebnissen der Gesamtstichprobe mehr Antworten auf Niveau 3 (53,0%; 52,3%; 47,7%) als auf Niveau 2 (42,6%; 37,8%; 34,4%). Bei Neuntklässlern findet also eine Verschiebung zu einem höheren Niveau bei einzelnen Fragen statt. Bei Grundschulern ist nur bei der Frage *Mensch–Tier* eine Verschiebung feststellbar, aber nicht zu einem höheren, sondern zu Niveau 1.

Obwohl generell nur sehr wenige Antworten auf Niveau 4 vorliegen, liegt der Anteil bei Neuntklässlern bei insgesamt 3,5% und bei Grundschulern bei 0,4%. Grundschüler formulierten bei 4 Fragen (*Mensch–Tier*, *Arm–Reich*, *Verantwortung*, *Bild*) keine Antworten auf Niveau 4. Neuntklässler dagegen formulierten mit Ausnahme der Frage *Mensch–Tier* stets Antworten auf Niveau 4. Der Anteil an Antworten auf Niveau 4 ist bei keiner Frage bei den Grundschulern größer als 2%, erreicht aber bei den Neuntklässlern immerhin 7% bei der Frage *Arm–Reich*. Die größten Unterschiede bei Niveau 4 liegen zwischen beiden Gruppen bei den Fragen *Arm–Reich* und *Sinn* mit 7,0% bzw. 5,5% vor.

Eine Ausnahme bildet die Frage *Glück*: Hier formulierten Grundschüler anteilig mehr Antworten, die zu Niveau 4 zählten als Neuntklässler. Allerdings beträgt der Unterschied nur 0,3%. Trotz dieser Ausnahme bleibt der Befund bestehen, dass Neuntklässler insgesamt häufiger Antworten auf Niveau 4 formulieren als Grundschüler.

Der Unterschied zwischen Grundschulern und Neuntklässlern liegt zusammenfassend darin, dass Neuntklässler das Niveau 1 sehr viel seltener in ihren Antworten formulieren und stattdessen auf Antworten ausweichen, die auf Niveau 2 und vor allem auf Niveau 3 liegen – wohingegen Grundschüler eher auf Niveau 1 bleiben.

Anschließend wurden erneut Cronbachs Alpha und die Korrelationensmatrizen für beide Altersgruppen getrennt berechnet, um die Kohärenz der Antworten für beide Altersgruppen zu prüfen.

Tab. 3.7: Cronbachs Alpha für Grundschüler und Neuntklässler

Reliabilitätsstatistiken		
Alter	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
Grundschüler	,429	7
Neuntklässler	,727	7

Cronbachs Alpha für Grundschüler ist niedrig und deutet auf eine niedrige bzw. keine innere Konsistenz der Fragen bei Grundschulern hin. Cronbachs Alpha bei Neuntklässlern bleibt zufriedenstellend.

Tab. 3.8: Korrelationsmatrix Strukturniveaus: Grundschüler

		Mensch-Tier	Arm-Reich	Glück	Verantwortung	Mensch	Sinn	Bild
Mensch-Tier	Tau	1,000						
	Sig							
	N	405						
Arm-Reich	Tau	,097	1,000					
	Sig	,068						
	N	340	367					
Glück	Tau	,048	,076	1,000				
	Sig	,336	,150					
	N	397	341	406				
Verantwortung	Tau	,105	,081	,06	1,000			
	Sig	,036*	,130	,206				
	N	379	328	382	400			
Mensch	Tau	,063	,022	,160	,133	1,000		
	Sig	,206	,679	,001***	,008**			
	N	387	328	386	381	404		
Sinn	Tau	,071	,112	,108	,113	,128	1,000	
	Sig	,168	,041*	,033*	,024	,011*		
	N	362	312	362	366	374	385	
Bild	Tau	,168	,204	,082	,068	,164	,113	1,000
	Sig	,001***	,000***	,114	,193	,002**	,022	
	N	,332	,352	,334	,333	,341	,324	373

*** $p \leq 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Bei Grundschulern sind nur die Korrelationen zwischen den Fragen *M-T/Bild*, *A-R/Bild* und *Glück/Mensch* auf dem Niveau $p = \leq .001$ signifikant, fallen aber niedrig aus (z. B. $r = .168$, $r = .204$, $r = .160$). Weitere sechs Korrelationen sind auf dem Niveau $p < .05$ signifikant. 12 von 21 Zusammenhängen zwischen den Fragen sind nicht signifikant.

Tab. 3.9: Korrelationsmatrix Strukturniveaus: Neuntklässler

		Mensch-Tier	Arm-Reich	Glück	Verantwortung	Mensch	Sinn	Bild
Mensch-Tier	Tau	1,000						
	Sig							
	N	305						
Arm-Reich	Tau	,240	1,000					
	Sig	,000						
	N	301	301					
Glück	Tau	,119	,242	1,000				
	Sig	,030	,000					
	N	303	299	303				
Verantwortung	Tau	,205	,236	,383	1,000			
	Sig	,000	,000	,000				
	N	298	295	296	298			
Mensch	Tau	,211	,312	,316	,321	1,000		
	Sig	,000	,000	,000	,000			
	N	299	295	297	295	299		
Sinn	Tau	,190	,278	,278	,271	,423	1,000	
	Sig	,001	,000	,000	,000	,000		
	N	283	282	283	282	279	283	
Bild	Tau	,184	,213	,250	,239	,379	,396	1,000
	Sig	,001	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	302	298	300	296	297	281	302

Bei Neuntklässlern sind bis auf einen Zusammenhang alle Korrelationen zwischen den Fragen auf dem $p < 0,001$ Niveau und zwischen der Frage *M-T* und *Glück* auf dem 0,05 Niveau signifikant. Die Korrelationen liegen dabei zwischen $r = .423$ (Frage *Sinn* und *Mensch*) und $r = .119$ (Frage *M-T* und *Glück*). Die meisten Korrelationen liegen zwischen $r = .200$ und $r = .300$ und sind damit mittelhoch bis niedrig, aber insgesamt höher als bei Grundschulern.

Fazit Vergleich Grundschüler-Neuntklässler:

1. Die Unterschiede in der Verteilung der Niveaus zwischen Neuntklässlern und Grundschulern sind bei allen Fragen signifikant, aber die Differenz ist je nach Frage unterschiedlich ausgeprägt.
2. Grundschüler beantworten alle Fragen häufiger auf Niveau 1 als Neuntklässler.
3. Neuntklässler beantworten alle Fragen häufiger auf Niveau 3 als Grundschüler.
4. Die Fragen *Mensch* und *Sinn* generieren sowohl bei den jüngeren als auch bei den älteren Schülern die wenigsten Antworten auf Niveau 1.
5. Niveau 2 ist bei Neuntklässlern bei vier Fragen das häufigste Niveau, bei Grundschulern bei sechs.
6. Niveau 4 ist erneut bei allen Fragen und in beiden Gruppen das seltenste Niveau und ist bis auf die Frage *Glück* bei Neuntklässlern häufiger.
7. Das Antwortverhalten von Grundschulern erscheint deutlich weniger konsistent und geringer strukturiert.
8. Die Antworten von Neuntklässlern erscheinen der Tendenz nach konsistenter und weisen auf eine zugrundeliegende Struktur hin.

Cronbachs Alpha und Kendalls Tau ergaben unterschiedliche Ergebnisse für Grundschüler und Neuntklässler. Cronbachs Alpha bei Grundschulern fällt niedrig aus (.429) und deutet auf keine innere Konsistenz der Antworten hin. Kendalls Tau zwischen den Fragen ist bei Grundschulern niedrig und ist nur bei wenigen Fragen signifikant.

Bei Jugendlichen ist Cronbachs Alpha zufriedenstellend (.727) und Kendalls Tau zwischen allen Fragen hoch signifikant. Die Korrelationen sind meist niedrig bis mittelgroß. Die Neuntklässler beantworteten die Frage zum Menschenbild konsistenter als Grundschüler.

In Kapitel 1.5 wurden als Kriterien zur Annahme von Hypothese 3 bedeutsame Unterschiede zwischen niedrigen Niveaus (1, 2) und höheren Niveaus (3, 4) angegeben, was insgesamt nachgewiesen wurde. Ebenso sind die Annahmen zur Kohärenz bestätigt worden.

Hypothese 3 wird daher angenommen.

Hypothese 4: Je höher qualifizierend die Schulart, desto komplexer das Menschenbild.

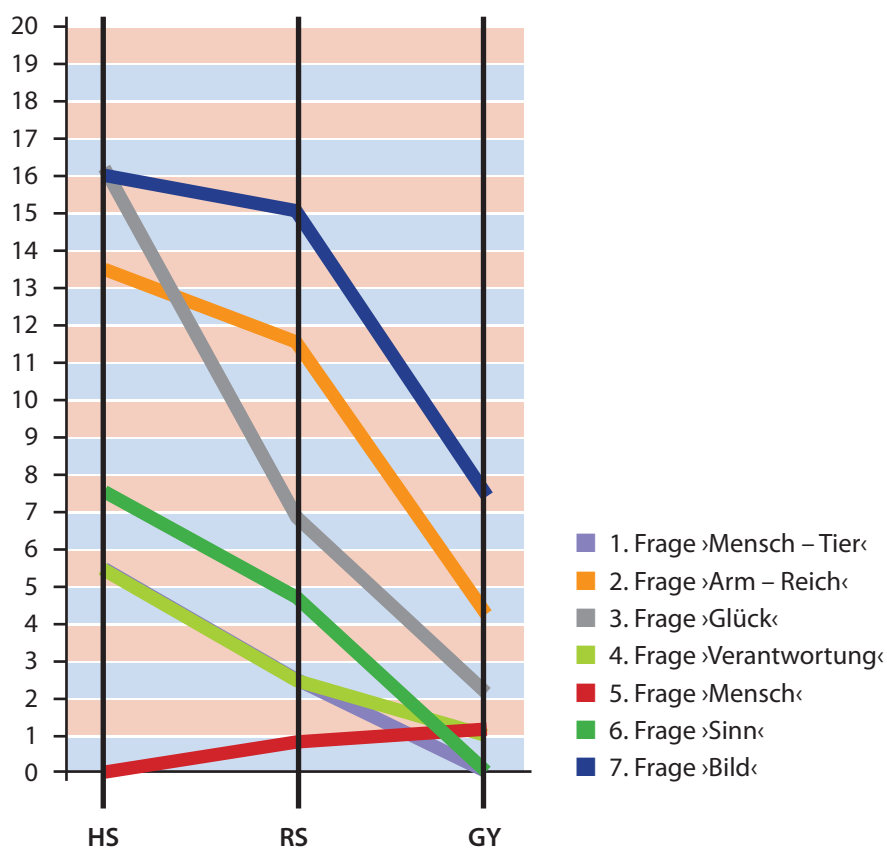
Die Unterschiede zwischen den Schularten (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) werden mit mehreren Maßen dargestellt. Zunächst werden die Häufigkeiten der Strukturniveaus zwischen den Schularten deskriptiv dargestellt und die Signifikanz der Unterschiede mit dem Chi Quadrat-Test überprüft. Anschließend wurden die *Modalkategorien* (typisches Strukturniveau für jede Frage und Schulart) und die Maße *Spitzenwert* (nur höchstes Strukturniveau je Frage) und *Score-Wert* (durchschnittlich erreichtes Strukturniveau) zwischen den Schularten verglichen.

Cronbachs Alpha und Kendalls Tau werden zur weiteren Kohärenzprüfung der Antworten für die Schularten getrennt berechnet.

Zunächst werden die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilung der Strukturniveaus von Haupt-, Realschule und Gymnasium erläutert. Dazu werden die Ergebnisse der Niveaus 1 bis 4 jeweils einzeln betrachtet (Abbildung 3.9).

Antworten auf Niveau 1 kommen bei allen Schularten stets bei unter 20% der Schüler vor. Bei Hauptschülern liegt der Anteil bei drei Fragen (*Glück, Bild, Arm-Reich*) und bei Realschülern bei zwei Fragen (*Bild, Arm-Reich*) über 10%.

Der Anteil von Antworten auf Niveau 1 nimmt bei allen Fragen, mit Ausnahme der Frage *Mensch*, mit höherer Schulbildung ab. Hauptschüler beantworten sechs von sieben Fragen häufiger auf Niveau 1 als Realschüler und Gymnasiasten. Gymnasiasten haben bei sechs von sieben Fragen vergleichsweise die wenigsten Antworten auf Niveau 1. Bei der Frage *Glück* sind die Unterschiede



Anmerkung: HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium

Abb. 3.9: Vergleich HS–RS–GY (in %): Niveau I

zwischen den Schularten innerhalb von Niveau 1 maximal: 16,2% der Hauptschüler, 6,8% der Realschüler und 2,1% der Gymnasiasten beantworteten die Frage *Glück* auf Niveau 1 (Tabelle 3.10, S. 94)

Je ein Realschüler und je ein Gymnasiast beantworteten die Frage *Mensch* auf Niveau 1. Die Originalantwort des Gymnasiasten zur Frage *Mensch* lautet: „Sie sollten mehr Fahrrad fahren und nicht Auto.“ Der zitierte Schüler beantwortete jede Frage zum Menschenbild in Bezug zu seinem Hobby „Mountainbike fahren“. Seine Antwort z. B. zur Frage Sinn des Lebens: „Fahrrad fahren und bald nen Backflip zu springen“, so dass das Interesse an seinem Hobby seine Antworten zum Menschenbild beherrschte. Die Antwort des Realschülers zur gleichen Frage lautete: „Vida Guerra like“. Dies ist wahrscheinlich keine ernsthafte Antwort, da es sich bei Vida Guerra um ein kubanisches Bikinimodel handelt, die von diesem Schüler als menschliches Ideal vorgeschlagen wird. Da nur explizit formulierte Inhalte berücksichtigt werden und die Antworten von den Schülern nicht weiter erläutert wurden, zählen sie zu Niveau 1.

Die Häufigkeiten zwischen den Schularten lassen sich aufgrund der Steigung der Verbindungsgeraden zwischen den Schularten, bzw. ob der Knick der Geraden von einer Schulart zu anderen nach oben oder unten geht, weiter unterscheiden. Die Steigung der Verbindungsgeraden zeigen die Verhältnisse der Unterschiede zwischen Hauptschule–Realschule und Realschule–Gymnasium an und ob die Unterschiede zwischen den Schularten größer oder kleiner werden. Bei den Fragen *Bild*,

Tab. 3.10: Vergleich: Hauptschule, Realschule, Gymnasium

Frage		Niveau I		Niveau II		Niveau III		Niveau IV		df	Chi Quadrat Pearson
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Mensch-Tier	HS	4	5,30	47	61,80	25	32,90	0	0	4	8,729*
	RS	3	2,30	85	63,90	45	33,80	0	0		
	GY	0	0	52	54,20	44	45,80	0	0		
Arm-Reich	HS	10	13,50	44	59,50	19	25,70	1	1,40	6	21,719***
	RS	15	11,40	72	54,50	39	29,50	6	4,50		
	GY	4	4,20	41	43,20	36	37,90	14	14,70		
Glück	HS	12	16,20	48	64,90	13	17,60	1	1,40	6	26,055***
	RS	9	6,80	77	57,90	47	35,30	0	0		
	GY	2	2,10	50	52,10	40	41,70	4	4,20		
Verantwortung	HS	4	5,40	41	55,40	29	39,20	0	0	6	31,968***
	RS	3	2,30	65	49,60	59	45,00	4	3,10		
	GY	1	1,10	21	22,60	70	75,30	1	1,10		
Mensch	HS	0	0	49	65,30	25	33,30	1	1,30	6	20,287***
	RS	1	0,80	76	57,60	54	40,90	1	0,80		
	GY	1	1,10	37	40,20	46	50,00	8	8,70		
Sinn	HS	5	7,40	33	48,50	29	42,60	1	1,50	6	20,917**
	RS	6	4,80	50	40,30	62	50,00	6	4,80		
	GY	0	0	24	26,40	57	62,60	10	11,0		
Bild	HS	12	16,00	32	42,70	30	40,00	1	1,30	6	22,800***
	RS	20	15,30	52	39,70	53	40,50	6	4,60		
	GY	7	7,30	20	20,80	61	63,50	8	8,30		

Anmerkung: N = Anzahl Antworten; HS = Hauptschüler, RS = Realschüler; GY = Gymnasiasten; *p < .068, **p < .002, ***p < .001

Arm-Reich und *Sinn* ist die Steigung der Geraden zwischen Hauptschule und Realschule kleiner als zwischen Realschule und Gymnasium und somit auch der Unterschied zwischen Haupt- und Realschule kleiner als zwischen Realschule und Gymnasium. Bei der Frage *Bild* erreichen z. B. an der Hauptschule 16,0% aller Teilnehmer, an der Realschule sehr ähnliche 15,3% und am Gymnasium nur 7,3% das Niveau 1.

Bei den Fragen *Glück*, *Verantwortung*, *Mensch-Tier* verhält es sich umgekehrt und der Unterschied zwischen Hauptschülern und Realschülern ist größer als zwischen Realschülern und Gymnasiasten.

Zur Veranschaulichung wurden für jede Schulart Rangreihen gebildet, in denen die Häufigkeiten der Fragen innerhalb von Niveau 1 je Schulart gegenübergestellt wurden:

Rangreihe Hauptschüler: *Glück / Bild / Arm-Reich / Sinn / Verantwortung / Mensch-Tier / Mensch*

Rangreihe Realschüler: *Bild / Arm-Reich / Glück / Sinn / Verantwortung / Mensch-Tier / Mensch*

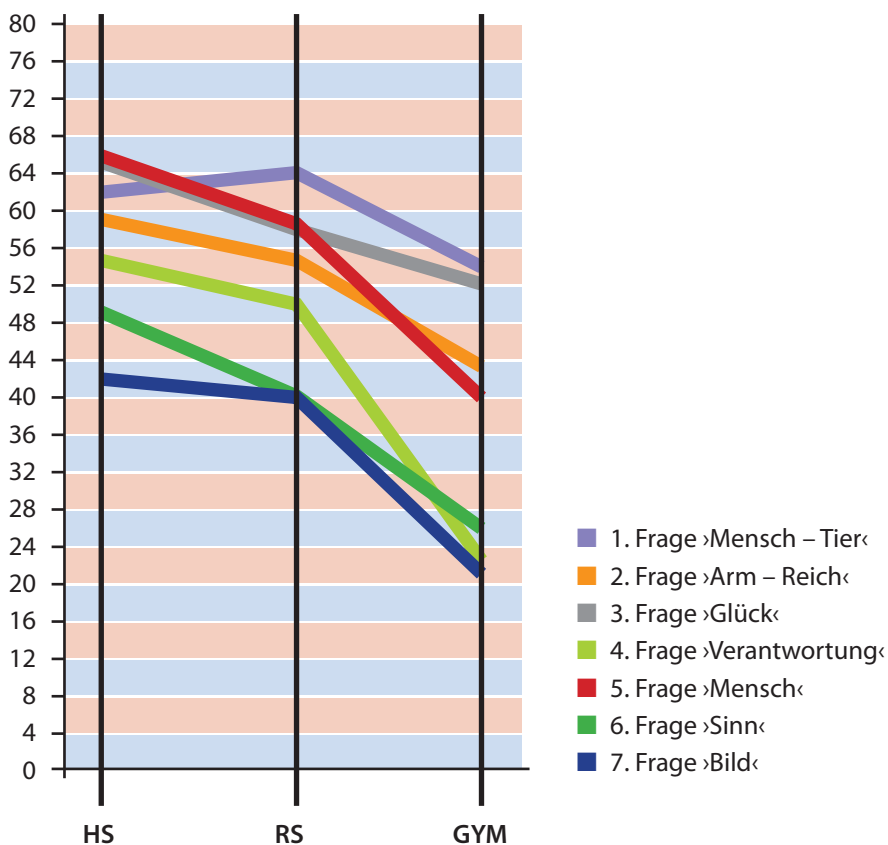
Rangreihe Gymnasium: *Bild / Arm-Reich / Glück / Verantwortung / Mensch / Sinn / Mensch-Tier*

Bei Hauptschülern liegt die Frage *Glück* bei Niveau 1 auf Rang 1, bei Realschülern und Gymnasiasten auf Rang 3. Die Frage *Sinn* nimmt bei Haupt- und Realschülern den vierten Rang bei Niveau 1 ein und bei Gymnasiasten den Rang sieben. Im Vergleich zu anderen Schularten definieren Hauptschüler Glück häufiger mit materiellen Dingen und Besitz als Realschüler und Gymnasiasten.

Für alle Schularten gilt, dass die Fragen *Bild* und *Arm–Reich* die häufigsten Antworten innerhalb von Niveau 1 bei allen Schularten generieren und die Fragen *Mensch*, *Verantwortung* und *Mensch–Tier* die wenigsten.

Fazit zu Niveau 1:

Eingedenk der bisherigen Ergebnisse ist Niveau 1 bei allen Schularten eher selten und der Anteil ist meist kleiner als 10%. Niveau 1 ist bei Hauptschülern vergleichsweise häufig und bei der Frage *Glück* am häufigsten. Die Fragen *Bild* und *Arm–Reich* erzielen bei Niveau 1 höhere, die Fragen *Verantwortung*, *Mensch* und *Mensch–Tier* niedrigere Häufigkeiten.



Anmerkung: HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium

Abb. 3.10: Vergleich HS–RS–GY (in %): Niveau II

Antworten auf Niveau 2 sind häufiger als auf Niveau 1. Die Anteile liegen meist zwischen 20 % und 60 %. 57 % aller Antworten von Hauptschülern, 52 % von Realschülern und 37 % von Gymnasiasten zählen zu Niveau 2 (Tabelle 3.10). Die Häufigkeit von Niveau 2 nimmt bei sechs von sieben Fragen mit höherer Schulbildung ab. Nur die Frage *Mensch–Tier* beantworten Realschüler (63,9 %) geringfügig häufiger auf Niveau 2 als Hauptschüler (61,8 %). Das stärkste Gefälle zwischen den Schularten liegt bei der Frage *Verantwortung vor* (HS: 55,4 %; GY: 22,6 %; $\Delta = (55,4 \% - 22,6 \%) = 32,8$) und wird in Abbildung 3.10 durch die steil abfallende Gerade ausgedrückt. Ähnliche Differenzen zwischen höchstem und niedrigstem Wert zwischen den Schularten bei Niveau 2 liegen bei den Fragen *Mensch* ($\Delta = 25,2$) und *Bild* ($\Delta = 21,8$) vor. Das geringste Gefälle zwischen maximalem und minimalem Wert zwischen den Schularten besteht bei den Fragen *Mensch–Tier* ($\Delta = 7,6$), *Glück* ($\Delta = 12,8$) und *Arm–Reich* ($\Delta = 16,3$).

Die Bandbreite (range) von Niveau 2 zwischen höchstem und niedrigstem Wert innerhalb einer Schulart ist bei Hauptschülern am niedrigsten (range HS: 22,7 %; range RS: 24,2 % und range GY: 33,3 %). Gleichzeitig liegen die Einzelwerte, aus denen sich der range zusammensetzt, bei Hauptschülern höher als bei Realschülern und Gymnasiasten. Der Maximalwert der Hauptschule von Niveau 2 (65,3 %) liegt über den Maximalwerten der anderen Schularten (Maximalwert RS: 63,9 %, Maximalwert GY: 54,2 %) und der Minimalwert der Hauptschule von Niveau 2 (42,7 %) liegt über den Minimalwerten der anderen Schularten (Minimalwert RS: 39,7 %, Minimalwert GY: 20,9 %).

Der Unterschied zwischen Hauptschule und Realschule bei der Frage *Verantwortung* beträgt $\Delta = 5,8$ und zwischen Realschülern und Gymnasiasten $\Delta = 27$. Ähnlich verhält es sich bei der Frage *Bild*. Die Unterschiede zwischen Hauptschule und Realschule ($\Delta = 3$) sind kleiner als zwischen Realschule und Gymnasium ($\Delta = 18,8$). Bei der Frage *Glück* beträgt der Unterschied zwischen Hauptschule und Realschule $\Delta = 7$ und zwischen Realschule und Gymnasium $\Delta = 5,8$.

Zu den Fragen *Bild*, *Sinn* und *Verantwortung* wurden innerhalb der Schularten jeweils die wenigsten Antworten formuliert, die zu Niveau 2 zählen. Die jeweilige Ausprägung variiert aber zwischen den Schularten, z. B. beträgt der Anteil bei der Frage *Bild* an der Hauptschule 42,7 %, an der Realschule 39,7 % und am Gymnasium 20,8 %. Die Frage *Sinn* wird von Haupt- und Realschülern am zweit-seltensten und von Gymnasiasten am dritt-seltensten auf Niveau 2 beantwortet. Bei Haupt- und Realschülern liegt die Frage *Verantwortung* einen Rang höher als bei Gymnasiasten. Die Fragen *Bild*, *Sinn* und *Verantwortung* werden bei allen Schularten insgesamt seltener auf Niveau 2 beantwortet als die anderen Fragen zum Menschenbild.

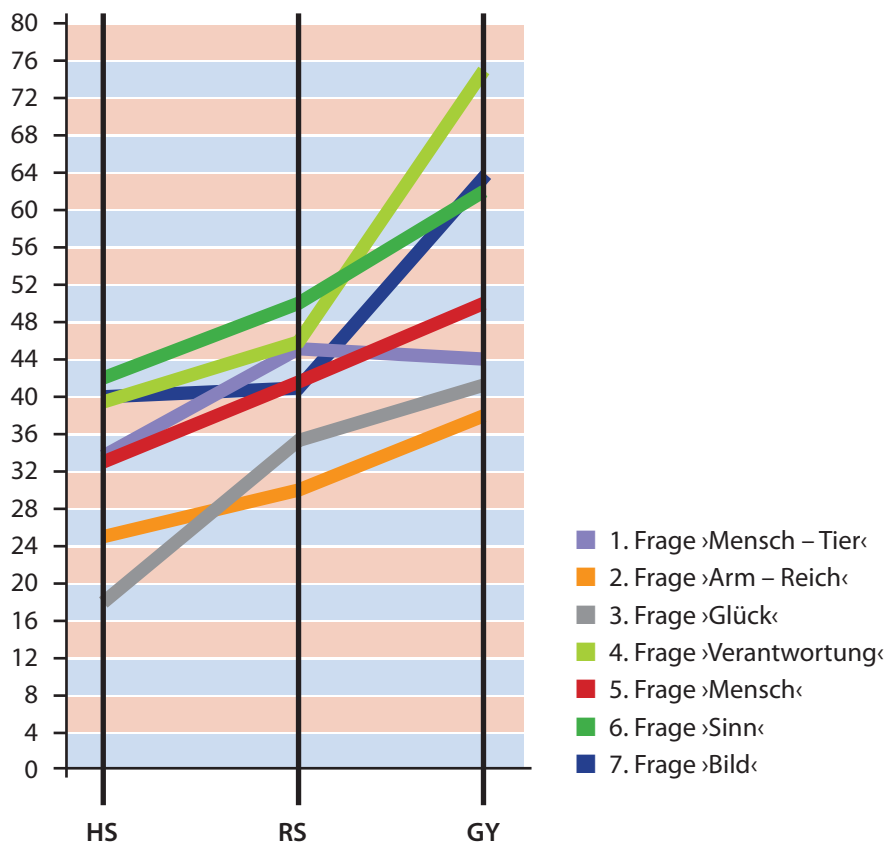
Die Fragen *Mensch–Tier*, *Arm–Reich*, *Glück* und *Mensch* erreichen bei allen Schularten Anteile von Antworten auf Niveau 2 zwischen 40 % und 65 % (Abbildung 3.10). Die Rangreihe der Häufigkeiten zwischen den Schularten bei Niveau 2 stimmt nur bei der Frage *Bild* mit allen Schularten überein. Diese Frage wird stets am seltensten auf Niveau 2 beantwortet. Hauptschule und Realschule stimmen in den Rangreihen der Häufigkeiten bei den Fragen *Arm–Reich*, *Verantwortung* und *Sinn* überein und die Rangreihen von Realschule und Gymnasium nur bei der Frage *Mensch–Tier*. Die

Frage *Mensch* variiert bei allen Schularten stark und liegt bei der Hauptschule auf Rang 1, bei der Realschule auf Rang 3 und beim Gymnasium auf Rang 4.

Hauptschüler beantworteten die Frage *Mensch* (65,3%) und *Glück* (64,9%) am häufigsten auf Niveau 2. Im Gegensatz zu Realschülern, deren Rangreihen *Mensch-Tier* / *Mensch* / *Glück* und zu Gymnasiasten, deren Rangreihe *Mensch-Tier* / *Glück* / *Arm-Reich* / *Mensch* lauten. Die Frage *Glück* wird von allen Schularten relativ häufig auf Niveau 2 beantwortet; der Anteil variiert zwischen 52,1% (Gymnasium), 57,9% (Realschule) und 64,9% (Hauptschule).

Fazit zu Niveau 2:

Eingedenk der Ergebnisse ist der Anteil von Niveau 2 bei allen Schularten ausgeprägter als Niveau 1 und nimmt je nach Frage und Schulart Werte zwischen 20% und 65% ein. Die Häufigkeiten von Niveau 2 nehmen mit höherer Schulart insgesamt ab. Die Fragen *Bild*, *Sinn* und *Verantwortung* generieren bei allen Schularten die wenigsten Antworten innerhalb von Niveau 2 und die Fragen *Mensch-Tier*, *Glück*, *Mensch* und *Arm-Reich* die meisten Antworten.



Anmerkung: HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium

Abb. 3.11: Vergleich HS–RS–GY (in %): Niveau III

Abbildung 3.11 zeigt eine Richtungsänderung in den Kurven: Die Kurven steigen mit höherer Schulart an und nicht mehr wie bei Niveau 1 und 2 ab.

Der niedrigste Wert der Häufigkeitsverteilung von Niveau 3 (Tabelle 3.10) wird von Hauptschülern bei der Frage *Glück* (17,6 %) und von Gymnasiasten bei der Frage *Verantwortung* erzielt (75,3 %).

Alle Fragen werden mit höherer Schulbildung häufiger auf Niveau 3 beantwortet (Gymnasiasten häufiger als Realschüler und Realschüler häufiger als Hauptschüler). Der größte Unterschied ($\Delta = 36$) zwischen den Schularten liegt bei der Frage *Verantwortung* (HS: 39,2 %; GY: 75,3 %) vor. Danach folgen die Fragen *Glück* ($\Delta = 24,1$), *Bild* ($\Delta = 23,5$) und *Sinn* ($\Delta = 20,0$). Geringere Unterschiede bei Niveau 3 zwischen den Schularten liegen bei den Fragen *Mensch–Tier* ($\Delta = 12,9$), *Arm–Reich* ($\Delta = 12,2$) und *Mensch* ($\Delta = 16,7$) vor.

Die absoluten Unterschiede zwischen Haupt- und Realschülern sind bei den Fragen *Verantwortung*, *Bild*, *Arm–Reich*, *Mensch* und *Sinn* kleiner ($\Delta = 5,8$; $\Delta = 0,5$; $\Delta = 3,8$; $\Delta = 7,6$; $\Delta = 7,4$) als zwischen Realschülern und Gymnasiasten ($\Delta = 30,3$; $\Delta = 23$; $\Delta = 8,4$; $\Delta = 9,1$; $\Delta = 12,6$). Nur bei den Fragen *Glück* und *Mensch–Tier* ist die Differenz der Häufigkeiten von Realschülern und Gymnasiasten kleiner als die Differenz zwischen Haupt- und Realschülern.

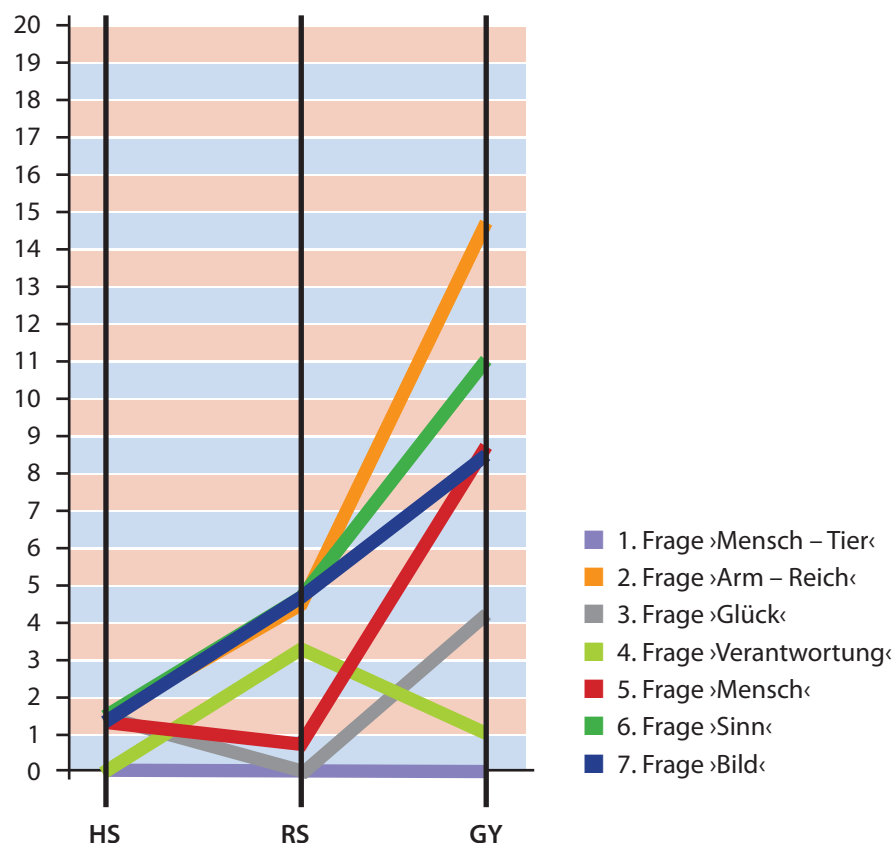
Werden erneut die Rangreihen der Häufigkeiten je Schulart bei Niveau 3 betrachtet, dann nimmt bei den Schularten Hauptschule und Realschule die Frage *Sinn* den ersten Rang ein (HS: 42,6 %; RS: 50,0 %). Bei Gymnasiasten liegt die Frage *Sinn* bei Niveau 3 auf dem dritten Rang. Dennoch ist der dritte Rangwert des Gymnasiums (62,6 %) bei der Frage *Sinn* immer noch höher als die Spitzenwerte von Haupt- und Realschülern. Der Höchstwert des Gymnasiums bei Niveau 3 wird bei der Frage *Verantwortung* (75,3 %) erreicht. Die Frage *Verantwortung* gehört bei Real- und Hauptschülern ebenfalls zu den Fragen mit höheren Häufigkeiten bei Niveau 3. Bei Realschülern belegt die Frage *Verantwortung* den zweiten Rang (45,0 %), bei Hauptschülern den dritten (39,2 %). Die Frage *Bild* nimmt bei Gymnasiasten (63,5 %) und Hauptschülern (40,0 %) jeweils den zweiten Rang innerhalb der Rangordnung der jeweiligen Schulart ein. Bei Realschülern erreichen die Häufigkeiten zur Frage *Bild* den fünften Rang.

Relativ wenig Antworten auf Niveau 3 erreichen die Fragen *Arm–Reich* und *Glück* bei allen Schularten. Bei Gymnasiasten und Realschülern liegen diese Fragen auf dem niedrigsten Rang innerhalb der Schularten. Bei Hauptschülern nimmt Frage *Glück* den niedrigsten Rang ein.

Die Bandbreite zwischen höchstem und niedrigstem Wert je Frage auf Niveau 3 variiert je nach Schulart. Die Häufigkeiten der Hauptschüler liegen zwischen 17,6 % (Frage *Glück*) und 42,6 % (Frage *Sinn*), die der Realschüler zwischen 29,5 % (Frage *Arm–Reich*) und 50,0 % (Frage *Sinn*) und bei Gymnasiasten zwischen 37,9 % (Frage *Arm–Reich*) und 75,3 % (Frage *Verantwortung*). Die Häufigkeiten variieren bei Gymnasiasten am stärksten. Danach folgen die Bandbreiten von Real- und Hauptschülern.

Fazit zu Niveau 3:

Eingedenk der Ergebnisse ist Niveau 3 insgesamt seltener als Niveau 2. Die Anteile von Antworten auf Niveau 3 nehmen mit höherer Schulbildung zu. Die Häufigkeiten bei Gymnasiasten variieren mehr als die von Haupt- und Realschülern. Die Fragen *Sinn* und *Verantwortung* generieren bei allen Schularten die häufigsten Antworten auf Niveau 3 und die Fragen *Glück* und *Arm-Reich* die wenigsten Antworten.



Anmerkung: HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium

Abb. 3.12: Vergleich HS–RS–GY (in %): Niveau IV

Niveau 4 ist bei allen Schularten sehr selten und der Anteil ist stets kleiner als 15%. Zur Frage *Mensch–Tier* formulierte kein Schüler eine Antwort auf Niveau 4. Hauptschüler formulierten ebenfalls keine Antworten auf Niveau 4 zur Frage *Verantwortung* und Realschüler keine Antwort zur Frage *Glück*. Zu den Fragen *Arm–Reich*, *Glück*, *Mensch*, *Sinn*, *Bild* hat nur ein Hauptschüler auf Niveau 4 geantwortet. Ebenso lagen bei Realschülern in Bezug auf die Frage *Mensch* nur eine Antwort und bei Gymnasiasten bei der Frage *Verantwortung* nur eine Antwort vor, die zu Niveau 4 zählte.

Abbildung 3.12 zeigt, dass Gymnasiasten die höchsten Anteilswerte von Antworten auf Niveau 4 erzielen (Frage *Arm–Reich* GY: 14,7%; Fragen *Sinn* GY: 11,0%, Frage *Mensch* GY: 8,7%, Frage *Bild* GY: 8,3%). Erst danach folgt der Höchstwert der Realschule bei der Frage *Sinn* mit 4,8%. Der Höchstwert der Hauptschule wird ebenfalls bei der Frage *Sinn* erreicht mit 1,5%.

Aufgrund der geringen Häufigkeit von Niveau 4 ergeben bereits wenige Antworten eine Verschiebung der Reihenfolge zwischen den Schularten. Die Frage *Verantwortung* wird von 3,1 % der Realschüler und 1,1 % der Gymnasiasten auf Niveau 4 beantwortet. Die Zahlen drücken aber lediglich vier Antworten der Realschüler und eine Antwort eines Gymnasiasten aus (Tabelle 3.10, S. 94).

Die Fragen *Arm–Reich*, *Sinn* und *Bild* sind Fragen, die bei allen Schularten relativ hohe Anteile von Antworten auf Niveau 4 erreichen. Die Antworten zu den Fragen *Mensch–Tier*, *Glück* und *Verantwortung* erreichen bei allen Schularten innerhalb von Niveau 4 die wenigsten Antworten.

Um den Effekt der Schulart bei gleichaltrigen Schülern weiter zu prüfen, wurde ein weiteres Maß gebildet. Es wurden die Modalkategorien der Strukturniveaus zu jeder Frage ermittelt und zwischen den Schularten verglichen. Modalkategorien reduzieren das umfangreiche Datenmaterial und geben nur das jeweils häufigste erreichte Strukturniveau zu jeder Frage an, z. B. bei der Frage *M–T* war Strukturniveau 2 die Modalkategorie bei Realschülern (Tabelle 3.11), da die meisten Antworten (63,9%) der Realschüler zu dieser Frage zu Niveau 2 zählten. Die übrigen Antworten der Realschüler verteilten sich auf die anderen Strukturniveaus 1, 3 und 4, deren Anteil stets kleiner als 63,9% ist. Tabelle 3.11 zeigt die Modalkategorien für alle Schularten und deren Ausprägungen im Überblick.

Tab. 3.11: Modalkategorie Vergleich: HS–RS–GY

	Grundschüler		Neuntklässler		Hauptschüler		Realschüler		Gymnasiasten	
	Mod.	%	Mod.	%	Mod.	%	Mod.	%	Mod.	%
Mensch–Tier	1	56,8	2	60,3	2	61,8	2	63,9	2	54,2
Arm–Reich	2	59,7	2	52,7	2	59,9	2	54,5	2	43,2
Glück	2	80,8	2	57,8	2	64,9	2	57,9	2	52,1
Verantwortung	2	76,8	3	53,3	2	55,4	2	49,6	3	75,3
Mensch	2	95,0	2	54,2	2	65,3	2	57,6	3	50,0
Sinn	2	83,9	3	52,3	2	48,5	3	50,0	3	62,6
Bild	2	49,9	3	47,7	2	42,0	3	40,5	3	63,5

Mod. = Modalkategorie; Modalkategorie Grundschüler und Neuntklässler wurden als Plausibilitätscheck mit angegeben.

Niveau 3 ist viermal Modalkategorie beim Gymnasium (*Verantwortung*; *Mensch*, *Sinn*, *Bild*), zweimal bei Realschule (*Sinn*, *Bild*) und bei Hauptschule nie.

Bei Gymnasiasten ist außerdem die Modalkategorie 3 ausgeprägter als bei Realschülern (Frage *Sinn* GY 62,6 %; RS: 50 %; Frage *Bild*: GY 63,5 %; RS 40,5 %).

Bei Modalkategorie 2 ist die Ausprägung meist so, dass sie mit höherer Schulart abnimmt (Ausnahme: Frage *Mensch–Tier*: Realschule 63,9 % > Frage *Mensch–Tier* Hauptschule 61,8 %).

Die Fragen *Mensch–Tier* und *Arm–Reich* generieren bei allen Schularten Niveau 2 als Modalkategorie. Bei Hauptschülern ist Niveau 2 darüber hinaus bei allen Fragen Modalkategorie.

Die Modalkategorien bestätigen den Schularteffekt bei den Antworten zum Menschenbild. Gymnasiasten haben höhere und stabilere Modalkategorien als Realschüler und Realschüler höhere und stabilere als Hauptschüler.

Als weiteres Maß zum Vergleich zwischen den Schularten wird das durchschnittliche erreichte Strukturniveau („Score“) berechnet. Dazu werden die Strukturniveaus für jeden Schüler addiert und durch die Anzahl der beantworteten Fragen geteilt. Beim Wert *Score* können niedrigere Niveaus mit höheren Niveaus kompensiert werden. Das Maß *Score* erlaubt, dass Schüler, die immer auf dem gleichen Strukturniveau antworten, gleich gewichtet werden wie Schüler, die je nach Frage zwischen hohen und niedrigen Strukturniveaus schwanken. Zur Berechnung von *Score* wurden die Strukturniveaus allerdings als intervallskaliert angenommen und der Wert *Score* gibt somit nur eine Richtungstendenz in der Stichprobe an.

Tab. 3.12: **Score: Vergleich: HS–RS–GY**

Mittelwert	Score	Strukturniveau	N
HS		2,3	76
RS		2,4	193
GY		2,7	96

HS = Hauptschule; RS = Realschule; GY = Gymnasium; N = Anzahl Schüler
Signifikanz: $p < .001$ (ANOVA, Kontrolle für Schulart, F-Statistik)

Beim Vergleich des durchschnittlich erreichten Strukturniveaus *Score* bei den Fragen zum Menschenbild erzielen Gymnasiasten den höchsten Wert: 2,7, Realschüler den zweithöchsten: 2,4 und Hauptschüler den niedrigsten: 2,3.

Als weiteres Maß auf Personenebene zum Vergleich zwischen den Schularten wurde der Wert „*Spitze*“ gebildet. Dieses Maß berücksichtigt nur das höchste je erreichte Strukturniveau eines Schülers bei allen Fragen.

Damit werden Schüler stärker berücksichtigt, die nur einmal bei einer Frage einen hohen Wert erreichten haben und damit gleich „gewichtet“, wie Schüler, die konsistent hohe Strukturniveaus erreichten. Bei welcher Frage der Untersuchung das jeweilige höchste Strukturniveau erreicht wurde, ist für den Wert *Spitze* gleichgültig. Es wurden nur Versuchspersonen berücksichtigt, die mindestens zwei der sieben Fragen beantwortet haben. 11 Teilnehmer fielen dadurch aus der Auswertung heraus.

Tab. 3.13: Maß „Spitze“: Vergleich: HS–RS–GY

	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Niveau IV	Gesamt
GS: N	6	342	87	9	444
%	1,4%	77,0%	19,6%	2,0%	100%
HS: N	0	18	53	5	76
%		23,7%	69,7%	6,6%	100%
RS: N	0	21	95	17	133
%		15,8%	71,4%	12,8%	100%
GY: N	0	2	63	31	96
%		2,1%	65,6%	32,3%	100%
Gesamt	6	383	298	62	749
%	0,8%	51,1%	39,8%	8,3%	100%

Signifikanz: $p < .001$ (Pearson Chi-Square)

GS = Grundschule; HS = Hauptschule; GY = Gymnasium; N = Anzahl Schüler
 Grundschüler als Plausibilitätscheck mit angegeben

Kein Neuntklässler hat als Spitzenwert nur Niveau 1, d. h., dass jeder Neuntklässler mindestens eine Antwort formulierte, die über Niveau 1 hinausging. Höhere Schularten erreichten häufiger Niveau 4 und weniger häufig Niveau 2 beim Maß „Spitze“. Bei 23,7% der Hauptschüler, 15,8% der Realschüler und 2,1% der Gymnasiasten gingen die Antworten bei keiner Frage über Niveau 2 hinaus. 69,7% der Hauptschüler, 71,4% der Realschüler und 65,6% der Gymnasiasten erreichten mindestens Niveau 3. Für Niveau 4 gilt, dass 6,6% der Hauptschüler, 12,8% der Realschüler und 32,3% der Gymnasiasten mindestens einmal das höchste Niveau 4 in ihren Antworten erreichten.

Zur weiteren Überprüfung der Strukturhypothese und der Frage, ob das Antwortverhalten der Probanden hinsichtlich der Strukturniveaus bei den Fragen zum Menschenbild strukturiert erscheint (und nicht willkürlich), wurden erneut Cronbachs Alpha und Kendalls Tau getrennt nach Schularten berechnet.

Tab. 3.14: Cronbachs Alpha nach Schulart

Reliabilitätsstatistiken		
Schulart	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items (Fragen)
Hauptschule	,684	7
Realschule	,700	7
Gymnasium	,659	7

Cronbach Alpha ist bei Realschülern noch zufriedenstellend. Bei Hauptschülern (0,684) und Gymnasiasten (0,659) liegt Cronbachs Alpha unter der üblichen 0,7 Grenze (Nunnally, 1978).

Tab. 3.15: Korrelationsmatrix Hauptschule (Kendalls-Tau-b)

		Mensch-Tier	Arm-Reich	Glück	Verantwortung	Mensch	Sinn	Bild
Mensch-Tier	Tau	1,000						
	Sig							
	N	76						
Arm-Reich	Tau	,124	1,000					
	Sig	,258						
	N	74	74					
Glück	Tau	,019	,220	1,000				
	Sig	,862	,042					
	N	74	72	74				
Verantwortung	Tau	,234	,237	,514	1,000			
	Sig	,037	,031	,000				
	N	74	73	72	74			
Mensch	Tau	,267	,134	,265	,264	1,000		
	Sig	,018	,231	,018	,021			
	N	75	73	73	73	75		
Sinn	Tau	,075	,228	,296	,271	,214	1,000	
	Sig	,519	,044	,009	,067	,071		
	N	68	67	68	68	67	68	
Bild	Tau	,279	,202	,245	,263	,215	,561	1,000
	Sig	,010	,059	,022	,016	,015	,000	
	N	75	73	73	73	74	67	75

Bei Hauptschülern sind 13 von 21 Korrelationen signifikant: Zweimal auf einem Niveau von $p \leq .001$, zweimal auf einem Niveau von $p < .01$ und neunmal auf einem Niveau von $p < .05$. Die Korrelationen schwanken zwischen $r = .561$ (*Sinn/Bild*) und $r = .220$ (*Arm-Reich/Glück*). Die meisten Werte liegen zwischen $r = .200$ – $.300$.

Tab. 3.16: Korrelationsmatrix Realschule (Kendalls-Tau-b)

		Mensch-Tier	Arm-Reich	Glück	Verantwortung	Mensch	Sinn	Bild
Mensch-Tier	Tau	1,000						
	Sig							
	N	133						
Arm-Reich	Tau	,297	1,000					
	Sig	,000						
	N	132	132					
Glück	Tau	,120	,164	1,000				
	Sig	,152	,042					
	N	133	132	133				
Verantwortung	Tau	,217	,146	,293	1,000			
	Sig	,010	,073	,000				
	N	131	130	131	131			
Mensch	Tau	,159	,297	,283	,328	1,000		
	Sig	,064	,000	,001	,000			
	N	132	131	132	131	132		
Sinn	Tau	,200	,189	,216	,249	,475	1,000	
	Sig	,020	,021	,011	,003	,000		
	N	124	124	124	124	124	124	
Bild	Tau	,067	,124	,278	,207	,499	,312	1,000
	Sig	,413	,114	,001	,010	,000	,000	
	N	131	130	131	130	131	123	131

Bei den Realschülern sind 16 von 21 Fragen Korrelationen signifikant: 9 Fragen auf einem Niveau von $p \leq 0.001$, 4 Fragen auf einem Niveau von $p < .01$ und 4 Fragen auf einem Niveau von $p < .05$. Die Korrelationen liegen zwischen $r = .499$ (*Bild/Mensch*) und $r = .164$ (*Glück/Arm-Reich*). Die meisten Korrelationen liegen zwischen $r = .200$ und $r = .300$.

Tab. 3.17: Korrelationsmatrix Gymnasium (Kendalls-Tau-b)

		Mensch-Tier	Arm-Reich	Glück	Verantwortung	Mensch	Sinn	Bild
Mensch-Tier	Tau	1,000						
	Sig							
	N	96						
Arm-Reich	Tau	,191	1,000					
	Sig	,049						
	N	95	95					
Glück	Tau	,143	,254	1,000				
	Sig	,151	,007					
	N	96	95	96				
Verantwortung	Tau	,033	,204	,292	1,000			
	Sig	,746	,038	,004				
	N	93	92	93	93			
Mensch	Tau	,171	,346	,319	,242	1,000		
	Sig	,090	,000	,001	,016			
	N	92	91	92	91	92		
Sinn	Tau	,175	,268	,098	,132	,415	1,000	
	Sig	,086	,006	,323	,193	,000		
	N	91	91	91	90	88	91	
Bild	Tau	,154	,180	,117	,030	,245	,300	1,000
	Sig	,114	,051	,219	,762	,011	,002	
	N	96	95	96	93	92	1191	96

Bei Gymnasiasten sind 11 von 21 Korrelationen signifikant: Davon dreimal auf einem Niveau von $p \leq .001$, zweimal auf einem Niveau von $p < .01$, und viermal auf einem Niveau von $p < .05$. Der maximale Wert der Korrelation liegt zwischen den Fragen *Mensch* und *Sinn* vor ($r = .415$) und der niedrigste zwischen den Fragen *Mensch-Tier* und *Arm-Reich* ($r = .191$). Die meisten Korrelationen erreichen Werte zwischen $r = .200$ – $.300$.

Fazit zum Schulartvergleich:

1. Neuntklässler höherer Schularten formulieren häufiger komplexere Antworten zum Menschenbild.
2. Beim Vergleich der *Modalkategorie*, des individuellen Werts *Spitze* und des individuellen Werts *Score* erreichen höhere Schularten stets höhere Strukturniveaus.
3. Realschüler beantworten die Fragen zum Menschenbild vergleichsweise konsistent.
4. Bei Hauptschülern und Gymnasiasten ist das Antwortverhalten bei den Fragen zum Menschenbild nicht mehr eindeutig konsistent.

Haben Schüler mit komplexem Menschenbild auch ein komplexeres ästhetisches Urteil?

Es wurde zusätzlich überprüft, ob Kinder und Jugendliche mit höheren Strukturniveaus bei den Fragen zum Menschenbild auch ein höheres Niveau beim ästhetischen Urteil erzielten. Dazu wurde ein neuer *Score*-Wert für die Fragen zum Menschenbild (durchschnittliches Strukturniveau) ohne die Frage *Bild* berechnet. Anschließend wurden die Korrelationen zwischen diesem neuen *Score*-Wert und Frage *Bild* für jede Schulart berechnet (Tabelle 3.18)

Tab. 3.18: Korrelationen Score-Wert / Strukturniveau Frage ›Bild‹

Grundschule	Korrelation nach Pearson	,234
	Signifikanz	,000
	N	356
Hauptschule	Korrelation nach Pearson	,497
	Signifikanz	,000
	N	75
Realschule	Korrelation nach Pearson	,428
	Signifikanz	,000
	N	131
Gymnasium	Korrelation nach Pearson	,279
	Signifikanz	,006
	N	96

Die *Score*-Werte zum Menschenbild und *Bild* korrelieren signifikant (GS, HS, RS: $p < .001$; GY: $p = .006$). Der Zusammenhang zwischen *Score* und *Bild* ist bei Grundschulern und Gymnasiasten am geringsten ($r = .279$; $r = .234$) und bei Hauptschülern und Realschülern am größten ($r = .497$; $r = .428$).

Anschließend wurden die Schüler in *Spitze*-Gruppen zusammengefasst und deren durchschnittliches Strukturniveau zur Frage *Bild* ermittelt (Tabelle 3.19). Grundschüler, die maximal Niveau 2 in den Fragen zum Menschenbild erreichten, hatten im Mittel ein Strukturniveau von 1,61 bei der Frage *Bild*. Grundschüler hingegen hatten ein mittleres Strukturniveau von 1,95 bei der Frage *Bild*. Die Unterschiede wurden mit einer Anova überprüft. Die Unterschiede zwischen den Gruppen waren stets signifikant ($p < .001$). Für die *Spitze*-Gruppe 4 von Grundschule, Hauptschule und Realschule waren zu wenig Probanden für eine Signifikanzprüfung vorhanden.

Tab. 3.19: Vergleich Wert-*Spitze*-Menschenbild und ›Bild‹

Schulart	Spitzenwert	N	Mittelwert ›Bild‹
Grundschule	2	289	1,61***
	3	57	1,95***
	4	9	2,11
Hauptschule	2	18	1,72***
	3	53	2,45***
	4	4	2,25
Realschule	2	23	1,91***
	3	94	2,39***
	4	14	2,71
Gymnasium	2	5	2,40***
	3	63	2,65***
	4	28	2,96***

*** = $p < .001$

Mit höherer *Spitze*-Gruppe steigt bei allen Schularten auch das gemittelte Strukturniveau zur Frage *Bild*.

Schüler mit komplexeren Antworten zu den Fragen beim Menschenbild formulierten gleichzeitig komplexere Antworten zur Frage *Bild*. Erneut zeigten sich Alters- und Schularteffekte. Grundschüler haben niedrigere Werte als Neuntklässler und Schüler höherer Schularten formulierten stets komplexere Antworten zur Frage *Bild* als andere Schüler.

Effekte der zusätzlich erhobenen Variablen auf das Menschenbild

Für Grundschüler liegen Zusatzdaten zu Nationalität, Schulleistung, Sozialverhalten und Elternstatus vor (Kapitel 2). Die Zusatzdaten wurden mit verschiedenen Ergebnissen zum Menschenbild verknüpft. Die Variablen wurden mit verschiedenen Ergebnissen zum Menschenbild verknüpft. Zunächst wurden die Variablen mit den Ergebnissen zu den einzelnen Fragen zum Menschenbild verknüpft (Tabelle 3.20, Einzelfragen). Zusätzlich wurden das Ergebnis zum Menschenbild mit dem Maß *Spitze* (höchstes erreichtes Strukturniveau) und dem Maß *Score* (durchschnittliches Strukturniveau) verglichen. Tabelle 3.20 zeigt die Ergebnisse und Methoden im Überblick.

Tab. 3.20: Einfluss Zusatzdaten: Grundschüler

	Ebene / Maß	signifikant	Methode
Nationalität (deutsch / andere)	Einzelfragen	n. s.	Chi Square
	Spitze	n. s.	Chi Square
	Score	n. s.	Anova
Schulleistung (gut / mittel / schlecht)	Einzelfragen	n. s.	Chi Square
	Spitze	n. s.	Chi Square
	Score	signifikant ($p < .001$)	Anova
Sozialverhalten (auffällig / unauffällig)	Einzelfrage	n. s.	Chi Square
	Spitze	n. s.	Chi Square
	Score	n. s.	Anova
Elternstatus (getrennt / zusammen)	Einzelfragen	n. s.	Chi Square
	Spitze	signifikant ($p < .003$)	Chi Square
	Score	n. s.	Anova

n.s. = nicht signifikant

Bei Schulleistung und Elternstatus ergeben sich signifikante Zusammenhänge: Grundschüler mit besseren Schulleistungen erzielten höhere Werte beim Wert *Score*; Grundschüler, deren Eltern zusammen lebten, erzielten höhere Werte beim Wert *Spitze* als Kinder mit getrennt lebende Eltern.

Die Neuntklässler machten Angaben zu ihrem persönlichen Glücksempfinden auf einer Likert-Skala von 1 (am unglücklichsten) bis 10 (am glücklichsten). Außerdem machten sie Angaben, ob sie ein Haustier besitzen/besaßen (Kapitel 2). Tabelle 3.21 zeigt zunächst das persönliche Glücksempfinden der Neuntklässler nach Schularten. Tabelle 3.22 zeigt die Ergebnisse der Zusatzdaten der Neuntklässler und deren Einfluss auf das Menschenbild.

Tab. 3.21: Persönliches Glücksempfinden: HS–RS–GY

Schulart	N	Mittelwert	Standardabweichung
Hauptschule	73	6,10	2,262
Realschule	132	7,02	2,544
Gymnasium	94	6,99	2,097

Unterschiede signifikant: .017 (F-Test)

Realschüler sind nach Selbstauskunft am glücklichsten und Hauptschüler am unglücklichsten. Alle Werte der Schularten liegen über Punkt 6 auf der Likert-Skala von 1–10.

Tab. 3.22: Einfluss Zusatzfragen: Neuntklässler

	Ebene / Maß	signifikant	Methode
Glückswert (Skala 1–10))	Einzelfragen	n. s.	Chi Square
	Spitze	n. s.	Chi Square
	Score	signifikant ($p < .001$)	Anova
Geschwister (Ja / Nein)	Einzelfragen	n. s.	Chi Square
	Spitze	n. s.	Chi Square
	Score	n. s.	Anova
Haustier (Ja / Nein)	Einzelfrage	n. s.	Chi Square
	Spitze	n. s.	Chi Square
	Score	n. s.	Anova

n.s. = nicht signifikant

Jugendliche, die sich selbst glücklicher einschätzen, erzielen beim Menschenbild höhere Struktur-niveaus bei *Score* als Kinder, die sich selbst für weniger glücklich halten. Bei Jugendlichen mit Geschwistern und bei Haustierbesitzern ergaben sich keine nachweisbaren Zusammenhänge.

4

4 Diskussion

Ziel der vorliegenden Querschnittsuntersuchung war es, mithilfe eines deskriptiv-explorativen Studiendesigns Menschenbilder von Kindern und Jugendlichen zu erfassen und zu vergleichen. Dazu beantworteten Grundschüler und Neuntklässler schriftlich 7 Fragen zum Menschenbild. Die Antworten wurden nicht nach ihren konkreten Inhalten (Was wurde gesagt?), sondern nach ihrer Struktur (Wie wurde es formuliert?) ausgewertet. Dazu wurden Oerters Strukturniveaus verwendet, die an die schriftlichen Antworten angepasst und weiterentwickelt wurden.

Als Voraussetzung für eine Interpretation der Ergebnisse wird zunächst die methodische Qualität der Untersuchung diskutiert. Die vorliegende Untersuchung kombiniert qualitative und quantitative Verfahren. Daher wird auf Gütekriterien beider Forschungsrichtungen eingegangen.

4.1 Methodische Qualität

Die Methodik der vorliegenden Studie wird mit den von Shadish, Cook & Campbell (2002) bestimmten Validitätsbereichen (Konstruktvalidität, Validität der statistischen Schlussfolgerung, interne Validität und externe Validität) und mit den von Lincoln & Guba (1985) entwickelten Gütekriterien (prozedurale Validierung, Objektivität) diskutiert und bewertet.

4.1.1 Konstruktvalidität / Prozedurale Validierung

Konstruktvalidität und prozedurale Validierung beschäftigen sich mit der Frage, ob mit der vorgenommenen Operationalisierung das Konstrukt erfasst wurde (Bortz & Döring, 2002) und der Forschungsprozess hinsichtlich Vorannahmen und Ergebnissen mit bekannten Theorien verknüpft werden kann (Lamnek, 2005). Als Kriterien der Konstruktvalidität und prozeduralen Validierung gelten „eine umfassende theoretische und empirische Verortung des zu untersuchenden Gegenstands“ (Bortz, 2003, S. 201; Lamnek, 2005).

Kapitel 1.1.1–1.1.2 lieferten einen Überblick zur Menschenbild-Forschung von Fahrenberg und Oerter. Beide definieren Menschenbild als subjektive Konstruktionen des Individuums zu grundsätzlichen Überzeugungen, die sich entwickeln und durch individuelle und äußere Bedingungen beeinflusst werden. Der Bezug beider Forschungsansätze zu anderen Konstrukten und Modellen wird von den Autoren selbst hergestellt und sowohl im Sinne von Anschluss als auch im Sinne von Abgrenzung diskutiert. Diese Herleitung wurde in dieser Arbeit noch erweitert und systematisiert, besonders im Hinblick auf die Entstehung, Entwicklung und Differenzierung von Menschenbildern als adaptive Wissensinhalte im Kindes- und Jugendalter. Ebenso wurden Faktoren, die auf diese Prozesse Einfluss nehmen, systematisch diskutiert und in Bezug zur Entwicklung des Menschenbildes gesetzt. Zunächst wurde die Entwicklung eines konkreten Sachverhalts und deklarativen Wissens erläutert, dann die Forschung von höheren kognitiven Fähigkeiten am Beispiel zur

Theory of Mind dargestellt. Weiter wurde beim affective forecasting erklärt, dass Wissen nicht als Ansammlung von Fakten zu verstehen ist, sondern eine komplexe Verknüpfung mit Emotionen und unbewussten Inhalten darstellt. Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass Menschenbilder, die sich auf grundlegende Überzeugungen und Fragen des Lebens beziehen, eine komplexe Wissensstruktur darstellen und einen ausgeprägten Konstruktionscharakter aufweisen, der von individuellen und äußeren Faktoren (z. B. Erziehung, Kultur, Traditionen, Erfahrung, Schulbildung, Emotionen) beeinflusst wird.

Darüber hinaus wurden operationalisierungsfähige Kriterien für eine methodische Erhebung genannt, die die Entwicklung fundierter Erhebungstechniken ermöglichen. Fahrenberg wählte ein quantitatives und Oerter ein qualitatives Verfahren, um Menschenbilder über adaptive Wissensinhalte zu erfassen. Die Vor- und Nachteile dazu wurden in den Kapiteln 1.2.1–1.2.2 geschildert und abgewogen. Insbesondere wurde dabei auf Fahrenbergs Überlegungen zu anderen Verfahren (Interviews, Längsschnittuntersuchungen) und auf die Kritik Minouras an Oerters Methode hingewiesen.

Die vorliegende Arbeit knüpft an Oerters Forschung zum Menschenbild an und verwendet ein qualitatives Verfahren, was mit dem individuellen und konstruktiven Charakter von Menschenbildern begründet wurde. Außerdem wurde die Methode und erneute Untersuchung zum Menschenbild u. a. mit der Forderung von Minoura und von Oerter nach einer weiteren empirischen Validierung der Theorie von Oerter begründet (Kapitel 1.2.2).

Die Auswertung der schriftlichen Antworten erfolgte mittels den von Oerter definierten Strukturniveaus. Oerters Kriterien der Strukturniveaus wurden im Zusammenspiel aus den Interviewdaten zum Menschenbild und aus theoretischen Vorannahmen formuliert, was eine in der Praxis gängige Mischform aus induktivem und deduktivem Vorgehen ist (Bortz, 2003, S. 330). Die zugrundeliegende Entwicklungslogik der Strukturniveaus, Antworten von einfachen zu immer komplexeren Strukturen zu sortieren, stimmen mit analogen entwicklungspsychologischen Befunden zum begrifflichen Denken (z. B. Vosniadou) und zu Lernprozessen allgemein (Spitzer, 2002) überein, so dass von einer grundsätzlichen „Vertrauenswürdigkeit“, wie sie von Lincoln für konstruktivistische Anschauungen (Lincoln & Guba, 1985) gefordert werden, ausgegangen wird.

Fünf der sieben Fragen der vorliegenden Studie wurden von Oerter übernommen (*Arm–Reich, Verantwortung, Mensch, Glück, Sinn*) und zwei neue Fragen (*Mensch–Tier, Bild*) wurden gestellt. Die übernommenen Fragen von Oerter haben sich bereits in mehreren Untersuchungen zum Menschenbild bewährt und wurden von Oerter theoretisch begründet. In Kapitel 2 wurde erläutert, wie die neuen Fragen im Forschungsprozess und in den Voruntersuchungen entwickelt wurden. Die Frage zum Unterschied zwischen Mensch und Tier wird zudem in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen (z. B. Biologie, Psychologie, Philosophie, Theologie) untersucht. Die Forschung, die mit der Frage *Mensch–Tier* zusammenhängt, diskutiert u. a., ob Tiere „über Bewusstsein ver-

fügen und wie, wenn dies der Fall ist, ein derartiges nichtmenschliches Denken strukturiert ist“ (Annerl, 2006, S. 26) oder ob z. B. Delfine über eine Theory of Mind verfügen (Penn & Povinelli, 2007). Eine Theory of Mind ist, wie in der vorliegenden Arbeit bereits erläutert, eine Fähigkeit, die sich entwickelt, um die eigene Wahrnehmung von anderen unterscheiden zu können. Die Frage *Mensch-Tier* knüpft an Forschungsarbeiten an, die weitere kognitive Strategien untersuchen, z. B. wurden Problemlösestrategien von untrainierten Krähen im Labor untersucht, die einen Draht zu einem Haken bogen, um damit einen kleinen Futterbehälter aus einer Röhre zu angeln (veröffentlicht in Science 2002, Band 9, S. 981; oder unter <http://www.youtube.com/watch?v=TtmLVP0HvDg&feature=related>).

Für eine Übersicht zur Forschung, die mit der Frage *Mensch-Tier* zusammenhängt und die auf den grundsätzlichen Charakter dieser Frage eingeht, siehe Markls (2005) Aufsatz: „Gehirn und Geist: Biologie und Psychologie auf der Suche nach dem ganzen Menschen“. Dabei werden Verhalten, Sprache, Entscheidungsfreiheit von Menschen und Tieren diskutiert und zusätzlich auf die historische Debatte eingegangen und anthropozentrische und anthropologische Standpunkte beim Mensch-Tier-Vergleich erläutert.

Die Frage *Bild* wurde ebenfalls zum ersten Mal in einer Untersuchung zum Menschenbild verwendet. Bei der Frage *Bild* wurden die Probanden nicht nach ihrem Verständnis zu einem Begriff, sondern zu ihrer Meinung zu einem Kunstwerk befragt (Gefällt mir/gefällt mir nicht, weil ...). In Kapitel 2 wurde die Frage *Bild* mit Hinweisen zur Ästhetik und mit Verweisen auf die Annahmen von Habermas und Welsch begründet. Die Frage zum ästhetischen Urteil verlangt wie die anderen Fragen zum Menschenbild vom Individuum, die eigene Sichtweise zu formulieren. Die Frage zum ästhetischen Urteil kann ebenfalls im Zusammenhang mit weiteren grundsätzlichen Fragestellungen der psychologischen Forschung gesehen werden, wodurch der übergeordnete Charakter der Frage *Bild* weiter unterstrichen wird.

Freud schreibt in seinem Aufsatz „Der Moses des Michelangelo“:

„Aber Kunstwerke üben eine starke Wirkung auf mich aus, insbesondere Dichtungen und Werke der Plastik [...]. Ich bin so veranlaßt worden, bei den entsprechenden Gelegenheiten lange vor ihnen zu verweilen, und wollte sie auf meine Weise erfassen, d. h. mir begrifflich machen, wodurch sie wirken. [...]. Eine rationalistische oder vielleicht analytische Anlage sträubt sich in mir dagegen, daß ich ergriffen sein und dabei nicht wissen solle, warum ich es bin, und was mich ergreift.“ (Freud, 1914, S. 15)

Leder et al. (2004) geben als Zweck der Betrachtung von Kunstwerken „aesthetic pleasure“ an (Leder et al. 2004, S. 490) und weisen in eine ähnliche Richtung, wie es zuvor von Freud formuliert wurde. Sie formulierten eine Theorie, die den Prozess der ästhetischen Wahrnehmung und Urteilsbildung beschreibt. Bei der Betrachtung von Kunstwerken geht der Betrachter nicht allein vom visuellen Eindruck des Kunstwerks aus, sondern interpretiert Kunstwerke mit den eigenen Kon-

zepten und Ideen. Die Wahrnehmung von Kunst ist eine individuelle Konstruktion des Subjekts, bei dem das Subjekt den sprichwörtlichen „Zugang“ sucht. Der ästhetische Lustgewinn hängt von den Konzepten ab, die dem Individuum im Moment der Wahrnehmung zur Verfügung stehen und die auf das Kunstwerk angewendet werden: „This aspect illustrates the importance of top-down influences for aesthetic experiences.“ (Leder, 2004, S. 491). Sowohl kognitive als auch affektive Inhalte spielen bei der Wahrnehmung zusammen und beeinflussen sich gegenseitig (Scherer, 2003). Leder et al. gehen von fünf Informationsverarbeitungsprozessen bei der ästhetischen Wahrnehmung aus: perceptual analyses, implicit memory integration, explicit classification, cognitive mastering, evaluation. Die Prozesse verlaufen sequentiell und mit feedback-Schleifen verknüpft (Leder, 2004, S. 492). Zusammengefasst und stark vereinfacht sieht der Betrachter zunächst das Sichtbare, verknüpft diesen Eindruck mit der eigenen Erfahrung, kategorisiert, interpretiert und bewertet schließlich das Kunstwerk. Dieser Wahrnehmungsprozess kann vom Subjekt als Lustgewinn bzw. als selbst-referenzieller Prozess erlebt werden (Hekkert, 2006). Die Schemata, die bei der Wahrnehmung und Interpretation von Kunstwerken aktiviert werden, werden selbst durch ihre Anwendung wiederum beeinflusst. Der dynamische Prozess zwischen Aufbau (bottom-up), Anwendung (top-down) und Veränderung (plasticity) von Schemata beim ästhetischen Urteil stimmt mit dem konstruktiven Charakter von Menschenbildern überein (zum Zusammenhang zu bottom-up und top-down Prozessen siehe z. B. Gilbert & Sigman, 2007; Kveraga, 2007).

Zur Auswertung der schriftlichen Antworten wurden Oerters Strukturniveaus verwendet. Die Theorie der Strukturniveaus wurde im Kapitel 1.2.2 zur Forschung von Oerter und im Methodenkapitel erläutert (Kapitel 2). Strukturniveaus erfassen die Antworten nicht inhaltlich-quantitativ (z. B. die Häufigkeit der Nennung bestimmter Worte wie „Freund“, „Eltern“, „Schule“), sondern erfassen die inhaltlichen Strukturen und ob eine Antwort einfach oder komplex formuliert wurde. Die Kriterien der Strukturniveaus berücksichtigen weiter den in der Theorie beschriebenen Konstruktionscharakter von Menschenbildern und ermöglichen die Auswertung der von den Probanden selbst formulierten Antworten.

Außerdem wurde auf die Kritik der Strukturniveaus von Minoura eingegangen und darauf, dass eine Auswertung mit Strukturniveaus möglicherweise unvollständig und eine Vereinfachung darstelle (Kapitel 1.1.2).

Insgesamt wurde das Konstrukt Menschenbild damit umfassend theoretisch-empirisch verortet und der ganzheitliche und übergeordnete Charakter von Menschenbildern dargestellt. Die Methode, Menschenbilder mittels einer schriftlichen Befragung zu erfassen, leitet sich aus dem konstruktiven Charakter von Menschenbildern ab und daraus, dass die Probanden dadurch ihre Antworten relativ frei formulieren konnten. Gleichzeitig stellt die Methode, Menschenbilder über adaptive Wissensinhalte zu erfassen, eine Einschränkung des Gegenstands dar, worauf aber hingewiesen wurde.

4.1.2 Validität statistischer Schlussfolgerungen / Objektivität

Die statistische Validität und Objektivität beziehen sich auf die Frage, ob die verwendeten Verfahren angemessen waren, um zufällige Ergebnisse ausschließen zu können (Lamnek, 2005, S. 145). Statistische Verfahren gehen dabei stets von unterschiedlichen Annahmen bezüglich der Skalenniveaus der Variablen und der Unabhängigkeit der Fälle aus (Flöter, 2008).

Die Antworten zum Menschenbild wurden definierten Strukturniveaus zugeordnet, für die Ordinalskalenniveau angenommen wurde und bei der gemäß der Theorie (Kapitel 1.1.1–1.2.3) höhere Niveaus komplexere Inhalte beschreiben. Die Strukturniveaus wurden von Oerter entwickelt und in mehreren Untersuchungen zum Menschenbild verwendet. Die Unterschiede der erreichten Strukturniveaus zwischen den Fragen und zwischen den Altersgruppen wurden mit dem Chi-Square-Test auf statistische Signifikanz überprüft. Dies ist ein anerkanntes und verbreitetes Verfahren zur Überprüfung von Unterschieden in der Häufigkeitsverteilung nominaler Daten zwischen zwei oder mehreren Gruppen. Neuntklässler erreichten überzufällig häufig höhere Strukturniveaus als Grundschüler, und beim Vergleich der Schularten erreichten höhere Schularten stets signifikant häufiger höhere Strukturniveaus als niedrigere Schularten. Alters- und Schulartunterschiede sind bekannt und in der Forschung gut belegt, z. B. in der kognitiven Entwicklung, der Moralentwicklung und der Kompetenzentwicklung (Oerter, 2008).

In Kapitel 1.5 wurde auf verschiedene Unterschiede zwischen Schülern der verschiedenen Schularten (kognitive Fähigkeiten, soziale Unterschiede) eingegangen, die sich erneut in den Ergebnissen zum Menschenbild auf einer übergeordneten Ebene bestätigten. Der Schularteffekt wurde erneut belegt, indem weitere Maße gebildet und die Daten aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt und verglichen wurden. Zum einen wurde das durchschnittlich erreichte Strukturniveau über alle Fragen berechnet (*Score*), zum anderen nur das höchste erreichte Strukturniveau (*Spitze*) berücksichtigt. Weitere Maße für den Schularteffekt waren der Vergleich der Modalkategorien (typisches Strukturniveau je Frage) und die Konstruktion eines Außenkriteriums zwischen den Fragen 1–6 und der Frage *Bild*. Bei allen Maßen wurden Schularteffekte nachgewiesen und ebenso, dass höhere Schularten komplexere Antworten zu den Fragen zum Menschenbild formulierten.

Die Reliabilität der Auswertung wurde ebenfalls überprüft, indem 5 geschulte Auswerter 500 Antworten mit Hilfe der Auswertungsmanuale unabhängig und selbständig einordneten. Die Übereinstimmung zwischen den Auswertern fiel mit .91 sehr hoch aus. Es konnte damit nachgewiesen werden, dass unabhängig vom Auswerter ähnliche Auswertungsergebnisse erzielt wurden.

Die Analyse, ob die Probanden die Fragen zum Menschenbild kohärent beantworteten, erfolgte zunächst mittels Cronbachs Alpha. Dieses Verfahren prüft die interne Konsistenz der Fragen zum Menschenbild, indem die Varianz zwischen den Testpersonen mit der Varianz zwischen den Fragen verglichen wird. Dabei gilt, dass eine höhere proportionale Varianz zwischen den Probanden auch ein höheres Cronbach Alpha bedeuten (Bortz, 2003).

Darüber hinaus wurden die Interkorrelationen der Antworten auf die sieben Fragen berechnet. Da die Antworten kein Intervall- sondern nur Ordinalskalenniveau haben, wurde hierfür der Rangkorrelationskoeffizient Kendalls Tau gewählt, der als parameterfreies Maß nur die ordinale Information berücksichtigt.

Das Ergebnis, dass Grundschüler die Fragen zum Menschenbild weniger konsistent beantworteten als Neuntklässler, stimmt mit Befunden der Entwicklungspsychologie und mit den Ausführungen in Kapitel 1.3.1–1.3.2 zu bereichsspezifischen Entwicklungstheorien überein.

Ein weiteres Kriterium der Validität ist die Unabhängigkeit der Fälle bzw. Probanden. Die Schüler der vorliegenden Untersuchung wurden jeweils im Klassenverband ihrer Schule gemeinsam befragt. Ein Problem könnte dabei sein, analog zu Multicenter-Studien, dass sich die Schüler einer Schule ähnlicher sind als gleichaltrige Schüler zwischen den Schulen (Intraklassenkorrelation) und die besuchte Schule als zusätzliches Element das Antwortverhalten der Schüler beeinflusste. Die Schulen der vorliegenden Untersuchung wurden randomisiert angefragt und stellen nur auf Schulebene eine randomisierte Stichprobe dar. Die Effekte der Schulebene blieben aber unberücksichtigt, da dies bei Anfrage der Datenerhebung von einzelnen Schulen gewünscht wurde und dem entsprochen wurde, um die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen. Es gab bereits bei der Erstanfrage zahlreiche Absagen (34 Schulen von 44 angefragten sagten ab), die mit dem zusätzlichen Aufwand zum Schulalltag begründet wurde. Die Unterschiede zwischen den Schulen, die teilnahmen und denen, die absagten, lassen sich nicht genau benennen. Dennoch stellen die beteiligten Schulen eine Vorauswahl dar.

Die Erfassung zum Menschenbild basierte ausschließlich auf Selbstaussagen, deren Validität in Frage gestellt werden kann. Es wurden mehrere vertrauensbildende Maßnahmen getroffen, um die Schüler von absichtlichen Falschaussagen abzuhalten. Zunächst wurde bei der Schulleitung angefragt, die bei Interesse Schüler und Eltern über die Befragung informierten. Für jeden Probanden mussten Einwilligungen der Eltern, Schüler und der Schulleitung vorliegen, bevor es zum Kontakt mit den Probanden kam. Die Anonymität der Untersuchung wurde gesichert, indem die Neuntklässler Pseudonyme verwendeten und die Grundschüler ihren Vornamen auf die Antwortblätter schrieben. Im Vorfeld wurde wiederholt auf den außerschulischen Charakter der Befragung hingewiesen und zugesichert, dass die Originalblätter nicht an Lehrer, Schulleiter oder andere Personen weitergeleitet werden. Es gab keinen Schüler, der seine Teilnahme verweigerte oder die Befragung boykottierte. Die meisten Blätter waren ausgefüllt und enthielten nachvollziehbare Antworten. Es gab dabei sehr knappe (z. B. „*Der Sinn des Lebens = 42*“) und skurrile Antworten, was aber nicht auf eine ungültige oder bewusste falsche Auskunft schließen lässt. Das Konstrukt Menschenbild definiert sich durch den subjektiven Charakter und die individuelle Repräsentation. Die schriftlich anonyme Befragung im Klassenverband könnte auch dazu beitragen, authentische und wenig verfälschte Antworten zu formulieren, da es weniger soziale Kontrolle als z. B. in Interviews gab.

Die Befragungen fanden stets vormittags in bekannter Umgebung statt. Die Fragen wurden stets in der gleichen Reihenfolge mit den gleichen Anweisungen und gleichen Arbeitsblättern präsentiert. Dadurch ergaben sich ähnliche Setting-Bedingungen für alle Probanden, was bei Interviews kaum möglich gewesen wäre. Die Vor- und Nachteile schriftlicher Verfahren versus Interviews wurden in Kapitel 2.2 bereits erläutert.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die verwendeten Verfahren zur Auswertung angemessen waren und insgesamt von authentischen Antworten der Schüler ausgegangen werden kann. Die Strukturniveaus sind wie bereits erwähnt umstritten, aber ihre Konstruktion und Funktion und dass Antworten von einfachen zu komplexen Inhalten eingeteilt werden, erscheint nachvollziehbar. Die Unabhängigkeit der Fälle wurde nur auf Schulebene realisiert, die randomisiert angefragt wurden. Eine schriftliche Erhebung scheint aufgrund der geringen sozialen Kontrolle besonders geeignet zu sein, authentische Aussagen bei den Schülern zu fördern.

Unter den genannten Bedingungen werden daher sinnvolle Aussagen zum Zusammenhang zwischen abhängiger Variable und relevanten Einflussfaktoren angenommen.

4.1.3 Interne Validität

Die interne Validität der vorliegenden Studie bezieht sich auf die Frage, ob weitere als die erhobenen Variablen bei der Untersuchung einen Einfluss auf die Antworten der Probanden hatten (Flöter, 2008).

Die Standardisierung der Umgebungsbedingungen war wie bereits erläutert hoch, so dass eine Vielzahl von potentiellen Störvariablen ausgeschaltet wurden (freiwillige, anonyme Teilnahme, niedrige soziale Kontrolle während der Erhebung, vertraute Umgebung im Klassenzimmer). Dennoch herrschten keine Laborbedingungen, und verschiedene Variablen blieben unberücksichtigt, z. B. welches Unterrichtsfach die Schüler vorher hatten, wie müde, wach oder motiviert sich die Schüler fühlten oder wie die Lichtverhältnisse im Klassenzimmer waren, obwohl sich diese Effekte auf das Antwortverhalten bzw. die Aufmerksamkeit auswirken können. Aufgrund der großen Stichprobe wird aber davon ausgegangen, dass sich motivationale und persönliche Bedingungen zwischen den Probanden ausglich und das Ergebnis insgesamt nicht verfälschten.

Es gab weiter keine Hinweise, dass die Fragen von den Probanden falsch verstanden wurden. Nur zwei Grundschüler vermerkten bei der Frage *Verantwortung*, dass sie das Wort nicht kennen. Während der Erhebung gab es keine inhaltlichen Nachfragen und die Schüler bearbeiteten selbständig und ohne sichtbare Probleme die Fragen. In den kurzen Gesprächen nach der Erhebung wurden von den Schülern keine Probleme hinsichtlich der Verständlichkeit und Angemessenheit der Fragen erwähnt. Ebenso gab es keinerlei Hinweise auf Antwortverweigerung oder absichtliche Täuschung, sondern ganz im Gegenteil, die Schüler freuten sich über die Abwechslung und den Unterrichtsausfall. Als Grund für die erfolgreiche Erhebung wird die Erprobung und Entwicklung der Fragebögen während der Voruntersuchungen, wie in Kapitel 2 beschrieben, angenommen.

Das schriftliche Ausdrucksvermögen der Schüler könnte die Antworten zum Menschenbild beeinflussen haben. Schüler mit eingeschränkten schriftlichen Fähigkeiten (z. B. LRS, Legastheniker, Tremor, Motorik, Schmerzen) sind bei der schriftlichen Befragung benachteiligt. Insbesondere die beteiligten Drittklässler, die erst seit kurzem die komplexe Kulturtechnik des Schreibens beherrschen bzw. erlernen, sind davon betroffen. Dies hätte durch eine zusätzliche Erhebung des schriftlichen Ausdrucksvermögens oder der Deutschnote erfasst werden können. Darauf wurde verzichtet, um den zeitlichen Rahmen einzuhalten und den Charakter der Erhebung nicht in Richtung eines Leistungstests zu lenken. Schüler mit eingeschränktem schriftlichem Ausdrucksvermögen sind dennoch benachteiligt, was in der vorliegenden Untersuchung unberücksichtigt blieb.

Die freiwillige Teilnahme der 760 Schüler, die Rückmeldungen und dass keine beobachtbaren Probleme während der Erhebung auftraten, sprechen wiederum dafür, dass es keine größeren Probleme beim Formulieren der Antworten gab. Die Schüler machten eher den Eindruck, dass schriftliches Beantworten von Fragen auf Arbeitsblättern eine Routineaufgabe für sie darstelle.

4.1.4 Externe Validität

Die externe Validität beschäftigt sich mit der Generalisierbarkeit der Ergebnisse (Aronson, 2004). Als Kriterien dafür gelten u. a. die Repräsentativität der untersuchten Stichprobe und die Übertragbarkeit der Ergebnisse. Für die qualitative Forschung werden dazu u. a. die Bildung von Prototypen (Wrona, 2006) und die kommunikative Validierung vorgeschlagen, in der die Ergebnisse durch erneutes Befragen der Interviewten bestätigt werden sollen. Die vorliegende Untersuchungen basiert auf qualitativen Daten, die in der Schule erhoben wurden und Kategorien zugeordnet wurden, die eine Entwicklungslogik ausdrücken.

In Deutschland gibt es 8,7 Millionen Schüler, die eine allgemeinbildende oder berufliche Schule besuchen. Die vorliegende Studie befragte 760 Grundschüler und Neuntklässler aus München. Es nahmen 5 Grundschulen, 2 Hauptschulen, 2 Realschulen und 1 Gymnasium mit insgesamt 35 Schulklassen teil. Die Stichprobe der vorliegenden Studie zum Menschenbild ist im Verhältnis zur Population relativ klein. Dennoch fiel auf, dass sich die Antworten der Kinder der vorliegenden Stichprobe inhaltlich recht bald wiederholten.

Zu jeder Frage lagen stets über 600 schriftliche Antworten vor, die einzeln abgetippt und ausgewertet wurden. Bei der Eingabe und Entwicklung der Auswertungsmanuale fiel der Wiederholungscharakter der Antwort auf. Dies wird auf die Methode der schriftlichen Erhebung und die Vorgabe, 7 Fragen in 45 Minuten zu beantworten, zurückgeführt. Es wird angenommen, dass auch bei einer größeren Stichprobe und unter gleichen Bedingungen keine vollkommen neuen Antworten formuliert worden wären.

Während die Größe der Stichprobe eine wichtige Rolle für die quantitative Auswertung spielt, kommt es für die externe Validität mehr noch auf die Repräsentativität an und darauf, ob die

Stichprobe in wesentlichen Merkmalen der Grundgesamtheit entspricht, für die sie stehen und auf die verallgemeinert werden soll. Die Stichprobe ähnelt der Population im Alter und dem jeweiligen Entwicklungsstadium. In Bayern kann außerdem davon ausgegangen werden, dass die Schüler nach den gleichen schulartentsprechenden Lehrplänen unterrichtet wurden. Alle Schüler der Stichprobe gingen in München zur Schule. Dennoch muss von Unterschieden zwischen den Schulen und Stadtteilen ausgegangen werden. Es wurden keine Analysen der Schule und der Probanden vorgenommen und Kriterien für Vergleiche innerhalb der Stichprobe formuliert. Dies wurde einerseits aus praktischen Gründen vermieden und andererseits, um das persönliche Antwortverhalten der Schüler nicht durch die zusätzliche Erhebung zu beeinflussen.

Dennoch liegen einige zusätzliche Variablen für beide Altersstichproben vor. Bei Grundschulern wurde ein Zusammenhang zwischen Schulleistung und Menschenbild sowie Elternstatus und Menschenbild nachgewiesen. Der *Score*-Wert beim Menschenbild (durchschnittliches Strukturniveau) hing signifikant mit der Schulleistung, die durch die Klassenleiter eingeschätzt wurde, zusammen. Der *Score*-Wert kann nur als eine Tendenz innerhalb der Stichprobe gelten, da zur Berechnung des *Score*-Werts die Strukturniveaus als intervallskaliert angenommen wurden. Für Elternstatus und Menschenbild ergaben sich ebenfalls signifikante Zusammenhänge beim *Spitze*-Wert (nur das höchste erreichte Strukturniveau wird beachtet). Bei den Jugendlichen waren das persönliche Glücksempfinden und Menschenbild voneinander abhängig: Neuntklässler, die sich selbst glücklicher einschätzten, formulierten Antworten, die zu höheren Strukturniveaus zählten. Die ökologische Validierung bezieht sich auf die Gültigkeit im natürlichen Lebensraum und damit ebenfalls auf die externe Validität (Lamnek, 2005). Die Befragung der Schüler fand stets im Klassenzimmer der Schüler statt. Daher kann von einer Generalisierbarkeit der Meinungen im Schulkontext ausgegangen werden und davon, dass das Denken von „Schülern“ erfasst wurde.

Die vorliegende Stichprobe weist aufgrund der Ähnlichkeit von Stichprobe und Population, der verwendeten Methode und vor allem aufgrund der sich wiederholenden Antworten auf eine gute externe Validität hin. Das Gymnasium mit nur einer Schule und die Hauptschule mit insgesamt nur 76 Schülern sind dennoch unterrepräsentiert, was bei Schlussfolgerungen zur Population berücksichtigt werden sollte.

4.2 Diskussion der Ergebnisse

Die Auswertung der schriftlichen Antworten erfolgte mit Oerters Strukturniveaus, indem Auswertungsmanuale mit typischen Antworten für jede Frage und jedes Strukturniveau erstellt wurden. Dabei wurde eine hohe interrater-reliability erzielt (.91). Die Verteilung der Strukturniveaus bei den einzelnen Fragen zum Menschenbild war erwartungsgemäß unterschiedlich. Die Fragen *Sinn* und *Verantwortung*, aber auch die Frage *Bild* erreichten insgesamt relativ häufig höhere Strukturniveaus. Weiter wurden, wie bereits bei Oerter, Unterschiede zwischen Kindern und Jugend-

lichen bei den Strukturniveaus nachgewiesen: Jugendliche formulierten zu allen Fragen überzufällig häufiger komplexere Antworten als Kinder. Bei Neuntklässlern wurden zudem Unterschiede zwischen den Schularten nachgewiesen: Je höher die Schulart, desto komplexer war das Menschenbild der Schüler hinsichtlich erreichter Strukturniveaus. Insgesamt fällt auf, dass sowohl bei Grundschulern als auch bei Neuntklässlern das relativ niedrige Strukturniveau 2 in den Antworten vorherrschend war. Um zu überprüfen, ob die Antworten zum Menschenbild konsistent waren, wurden Cronbachs Alpha und Kendalls Tau berechnet. Für Grundschüler konnte im Gegensatz zu Neuntklässlern keine Konsistenz in den Antworten nachgewiesen werden, was auf heterogene, unsichere bzw. flexible Meinungen zu bereichsübergreifenden Überzeugungen bei Menschenbildern hindeutet.

4.2.1 Auswertungsmanuale

Die Auswertungsmanuale zeichnen sich durch die hohe interrater-reliability und durch Zweckmäßigkeit aus. Bereits nach kurzer Einweisung (unter 60 Minuten) konnten die Manuale von mehreren Auswertern selbständig angewendet werden. Die Auswertung schriftlicher Antworten zum Menschenbild mit den angefertigten Auswertungsmanualen erfolgte gemäß der Entwicklungslogik, Antworten von einfachen nach komplexeren Inhalten zu strukturieren. Dies war eine effektive Methode, um die über 4000 frei formulierten Antworten auszuwerten. Auf die Kritik zur Konstruktion und Validität der Strukturniveaus wurde bereits eingegangen und eingeräumt, dass die Methode, Menschenbilder über adaptive Wissensinhalte zu erfassen und mit den formulierten Strukturniveaus auszuwerten, eine Einschränkung des Gegenstands darstellt. Diese Einschränkung scheint besonders beim Konstrukt Menschenbild aufzufallen, da es wie in der Einleitung beschrieben, um ein übergeordnetes und integrierendes Konstrukt handelt und unterschiedliche Assoziationen hervorruft (für eine Übersicht zu Menschenbildern verschiedener Disziplinen siehe u. a. Oerter, 1999). Ein Vorteil der Methode ist, dass das Antwortverhalten der Probanden kaum beeinflusst wird. Verfahren, die Meinungen über Kategorien oder Skalen erfassen, stellen eine Einschränkung der Probanden bei der freien Meinungsäußerung dar; z. B. werden in der empirischen Glücksforschung häufig Kategorien vorgegeben, die von den Probanden als Glücksquellen eingeschätzt werden sollen. Dabei sind die Kategorien „Freunde“ und „Familie“ meistens die häufigsten Glücksquellen und „Schule“ oder „Zahnarztbesuche“ sogenannte Glückskiller (z. B. Bucher, 2008). Neben der Einschränkung der Antwortmöglichkeiten durch vorgegebene Kategorien, wird bei quantitativen Verfahren nicht zwischen den unterschiedlichen Vorstellungen, die mit den Kategorien oder Skalen verbunden sind, differenziert. Die Strukturniveaus unterscheiden dagegen zwischen differenzierten und weniger differenzierten Antworten, z. B. zwischen „*Glück ist einen Freund haben.*“ und „*Glück ist es einen Freund haben dem ich mich anvertrauen kann und der mich trotz meiner Fehler akzeptiert.*“.

4.2.2 Zum Zusammenhang von Fragestellung und Strukturniveaus

Erwartungsgemäß variierte das Antwortverhalten bei den einzelnen Fragen hinsichtlich erreichter Strukturniveaus, z. B. innerhalb von Niveau 3 erzielen die Fragen *Sinn*, *Verantwortung* und *Bild*

die höchsten Häufigkeiten. Antworten auf Niveau 3 sind davon gekennzeichnet, dass abwägende oder selbstreflektierte Inhalte formuliert werden, z. B. „*Der Sinn des Lebens kann nicht pauschal festgelegt werden, jeder muss ihn selbst finden.*“ oder „*Verantwortung ist, wenn ich für die Konsequenzen meiner Handlung einstehe.*“. Im Theorieteil wurde auf den konstruktiven Charakter von Menschenbildern eingegangen und darauf dass Menschenbilder in Wechselwirkung mit den Umweltbedingungen vom Subjekt konstruiert wurden. Weiter wurden bereichsspezifische Entwicklungstheorien erwähnt, die davon ausgehen, dass sich Inhalte, Fertigkeiten, Kompetenzen unterschiedlich schnell entwickeln können.

Eine weitergehende und der schriftlichen Erhebung naheliegende Interpretation, um unterschiedliche Häufigkeiten der Strukturniveaus bei einzelnen Fragen zu erklären, sind Theorien zum semantic-priming (Tulving & Schachter, 1990; Bock, 1986; Neely, 1977; Rissman et. al, 2003). Semantic-priming konnte in Experimenten nachweisen, dass vorausgehende Wörter die Reaktionszeit beim Sortieren von Wörtern beeinflusst, was mit der Aktivierung assoziativer Netzwerke erklärt wird (Chiarello et al., 1990; Dehaene et al., 1998; Naccache & Dehaene, 2001; Rugg, 1985; Kiefer, 1988). Durch die Fragen *Sinn*, *Verantwortung* und *Bild* werden demnach jeweils ähnliche semantische Netzwerke aktiviert. Für die Fragen *Sinn* und *Verantwortung* erscheint dies plausibel, da diese Begriffe ein Verständnis für Werte voraussetzen, um sie erklären zu können. Für die Frage *Bild* war es allerdings überraschend, dass ähnliche Häufigkeiten wie bei den Fragen *Sinn* und *Verantwortung* auf Niveau 3 erzielt wurden. Auf den Sonderstatus der Frage *Bild* wurde bereits hingewiesen, bei dem es sich um einen visuellen Input handelt, und da die Interpretation von Kunstwerken einen komplexen Informationsverarbeitungsprozess darstellt (Leder et al., 2004, 2006). Bei der Frage *Bild* wurden möglicherweise ähnliche Netzwerke aktiviert wie bei den Fragen *Sinn* und *Verantwortung*, weil die Frage *Bild* bereits einen Relativismus bzw. common sense impliziert, der mit der Frage zum ästhetischen Eindruck aktiviert wird und in den Antworten ausgedrückt wurde („Über Geschmack lässt sich nicht streiten.“). Zur Entwicklung, Bedeutung und Funktion von common sense, folk theories oder impliziten Theorien siehe Kapitel 1.2.1 und 1.2.2.

Zu Niveau 3 zählten aber nicht nur relativierende, sondern auch introspektive Antworten bzw. Antworten, die eine Identifikation mit dem Kunstwerk ausdrückten z. B. „*Ich weiß genau, wie sich der Mann fühlt, wenn er über sein Leben und seine Zukunft nachdenkt.*“, „*Es erinnert mich an einen Ort aus meiner Kindheit.*“, „*Es erinnert mich an meinen verstorbenen Großvater.*“ usw. Die Frage *Bild* generierte bei den Probanden auffallend häufig Aussagen über sich selbst, was erneut auf Leders Theorie beim Betrachten von Kunstwerken verweist und darauf, dass die Introspektion dabei auf einem ähnlichen kognitiven Niveau abläuft wie die Überlegungen zu den Fragen *Sinn* und *Verantwortung*.

Die Frage *Bild* wurde außerdem als Außenkriterium (Bortz, 2003) zum Menschenbild konstruiert. Dabei stellte sich ein Zusammenhang zwischen Menschenbild und ästhetischem Urteil heraus: Probanden, die bei den Fragen zum Menschenbild komplexe Strukturniveaus hatten, erreichten auch höhere Strukturniveaus bei der Frage *Bild*. Vor allem der altersübergreifende Zusammenhang war

dabei überraschend. Sowohl bei Grundschulern als auch bei Neuntklässlern wurde der Zusammenhang zwischen Frage *Bild* und den weiteren Fragen nachgewiesen. Die Frage *Bild* scheint mit der vorliegenden Methode geeignet, das allgemeine Strukturniveau beim Menschenbild zu erfassen.

4.2.3 Zur Dominanz von Niveau 2

Niveau 2 war stets das häufigste Niveau. Zu Niveau 2 zählen Antworten wie z. B. „*Man soll nett sein.*“, „*Glück ist super.*“, „*Der Sinn des Lebens ist ein tolles Leben haben.*“, „*Verantwortung ist wichtig.*“, „*Das Bild ist richtig schön.*“. Antworten auf Niveau 2 sind im Vergleich zu Antworten, die zu Niveau 3 und Niveau 4 zählen, allgemein und floskelhaft. Niveau 2 ist dennoch sowohl innerhalb der Gesamtstichprobe als auch innerhalb der Altersgruppen insgesamt das vorherrschende Niveau. Ein Grund dafür könnte in der Methode liegen. Die Bearbeitungszeit war relativ kurz (7 Fragen in 45 Minuten) und längere Antworten waren nicht möglich. Eine weitere Ursache für die Dominanz von Niveau 2 könnte sein, dass die Erhebung von den Schülern entweder als Leistungsprüfung oder als belanglos interpretiert wurde. Der Zusammenhang von Leistungsdruck bzw. Angst und Performanz ist gut belegt (Eysenck et al., 1992; 2007; Pessoa, 2009; Bishop, 2008; Derak-shan & Eysenck, 2009), aber für die vorliegende Untersuchung wahrscheinlich nicht entscheidend, da die Teilnahme freiwillig und anonym durchgeführt wurde. Es wurden weiter keine Schulnoten erhoben und die Schüler schwitzten nicht während der Erhebung (McCleary, 1953; Oatley, 2006). Die Möglichkeit, dass die Untersuchung von den 760 Probanden absichtlich oberflächlich abgehandelt wurde, ohne dass die eigene Meinung formuliert wurde, ist ebenfalls unwahrscheinlich, da die Schüler interessiert und engagiert wirkten, es keine Abbrecher oder Ausschlüsse während der Erhebung gab und die allermeisten Antworten auf die Fragen bezogen waren. Einzelne Schüler waren wahrscheinlich mehr und andere weniger motiviert, aber aufgrund der relativ großen Stichprobe von 760 Schülern wird davon ausgegangen, dass sich diese Effekte insgesamt ausgleichen und eine repräsentative Bereitschaft innerhalb der Stichprobe bei Grundschulern und Neuntklässlern vorlag. Zur sozialen Erwünschtheit der Antworten siehe außerdem Kapitel 4.1 Diskussion Methode.

Als Begründung für die Dominanz von Niveau 2 bei Grundschulern wird angenommen, dass höhere Strukturniveaus bei der Altersgruppe noch nicht verfügbar sind, bzw. sich gerade entwickeln und daher nicht zu den assoziierten Wissensinhalten bei den Fragen zum Menschenbild zählten. Strukturniveaus entwickeln sich von einfachen zu komplexen Inhalten und werden vom Subjekt allmählich und in Wechselwirkung mit der Umwelt entwickelt. Dies wurde u. a. im Zusammenhang zur Entwicklung von deklarativem Wissen dargestellt, wie sich z. B. die Vorstellung vom Erdglobus entwickelt. Zunächst herrscht ein einfaches und konkretes Verständnis vor, das von den unmittelbaren konkreten Erfahrungen ausgeht. Mit der Zeit und in Abhängigkeit von den Erfahrungen werden allmählich alte Vorstellung bzw. Theorien verändert oder aufgegeben und abstraktere Vorstellungen bzw. neue Rahmentheorien entwickelt. Es wird angenommen, dass Niveau 3 und 4 bei Grundschulern noch nicht zu den Rahmentheorien zählen, sondern die Welt überwiegend aus der Perspektive von Niveau 1 und 2 gesehen und erklärt wird.

Dennoch gibt es auch bei Grundschulern Antworten auf Niveau 3 und vereinzelt auf Niveau 4, aber mehrheitlich zählen die Antworten zu Niveau 1 und Niveau 2. Daraus lässt sich bei Grundschulern eine differenzierte bereichsspezifische Entwicklung bei einigen Antworten zum Menschenbild ableiten, die hohe und höchste Niveaus erreichen, aber sich mehrheitlich auf den Niveaus 1 und 2 befinden. Bei der Frage *Mensch* sind sich fast alle Grundschüler einig und 95 % beantworten diese Frage auf Niveau 2.

Bei Neuntklässlern wird von einer anderen Erklärung für die Dominanz von Niveau 2 ausgegangen. Es kann vorausgesetzt werden, dass Neuntklässler über die kognitiven und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für höhere Strukturniveaus verfügen. Dennoch wurde dieses Potential in der vorliegenden Untersuchung nicht immer explizit verwirklicht und kann als inert knowledge oder träges Wissen bezeichnet werden (Bereiter & Scardamalia 1985; Renkl & Mandl, 1996). Oerter geht bei der Entwicklung von Menschenbildern von individuellen und äußeren Einflüssen aus. Bei Fahrenberg und in Kapitel 1.3.3 zum affective forecasting werden bei der Wissensorganisation unbewusste, implizite und affektive Prozesse genannt, durch die die eigene Wahrnehmung und Sichtweise beeinflusst werden. Weitere Hinweise, warum Neuntklässler scheinbar kurzzeitig „vergessen“ haben, dass sie durchaus komplexere Antworten formulieren könnten, liefern Theorien, die das Phänomen vom Vergessen von Gedächtnisinhalten beschreiben.

Die bekannte Vergessenskurve von Ebbinghaus geht von einer zeitlichen Abhängigkeit aus: je älter Gedächtnisinhalte sind desto mehr werden sie vergessen. Decay-, Interference- und Consolidation-Theories sind weitere Theorien, die das Vergessen von Gedächtnisinhalten beschreiben. In aller Kürze dargestellt: Decay-Theorien gehen davon aus, dass vergessen wird, was nicht regelmäßig in Erinnerung gerufen bzw. angewendet wird (Altmann & Gray, 2002). Interference Theorien gehen davon aus, dass neue Inhalte besonders schlecht abgespeichert bzw. leicht vergessen werden, wenn sie parallel mit anderen Gedächtnisinhalten konkurrieren oder überlagert werden, z. B. eine neue PIN merken, ähnliche Namen lernen oder fernsehen und gleichzeitig Vokabeln lernen (Jüttner, 1979; Wixted, 2004; Anderson, 2006). Consolidation-Theorien betonen die Relevanz kognitiver Verarbeitungsphasen, in denen neue und instabile Gedächtnisinhalte in stabile Langzeitgedächtnisinhalte umgewandelt werden (Müller & Pilzecker, 1900; Nader, 2000; McGaugh, 2000). Eine besonders gute Konsolidierung wird im normalen Schlaf erreicht und konnte in Experimenten kausal nachgewiesen werden (Wagner et al., 2004; Plihal & Born, 1997; Gais et al., 2000).

Auf die Antworten auf Niveau 2 der Neuntklässler bezogen, könnte dies bedeuten, dass die Schüler eher selten auf höheren Strukturniveaus denken (decay), die Anwendung höherer Strukturniveaus bereits unter ungünstigen Bedingungen erlernt wurden (interference) oder zu wenig Verarbeitungszeit für eine Konsolidierung höherer Strukturniveaus vorliegt. Eine diesbezügliche Analyse wäre möglich, bzw. hätte im Vorfeld der Studie berücksichtigt werden können. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass nicht eine Ursache für die Dominanz von Niveau 2 in Frage kommt, sondern mehrere, die sich gegenseitig bedingen.

Das Ergebnis von Niveau 2 lädt ein, darüber zu spekulieren, warum dieses „schlechte“ Ergebnis erzielt wurde und in Beziehung zu naheliegenden Erklärungen zu sehen. Die Niveaus haben eine wertende Tendenz, die aber nicht verallgemeinert oder als Forderung verstanden werden sollte. Vor allem Niveau 1 und 2 drücken grundsätzliche menschliche Wesensmerkmale aus. Das Bedürfnis nach Nahrung, Bewegung, Schutz und Liebe auf Niveau 1 und 2 sind unbedingte Voraussetzungen, um andere Bedürfnisse bzw. Möglichkeiten des Menschlichen zu entfalten. Eine Überlegung, warum Niveau 3 relativ selten von Neuntklässlern formuliert wurde, wäre, dass die Bedingungen für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der eigenen Identität nicht gegeben sind und ein Verständnis auf Niveau 2 für die Erfahrungswelt der Jugendlichen ausreicht.

Eine weitere naheliegende Begründung wäre, dies im Zusammenhang mit Befunden zum Medienkonsum zu sehen. In einer Längsschnittuntersuchung wurde der TV-Konsum von über 1000 fünfjährigen Kindern über 20 Jahre lang erfasst und mit Schulleistung und Schulabschluss verglichen (Hancox, 2004). Zusammenfassend wurde festgestellt, dass ein überdurchschnittlicher Fernsehkonsum mit schlechteren Schulleistungen zusammenhängt. Der Fernsehkonsum korrelierte weiter positiv mit Schulabgängern ohne Schulabschluss und negativ mit einem Universitätsabschluss. Diese Zusammenhänge blieben nach Kontrolle von sozioökonomischem Status und von Verhaltensproblemen bestehen. Eine weitere Längsschnittanalyse mit ebenfalls über 1000 Kindern zeigte, dass der überdurchschnittliche Fernsehkonsum im Alter von 1–3 Jahren mit höherer Wahrscheinlichkeit zu einer Aufmerksamkeitsstörung (ADHD) mit 7 Jahren führte (Christakis et al., 2004).

In diesen Studien wird vor zu schnellen Schlussfolgerungen gewarnt – etwa der, dass ein geringerer Medienkonsum automatisch die gegenteiligen positiven Effekte hätte. Eine differenzierte Darstellung liefert Douglas (2011), der die Effekte von Computerspielen in einem Review auf mehreren Dimensionen darstellt. Für eine Analyse zum Medieneinfluss muss unterschieden werden, was, wie oft, in welchem Kontext (allein, mit Freunden) und mit welchen Hilfsmitteln (Tastatur, Joystick, Wii remote, balance board etc.) gespielt wird. Anderson et al. (2007) zeigte, dass nach Kontrolle von Gewaltspielen ein Zusammenhang zwar mit schlechteren Schulnoten, aber nicht mit einem erhöhten Aggressionsverhalten hergestellt werden konnte. Douglas kommt zu dem Schluss, dass sowohl Kritiker als auch Befürworter von Videospiele teilweise Recht haben, aber die Schlussfolgerungen stets nur pro oder contra Medienkonsum ausfallen. Fernsehen und Computer können sich negativ auf Schulleistungen, Sozialverhalten, Emotionen auswirken, aber ebenso positiv Teamfähigkeit oder die visuelle Aufmerksamkeit fördern (Douglas, 2011). Eine einfache Medienkritik als mögliche Ursache für das Ergebnis von Niveau 2 ist naheliegend, wird aber aufgrund der genannten Befunde abgelehnt.

4.2.4 Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen

Die Unterschiede beim Menschenbild zwischen Grundschulern und Neuntklässlern wurden erwartet und als weitere Bestätigung entwicklungspsychologischer Befunde eingeschätzt. Der Alters- und Entwicklungsunterschied zwischen Grundschulern und Neuntklässlern ist enorm und ein anderes Ergebnis zwischen den Altersgruppen wäre wenig plausibel gewesen. Allerdings bleibt der Befund, dass Niveau 2 auch bei Neuntklässlern das insgesamt häufigste Niveau war.

4.2.5 Niveau 4: Erwartungsgemäß selten

Strukturniveau 4 wurde sowohl von Grundschulern als auch Neuntklässlern erreicht, aber insgesamt ist Niveau 4 sehr selten. Es wird angenommen, dass dies mit der Methode und mit den Kriterien von Niveau 4 zusammenhängt. Überlegungen über gesellschaftliche Zusammenhänge und kulturelle Bedingungen, die typisch für Niveau 4 wären, gehören wahrscheinlich nicht zum Alltagsverständnis von Kindern und Jugendlichen und wurden daher nicht spontan von den Schülern formuliert. In einer Diskussion oder auf Nachfrage wären diese Überlegungen womöglich eher formuliert worden. Dennoch ist es interessant, dass auch Grundschüler vereinzelt dieses Niveau erreichen und damit erneut auf den subjektiven und bereichsspezifischen Charakter von Menschenbildern verweisen. Nachträglich wäre aufschlussreich, Grundschüler, aber auch Neuntklässler mit ungewöhnlichen Ergebnissen zu interviewen oder zusätzliche Informationen von und über diese Schüler zu erhalten.

4.2.6 Der Einfluss der Schularten: Verstärkung sozialer Benachteiligung?

Das Ergebnis zum Vergleich zwischen den Schularten wurde mit Spannung erwartet und ob das Konstrukt Menschenbild analog zu bekannten Befunden zu Schulartunterschieden verwendet werden kann. Es wurde nachgewiesen, dass mit höherer Schulart bei fast allen Fragen auch höhere Struktur-niveaus erreicht wurden. Auf die Unterschiede zwischen den Schularten für kognitive Fähigkeiten, einzelne Kompetenzen und soziale Bedingungen wurde in Kapitel 1.4 eingegangen und mit den Ergebnissen zum Menschenbild bestätigt. Der Befund, dass mit höherer Schulart komplexere Struktur-niveaus erreicht werden, lässt sich nun analog zur Schulartwahl als Selektion oder als Segregation (Klemm, 2003) interpretieren.

Beim durchschnittlichen Hauptschüler kommen im Vergleich zu Schülern höherer Schularten mehrere ungünstige Bedingungen zusammen: Hauptschüler haben schlechtere Noten, geringere kognitive Fähigkeiten (Kapitel 1.4), werden öfter gemobbt (Henneman et al., 2010), sind häufiger kriminell (Tillmann, 2007), kommen aus ungünstigeren Familienverhältnissen (z.B. Stress, Eltern ohne Bildungsabschluss, alleinerziehende Eltern; Solga, 2001), lesen weniger und spielen öfter Ballerspiele (Bofinger, 2001), rauchen mehr (Pust et al., 2008), haben öfter Migrationshintergrund (Kristen & Grenato, 2007), haben gestresstere Lehrer (Kanders & Rösner, 2007), schwänzen öfters die Schule (Hofman-Lun et al., 2007), verbringen weniger Zeit mit Lernen (Wanger, 2002), sind leichtgläubiger gegenüber Internetnachrichten (JIM, 2010) und sind häufiger übergewichtig (Heseker, 2001). Für Gymnasiasten gelten insgesamt umgekehrte Verhältnisse, die in den genann-

ten Studien ebenfalls belegt werden. Aufgrund dieser zusätzlichen Befunde und den in Kapitel 1.4 dargestellten Unterschieden zwischen den Schularten, die sich nicht allein auf unterschiedliche kognitive Fähigkeiten zwischen den Schularten reduzieren lassen, wird beim Menschenbild ebenfalls nicht allein von einem Schularteffekt ausgegangen, sondern von einem System von Bedingungen. Der Zusammenhang zwischen Schulart und Menschenbild bestätigt diese Unterschiede zwischen den Schularten erneut, aber diesmal auf einer übergeordneteren Ebene, als dies Untersuchungen zu Kompetenzunterschieden oder zur sozial-emotionalen Entwicklung tun.

Das Potenzial der Schule auf die Entwicklung einzuwirken, ist unbestritten und der Einfluss der Schulpflicht auf das schlussfolgernde und abstrakte Denken in verschiedenen Kulturen nachgewiesen (Cole, 1996; Stevenson et al., 1990; Diamond & Lee, 2011). In quasi-experimentellen Studien wurden besuchte und wenig besuchte Erwachsene verglichen und nach Kontrolle der Umweltbedingungen (Arbeit, sozio-ökonomische Verhältnisse, soziale Verhältnisse) verglichen. Besuchte verfügen stets über bessere kognitive Fähigkeiten (Christian et al., 2001; Cole, 1996; Stevenson et al., 1990).

Bereits Vygotsky (1978) berichtete in seinen Untersuchungen über unterschiedliche Denkstile zwischen besuchten und unbesuchten Erwachsenen. Erwachsene, die noch nie eine Schule besuchten, hatten auf Verhaltensebene schlechtere Ergebnisse und zeigten auch weniger Gehirnaktivität als vergleichbare besuchte Erwachsene (Castro-Caldas et al., 1988). Beeindruckend sind weitere Befunde, wie Schule und höhere kognitive Fähigkeiten (exekutive Fähigkeiten, logisches Denken, Arbeitsgedächtnis und Entscheidungsfähigkeit) zusammenhängen (für eine Übersicht siehe Baker et al., 2012).

Trotz der Vorteile, die die Schule bietet, gibt es zahlreiche Missstände und Diskussionen an und über die Schule. Auf die Abhängigkeit von sozialem Status und Schulartwahl und die Kritik an der Notengebung wurde in dieser Arbeit eingegangen. Die vorliegenden Ergebnisse verweisen nun auf Unterschiede im Menschenbild zwischen den Schularten, die mit den Kriterien der Strukturniveaus benannt werden können.

4.2.7 Tendenz zur Produktion einer konsistenten Gesamtstruktur

Für die Neuntklässler insgesamt gilt, dass die Antworten zum Menschenbild konsistenter waren als für die jüngere Gruppe. Bei Neuntklässlern waren sowohl Cronbachs Alpha zufriedenstellend als auch die Korrelationen zwischen den Fragen meist signifikant. Das deutet darauf hin, dass die Tendenz, alle Fragen auf dem gleichen Strukturniveau zu beantworten, mit zunehmenden Alter ansteigt. Diese zunehmende Konsistenz weist auf den Aufbau einer Gesamtstruktur hin, in der Einzelaspekte zu einer bereichsübergreifenden Struktur integriert werden. Eine interessante Veränderung ergab sich bei Aufteilung der Neuntklässler nach Schularten und bei erneuter Berechnung von Cronbachs Alpha und den Korrelationsstatistiken. Cronbachs Alpha war nur noch bei Realschülern zufriedenstellend und die Korrelationen zwischen den Fragen nicht mehr zwischen allen Fragen signifikant. Da von den Realschülern angenommen wird, dass sie eine eher

heterogene Gruppe bilden, könnte es sich dabei um ein Artefakt handeln (größere Unterschiede produzieren höhere Korrelationen). Gleichwohl bleibt der Befund einer zunehmenden Konsistenz der Antworten zwischen Kindern und Jugendlichen bestehen.

Bei den Grundschulern überwiegt demgegenüber eindeutig der Einfluss der Bereichsspezifität. Cronbachs Alpha fiel niedrig aus, und auch die Korrelationen zwischen den Fragen waren nicht signifikant.

Dieser Befund gibt allgemeine Hinweise zur Wissensorganisation und knüpft an die Diskussion zwischen Fragmentierungsansätzen und Kohärenztheorien an. Fragmentierungsansätze gehen von isolierten Wissensinhalten (DiSessa et al., 2004) und Kohärenztheorien von verbundenen Inhalten bei der Wissensorganisation aus (Vosniadou & Brewer, 1992). Die Befunde der vorliegenden Untersuchung verweisen darauf, dass Wissen zunächst unsicher-idiosynkratisch organisiert ist und dann in eine stabil-kohärente Struktur überführt wird.

4.2.8 Schlussfolgerungen

Das Erhebungsinstrument hat sich hinsichtlich der Methode, Menschenbilder über adaptive Wissensinhalte und Strukturniveaus zu erfassen, als zuverlässig erwiesen und eignet sich für eine rasche Erfassung des momentanen Menschenbilds größerer Gruppen.

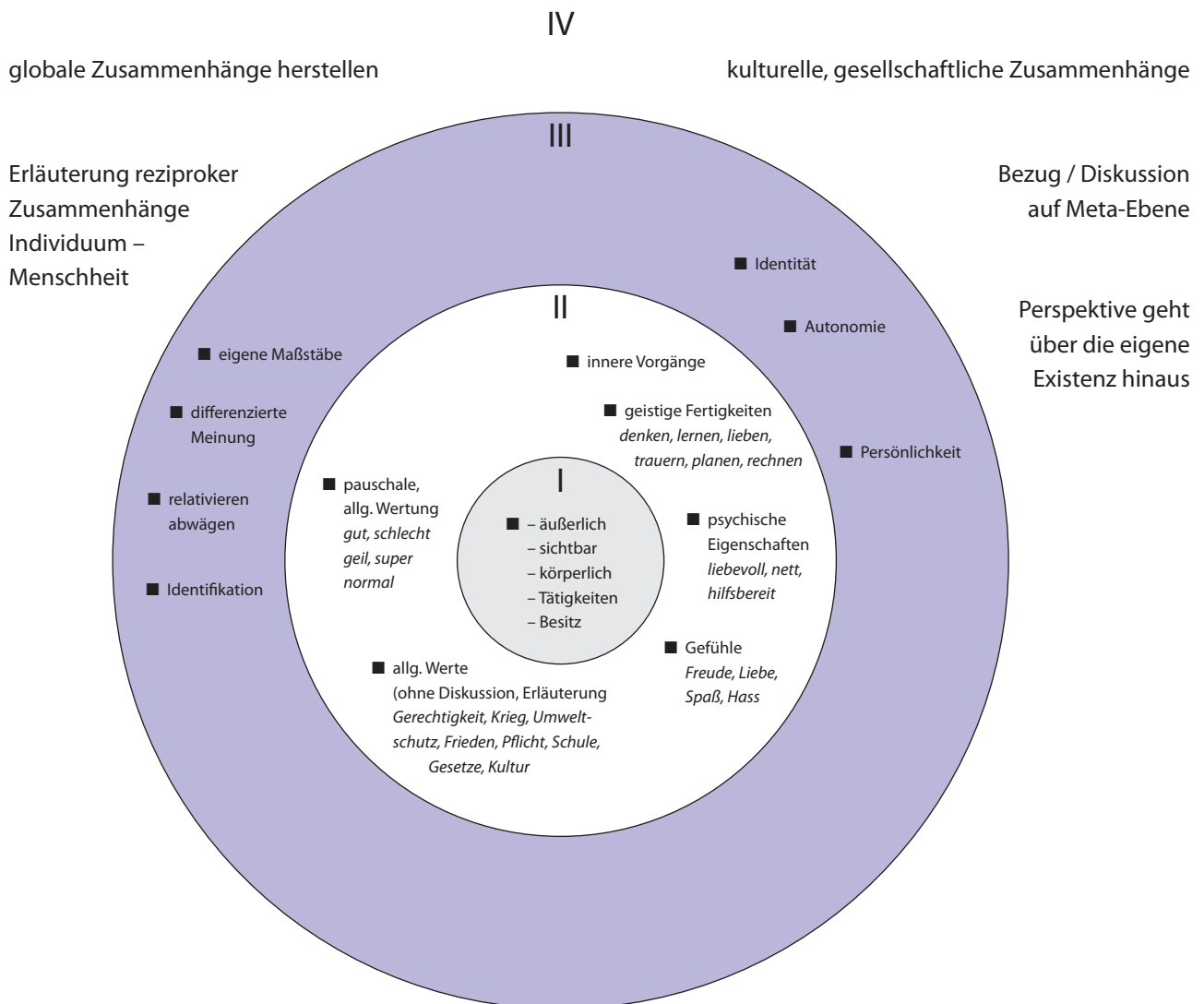
Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zum Menschenbild bestätigen Befunden der Entwicklungspsychologie auf einer übergeordneten Ebene. Die Entwicklung von Menschenbildern wurde mit den Kriterien der Strukturniveaus operationalisiert und die Entwicklung von einfachen zu komplexen Inhalten bei Kindern und Jugendlichen inhaltlich und strukturell beschrieben. Durch die unterschiedlichen Interkorrelationen der Antworten von Kindern und Jugendlichen wurde gezeigt, dass die Antworten zum Menschenbild mit zunehmendem Alter konsistenter wurden. Daraus lässt sich eine wachsende Fähigkeit bei der Wissensorganisation ableiten, die als Entwicklung von Meinungen zu Überzeugungen beschrieben werden könnte. Dies bedeutet zweierlei: Erstens, dass Kinder noch über flexiblere Wissensstrukturen verfügen und hier die Grundlagen für die weitere Entwicklung gelegt werden. Zweitens, dass Jugendliche weniger flexibel in ihren Denkmustern sind und diese ganzheitlich auf die Wahrnehmung und Interpretation der Welt anwenden.

Die signifikanten Schularteffekte lassen weiter auf eine Benachteiligung von sozialen Gruppen auf der Ebene der persönlichen Philosophie vom Menschen schließen und können nicht als Bestätigung bekannter Unterschiede zwischen den Schularten gesehen werden. Menschenbilder werden vom Subjekt in Abhängigkeit der Umwelt konstruiert und stellen einen impliziten Lernvorgang dar. Auch bei Hauptschülern kann davon ausgegangen werden, dass sie grundsätzlich zu abstrakteren Vorstellungen als auf Niveau 2 zu Glück, Sinn, Verantwortung usw. fähig sind. Das Phänomen der fehlenden Wissensanwendung (träges Wissen) der Neuntklässler erscheint auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse eher systemisch denn individuell bedingt.

Die obersten Bildungsziele waren Ausgangspunkt der vorliegenden Studie. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass diese Ziele noch nicht erreicht wurden. Dabei sind diese Ziele eigentlich leicht zu erreichen, da sie kein Faktenwissen darstellen oder in einem eigenen Schulfach unterrichtet werden müssen. Verantwortungsbereitschaft, Mitmenschlichkeit und assoziatives Denken (auf Niveau 3 und 4) entfalten sich automatisch, wenn Kinder und Jugendliche dies in jeder Unterrichtsstunde etwas mehr erleben und selbst tun (Deci & Ryan, 1985; Bandura, 1986; Liessmann, 2007; Adorno, 2006; Spitzer, 2002; Huber, 2006; Oerter, 2007).

5

Auswertung: Mensch-Tier



Auswertung: Mensch–Tier

I

äußerlich, sichtbare Unterschiede: Tiere haben Fell, vier Beine, einen Schnabel, können fliegen, schneller laufen, besser riechen, andere Ernährung, können im Wasser leben, leben in der Höhle, leben im Freien, sind größer, sprechen anders, legen Eier, gibt viele Tierarten, Tiere fahren nicht mit dem Auto

II

innere, psychische Eigenschaften, geistige Fertigkeiten: Menschen können denken, können rechnen, schreiben, lernen; reden; haben Verstand, Fantasie; sind intelligenter; klug; haben Sprache, sind schlau, sind dumm; haben Instinkt; haben keine Gefühle; kein Schamgefühl; können lachen; Menschen gehen arbeiten; sind wild; Menschen sind wichtiger; sind lieb; sind gierig

allg. Werte, Bewertung (ohne Begründung): sind freundlich, lieb, süß, gierig, gut, böse; Menschen haben Kultur, Arbeit, Schule; Mensch zerstört die Umwelt; Umweltzerstörung; Kriege; Menschen haben Gesetze, Ordnung; haben eine Seele; sind von Gott erschaffen

III

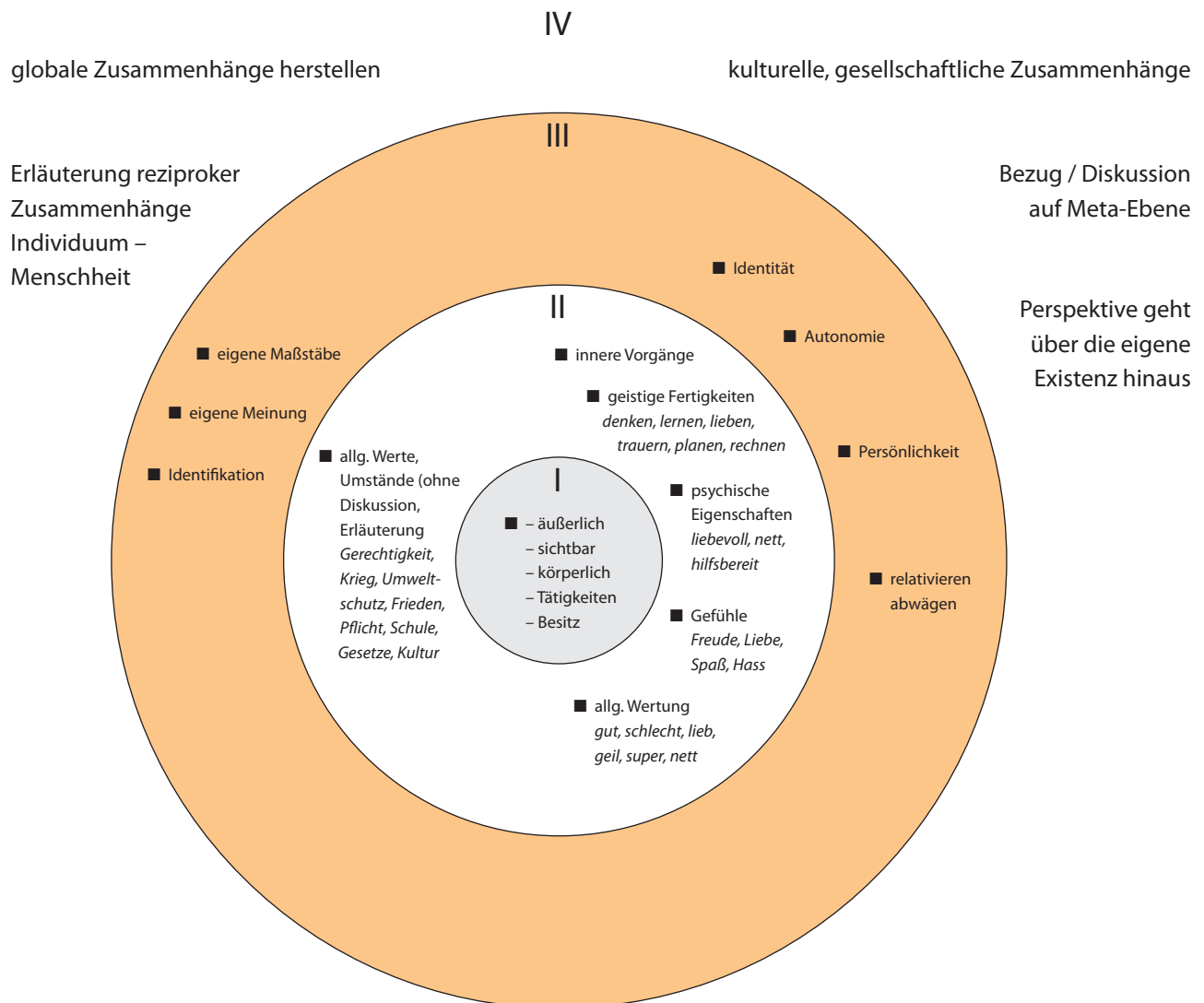
eigene Meinung, Identität, Autonomie, eigene Meinung wird deutlich: „Menschen haben einen eigenen, freien Willen“, „denken selbständig, treffen Entscheidungen“; „haben Bewusstsein“; „reflektieren über sich selbst“; „Menschen können ihre Gefühle beherrschen.“; „Mensch kann die Umwelt an sich anpassen, die Tiere müssen sich an die Umwelt anpassen.“

abwägen: „der Unterschied ist unklar, es gibt dazu verschiedene Meinungen“; „Menschen können gut und böse sein, können sich entscheiden“; „lösen Konflikte durch Abwägen der verschiedenen Ansichten“; „es gibt wohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten – es ist schwer zu entscheiden“; „Tiere sind die besseren Menschen, da sie mit dem Instinkt besser Entscheidungen treffen.“

IV

globale Sichtweise, die eigene Meinung in Beziehung mit gesellschaftlichen, kulturellen, universalen Zusammenhängen formulieren: „die kulturelle Prägung spielt eine wichtige Rolle, wie man Tiere sieht und einschätzt“; „wir alle sind gleich viel wert, egal ob Tier und Mensch, es ist eine Illusion den Mensch als wertvoller anzusehen als andere Lebewesen – siehe Dinosaurier.“

Auswertung: Arm–Reich



I

äußerlich: äußere Beschreibung, materielle Gründe: Geld haben, kein Geld haben; haben geerbt; weil sie in Afrika leben/geboren sind; weil es kein Wasser gibt, sie in der Wüste leben, wegen Klima, Ölquellen, weil es keinen Strom dort gibt; tautologische Begründungen: Arme sind arm, Reiche sind reich; weil es zu wenig Geld gibt; weil es schon immer so war; es ist Schicksal; Reiche arbeiten; Arbeit haben; weil sie Fußballspieler sind, weil sie prominent sind; es ist Glückssache; Arme geben ihr Geld aus

Auswertung: Arm–Reich

II

innere, psychische Eigenschaften, geistige Fertigkeiten: Reiche leisten mehr; strengen sich mehr an; haben mehr gelernt; hatten bessere Noten; haben studiert; sind begabter, mehr Talent, machen Karriere; sind erfolgreicher; hocharbeiten; sind berühmt; haben es leichter; haben mehr Unterstützung; Reiche wollen mehr arbeiten; sind besser; können besser mit Geld umgehen; sparen ihr Geld; Arme haben mehr Probleme; hart, viel arbeiten; verdienen mehr Geld; weil die Bezahlung ungerecht ist; Geld ungerecht verteilt ist; werden ausgebeutet, betrogen, ausgenutzt; weil die Reichen geizig sind; wollen nicht teilen; arme Menschen sind trauriger leiden mehr

Werte, Bewertung (ohne Begründung): weil es keine Schulen gibt; weniger Bildungschancen; keine Chancengleichheit; wegen Kriege; wegen Krankheiten; Arm und reich ist gut für die Gesellschaft; dadurch Gleichgewicht; wg. Kolonialzeit

III

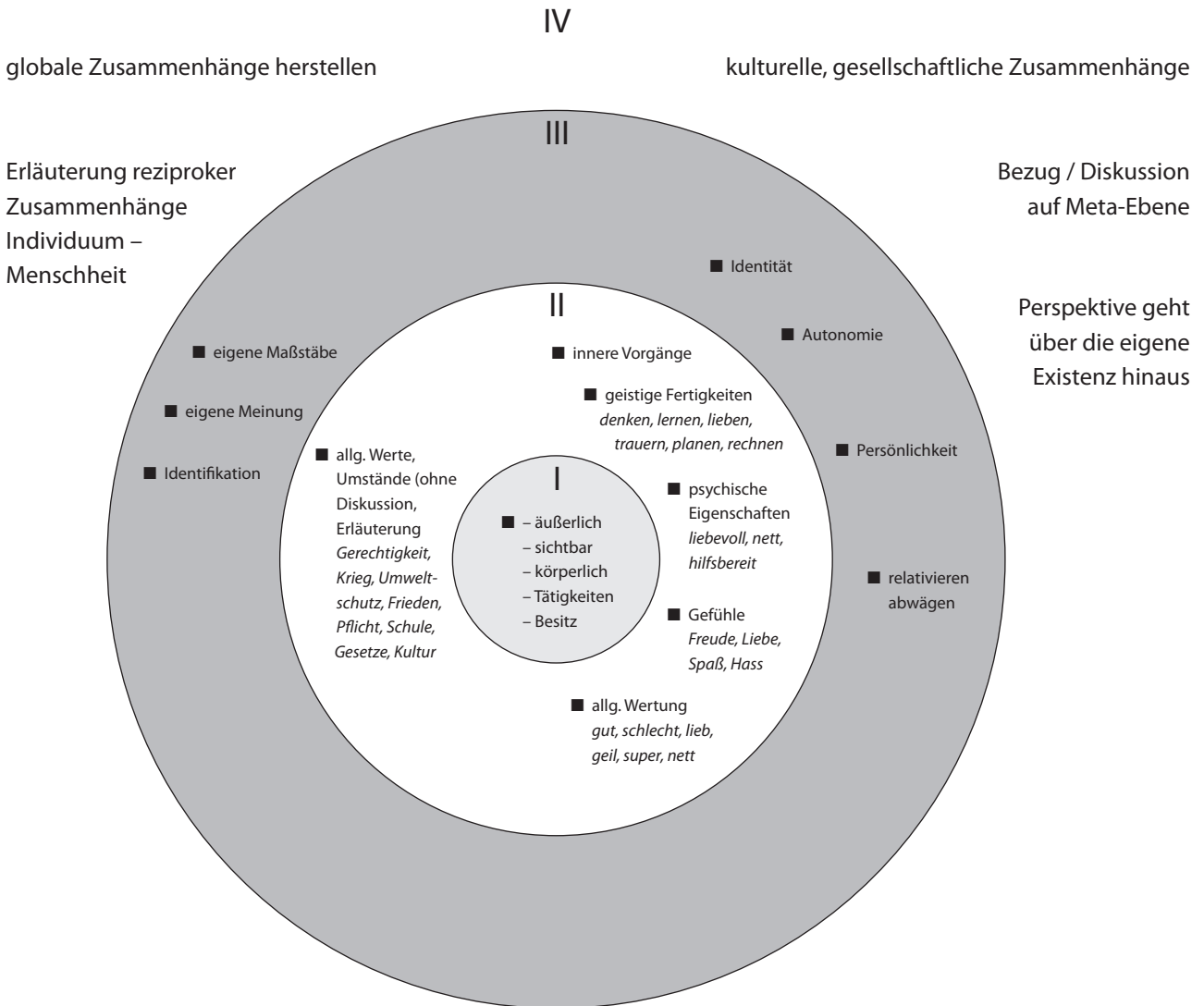
eigene Meinung, Identität: Autonomie, eigene Meinung wird deutlich: „Reiche haben ein Ziel in ihrem Leben.“; „haben ihr Leben besser geplant.“; „jeder ist für sein Leben selbst verantwortlich“; „jeder kann etwas aus sich machen“; „ich bin dafür, dass alle Menschen eine Chance bekommen.“

abwägen: „es gibt mehrere Gründe“; „auf der einen Seite ... andererseits.“; „sowohl ... als auch ...“; „es kommt darauf an, was man unter arm und reich versteht.“; „es kommt auf das Land an und welche Kriterien herangezogen werden“; „wenn man hart arbeitet ist es okay, aber man, aber wenn dies nicht möglich ist, dann muss geholfen werden.“; „es kommt auf den Einzelfall an, manche sind arm weil ... andere weil ...“; „manche wollen etwas aus ihrem Leben machen, die anderen verspielen ihre Möglichkeiten“

IV

globale Sichtweise, die eigene Meinung in Beziehung mit gesellschaftlichen, kulturellen, universalen Zusammenhängen formulieren: „Es gibt reiche, die viel gearbeitet haben und Arme, die meckern. Trotzdem gibt es Menschen in der 3. Welt die kaum Chancen haben. Deswegen kann man die Frage nicht mit einem klaren Ja oder Nein beantworten. Meine Antwort ist nur meine Meinung.“; „Alles auf der Welt ist ausgewogen. Es gibt Land und Wasser. Wüste und Eis also muss es auch arme und reiche geben. Ich finde es nicht richtig, es sollte weder Reiche noch arme geben alle Menschen auf einem Basis Level leben können.“; „Das Leben ist schwer ob mit oder ohne Geld mit ist es angenehmer doch man muss für ALLES hart arbeiten! Es ist nicht Richtig das es Armut gibt doch was wissen wir schon? Vielleicht ist der ärmste Mensch dieser Welt ... anders rum reicher als der Reichste.“; „Das liegt eindeutig an der Einstellung der Menschen, bzw. den Politikern. Jährlich werden mehr als 800 Milliarden Dollar für die Waffenrüstung ausgegeben, wobei 50 Milliarden Dollar reichen würden um niemanden mehr hungern zu lassen. Die Prioritäten sind einfach falsch gesetzt und jeder Mensch schaut nur auf sein Wohlbefinden, nicht des anderen!“

Auswertung: Glück



Auswertung: *Glück*

I

äußerlich: materieller Besitz, Tätigkeiten: Geld, Häuser, Villa, Yacht; sozialer Besitz: Familie haben, Freund haben, Arbeit haben (ohne weitere Begründung); Ski fahren, Play Station spielen, Auto fahren, Fußball spielen, Eis essen

Zufall: Lottogewinn, Kleeblatt finden; Schatz finden; Spiel gewinnen (ohne eigene Leistung), Unfall überleben

II

innerlich: Gefühl, innerer Zustand (allg. formuliert): Glück ist toll, super, geil, schön, fröhlich, wundervoll, positiv, ein Wunder, zufrieden; wenn alles gut ist; lieben; genießen, Sehnsucht/Wunsch wird erfüllt; wenig schlechtes erleben; Spaß

Werte, Bewertung (ohne Begründung): Glück ist Leistung: gute Note, gute Arbeit, Wettkampf gewinnen, (sportlicher) Erfolg, etwas erreichen/leisten; keine Sorgen/Probleme haben; Wünsche (auch materielle) werden erfüllt; Liebe, Gesundheit, Frieden, kein Krieg; Friede, gute Freunde, gute Familie

III

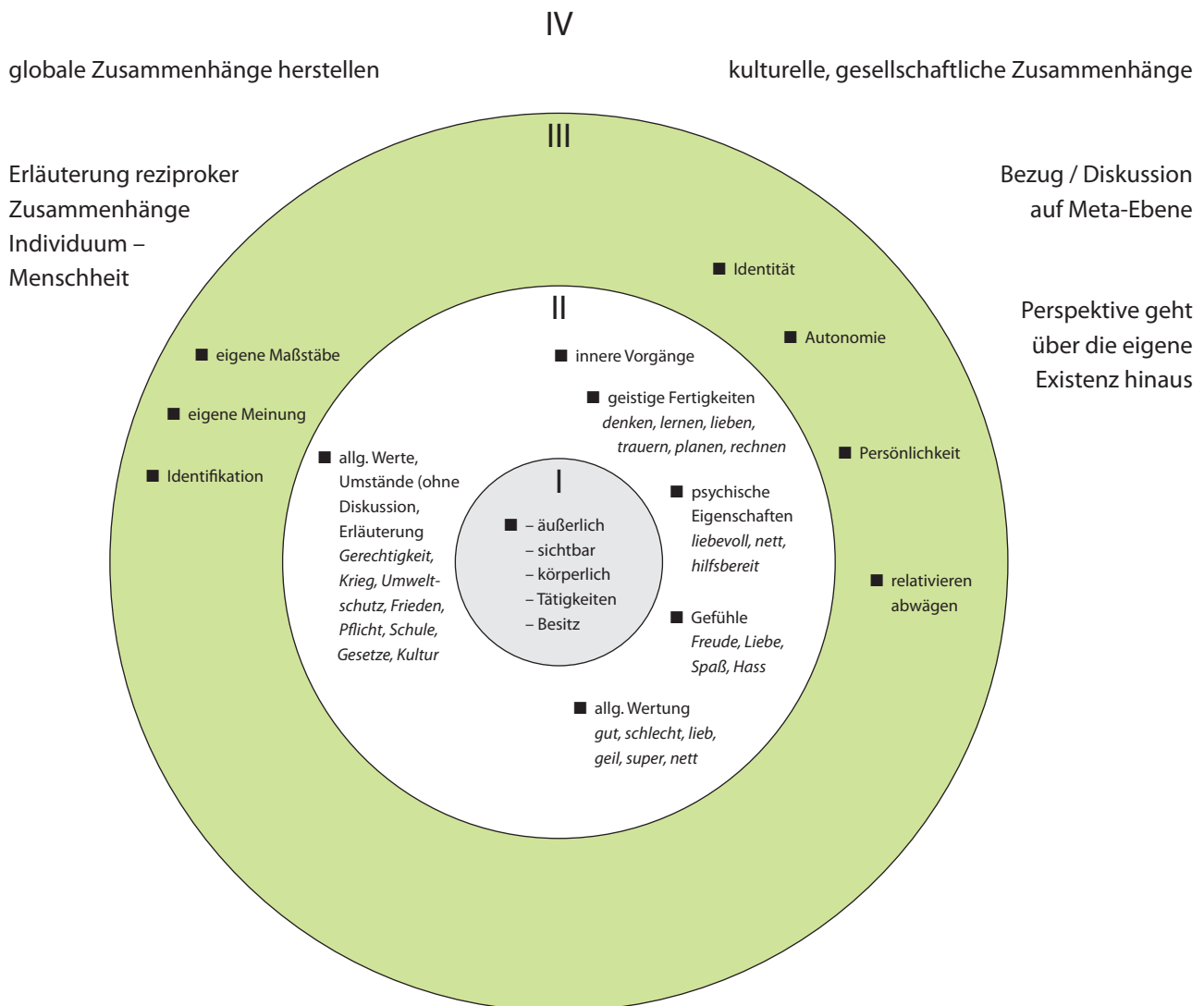
eigene Meinung, Identität: Autonomie, eigene Position wird deutlich: „Ich denke oft an Glück, für mich ist Glück, dass ich frei bin und meine Ziele verfolge.“; „Ich bin überzeugt, dass jeder Glück hat und man es nur selbst erkennen kann.“; „Dass ich schätze, was ich habe und nicht mit anderen vergleiche.“; „Seine Chancen erkennen und nutzen.“

abwägen: „für jeden anders“; „gibt viele verschiedene Arten von Glück“; „Glück ist relativ“

IV

globale Sichtweise, die eigene Meinung in Beziehung mit gesellschaftlichen, kulturellen, universalen Zusammenhängen formulieren: „ich kann eigentlich nur wirklich glücklich sein, wenn alle anderen auch glücklich sind“; „Glück ist abhängig von den Umständen und den Rahmenbedingungen in denen ich lebe und nach den Möglichkeiten, die sich mir bieten.“; „viele Menschen wissen, dass sie unglücklich sind, aber zu wissen, dass man glücklich ist: das ist wahres Glück.“; „Glück ist wenn wir gemeinsam dafür sorgen, dass die Bedingungen für Glück in der Welt hergestellt werden.“

Auswertung: Verantwortung



I

äußerlich: äußere Beschreibung, Tätigkeiten: Verantwortung ist Hausaufgaben machen; Zimmer aufräumen, Tisch decken, abspülen; nicht rauchen; Aufgaben erledigen; etwas alleine tun; nicht den Schlüssel verlieren; etwas tun zu müssen; jd. sagt etwas, das man tun muss; wenn man die Tafel putzen muss; tautologische Antworten: Verantwortung ist, wenn man für etwas verantwortlich ist; Personenbeschreibung: Mutter/Vater/Bruder/Babysitter haben Verantwortung; Objektbeschreibung: Verantwortung für Haustier/Zimmer/Bruder/Kinder/Schüler Patienten/Leihgaben haben (ohne Erläuterung)

Auswertung: Verantwortung

II

innerlich: Pflicht, innere Bewertung: auf jd./Bruder/Schwester/Haus aufpassen; sich um jd. kümmern, sorgen, schützen, versorgen (ohne Begründung); etwas richtig machen; auf etwas achten; sich einsetzen, anstrengen; sich auf jd. verlassen, vertrauen; gut behandeln; helfen; ist wichtig, notwendig, richtig, gut; etwas gut machen; muss man lernen; ist ein Pflicht, verpflichtend

III

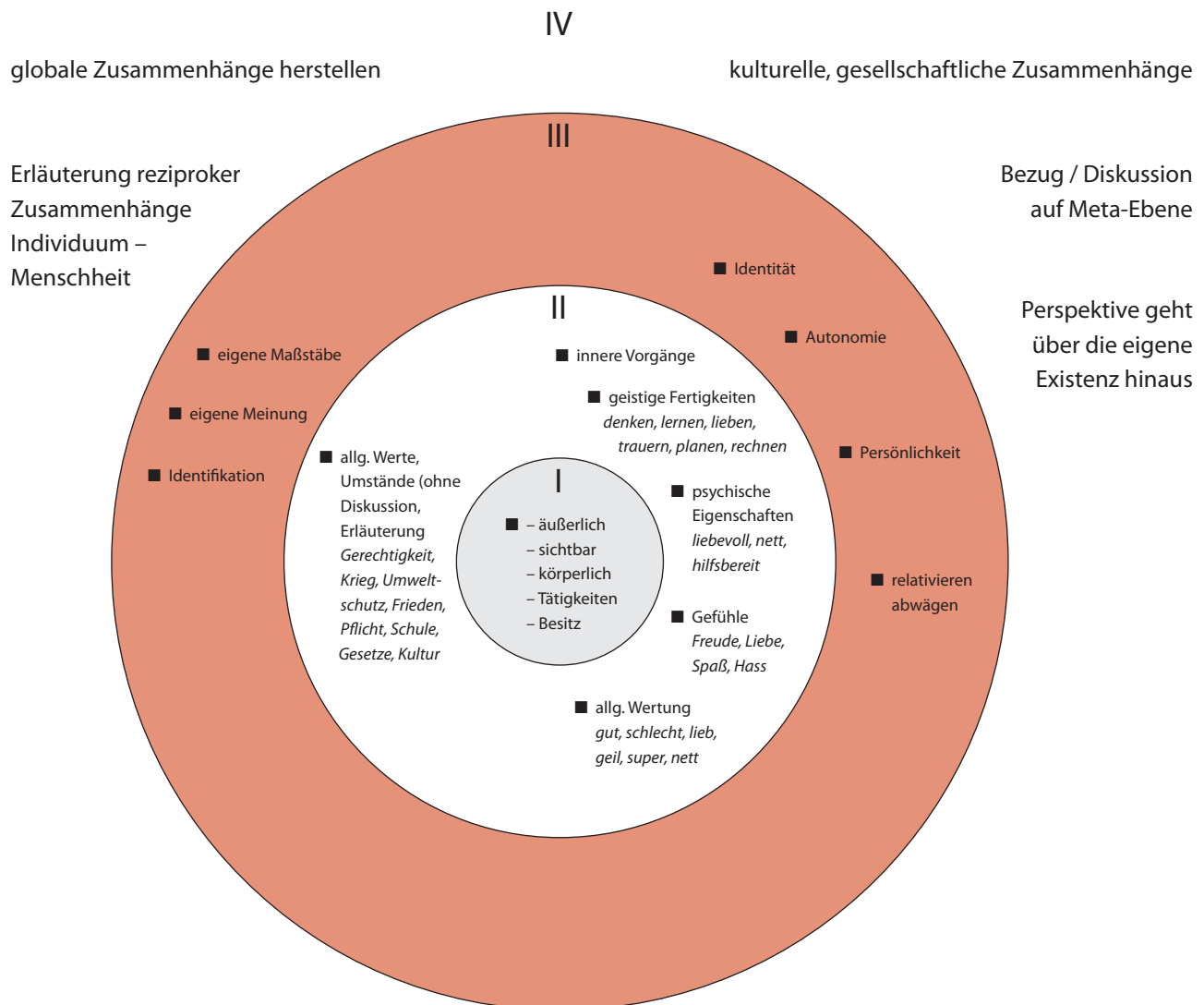
eigene Meinung, Autonomie: „für die Konsequenzen seiner Handlungen einstehen“; „eigene Entscheidungen treffen und damit leben“; „Folgen berücksichtigen“; „das eigene Leben selbständig planen und in die eigene Hand nehmen“; „Folgen einer Handlung nicht auf andere schieben“; „haften, Haftung“; „eigene Regeln für das Leben aufstellen, ein Gewissen ausbilden“; „loslösen von den Eltern und eigenes Leben führen“; „zur Rechenschaft ziehen“; „eine Pflicht gegenüber sich selbst“; „verhüten, wenn man keine Kinder möchte, dann würden nicht so viele abtreiben“; „für mich ist nicht nur an sich denken, auch an andere“; „ich stehe für meine Fehler vor anderen und auch vor mir selbst ein und muss damit klar kommen“; „sein Leben führen ohne andere zu gefährden“

abwägen: „ist für jeden anders“; „ist ein großes Wort, das man definieren muss“; „zum einen für Politiker, zum anderen für mich ...“; „ist abhängig von den eigenen Fähigkeiten, ob man bereit ist, ob man es kann usw.“; „Verantwortung ist die Folge von Vertrauen“

IV

globale Sichtweise, die eigene Meinung in Beziehung mit gesellschaftlichen, kulturellen, universalen Zusammenhängen formulieren: „Verantwortung ist, wenn man die Folgen jeder Handlung auf alle Menschen der Gegenwart und Zukunft bedenken würde.“; „Verantwortung, darunter verstehe ich nicht nur Verantwortung zu tragen für mich sondern auch z. B. für die Umwelt (Klimawandel) auf anderen Menschen Verantwortung tragen d.h. sich klar werden, dass man Verantwortung im Leben übernehmen muss! Verantwortung = auf sich selber gestellt sein, sich klarwerden was Verantwortung für jeden einzelnen bedeutet.“; „Verantwortung hat meiner Meinung nach etwas mit Geschwister, Kindern, Menschen zu tun. Es gibt aber wiederum die Verantwortung für die Erde die Natur und die Harmonie im Leben. Wir müssen beides berücksichtigen. Unser persönliches Leben und die Gemeinschaft. Das wäre Verantwortung.“

Auswertung: Mensch



I

äußerlich: äußerliche Beschreibung, Körper, Tätigkeiten: Der Mensch soll blonde Haare mit Strähnen haben; groß, Muskeln haben, dünn sein; Arme und Beine haben; keine Brille haben; sollte Fahrrad fahren und nicht mit dem Auto

II

innerlich: innere, psychische Eigenschaften, Fertigkeiten: Der Mensch soll rechnen, denken können; soll nett, lieb, gut, nicht egoistisch, hilfsbereit, höflich, glücklich sein; schlau, zuverlässig, zufrieden, ehrlich, brav, anständig, intelligent, fair, vernünftig sein; talentiert, bewusst, gerecht sein; fleißig, mutig, normal, nicht geizig, nicht nerven, vertrauensvoll, nicht gemein, witzig, cool, gutmütig, herzlich, fröhlich, nicht aggressiv, gesund, gerecht, gut schreiben können; nicht langweilig sein

Auswertung: Mensch

Werte, Bewertung (ohne Begründung): Umwelt schützen; keine Kriege; für Frieden einsetzen; sich um die Wirtschaft des Landes kümmern; guter Freund; für die Welt einsetzen; Verantwortung übernehmen

III

eigene Meinung, Identität, Autonomie, Abgrenzung von allgemeinen Positionen: „soll eigene Ziel haben“; „versuchen er selbst zu sein“; „herausfinden wer man ist, was man möchte“; „über seine Handlungen nachdenken und an die Folgen denken“; „der Mensch sollte die Menschen so behandeln, wie sie sein könnten, nicht wie sie sind“; „so sein wie man ist, auch wenn es schwer herauszufinden ist“; „leben wie sie wollen“; „konsequenter sein, nicht alles akzeptieren“; „bleiben wie sie sind, das macht die Individualität aus“; „sollte stets nach seinem eigenen Vorteil aus sein, keine Rücksicht nehmen, das bringt Dich voran“; „das eigene Leben auf die Reihe bringen“; „sich selbst reflektieren“; „andere behandeln wie man selbst behandelt werden möchte“; „eigene Ziele verfolgen, auf andere achten“; „persönlich nicht so wichtig nehmen“

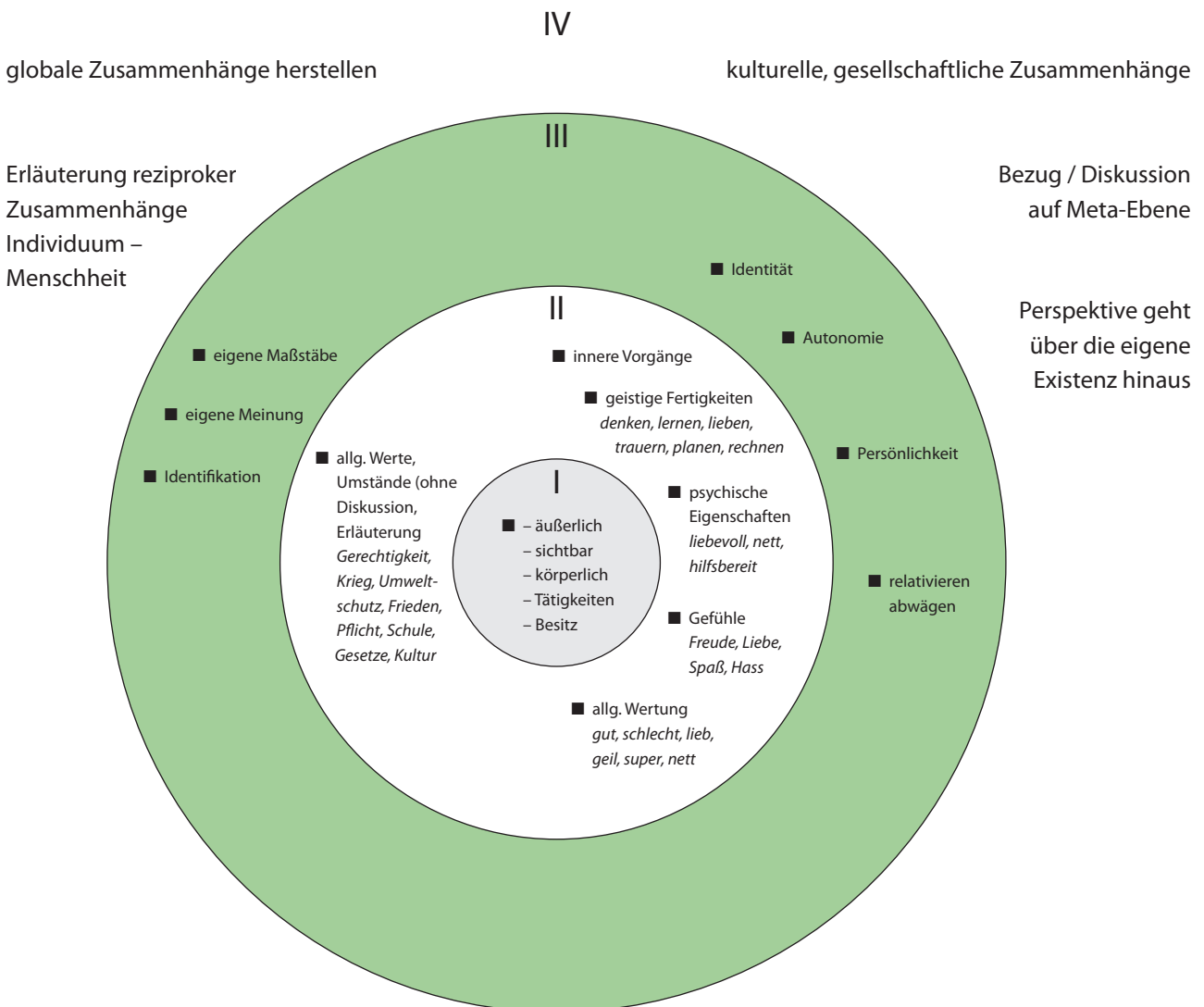
abwägen: „kann man nicht pauschal beantworten“, „jeder ist anders, muss jeder für sich rausfinden“; „jeder ist unterschiedlich“; „hängt vom Individuum ab“; „kann ich nicht für alle Menschen beantworten“; „er sollte nicht perfekt sein, auch ein paar Fehler, wie ich“; „wenn alle gleich sind, dann wird es langweilig“; „der Mensch kann nicht perfekt sein, aber er sollte es versuchen“; „jeder Mensch ist einzigartig und hat Würde, wenn er das weiß, kann er von mir aus alles tun“

IV

globale Sichtweise, die eigene Meinung in Beziehung mit gesellschaftlichen, kulturellen, universalen Zusammenhängen formulieren: „Der Mensch könnte weniger machtsüchtig, weniger unterwürfig und weniger egozentriert sein. Die Welt bietet genug für jedermanns Bedürfnisse aber nicht genug für jedermanns Gier wenn die Menschen weniger an ihre eigenen überzogenen Bedürfnisse denken würden könnte jeder glücklicher leben.“

„Menschen sind oft zu egoistisch. Natürlich lebt man sein eigenes Leben, und man lebt auch nur einmal, aber trotzdem sollte man nicht immer nur an sich selbst denken. Wenn jeder nur an sich denkt, dann leben bald alle Menschen nur noch aneinander vorbei. Die Menschen sollten auch nicht so schnell wütend werden, alles etwas leichter und lockerer nehmen. Öfter mal lächeln wenn etwas schief läuft.“; „Der Mensch sollte nicht so habgierig sein. Er sollte mehr Mitleid empfinden und viel rücksichtsvoller sein. Es gibt Menschen die grausam sind, aber auch einige die liebevoll sind. Er sollte nicht so sehr in den Kreislauf der Natur und den von Leben und Tod eingreifen. Mehr Freundlichkeit zu Mitmenschen kann uns alle glücklicher machen.“

Auswertung: *Sinn*



I

äußerlich: körperlich, sichtbare Tätigkeiten: der Sinn des Lebens ist: essen, trinken, saufen, ficken, Kinder zeugen, rauchen, fernsehen, Play Station spielen, Fahrrad fahren, Fußball spielen, schlafen, arbeiten, zur Schule gehen (ohne Begründung); Sinn ist Dinge tun; leben um zu sterben; Sinn des Lebens ist Mathe, Deutsch, Physik (ohne Begründung); Sinn sind meine Freunde/Familie (ohne Begründung)

Auswertung: *Sinn*

II

innerlich: innere, psychische Eigenschaften, geistige Fertigkeiten: Sinn des Lebens ist Spaß haben, Freude, Glück, schönes Leben haben; um zu lernen, etwas leisten, gute Noten haben, auf das Gymnasium gehen, forschen; die Zeit nutzen, besser werden, anderen helfen; gutes Gefühl haben; genießen; streben; Welt entdecken; nicht traurig sein; nett, lieb sein; happy sein; an etwas glauben (ohne Begründung)

Werte, Bewertung (ohne Begründung): Sinn des Lebens ist Gesundheit, Liebe, Beziehung zu anderen, Umwelt schützen; Gottes Wille befolgen, Gott gefallen, Religion (ohne Begründung), Wissen aufbauen, Weisheit; guten Beruf haben, Geborgenheit; kein Krieg

eigene Meinung, Identität, Autonomie: eigene Position wird deutlich: „Leben führen nach eigenen Kriterien“, „leben wie ich will“; „eigene Ziele erreichen“; „selbständig werden, auf eigenen Beinen stehen“; „etwas finden, wofür es sich lohnt zu leben“; „Der Sinn des Lebens ist etwas aus seinem Leben zu machen. Sein Leben zu leben ohne die Regeln zu regeln.“; „manchmal denke ich, dass das Leben keinen Sinn hat“

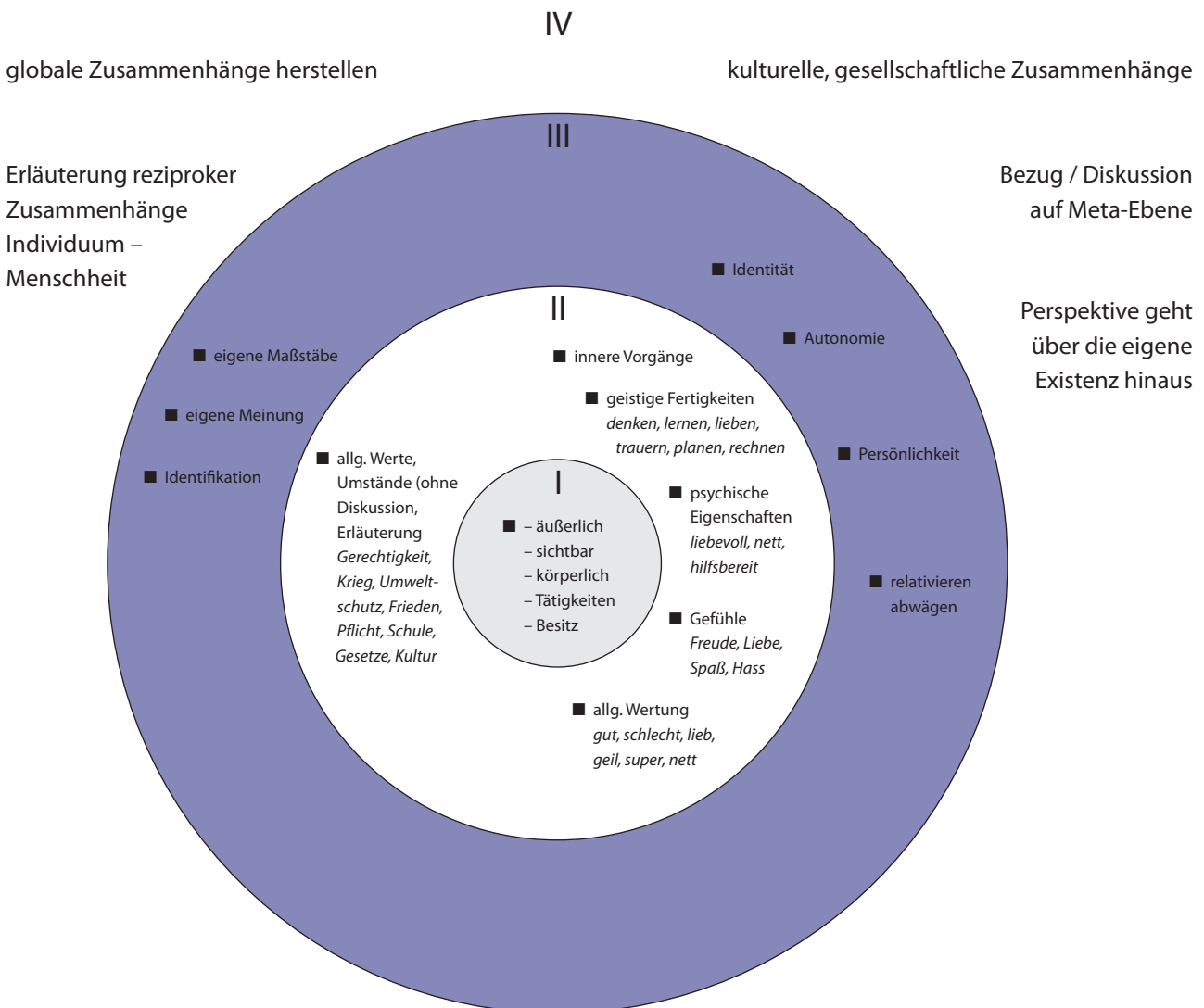
III

abwägen: „Viele Menschen leben für den Kick, für ihre Familie, für das Geld. Doch Geld ist schließlich nicht alles. Doch manchmal denke das das Leben keinen Sinn hat.“; „Ich bin noch zu jung um mich mit dieser Frage zu beschäftigen. Das einzige was ich weiß Leben besteht aus Liebe & Liebe ist L = leider, I = immer, E = eine, B = bitter, E = Enttäuschung“; „Ich weiß es nicht, ich will auch gar nicht darüber nach denken, weil ich JETZT lebe, und das ist meiner Meinung nach am wichtigsten.“; „für jeden anders“; „muss jeder für sich herausfinden“; „es gibt viele Gründe“; „der Sinn des Lebens ist relativ“

IV

globale Sichtweise, die eigene Meinung in Beziehung mit gesellschaftlichen, kulturellen, universalen Zusammenhängen formulieren: „Für mich ist der Sinn des Lebens, dass die Erde im Takt bleibt, dass jedes Lebewesen es verdient hat zu leben, um die Welt auf seine Weise zu verändern. Jedes Tier, jeder Mensch verändert für sich die Welt, wenn es einen in früher Vorzeit nicht gegeben hätte, gäbe es uns heute auch nicht. Jeder ist ein Glied in einer ewigen Kette.“; „Ich frage mich ständig was der Sinn des Lebens ist. Ich glaube eigentlich eher es ist ein bisschen sinnlos, denn alle forschen usw. und versuchen die Menschheit voranzubringen, doch wo ist vorne wo führt das hin was ist wenn wir alles erreicht haben.“; „Mein Sinn ist es anderen was beizubringen z.B. Meinem Bruder Tipps zum Lernen geben. Dann werde ich allen Menschen was beibringen. Wenn sie wollen und wenn ich könnte.“

Auswertung: Bild



I

äußerlich: äußere Beschreibung, sichtbar: Bild gefällt mir, wegen hellen, dunklen Farben, bunt, grau, schwarz, wegen den Farbtönen; wegen dem Hügel, Mensch, Burg, Torbogen, Ruine, Kirche, Zeichen, Landschaft, Natur

II

innerlich: innere, psychische Bewertung: das Bild ist langweilig, aufregend, schön, entspannt, der Mensch ist ängstlich, ausgeruht, vertraut, lustig, einsam, frei, denkt nach; gut gemalt, cool, spitze, geil, komisch, interessant, unheimlich, kunstvoll, romantisch, gefühlvoll, stimmungsvoll, unsinnig, frei, wie echt, fröhlich, abstrakt, trostlos, ruhig, idyllisch, bedrohlich, herbstlich, aufregend

Auswertung: *Bild*

III

eigene Meinung: Aktivierung persönliches Referenzsystem, Identifikation: „erinnert mich an ein Tor, das in eine andere Welt führt“; „Mir gefällt das Bild. Für mich sieht es aus wie ein Phantasiebild. Und ich liebe Phantasie. Es sieht wie ein ganz stiller Ort aus, an dem man sich jeder ausruhen kann. Man könnte dort hingehen und alle Sorgen und Probleme abwerfen.“; „Es gefällt mir weil dieses Bild aussieht wie ein Portal zu einer anderen Welt zuerst muss man dort hingehen über Felsen und Steine wenn man dann aber das steinerne Tor passiert dann ist man wie in der Welt der Glückseligkeit und des Friedens.“; „irgendwie kann ich mich in das Bild versetzen beziehungsweise ich kann mir vorstellen als wäre ich der Mann.“; „Das Bild gefällt mir weil der Typ chillig rumsitzt und wahrscheinlich eine raucht. Genau wie sich auf meinen Balkon.“; „Das Bild gefällt mir, weil es einen so hineinzieht. Man denkt, das ist das Tor zu einer anderen Welt.“

abwägen: „finde es gut und schlecht“; „für jeden anders“; „Einerseits gefällt mir das Bild, weil da die Person an einem Ort ist wo er sie nur für sich ist und einfach mal Zeit für sich zum nachdenken hat. Andererseits strahlt das Bild auch Kälte aus, so das man sich einsam und verlassen fühlt.“; „Einerseits gefällt es mir und andererseits nicht. Es scheint einerseits glücklich und andererseits traurig. Im Vordergrund sitzt ein Mensch der sehr traurig rüberkommt und im Hintergrund stehen die grünen Bäume glücklich rüber zu kommen. Das Bild sieht meinerseits gut und andererseits schlecht aus.“

IV

globale Sichtweise, die eigene Meinung in Beziehung mit gesellschaftlichen, kulturellen, universalen Zusammenhängen wird formuliert: „Es gefällt mir gut, da ich denke, dass es in einer Weise die Tragik des Menschen zeigt: Wir versuchen alle in eine andere Welt zu schauen. Wie man sich gibt liegt außerhalb es Fensters. Das Dunkle ist wie man im Inneren ist.“; „Es gefällt mir, weil es zeigt, auf der linken Seite wie unsere Erde sein wird und in der rechten wie es im Moment ist. Es soll den Menschen dazu anregen, dass man sich um die Umwelt kümmert bzw. etwas gegen den CO₂-Ausstoß unternimmt.“; „Es gefällt mir nicht. Obwohl es eine Ruine ist, wirkt es, als wäre der Mensch gefangen in einem Gebäude. Der Mensch ist Teil der Natur und gehört auch dort hin. Die Farben sind mir zu dunkel und traurig. Das Leben ist bunt und lebendig, trotz aller Grausamkeit, die es auf der Welt gibt. Packen wir's an, damit es so bleibt oder besser wird.“



Anhang

Hallo!

Kannst du mir bitte erklären: Was ist der Unterschied zwischen Mensch und Tier?

Dein Vorname: _____

Deine Antwort: _____

Danke!



Anhang

Auf der Welt gibt es immer noch sehr arme und sehr reiche Menschen. Warum ist das so? Ist das richtig so?

Dein Vorname: _____

Deine Antwort: _____

Dankeschön!



Anhang


GLÜCK?

Was ist Glück wirklich? Was ist Glück für Dich?

Dein Vorname: _____

Was ist Glück wirklich?

Was ist Glück für Dich?



Anhang

Heute möchte ich von Dir wissen: Was bedeutet Verantwortung? Kannst Du mir das mal ganz genau erklären?

Dein Vorname: _____

Deine Antwort: _____

Danke!



Hallo!

Anhang

Es gibt viele Menschen und auch Du hast schon viele Menschen kennengelernt.

1. Was denkst du: Wie **soll** der Mensch sein?
2. Was könnten die Menschen besser machen?

Dein Vorname: _____

1. Wie soll der Mensch sein: _____

2. Was könnten die Menschen besser machen: _____

Danke!



Es gibt wirklich viele schlaue Menschen, die sich Gedanken über den Sinn des Lebens machen.

Anhang

Was denkst du: Was ist für Dich der Sinn des Lebens?

Dein Vorname: _____

Schreib Deine schlaunen Gedanken auf. _____

Überleg, was das Allerwichtigste ist und begründe es bitte: _____



Anhang

Schau Dir das Bild an der Wand genau an! Was fällt Dir dazu ein? Gefällt es Dir? Begründe!

Dein Vorname: _____

Deine Antwort: _____

Danke! Du bist spitze!



Anhang

Was ist der Unterschied zwischen Mensch und Tier?

Vorname: _____

Deine Antwort: _____

Bitte ankreuzen:

männlich

weiblich

Wie viele Geschwister hast du: _____

Danke!



Anhang

Auf der Welt gibt es immer noch sehr arme und sehr reiche Menschen. Warum ist das so?
Ist das richtig so?

Vorname: _____

Deine Antwort: _____

Hattest, hast du ein Haustier?

Ja Nein

Danke!

Was bedeutet Glück für Dich? Was bedeutet Glück wirklich?



Vorname: _____

Deine Antwort: _____

Zusatzfrage: Was würdest du mit 100 Millionen Euro machen? _____

Danke!



Anhang

Bitte erkläre den Begriff: VERANTWORTUNG

Vorname: _____

Deine Antwort: _____

Zusatfrage:

Welchen Beruf wirst du erlernen? _____ Was wäre Dein Traumberuf? _____

Danke!

Du kennst viele Menschen. Wie soll der Mensch sein?
Was könnten die Menschen besser machen?

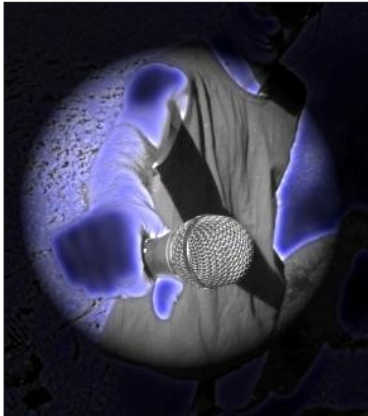
Vorname: _____

Deine Antwort: _____

Zusatzfrage: Wie glücklich bist Du? ☹️ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 😊



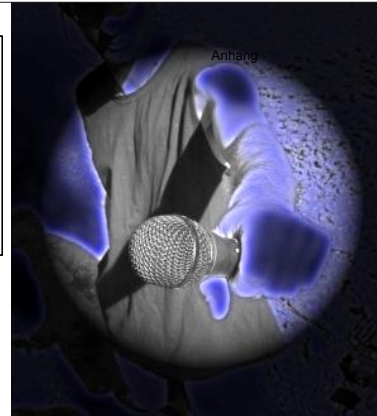
Danke!



Viele schlaue Menschen machen sich Gedanken über den Sinn des Lebens.

Was ist für Dich der Sinn des Lebens?

Vorname: _____



Deine Antwort: _____

Danke!

Anhang

Schau Dir bitte das Bild an. Was fällt Dir dazu ein? Bitte begründe, warum es dir gefällt bzw. warum nicht.

Dein Vorname: _____

Danke, danke, danke, danke, danke, danke, danke, merci und thank you.

6

6 Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1	Stichprobenverteilung: Jungen und Mädchen.....	63
Tabelle 2.2	Strukturturniveaus Oerter	71
Tabelle 3.1:	Ergebnis: Geschlechterverteilung.....	75
Tabelle 3.2	Gültige / ungültige und fehlende Antworten	76
Tabelle 3.3	Fragenebene: Häufigkeitsverteilung der Strukturturniveaus je Frage	81
Tabelle 3.4	Cronbachs Alpha: Gesamtstichprobe	84
Tabelle 3.5	Korrelationsmatrix alle Fragen: Gesamtstichprobe.....	84
Tabelle 3.6	Häufigkeitsverteilung Strukturturniveaus: Grundschulern und Neuntklässlern	87
Tabelle 3.7	Cronbachs Alpha für Grundschüler und Neuntklässler	90
Tabelle 3.8	Korrelationsmatrix Strukturturniveaus: Grundschüler	90
Tabelle 3.9	Korrelationsmatrix Strukturturniveaus: Neuntklässler	91
Tabelle 3.10	Vergleich: Hauptschule, Realschule, Gymnasium.....	94
Tabelle 3.11	Modalkategorie Vergleich: HS-RS-GY	100
Tabelle 3.12	Score: Vergleich HS-RS-GY	101
Tabelle 3.13	Maß„Spitze“: Vergleich: HS-RS-GY.....	102
Tabelle 3.14	Cronbachs Alpha für HS, RS, GY	102
Tabelle 3.15	Korrelationsstatistik Hauptschüler (Kendalls-Tau-b).....	103
Tabelle 3.16	Korrelationsstatistik Realschüler (Kendalls-Tau-b).....	104
Tabelle 3.17	Korrelationsstatistik Gymnasium (Kendalls-Tau-b).....	105
Tabelle 3.18	Korrelationen Score-Wert / Strukturturniveau Frage Bild	106
Tabelle 3.19	Vergleich Wert-„Spitze“-Menschenbild und Bild.....	107
Tabelle 3.20	Einfluss Zusatzfragen: Grundschüler	108
Tabelle 3.21	Persönliches Glücksempfinden: HS-RS-GY	108
Tabelle 3.22	Einfluss Zusatzdaten: Neuntklässler.....	109

7

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1	Wertekreis von Schwartz (Quelle: Witte, 2008, S.1)	14
Abbildung 1.2	Vier Auswahlmöglichkeiten beim „forced choice questionnaire“ (Quelle: Vosniadou, 2004, S. 211)	27
Abbildung 1.3	Affective forecasting: Studenten (Quelle: Wilson & Gilbert, 2005, S. 132)	35
Abbildung 1.4	Ergebnis PISA Kompetenz „Lesen“ / Bildungsgänge (Quelle Klieme et al., 2010, S. 57)	39
Abbildung 1.5	Perzentilbänder PISA Kompetenz: „Lesen“ / Bildungsgänge (Quelle: Klieme et al., 2010, S. 57)	40
Abbildung 1.6	PISA Schulartvergleich: Kompetenz „Mathematik“ (Quelle: Klieme et al., 2010, S. 167)	40
Abbildung 1.7	Perzentilbänder PISA 2009 Kompetenz: „Mathematik“ / Bildungsgänge (Quelle: Klieme et al., 2010, S. 168)	41
Abbildung 1.8	PISA Schulartvergleich: Kompetenz „Naturwissenschaft“ (Quelle: Klieme et al., 2010, S. 189)	41
Abbildung 1.9	Perzentilbänder PISA 2009 Kompetenz: „Naturwissenschaft“ / Bildungsgänge (Quelle: Klieme et al., 2010, S. 190)	42
Abbildung 1.10	Verteilung Kompetenzen Normstichprobe KFT: 5. Klasse nach Schularten getrennt (Quelle: Heller, 2008, S. 19)	44
Abbildung 1.11	PISA Studie: ESCS Werte Bayern (Quelle: PISA Konsortium Deutschland, 2005, S. 30)	45
Abbildung 1.12	Zusammenhang soziale Herkunft und Schulart (Quelle: PISA Konsortium, 2006, S. 262)	46
Abbildung 1.13	Verteilung von Bildungspräferenzen nach sozialer Herkunft (Quelle: Gambetta, 1996, S. 18)	46
Abbildung 1.14	Aspiration nach Herkunft und Schulleistungen des Kindes (in Prozent) (Quelle: Paulus & Wiebke, 2007, S. 502)	47

Abbildung 2.1	Studiendesign	56
Abbildung 2.2	Frage Bild: „Der Trumer“ (Klosterruine Oybin), C. D. Friedrich, 1820– 1840, 27 x 21 cm, l auf Leinwand, St. Petersburg, Eremitage	59
Abbildung 2.3	Briefmarke mit einem Kunstwerk von Sean Scully (Frankreich 1994, Zeitgenössische Kunst, 6,70 Franc)	60
Abbildung 2.4	Stichprobe	62
Abbildung 2.5	Zeitplan der Untersuchung	64
Abbildung 2.6	Arbeitsblatt Grundschüler (verkleinert und ausgefüllt): Frage <i>Mensch–Tier</i>	67
Abbildung 2.7	Arbeitsblatt Neuntklässler (verkleinert und ausgefüllt): Frage <i>Mensch–Tier</i>	67
Abbildung 2.8	Zusatzfrage bei Arbeitsblatt Frage 1, <i>Mensch–Tier</i>	69
Abbildung 2.9	Zusatzfrage bei Arbeitsblatt Frage 2, <i>Arm–Reich</i>	69
Abbildung 2.10	Zusatzfrage bei Arbeitsblatt Frage 3, <i>Glück</i>	69
Abbildung 2.11	Zusatzfrage bei Arbeitsblatt Frage 4, <i>Verantwortung</i>	69
Abbildung 2.12	Zusatzfrage bei Arbeitsblatt Frage 5, <i>Mensch</i>	69
Abbildung 2.13	Zusatzfragebogen (verkleinert und ausgefüllt) für Lehrer an Grundschulen	70
Abbildung 3.1	Häufigkeitsverteilung (in Prozent) der Niveaus je Frage zum Menschenbild, gesamte Stichprobe	80
Abbildung 3.2	Typische Originalantworten für Niveau 2	81
Abbildung 3.3	Typische Originalantworten für Niveau 4	82
Abbildung 3.4	Typische Antworten für Niveau 1	83
Abbildung 3.5	Typische Antworten für Niveau 3	85
Abbildung 3.6	Vergleich: Grundschüler, Neuntklässler	86
Abbildung 3.7	Gegenüberstellung Niveau 1 und Niveau 3 zur Frage <i>Mensch–Tier</i>	88
Abbildung 3.8	Gegenüberstellung von Antworten Niveau 1 und Niveau 3 zur Frage <i>Arm–Reich</i>	88
Abbildung 3.9	Vergleich HS-RS-GY (in %): Niveau 1	93
Abbildung 3.10	Niveau 2, Vergleich: HS-RS-GY (in %)	95
Abbildung 3.11	Niveau 3, Vergleich: HS-RS-GY (in %)	97
Abbildung 3.12	Niveau 4, Vergleich: HS-RS-GY (in %)	99

8

8 Lebenslauf

- seit 09/2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Ulm, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen (Prof. Dr. Dr. Manfred Spitzer), Assistent der Forschungsleitung (Dr. Katrin Hille)
- 2010–2011 Tutor, Projektleiter, Lehrer, Sabel Realschule, München
- 2008–2010 Referendariat Gymnasium (Bayern), 2. Staatsexamen: Englisch, Schulpsychologie, Philosophie/Ethik
- 2005–2008 Studium Philosophie/Ethik, 1. Staatsexamen, Lehramt Gymnasium Ludwig-Maximilians-Universität München
- 1997–2005 Studium Englisch, Schulpsychologie, 1. Staatsexamen, Lehramt Gymnasium, Ludwig-Maximilians-Universität München
- 1996–1997 Institut français, München, allgemeine Hochschulreife
- 1995–1996 Zivildienst: B.U.N.D. Bund für Umwelt und Naturschutz, Ulm
- 1993–1995 Berufsoberschule, Memmingen, fachgebundene Hochschulreife
- 1990–1993 Ausbildung zum Groß- und Außenhandelskaufmann, Memmingen

Auslandsaufenthalt:

- 2002–2003 Assistant Teacher, Bloomfield Collegiate, Belfast, Nordirland

weitere Erwerbstätigkeiten

- 09/2007–07/2008 Tutor, Sabel Realschule, München
- 11/2005–09/2007 stud. Mitarbeiter, IFT Institut für Therapieforschung, München
- 11/2004–04/2005 Betreuung jugendlicher Untersuchungshäftlinge, JVA Stadelheim
- 09/2003–09/2008 stud. Mitarbeiter, Prof. Dr. Rolf Oerter
- 02/1998–10/2001 Betreuung depressiver Patienten, Max-Planck Institut für Psychiatrie, München

Stipendium, Preise

- 2009–2012 Atelierförderprogramm Stadt München (zusammen mit Zhao Bin und Viola Bittl)
- 2003 City of Belfast: für die Mitgestaltung der Eröffnungsfeier der Special Olympics, Dublin, Irland
- 2000 Landeshauptstadt München, Oberbürgermeister Christian Ude:
Für den mutigen und uneigennütigen Einsatz gegen die Gewaltkriminalität

Ehrenamt

- seit 2010 Telefonseelsorge München
- 2003–2006 Deutscher Alpenverein, Jugendleiter: Klettern und Wandern mit Kindern

9

- Adorno, T. W.** (2006). *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ainsworth, M.** (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709–716.
- Altmann, E., & Gray, W.** (2002). Forgetting to remember: The functional relationship of decay and interference. *Psychological Science*, 13(1), 27–33.
- Anderson, C., Gentile, D., & Buckley, K.** (2007). *Violent video game effects on children and adolescents*. New York: Oxford University Press.
- Anderson, J. R.** (2009). *Cognitive psychology and its implications* (7th ed.). New York: Worth.
- Anderson, M. C.** (2004). Neural Systems Underlying the Suppression of Unwanted Memories. *Science*, 303(5655), S.232–235. doi:10.1126/science.1089504
- Appley, M. H.** (Ed.). (1971). *Adaptation-level theory: A Symposium*. New York: Acad. Press.
- Asendorpf, J.** (2007). *Psychologie der Persönlichkeit: Mit 110 Tabellen* (4th ed.). Heidelberg: Springer.
- Astington, J., Harris, P., & Olson, D.** (Eds.). (1990). *Developing theories of mind*. Cambridge: University Press.
- Atteslander, P. M.** (1991). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (6th ed.). Berlin: De Gruyter.
- Avenarius, H.** (2006). *Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bahrdt, H. P.** (1961). Zur Frage des Menschenbildes in der Soziologie. *European Journal of Sociology*, 2(1), S.1–17.
- Baker, D., Salinas, D., & Eslinger, P.** (2012). An envisioned bridge: schooling as a neurocognitive developmental institution. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2S, S.6–17.
- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Baron-Cohen, S.** (1991). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp.233–250). Oxford: Basil Blackwell.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D.** (Eds.). (1993). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford: University Press.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M.** (1995). *Children talk about the mind*. Oxford: University Press.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M.** (1989). Young children's attribution of action to beliefs and desires. *Child development*, 60(4), 946–964. doi:10.2307/1131035
- Bäßler, J.** (2001). *The understanding of 'happiness' and 'meaning of life' in the concept of human nature of Germans and Peruvians. An empirical cross-cultural comparison*. Freie Universität Berlin.
- Baumann, K.** (2007). *Weisheitstraining zur Steigerung der Belastungsverarbeitungskompetenz bei reaktiven psychischen Störungen mit Verbitterungsaffekten*. Freie Universität, Berlin.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., ...** (1997). *TIMSS-Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.** (2012). *Schule und Bildung in Bayern 2007: Statistische Übersichten*. Retrieved January 18, 2010 from <http://www.verwaltung.bayern.de/egov-portlets/xview/Anlage/2090070/Dokumentation%20Schule%20und%20Bildung%20in%20Bayern%202007.pdf>
- Bennett, M.** (Ed.). (1999). *Developmental psychology: Achievements and prospects*. Philadelphia: Psychology Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M.** (1985). Cognitive coping strategies and the problem of inert knowledge. *Thinking and learning skills*, 2(1), 65–80.
- Berk, L. E.** (2005). *Entwicklungspsychologie* (3rd ed.). München: Pearson Studium.
- Beutel, S.-I., & Witlof, V.** (2000). *Leistung ermitteln und bewerten*. Hamburg: Bergmann + Helbig.

- Bischof-Köhler, D.** (1994). *Selbstobjektivierung und fremd-bezogene Emotionen: Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im 2. Lebensjahr*. Zeitschrift für Psychologie, 202(4), 349–377.
- Bishop, S.** (2007). *Neurocognitive mechanisms of anxiety: an integrative account*. Trends in cognitive sciences, 11(7), 307–316.
- Bluck, S., & Gluck, J.** (2004). *Making Things Better and Learning a Lesson: Experiencing Wisdom Across the Lifespan*. Journal of Personality, 72(3), 543–572. doi:10.1111/j.0022-3506.2004.00272.x
- Bock, J.** (1986). *Meaning, sound, and syntax: Lexical priming in sentence production*. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 12(4), 575–586.
- Boehm, G. von.** (2012). *Begegnungen: Menschenbilder aus drei Jahrzehnten*. München: Heyne.
- Bofinger, J.** (2001). *Schüler-Freizeit-Medien: Eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schülerinnen und Schüler*. München: Kopaed.
- Bornstein, M. H.** (Ed.). (1995). *Handbook of parenting: Status and social conditions of parenting*. Hillsdale, England: Lawrence Erlbaum.
- Borsche, T.** (2006). *Wie und wozu erfinden wir unsere Welt?: Zum Problem von Referenz und Bedeutung im interkulturellen Dialog*. In G. Abel (Ed.), *Kreativität. Sektionsbeiträge*. (pp. 234–253).
- Bortz, J.** (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6th ed.). Berlin: Springer.
- Bortz, J., & Döring, N.** (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (3rd ed.). Berlin: Springer.
- Bradburn, N. M., Sudman, S., Blair, E., Locander, W., & Miles, C.** (1979). *Improving interview method and questionnaire design: Response effects to threatening questions in survey research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brickman, P., & Campbell, D.** (1971). *Hedonic relativism and planning the good society*. In M. H. Appley (Ed.), *Adaptation-level theory. A Symposium* (pp. 287–302). New York: Acad. Press.
- Brügelmann, H.** (2006). *Sind Noten nützlich – und nötig?: Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Bucher, A.** (2008). *Was Kinder glücklich macht: Ein Ratgeber für Eltern*. München: Hugendubel.
- Cannell, C. F., Marquis, K. H., & Laurent, A.** (1970). *Studies of interviewing methodology: A summary of research conducted for the National Center for Health Statistics*. Michigan: University.
- Capage, L., & Watson, A.** (2001). *Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children*. Early Education and Development, 12(4), 613–628.
- Castro Caldas, A., Miranda, P., Carmo, I., Reis, A., Leite, F., Ribeiro, C., & Ducla Soares, E.** (1999). *Influence of learning to read and write on the morphology of the corpus callosum*. European Journal of Neurology, 6(1), 23–28.
- Chiarello, C., Burgess, C., Richards, L., & Pollock, A.** (1990). *Semantic and associative priming in the cerebral hemispheres: Some words do, some words don't ... sometimes, some places*. Brain and Language, 38(1), 75–104.
- Christakis, D., Zimmerman, F., Di Giuseppe, D., & McCarthy, C.** (2004). *Early television exposure and subsequent attentional problems in children*. Pediatrics, 113(4), 708–713.
- Churchland, P.** (1988). *Matter and consciousness: A contemporary introduction to the philosophy of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Cochran, W. G.** (1963). *Sampling techniques* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Morrison, K.** (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hewer, A., Candee, D., & Gibbs, J.** (2011). *The Measurement of Moral Judgment*. Cambridge: University Press.
- Cole, M.** (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.

- Davidson, R. J.** (Ed.). (2003). *Series in affective science. Handbook of affective sciences*. Oxford: Univ. Press.
- Davison, G. C., Neale, J. M., & Hautzinger, M.** (2007). *Klinische Psychologie: Ein Lehrbuch* (7th ed.). Weinheim: Beltz.
- Deci, E., & Ryan, R.** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Berlin: Springer.
- Dehaene, S., Naccache, L., Le Clec, G., Koechlin, E., Mueller, M., Dehaene-Lambertz, G., ...** (1998). *Imaging unconscious semantic priming*. *Nature*, 395(6702), 597–599.
- Derakshan, N., & Eysenck, M.** (2009). *Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance*. *European Psychologist*, 14(2), 168–176.
- Deutsches Pisa Konsortium** (Ed.). (2005). *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Diamond, A., & Lee, K.** (2011). *Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old*. *Science*, 333(6045), 959–964.
- Diener, E.** (1984). *Subjective well-being*. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Suh, E., Smith, H., & Shao, L.** (1995). *National differences in reported subjective well-being: Why do they occur?* *Social Indicators Research*, 34(1), 7–32.
- DiSessa, A., Gillespie, N., & Esterly, J.** (2004). *Coherence versus fragmentation in the development of the concept of force*. *Cognitive Science*, 28(6), 843–900.
- Douglas, G.** (2011). *The multiple dimensions of video game effects*. *Child Development Perspectives*, 5(2), 75–81.
- Dunkelberg S.** (2002). *Kommunikationsprozesse in der Sprechstunde des integriert arbeitenden Hausarztes*. Hamburg: Universität.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L.** (1991). *Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents*. *Child development*, 62(6), 1352–1366.
- Durkheim, E.** (Ed.). (1898/1970). *Soziologie und Philosophie*. Berlin: Suhrkamp.
- Durkheim E.** (1898/1970). *Individuelle und kollektive Vorstellungen*. In E. Durkheim (Ed.), *Soziologie und Philosophie* (S. 45–83). Berlin: Suhrkamp.
- Elschenbroich, D.** (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen: Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Kunstmann.
- Engel, A., & Hurrelman, K.** (1989). *Psychosoziale Belastung im Jugendalter: Empirische Befunde zum Einfluss von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe*. New York: Gruyter.
- Erbslöh, E., & Wiendieck, G.** (1974). *Der Interviewer*. In J. van Koolwijk & M. Wieken-Mayser (Eds.), *Techniken der empirischen Sozialforschung* (pp. 83–106). München: Oldenbourg.
- Erikson, R., Goldthorpe, J., & Portocarero, L.** (1979). *Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden*. *The British Journal of Sociology*, 30(4), 415–441.
- Eysenck, M., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M.** (2007). *Anxiety and cognitive performance: attentional control theory*. *Emotion*, 7(2), 336–353.
- Eysenck, M., & van Berkum, J.** (1992). *Trait anxiety, defensiveness, and the structure of worry*. *Personality and Individual Differences*, 13(12), 1285–1290.
- Fahrenberg, J.** (2011). *Annahmen über den Menschen: Menschenbilder aus psychologischer, biologischer, religiöser und interkultureller Sicht: Texte und Kommentare zur Psychologischen Anthropologie* (3rd ed.). Kröning: Asanger.
- Fahrenberg, J.** (2010). *Die Funktion von Menschenbildern: Forschungsaufgaben der empirischen Psychologie* (2nd ed.). Freiburg: Universität.
- Fahrenberg, J.** (2007). *Menschenbilder: Psychologische, biologische, interkulturelle und religiöse Ansichten*. Freiburg: Universität.
- Fahrenberg, J.** (2006). *Annahmen über den Menschen: Eine Fragenbogenstudie mit 800 Studierenden der Psychologie, Philosophie, Theologie und Naturwissenschaften*. Freiburg: Universität.
- Fischer, A., Fuchs, W., & Zinnecker, J.** (1985). *Jugendliche + Erwachsene '85: Generationen im Vergleich: Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell*. Opladen: Leske + Buderich.

- Fischer, O.** (1999). *Dimensionalität von Werten. Multidimensionale Skalierung und Faktorenanalyse als Methoden zur Beschreibung der Dimensionalität von Wertewandel*. S. Ingelhart's. Universität, Köln.
- Fisseni, H.-J.** (2003). *Persönlichkeitspsychologie: Ein Theorienüberblick* (5th ed.). Göttingen: Hogrefe.
- Flavell, J., Miller, P. H., & Miller, S. A.** (2002). *Cognitive development* (4th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Flavell, J.** (1999). *Cognitive development: Children's knowledge about the mind*. Annual review of psychology, 50(1), 21–45.
- Flavell, J.** (1990). *The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations*. In J. Astington, P. Harris, & D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp.244–267). Cambridge: University Press.
- Flavell, J.** (1985). *Cognitive development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Fletcher, G.** (1984). *Psychology and common sense*. American Psychologist, 39(3), S.203–213.
- Flick, & (Ed.)**. (1995). *Psychologie des Sozialen – Repräsentationen in Wissen und Sprache*. Berlin: Rowohlt.
- Flöter, S.** (2008). *Akzeptanz und Wirksamkeit telefonischer Nachsorge im Rahmen der Tabakentwöhnung in Mutter-Kind-Kuren*. Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Fodor, J. A.** (1993). *Psychosemantics: The problem of meaning in the philosophy of mind* (3rd ed.). Explorations in cognitive science. Cambridge: MIT Press.
- Fodor, J.** (1992). *A theory of the child's theory of mind*. Cognition, 44(3), S. 283–296.
- Fraas, H.-J.** (2000). *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frary, R., Cross, L., & Weber, L.** (1993). *Testing and grading practices and opinions of secondary teachers of academic subjects: Implications for instruction in measurement*. Educational Measurement: Issues and Practice, 12(3), 23–30.
- Fredrickson, B.** (2010). *Positivity: Groundbreaking research to release your inner optimist and thrive*. Richmond: Oneworld.
- Fredrickson, B., & Kahneman, D.** (1993). *Duration neglect in retrospective evaluations of affective episodes*. Journal of personality and social psychology, 65(1), 45–55.
- Freedman, J. L.** (1978). *Happy people: What happiness is, who has it, and why*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Freiling, O.** (2008). *Über die Möglichkeit von Gemeinsamkeiten in der Psychologie – Menschenbilder in der Psychologie und ihre möglichen Konsequenzen in ihrer Umsetzung*. Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Freud, S.** (1914). *Der Moses des Michelangelo*. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften III(1), 15–36.
- Fritzsche, K.** (2010). *Azteken – Eine anthropologische und religionsethnologische Untersuchung*. München: GRIN.
- Furnham, A.** (1988). *Lay theories: Everyday understanding of problems in the social sciences*. Oxford: Pergamon Press.
- Gais, S., Plihal, W., Wagner, & Born, J.** (2000). *Early sleep triggers memory for early visual discrimination skills*. Nature neuroscience, 3(12), 1335–1339.
- Gallagher, H., & Frith, C.** (2003). *Functional imaging of 'theory of mind'*. Trends in cognitive sciences, 7(2), 77–83.
- Gambetta, D.** (1987). *Were they pushed or did they jump?: Individual decision mechanisms in education*. Cambridge, NY: University Press.
- Gilbert, C. D., & Sigman, M.** (2007). *Brain States: Top-Down Influences in Sensory Processing*. Neuron, 54(5), 677–696. doi:10.1016/j.neuron.2007.05.019
- Gilbert, D., Pinel, E., Wilson, T., Blumberg, S., & Wheatley, T.** (1998). *Immune neglect: a source of durability bias in affective forecasting*. Journal of personality and social psychology, 75(3), 617–638.
- Gniewosz, B.** (2010). *Die Konstruktion des akademischen Selbstkonzeptes*. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 42(3), 133–142. doi: 10.1026/0049-8637/a000014

- Goldman, A. I.** (2001). *Desire, intention, and the simulation theory*. In B. Malle & L. Moses (Eds.), *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition* (pp. 207–225). Cambridge: MIT Press.
- Gopnik A., & Wellman H.** (1994). *The „theory theory“*. In L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture* : Conference entitled „Cultural knowledge and domain specificity“ : Papers (pp.257–293). Cambridge: University Press.
- Goslin, D. A.** (Ed.). (1969). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Greve, W.** (2000). *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz.
- Gries, J., Lindenau, M., Maaz, K., & Waleschkowski, U.** (2005). *Bildungssysteme in Europa: Kurzdarstellung*. Retrieved March 8, 2011 from http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_11327_11328_2.pdf
- Griffin, D. W. & R. L.** (1991). *Subjective construal, social inference, and human misunderstanding*. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 24, pp.319–356). Academic Press.
- Grimm, P., & Capurro, R.** (2002). *Menschenbilder in den Medien – ethische Vorbilder?* Stuttgart: Steiner.
- Groome, D.** (2006). *An introduction to cognitive psychology: Processes and disorders* (2nd ed.). Hove: Psychology Press.
- Habermas J.** (2002, December 28). *Traditionalist der Moderne: Glossen und Assoziationen zu Sean Scully*. Retrieved May 7, 2008 from <http://www.nzz.ch/2002/12/28/li/artic-le8JS75.html>
- Haedrich, G.** (1964). *Der Interviewer-Einfluß in der Marktforschung*. Betrieb und Markt: (Vol. 3). Wiesbaden: Gabler.
- Hancox, R., Milne, B., & Poulton, R.** (2004). *Association between child and adolescent television viewing and adult health: a longitudinal birth cohort study*. *The Lancet*, 364(9430), 257–262.
- Harris, P.** (1992). *From simulation to folk psychology: The case for development*. *Mind & Language*, 7(12), 120–144.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J.** (1992). *Self concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heidbrink, H.** (2008). *Einführung in die Moralpsychologie* (3rd ed.). Weinheim: Beltz, PVU.
- Heller, K., & Perleth, C.** (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision: KFT 4-12+ R* (3rd ed.). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.** (2008). *Umgang mit Heterogenität im Gesamtschul- versus dreigliedrigen Sekundarschulsystem. Real-schule in Deutschland*, 116(5), S.16–21.
- Hennemann, T., Hillenbrand, C., Wilbert, J., Franke, S., Spieß, R., Jürgens, J., & Görgens, G.** (2010). *Kompetenzen und Risiken in der Transition in die Hauptschule – eine Querschnittsuntersuchung von Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufen*. *Empirische Sonderpädagogik*, 2(4), 36–49.
- Herrmann, D. J.** (2006). *Applied cognitive psychology: A textbook*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Heseker, H., Schneider, L., & Beer, S.** (2001). *Ernährung in der Schule: Forschungsbericht Ernährung*
- Heyer, P., Preuss-Lausitz, & Sack, L.** (Eds.). (2003). *Länger gemeinsam lernen*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Higgins, E. T., & Kruglanski, A. W.** (Eds.). (1996). *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: Guilford Press.
- Higgins, E.** (1987). *Self-discrepancy: a theory relating self and affect*. *Psychological review*, 94(3), 319–340.
- Hirschfeld, L. A., & Gelman, S. A.** (Eds.). (1994). *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: University Press.
- Hochweber, J.** (2010). *Was erfassen Mathematiknoten?: Korrelate von Mathematik-Zeugnissensuren auf Schüler- und Schulklassenebene in Primar- und Sekundarstufe*. Münster: Waxmann.
- Hoerger, M., Quirk, S., Lucas, R., & Carr, T.** (2009). *Immune neglect in affective forecasting*. *Journal of Research in Personality*, 43(1), 91–94.

- Hogarth, R. M.** (Ed.). (1990). *Insights in decision making*. Chicago: University Press.
- Holm, K.** (Ed.). (1986). *Die Befragung 1* (3rd ed.). Tübingen: Francke.
- Huber, H.** (2006). *Philosophieren – wie und wozu?* Donauwörth: Auer.
- Huber, H.** (2005). *Sphären der Rationalität*. Retrieved June 18, 2009 from <http://huber-tuerkheim.de/I-Philosophie.htm>
- Hughes, C., & Dunn, J.** (1997). „Pretend you didn't know“: Preschoolers' talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development*, 12(4), 477–497.
- Hurrelmann, K., & Bründel, H.** (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Hyman, H. H., & Cobb, W. J.** (1954). *Interviewing in social research*. Chicago: University Press.
- Jaeggi, E.** (2001). *Der Psychotherapeut und sein Menschenbild*. Düsseldorf: Patmos.
- Jaeggi, E.** (1995). *Zu heilen die zerstoßnen Herzen: Die Hauptrichtungen der Psychotherapie und ihre Menschenbilder*. Reinbek: Rowohlt.
- James, W.** (1890/1950). *The principles of psychology*. New York: Dover.
- Jaspers, K.** (1971). *Psychologie der Weltanschauungen* (6th ed.). Berlin: Springer.
- Jüttner, C.** (1979). *Gedächtnis: Grundlagen der psychologischen Gedächtnisforschung*. München: Reinhardt.
- Kahneman, D., & Snell, J.** (1990). *Predicting utility*. In R. M. Hogarth (Ed.), *Insights in decision making* (pp. 295–310). Chicago: University Press.
- Kanders, M., & Rösner, E.** (2006). *Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrermeinung. Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006*. In M. Kanders & E. Rösner (Eds.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Vol. 14, pp. 11–48). Weinheim: Juventa.
- Kanders, M., & Rösner, E.** (Eds.). (2006). *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Katz, D.** (1942). *Do interviewers bias poll results?* *Public Opinion Quarterly*, 6(2), 248–268.
- Kelle, U., & Kluge, S.** (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Keller, H.** (1998). *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Bern: Huber.
- Kelley, H. H.** (1992). *Common-Sense Psychology and Scientific Psychology: Annual Review of Psychology*. *Ann. Rev. Psychol.*, 43(1), 1–24. doi: 10.1146/annurev.ps.43.020192.000245
- Kelly, G.** (1991). *The psychology of personal constructs*. London: Routledge.
- Kern, J.** (2007). *Die kindliche Theory of Mind: Entwicklung des Verstehens von Wünschen und Überzeugungen*. Saarbrücken: VDM, Müller.
- Kiefer, M., Weisbrod, M., Kern, I., Maier, S., & Spitzer, M.** (1998). *Right hemisphere activation during indirect semantic priming: Evidence from event-related potentials*. *Brain and Language*, 64(3), 377–408.
- Klemm, K.** (2003). *Vier starke empirische Befunde zur gemeinsamen Schule*. In: P. Heyer, Preuss-Lausitz, & L. Sack (Eds.), *Länger gemeinsam lernen* (pp. 49–53). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Klewin, G.** (2006). *Alltagstheorien über Schüलगewalt: Die Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., ...** (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klopfer, M.** (2008). *Ethik-Klassiker von Platon bis John Stuart Mill: Ein Lehr- und Studienbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kohlberg, L.** (1969). *Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347–480). Chicago: Rand McNally.
- Kölbl, C.** (2004). *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter: Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*. Bielefeld: Transcript.

- Köller, O., & Baumert, J.** (2002). *Entwicklung schulischer Leistungen*. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (5th ed., pp. 756–786). Weinheim: Beltz.
- Köller, O., Zeinz, H., & Trautwein, &** (2008). *Class-average achievement, marks, and academic self-concept in German primary schools*. In: Herbert W. Marsh, Rhonda G. Craven, & M. M. Dennis (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential. Dynamic new approaches* (Vol. 3, pp. 331–352). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- König R.** (Ed.). (1967). *Handbuch der Sozialforschung*. Stuttgart: Enke.
- Kramer, D., & Woodruff, D.** (1986). *Relativistic and dialectical thought in three adult age-groups*. *Human Development*, 29(5), 280–290.
- Krappmann, L., & Oswald, H.** (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Kristen, C., & Granato, N.** (2007). *The educational attainment of the second generation in Germany*. *Ethnicities*, 7(3), 343–366.
- Kriz, J.** (2006). *Self-actualization*. Norderstedt: Books on Demand.
- Kuhn, D. & Siegler, R.** (Ed.). (1997). *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception and language* (5th ed.). New York: Wiley.
- Kunstverein Aichach.** (2004). *Pressemitteilung: Interview Sean Scully*. Retrieved May 1, 2006 from <http://www.kunstverein-aichach.de/scully/scully%20interview.pdf>
- Kveraga, K., Ghuman, A. S., & Bar, M.** (2007). *Top-down predictions in the cognitive brain*. *Brain and Cognition*, 65(2), 145–168. doi:10.1016/j.bandc.2007.06.007
- Lamnek, S.** (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Leder, H., Carbon, C., & Ripsas, A.** (2006). *Entitling art: Influence of title information on understanding and appreciation of paintings*. *Acta Psychologica*, 121(2), 176–198.
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D.** (2004). *A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments*. *British Journal of Psychology*, 95(4), 489–508.
- Leslie, A.** (1994). *Pretending and believing: Issues in the theory of TOM*. *Cognition*, 50(1–3), 211–238.
- Leslie, A., & Roth, D.** (1993). *What autism teaches us about metarepresentation*. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (p. 83–111). Oxford: University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G.** (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Lind, G.** (2000). *Ist Moral lehrbar?: Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung* (2nd ed.). Berlin: Logos.
- Livesley, W., & Bromley, D.** (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. London: Wiley.
- Lohaus, A., Vierhaus, M., & Maass, A.** (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor: Mit 29 Tabellen*. Heidelberg: Springer.
- Lu, L., Gilmour, R., Kao, S., Weng, T., Hu, C., Chern, J., ...** (2001). *Two ways to achieve happiness: When the East meets the West*. *Personality and Individual Differences*, 30(7), 1161–1174.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D.** (2005). *Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change*. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. doi:10.1037/1089-2680.9.2.111
- Mähler, C., & Ahrens, S.** (2003). *Naive Biologie im kindlichen Denken*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(3), 153–162.
- Mähler, C.** (1999). *Naive Theorien im kindlichen Denken*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(2), 53–66.
- Malle, B., & Moses, L.** (Eds.). (2001). *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition*. Cambridge: MIT Press.
- Mark P. Zanna** (Ed.). (1992). *Advances in Experimental Social Psychology*. San Diego: Academic Press.
- Markus, H., & Kitayama, S.** (1991). *Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation*. *Psychological review*, 98(2), 224–253.

- Marsh, H., Craven, R., & McInerney, D.** (Eds.). (2008). *Selfprocesses, learning, and enabling human potential: Dynamic new approaches*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Martin, P., & Bloemers, W.** (2006). *Humanwissenschaftliche Zugänge*. Berlin: Frank & Timme.
- Maslow, A. A.** (1997). *Psychologie des Seins: Ein Entwurf*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- McCleary, R. A.** (1953). *Palmar sweat as an index of anxiety*. *Journal of Aviation Medicine*, 4(1), 1207–1221.
- McGaugh, J.** (2000). *Memory—a century of consolidation*. *Science*, 287(5451), 248–251.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V., & Sigel, I. E.** (1995). *Parental beliefs*. In: M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Status and social conditions of parenting* (pp. 333–358). Hillsdale, England: Lawrence Erlbaum.
- Mead, G. H., & Morris, C. W.** (1992). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University Press.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest** (Ed.). (2010). *JIM 2010: Jugend, Information, (Multi-)Media*. Stuttgart: Forschungsverbund.
- Mietzel, G.** (2002). *Kindheit und Jugend* (4th ed.). Weinheim: Beltz
- Minoura, Y.** (1996). *A Plea for a Hypothesis-Generating Approach to Link the Individual's World of Meaning and Society's Cultural Orientation: A Commentary on Oerter et al.* (1996). *Culture & Psychology*, 2(1), 53–61.
- Mischel, W., Cantor, N., & Feldman, S.** (1996). *Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control*. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology. Handbook of basic principles* (pp. 329–360). New York: Guilford Press.
- Mitchell, T., & Thompson, L.** (1994). *A theory of temporal adjustments of the evaluation of events: Rosy propection and rosy retrospection*. In C. Stubbart, J. Porac, & Meindl (Eds.), *Advances in managerial cognition and organizational information-processing*. 1994 (pp. 85–114). Greenwich: Jai.
- Mock, V.** (1996). *Common Sense und Logik in Jan Smedslunds ‚Psychologik‘*. *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie*, 27(2), 281–306.
- Mohler, P., & Wohn, K.** (2005). *Persönliche Wertorientierungen im European Social Survey: (ZUMA Arbeitsbericht Nr. 2005/01)*. Mannheim: ZUMA.
- Moscovici, S.** (2001). *Social representations: Explorations in social psychology*. New York: University Press.
- Moser, U., Stamm, M., & Hollenweger, J.** (Eds.). (2005). *Für die Schule bereit*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Müller, G., & Pilzecker, A.** (1900). *Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis*. *Zeitschrift für Psychologie Ergänzungsband*, 1, 1–300.
- Müller, R.** (1981). *Menschenbild und Humanismus der Antike*. Frankfurt a. M: Röderberg.
- Naccache, L., & Dehaene, S.** (2001). *Unconscious semantic priming extends to novel unseen stimuli*. *Cognition*, 80(3), 215–229.
- Nader, K., Schafe, G., & LeDoux, J.** (2000). *The labile nature of consolidation theory*. *Nature Reviews Neuroscience*, 1(3), 216–220.
- Neely, J.** (1977). *Semantic priming and retrieval from lexical memory: Roles of inhibitionless spreading activation and limited-capacity attention*. *Journal of Experimental Psychology: General*, 106(3), 226–254.
- Nothelle-Wildfeuer, U.** (2002). *Gerecht versus gut, universal versus partikular? Falsche Alternativen bei der Verortung christlicher Sozialethik*. *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften*, 43(1), 75–84.
- Nunnally, J. C.** (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J.** (2006). *Understanding emotions*. New York: Wiley.
- Oerter, R.** (2008). *Entwicklungspsychologie* (6th ed.). Lehrbuch. Weinheim: Beltz, PVU.
- Oerter Rolf.** (2007). *Menschenbilder im Kulturvergleich*. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 3, pp. 487–530). Göttingen: Hogrefe.

- Oerter, R., & Montada, L. (Eds.). (2002). *Entwicklungspsychologie* (5th ed.). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (Ed.). (1999). *Menschenbilder in der modernen Gesellschaft: Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft Bildung Kunst Wirtschaft und Politik*. Stuttgart: Enke.
- Oerter, R. (1999b). *The measurement of cognitive structures: a constructivist approach*. *Social Science Information*, 38(4), 659–681. doi:10.1177/053901899038004008
- Oerter, R., Agostiani, H., Kim, H.-O., & Wibowo, S. (1996). *The Concept of Human Nature in East Asia: Etic and Emic Characteristics*. *Culture & Psychology*, 2(1), 9–51. doi:10.1177/1354067X9621002
- Oerter, R. (1995). *Child development within culturally structured environments*. In: J. Valsiner (Ed.), *Child development within culturally structured environments: Vol. 3. Comparative-cultural and constructivist perspectives* (pp. 210–242). Norwood, N.J.: Ablex.
- Oerter, R., & Montada, L. (Eds.). (1995). *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch* (3rd ed.). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (1994). *Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes. Ein konstruktivistischer Ansatz*. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 22(2), 104–121.
- Oerter, R. (1993). *Zur Konzeption der Identität in östlichen und westlichen Kulturen*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 13(4), 296–310.
- Oerter, R. (1991, April). *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development: Persons' Conception of Human Nature: Development: Comparative Study in Germany, Indonesia and USA, Seattle, USA*. Retrieved June 2, 2006 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED339536.pdf>
- Oerter, R. (1991, April). *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development: The concept of Human Nature in Three Cultures: A Developmental Approach.*, Seattle, USA.
- Oerter, R. (1989, Juni). 9. Tagung Entwicklungspsychologie: *Universelle Stufen des Menschenbildes? Eine vergleichende Untersuchung zur impliziten Anthropologie zwischen der Bundesrepublik, den USA und Indonesien*, München.
- Oerter, R., & Dreher, E. (1986). *The changing view of a crucial developmental task*. In: R. K. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context. Problem behavior and normal youth development* (pp. 109–120). Berlin: Springer.
- Oerter, R., & Dreher, E. (1985). *Wie Kinder und Jugendliche Erwachsene sehen. Zur Entwicklung der Konzeption von Zielvorstellungen bei der persönlichen Entwicklung*. *Psychologische Beiträge*, 27(3), 425–433.
- Oyserman, D., & Markus, H. R. (1995). *Das Selbst als soziale Repräsentation*. In: U. Flick (Ed.), *Psychologie des Sozialen – Repräsentationen in Wissen und Sprache* (pp. 140–163). Berlin: Rowohlt.
- Patton, M. Q. (1995). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). *Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 491–508.
- Perner, J. (1999). *Theory of mind*. In M. Bennett (Ed.), *Developmental psychology. Achievements and prospects* (pp. 205–230). Philadelphia: Psychology Press.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. (1994). *Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs*. *Child development*, 65(4), 1228–1238.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge: MIT Press.
- Pervin, L. A. (2000). *Persönlichkeitstheorien* (4th ed.). München: Reinhardt.
- Pessoa, L. (2009). *How do emotion and motivation direct executive control?* *Trends in cognitive sciences*, 13(4), 160–166.
- Peterson, C., & Siegal, M. (2002). *Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers*. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 205–224.
- Piaget, J., Henriques, G., Ascher, E., & Brown, T. (1992). *Morphisms and categories: Comparing and transforming*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

- Piaget, J.** (1978). *Das Weltbild des Kindes*. München: Klett.
- Pinker, S.** (1999). *How the mind works*. New York: Norton.
- Pisa Konsortium Deutschland** (Ed.). (2006). *PISA 2003: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Pisa Konsortium Deutschland.** (2005). *PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs Zusammenfassung*. Kiel: IPN.
- Plihal, W., & Born, J.** (1997). *Effects of early and late nocturnal sleep on declarative and procedural memory*. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9(4), 534–547.
- Prelec, D., & Loewenstein, G.** (1997). *Beyond time discounting*. *Marketing Letters*, 8(1), 97–108.
- Premack, D., & Woodruff, G.** (1978). *Does the chimpanzee have a theory of mind*. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), p.515–526.
- Pust, S., Mohnen, S. M., & Schneider, S.** (2008). *Social and environmental influences on smoking in children and adolescents*. *Public Health*, im Druck, 122(12), 1324–1330.
- Reimer, M.** (2001). *Die Zuverlässigkeit des autobiographischen Gedächtnisses und die Validität retrospektiv erhobener Lebensverlaufsdaten: Kognitive und erhebungspragmatische Aspekte*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Reinders, H.** (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Renkl, A., Mandl, H., & Gruber, H.** (1996). *Inert knowledge: Analyses and remedies*. *Educational Psychologist*, 31(2), 115–121.
- Richards, J., & Glaserfeld E.** (1987). *Die Kontrolle von Wahrnehmung und die Konstruktion von Realität: Erkenntnistheoretische Aspekte des Rückkoppelungs-Kontroll-Systems*. In: S. J. Schmidt (Ed.). *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus* (p. 192–228). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rindermann, H.** (2006). *Was messen internationale Schulleistungsstudien? Psychologische Rundschau*, 57(2), 69–86.
- Rissman, J., Eliassen, J., & Blumstein, S.** (2003). *An event-related fMRI investigation of implicit semantic priming*. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15(8), 1160–1175.
- Ritter, J., Gründer, K., & Gabriel, G.** (Eds.). (2007). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*: 13 Bände, 1971– 2007. Basel: Schwabe.
- Rösler, D.** (1997). *Autonomes Lernen? Neue Medien und altes Fremdsprachenlernen*. *Deutsch als Fremdsprache*, 25(1), 3–20.
- Rost, D. H.** (Ed.). (2006). *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (3rd ed.). Weinheim: Beltz
- Rugg, M.** (1985). *The Effects of Semantic Priming and Word Repetition on Event Related Potentials*. *Psychophysiology*, 22(6), 642–647.
- Ryan, R., & Deci, E.** (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-72.
- Scherer, K.** (2003). *Introduction: Cognitive components of emotion*. In R. J. Davidson (Ed.), *Series in affective science. Handbook of affective sciences* (pp.563–673). Oxford: Univ. Press.
- Scheuch, E. K.** (1967). *Das Interview in der Sozialforschung*. In König R. (Ed.), *Handbuch der Sozialforschung* (Vol. 1, pp. 136–196). Stuttgart: Enke.
- Schmidt, S. J.** (Ed.). (1987). *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schwartz, S. H.** (1992). *Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries*. In Mark P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp.1–65). San Diego: Academic Press.
- Shadish, W. R.** (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sigel, I., McGillicuddy-De Lisi, A., & Goodnow, J.** (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Silbereisen, R. K., Eyferth, K., & Rudinger, G.** (Eds.). (1986). *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*. Berlin: Springer.

- Sinatra, G., & Pintrich, P.** (Eds.). (2003). *Intentional conceptual change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sjöberg, L.** (1982). *Logical versus psychological necessity: A discussion of the role of common sense in psychological theory*. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 65–78. doi: 10.1111/j.1467-9450.1982.tb00415.x
- Slaughter, V., Dennis, M., & Pritchard, M.** (2002). *Theory of mind and peer acceptance in preschool children*. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(4), 545–564.
- Slomkowski, C., & Dunn, J.** (1996). *Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends*. *Developmental Psychology*; *Developmental Psychology*, 32(3), 442–447.
- Smedlund, J.** (1982). *Common sense as psychosocial reality: A reply to Sjöberg*. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 79–82. doi:10.1111/j.1467-9450.1982.tb00416.x
- Sodian, B.** (1995). *Entwicklung bereichsspezifischen Wissens*. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie*. Ein Lehrbuch (3rd ed., p.622–653). Weinheim: Beltz.
- Sodian, B.** (1988). *Children's attributions of knowledge to the listener in a referential communication task*. *Child development*, 59(2), 378–385. doi: 10.2307/1130317
- Solga, H., & Wagner, S.** (2001). *Paradoxie der Bildungsexpansion*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 107–127.
- Spitzer, M.** (2003). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verlag.
- Sprung, M.** (2010). *Clinically Relevant Measures of Children's Theory of Mind and Knowledge about Thinking: Non Standard and Advanced Measures*. *Child and Adolescent Mental Health*, 15(4), 204–216.
- Stark, R.** (2002). *Conceptual Change: kognitivistisch oder kontextualistisch?* München: LMU
- Stechl, E.** (2006). *Subjektive Wahrnehmung und Bewältigung der Demenz im Frühstadium: Eine qualitative Interviewstudie mit Betroffenen und ihren Angehörigen*. Berlin: Köster.
- Sternberg, R. J.** (1990). *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge: University Press.
- Stevenson, H., Chen, C., & Booth, J.** (1990). *Influences of schooling and urban-rural residence on gender differences in cognitive abilities and academic achievement*. *Sex roles*, 23(9), 535–551.
- Straatemeier, M., van der Maas, H., & Jansen, B.** (2008). *Children's knowledge of the earth: A new methodological and statistical approach*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100(4), 276–296.
- Stubbart, C., Porac, J., & Meindl** (Eds.). (1994). *Advances in managerial cognition and organizational information-processing: 1994*. Greenwich: Jai.
- Tent, L.** (2006). *Zensuren*. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (3rd ed., pp.873–880). Weinheim: Beltz.
- Tiedemann, J., & Billmann-Mahecha, E.** (2010). *Wie erfolgreich sind Gymnasiasten ohne Gymnasialempfehlung?: Die Kluft zwischen Schullaufbahneempfehlung und Schulformwahl der Eltern*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 649–660. doi: 10.1007/s11618-010-0146-3
- Tillmann, K. J.** (2007). *Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem*. Retrieved from http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schulqualitaet/lehren_und_lernen/schulanfang/tillmann07heterogenitaet_selektion_auch_GSOR071230_1_.pdf
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., & Schuler, H.** (2007). *Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studierenerfolgs – eine Metaanalyse*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 11–27.
- Triandis, H., Bontempo, R., Leung, K., & Hui, C.** (1990). *A method for determining cultural, demographic, and personal constructs*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21(3), 302–318.
- Triandis, H.** (1989). *The self and social behavior in differing cultural contexts*. *Psychological review*, 96(3), 506–520.
- Trommsdorff, G., & Kornadt, H.-J.** (Eds.). (2007). *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.

- Tulving, E., & Schacter, D.** (1990). Priming and human memory systems. *Science*, 247(4940), 301–306. doi:10.1126/science.2296719
- Uhlig, J., Solga, H., & Schupp, J.** (2009). *Bildungsungleichheiten und blockierte Lernpotenziale: Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsstruktur für diesen Zusammenhang?* *Zeitschrift für Soziologie*, 38(5), 418–440.
- Valsiner, J.** (Ed.). (1995). *Child development within culturally structured environments: Vol. 3. Comparative-cultural and constructivist perspectives*. Norwood, N.J.: Ablex.
- van Koolwijk, J., & Wieken-Mayser, M.** (Eds.). (1974). *Techniken der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Vosniadou, S.** (2008). *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge.
- Vosniadou, S., Skopeliti, I., & Ikospentaki, K.** (2004). *Modes of knowing and ways of reasoning in elementary astronomy*. *Cognitive Development*, 19(2), 203–222.
- Vosniadou, S.** (2003). *Exploring the relationship between conceptual change and intentional learning*. In G. Sinatra & P. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change* (pp. 377–406). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vosniadou, S.** (1994). *Capturing and modeling the process of conceptual change*. *Learning and Instruction*, 4(1), 45–69.
- Vosniadou, S., & Brewer, W.** (1992). *Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood*. *Cognitive psychology*, 24(4), 535–585.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wagner, P., & Rost, D.** (2005). *Häusliche Arbeitszeit für die Schule: Eine Typenanalyse*. Münster: Waxmann.
- Wagner, & Gais, S., Haider, H., Verleger, R., & Born, J.** (2004). Sleep inspires insight. *Nature*, 427(6972), 352–355.
- Watson, A., Nixon, C., Wilson, A., & Capage, L.** (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35(2), 386–391.
- Wellman, H.** (2011). Reinvigorating Explanations for the Study of Early Cognitive Development. *Child Development Perspectives*, 5(1), 33–38. doi:10.1111/j.1750-8606.2010.00154.x
- Wellman, H., Cross, D., & Watson, J.** (2001). *Meta analysis of theory of mind development: the truth about false belief*. *Child development*, 72(3), 655–684.
- Wellman, H., & Gelman, S. A.** (1997). *Knowledge acquisition in foundational domains*. In Kuhn D. & Siegler R. (Vol.) (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception and language* (5th ed., pp.523–574). New York: Wiley.
- Wellman, H., & Woolley, J.** (1990). *From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology*. *Cognition*, 35(3), 245–275.
- Welsch, W.** (2012). *Blickwechsel: Neue Wege der Ästhetik*. Stuttgart: Reclam.
- Welsch, W.** (1990). *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Weyers, S., Sujbert, M., & Eckensberger, L. H.** (2007). *Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht: Die Entwicklung rechtsanaloger Strukturen im kindlichen Denken und Handeln*. Münster: Waxmann.
- Whiten, A.** (Ed.). (1991). *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wilson, T., & Gilbert, D.** (2005). *Affective forecasting knowing what to want*. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 131–134.
- Wimmer, H., & Perner, J.** (1983). *Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*. *Cognition*, 13(1), 103–128.
- Witte, E. H.** (Ed.). (2008). *Sozialpsychologie und Werte*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Wixted, J.** (2004). *On Common Ground: Jost's (1897) law of forgetting and Ribot's (1881) law of retrograde amnesia*. *Psychological review*, 111(4), 864–879.

Wu, S. (2001). *Adapting to heart conditions: a test of the hedonic treadmill*. *Journal of Health Economics*, 20(4), 495–507.

Youngblade, L., & Dunn, J. (1995). *Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs*. *Child development*, 66(5), 1472–1492.

Zanna, M. (Ed.). (1991). *Advances in experimental social psychology*: Academic Press.

Ziegenspeck, J. (1999). *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule: Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen: ein Studien und Arbeitsbuch*. Heilbrunn: Klinkhardt.

