

„Früh übt sich, wer ein übler Meister werden will.“

Eine empirische Studie über Motive, Handlungen
und Beurteilungen des Mogelns in der Grundschule

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie

der Ludwig-Maximilians-Universität

München

vorgelegt von

Sophie Kluge

aus

Karl-Marx-Stadt

2022

Referent: Prof. Dr. Ewald Kiel

Referentin: Prof. Dr. Elke Inckemann

Tag der mündlichen Prüfung: 14.07.2022

Zusammenfassung

Gegenstand der vorliegenden Arbeit bildet eine an der Ludwig-Maximilians-Universität eingereichte Dissertation über das Mogeln in der Schule mit dem übergeordneten Ziel, die Ausgangslage des Mogelns in der Grundschule aus verschiedenen Perspektiven zu untersuchen. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht sowohl die Handlungs- als auch die Beurteilungsebene mit den damit verbundenen Motiven und Arten des Mogelns.

Während allgemeine gesetzliche Regelungen den Umgang mit mogelnden Grundschulkindern aufzeigen, wird in der Schulpraxis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen durchaus auch kontrovers diskutiert, welche Verhaltensweisen dem Mogeln zuzurechnen sind. Diese Disparität spiegelt sich in einer bemerkenswerten Heterogenität der auf Mogeln bezogenen wissenschaftlichen Studien wider. Deren inhaltliche Schwerpunkte thematisieren das Mogelausmaß, die Arten und/oder die unterschiedlichen Motive des Mogelns. Jedoch erschwert die Vielzahl der Einzelstudien durch unterschiedliche Konzeptualisierung und/oder Operationalisierungen, die zu partiell disparaten Mogeldiagnostiken führen, einen Vergleich. Zudem bildet die beschriebene Befundlage vorrangig die Sekundarstufe II ab. Demgegenüber liegen nur wenige empirische Befunde zum Mogelverhalten von Grundschulkindern vor.

Vor diesem Hintergrund verfolgt die Arbeit drei übergeordnete Forschungsfragen. Die *erste Forschungsfrage* fokussiert eine Erhebung der Schulrealität und beschreibt die Ausgangslage des Mogelns. Empirisch erprobte Erhebungsinstrumente stellen jedoch im deutschsprachigen Raum ein weiteres Desiderat dar, sodass eine Erhebung über einen selbstkonzipierten allgemeinen Schulleistungstest mit anschließender Selbstkorrektur erfolgt. Die *zweite Forschungsfrage* befasst sich mit den handlungsleitenden Motiven und den Beurteilungen des Mogelns. Diese werden über ein etabliertes quantitatives Messinstrument erhoben. Hingegen ändert sich innerhalb der *dritten Forschungsfrage* grundlegend die Perspektive. Mittels Interviews werden diese Motive aufgegriffen, exemplifiziert und um zusätzliche bisher unberücksichtigte Motive einschließlich ihrer Verbindungen zueinander auf die Grundschule bezogen. Eingebettet in ein Mixed-Methods-Design setzt sich die quantitative Basis aus 363 Fragebogendaten und die qualitativen Daten aus 25 Interviews mit Grundschüler*innen aus dem Großraum Leipzig zusammen.

Ein zentrales Ergebnis der Arbeit bezieht sich auf die in der ersten Forschungsfrage untersuchte Schulrealität: Jedes vierte Grundschulkind mogelt während des durchgeführten Schulleistungstestes. Hierbei unterscheiden sich mogelnde von nicht mogelnden Kinder durch schlechtere Schulleistungen und schlechtere Selbstkonzepte. Darüber hinaus bildet der zweite Forschungsschwerpunkt zwölf aus der hiesigen Forschung bekannte und vielfältige Motive (bspw. Noten, Lehrkraft, Klasse, Zeitersparnis) von Grundschulkindern ab, von denen sich neun in der qualitativen Erhebung bestätigen. Im Rahmen der dritten Forschungsfrage lassen sich zusätzlich zwei weitere Motive (Eltern, Leistungsmotivation) identifizieren. Gemäß dem Erkenntnisgewinn durch die angewandten Methoden hilft Mogeln als Kompensationsstrategie auf individueller Ebene, um der subjektiven Überforderung standzuhalten sowie elterlichen und schulischen Ansprüchen gerecht zu werden. Wesentlich sind in diesem Zusammenhang die einseitige Konzentration auf und Überwertung von Noten. Auf schulischer Ebene scheint eine zunehmende Mogelaktivität mit steigender Akzeptanz mogelnder Kinder innerhalb der Klassengemeinschaft einherzugehen. Im Einklang mit diesem Ergebnis entsprechen die Arten des Mogelns tendenziell eher einer spontanen gemeinschaftlichen Handlung, die zumeist durch Zusammenarbeit geprägt ist.

Des Weiteren zeichnen die Ergebnisse altersabhängige Unterschiede im Mogelverhalten und einen Wandel von egozentrischen zu moralischen und kooperativen Motiven ab. Beispielsweise legen die Ergebnisse nahe, dass insbesondere Kinder ab der dritten Grundschulklasse die grundlegende Fähigkeit besitzen, ihre Handlungen (bewusst) moralisch zu reflektieren. Insgesamt deutet sich über die Einzelschulen hinaus ein gesamtgesellschaftliches, moralisch als fragwürdig einzuschätzendes Verhalten an, das stellvertretend für eine gesellschaftliche Struktur stehen könnte.

Aus den skizzierten Ergebnissen lässt sich ein Mehrebenenmodell des Mogelns in der Grundschule ableiten, das Motive systematisiert und diese der individuellen, schulischen, elterlichen, gesellschaftlichen und altersabhängigen Ebene zuordnet. Daran anschließend ergeben sich Präventions- und Interventionsmaßnahmen, die Mogeln einerseits als Chance durch (Re-)Evaluation der Fehlerkultur und Implementierung von Hilfsmitteln sehen, andererseits als Betrug mit der Forderung nach einem eindeutigen Regelkatalog mit dem Ziel einer Sensibilisierung aller involvierter Akteure zu bewirken.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	10
Abbildungsverzeichnis	12
Tabellenverzeichnis	14
1 Einleitung	17
2 Forschungsstand und theoretischer Hintergrund	21
2.1 Konzeptuelle Einordnung	21
2.1.1 Arten des Mogelns	21
2.1.2 Operationalisierung und Messung	27
2.1.3 Mogeln – der Versuch einer Definition	30
2.2 Gesetzliche Regelungen zu Täuschungen, Plagiaten und Mogeln	32
2.3 Moral und moralische Urteilsfähigkeit	35
2.3.1 Moralentwicklung nach Jean Piaget	37
2.3.2 Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg	42
2.3.3 Happy-Victimizer-Forschung	46
2.3.4 Theory of Mind	49
2.4 Motive des Mogelns	53
2.4.1 Ein Überblick über den wissenschaftlichen Erkenntnisstand zum Mogeln in Deutschland	55
2.4.2 Internationale Einordnung	58
3 Forschungsdesign und Methodik	68
3.1 Quantitative Messinstrumente	69
3.1.1 Selbst konzipiertes Messinstrument zum tatsächlichen Mogelverhalten	70
3.1.2 Pilotiertes Messinstrument zu Selbsteinschätzungen zum Mogeln	77

3.2	Qualitatives Messinstrument.....	81
3.2.1	Problemzentriertes Interview	82
3.2.2	Besonderheiten bei Interviews mit Kindern.....	84
3.2.3	Transkription der Interviews	86
3.3	Datenauswertung	87
3.3.1	Quantitative Auswertung.....	89
3.3.2	Qualitative Auswertung.....	92
3.4	Forschungsdesign.....	95
3.5	Stichprobe	99
3.5.1	Stichprobe der quantitativen Untersuchung	99
3.5.2	Stichprobe der qualitativen Untersuchung	101
4	Forschungsgegenstand und Forschungsfragen.....	104
4.1	Forschungsgegenstand	104
4.2	Forschungsfragen.....	106
4.2.1	Fragestellung 1: Mogeln Grundschul Kinder?	107
4.2.2	Fragestellung 2: Warum mogeln Grundschul Kinder?	109
4.2.3	Fragestellung 3: Inwieweit bestätigt und/oder erweitert die qualitative Befragung die quantitativen Teilstudien?	111
5	Ergebnisse	112
5.1	Mogeln Grundschul Kinder?	112
5.1.1	Häufigkeit des Mogelns	112
5.1.2	Ergebnisse zu Fragestellung 1.1: Welche Relevanz kommt dem Mogeln in der Grundschule zu?.....	114
5.2	Warum mogeln Grundschul Kinder?.....	125

5.2.1 Ergebnisse zu Fragestellung 2.1: Wie beurteilen Grundschul Kinder das Mogeln?.....	125
5.2.2 Ergebnisse der Fragestellung 2.2: Mogeln Grundschul Kinder aus unterschiedlichen Motiven?	140
5.3 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung.....	145
5.3.1 Bedeutung des Mogelns in der Grundschule	146
5.3.2 Arten des Mogelns	150
5.3.3 Mogelmotive aus qualitativer Perspektive	155
5.3.4 Unterschiede hinsichtlich der Eigen- und Fremdnennungen	168
5.3.5 Unterschiede bezogen auf die Klassenstufe	170
5.4 Triangulation der Ergebnisse	172
5.4.1 Vergleich der Handlungs- und Beurteilungstests.....	173
5.4.2 Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse.....	175
6 Diskussion.....	179
6.1 Stellenwert des Mogelns in der Grundschule	179
6.2 Mogeln im ökosystemischen Kontext der Grundschule	182
6.2.1 Mikrosystem.....	184
6.2.2 Mesosystem.....	190
6.2.3 Exosystem	195
6.2.4 Makrosystem	197
6.2.5 Chronosystem.....	200
6.3 Pädagogische Implikationen und Denkanstöße	205
6.3.1 Mogeln als Chance	206
6.3.2 Mogeln als Betrug	209
6.4 Limitationen.....	216

6.5 Fazit und Ausblick	221
Literaturverzeichnis	223
Anhang.....	260
I Deutsche Forschungsgemeinschaft - Kommentar LL 19	260
II Interviewleitfaden	262
III Beurteilungstest „Mogeln in der Schule“	265
IV Brief an die Schulleitung	269
V Elternbrief	271
VI Kategorienschema der qualitativen Analyse	272
VII Interviews	276
A2w	276
A3w	277
A4m	279
B2m	280
B3m	282
B4m	284
C2w	286
C3w	287
C4w	289
C22w	290
C22w1	291
C31m	292
C40w	294
C42m	296
C42w	298

D3m.....	299
D4mw	300
D21m.....	302
D21w	304
D23w.....	305
D33m.....	306
D42w	307
E23m	310
E23w.....	311
E41m	312
Danksagung.....	315

Abkürzungsverzeichnis

AST	Allgemeiner Schulleistungstest
BayEUG	Bayrisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
BayHG	Bayrisches Hochschulgesetz
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
bspw.	beispielsweise
BVerwG	Bundesverwaltungsgericht
ca.	circa
d	Effektstärke
df	Freiheitsgrad
DEMAT	Deutscher Mathematiktest
d. h.	das heißt
ELFE	Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler
etc.	et cetera
ggf.	gegebenenfalls
GrSO	Grundschulordnung
M	Mittelwerte
Max	Maximum
MIDS	Mogeln in der Schule - Test
Min	Minimum
MP	Mogelpunkte
n	Anzahl der Schulkinder
o. A.	ohne Angabe
o. Ä.	oder Ähnliches

p	Signifikanzniveau
r	Korrelationskoeffizient
SD	Standardabweichung
SOG	Schulordnung
StGB	Strafgesetzbuch
ToM	Theory of Mind
UrHG	Urheberrechtsgesetz
u. a.	unter anderem
usw.	und so weiter
z. B.	zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zuschreibung mentaler Zustände höherer Ordnung.....	51
Abbildung 2: Interaktionsmodell des Mogelns	53
Abbildung 3: Schrittweises Vorgehen bei der Datenerhebung	69
Abbildung 4: Zuordnung zu mogelnden und nicht mogelnden Kindern.....	76
Abbildung 5: Darstellung der Erhebungsinstrumente mit zugrundeliegender Auswertungsmethodik	88
Abbildung 6: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell	93
Abbildung 7: Zeitlicher Ablauf der Erhebung.....	96
Abbildung 8: Schüler*innenspezifische Codierung	97
Abbildung 9: Modell des untersuchten Verhaltens und der Beurteilung des Mogelns in der Grundschule	106
Abbildung 10: Verteilung der Mogelpunkte	113
Abbildung 11: Übersicht über die Kategorien mogelnder und nicht mogelnder Kinder hinsichtlich des Geschlechts.....	114
Abbildung 12: Mittelwerte über Alter, Schule und Geschlecht	118
Abbildung 13: Arten des Mogelns unterschieden nach deren Relevanz für die Grundschule.....	119
Abbildung 14: Verteilung der Mogelarten nach deren Zustimmung aufgeteilt nach individuellen und gemeinschaftlichen Handlungen	120
Abbildung 15: Mittelwerte der geschlechtsspezifischen Untergruppe bezogen auf das Selbstkonzept Mathematik.....	123
Abbildung 16: Mittelwerte Note und Selbstkonzept.....	124
Abbildung 17: Mittelwerte der Motivskalen	128
Abbildung 18: Unterschiede in den Motivskalen zwischen mogelnden und nicht mogelnden Kindern	131

Abbildung 19: Übersicht über die deskriptiven Kennwerte des Beurteilungstests unterschieden nach moglelnden und nicht moglelnden Kindern.....	133
Abbildung 20: Motivcluster der moglelnden Kinder.....	140
Abbildung 21: Systemisches Modell des Moglelns in der Grundschule.....	183
Abbildung 22: Abfolge von auf schulisches Moglelns bezogenen Präventions- und Interventions-Schritten	209

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auflistung der schulspezifischen Arten des Mogelns	25
Tabelle 2: Auflistung der grundschulspezifischen Arten des Mogelns.....	27
Tabelle 3: Übersicht Testverfahren untergliedert nach Klasse und Fach.....	71
Tabelle 4: Übersicht über die Aufgaben des Allgemeinen Schulleistungstests	73
Tabelle 5: Übersicht der Mogelpunkte in den einzelnen Klassenstufen	74
Tabelle 6: Messinstrument zur Einschätzung des Mogelns	77
Tabelle 7: Zuordnung der Items zu den Skalen.....	79
Tabelle 8: Messinstrument zur individuellen Haltung zum Mogeln.....	80
Tabelle 9: Transkriptionsregeln.....	86
Tabelle 10: Übersicht über das Alter der Teilnehmenden in den einzelnen Klassenstufen.....	99
Tabelle 11: Schulbezogene Übersicht über die Klassenstufen.....	100
Tabelle 12: Schulleistungs- und selbsteinschätzungsbezogene Daten nach Geschlecht	101
Tabelle 13: Interviewverteilung nach Schulen, Klassen und Geschlecht.....	102
Tabelle 14: Übersicht über die Befragten.....	102
Tabelle 15: Übersicht über die Verteilung von Mogelgruppen innerhalb der Gesamtstichprobe	113
Tabelle 16: Mogelpunkte nach Klassenstufe.....	115
Tabelle 17: Deskriptive Statistik und Häufigkeit des Ausmaßes von Mogeln in den jeweiligen Klassenstufen	116
Tabelle 18: Deskriptive Statistik und Häufigkeit des Ausmaßes von Mogeln in den jeweiligen Schulen.....	116
Tabelle 19: Mogelunterschiede nach Größe des Wohnortes.....	117

Tabelle 20: Geschlechtsspezifische Analyse der deskriptiven Statistik und Häufigkeit des Ausmaßes von Mogeln.....	117
Tabelle 21: Mogelunterschiede nach Geschlecht	118
Tabelle 22: Deskriptive Statistik, t-Test und Effektstärken der Mogelunterschiede bezogen auf die Selbstkonzepte in den Fächern Deutsch und Mathematik	122
Tabelle 23: Deskriptive Statistik zu den Mogelmotiven und den Häufigkeiten.....	126
Tabelle 24: Pearson-Korrelation der einzelnen Motivskalen	129
Tabelle 25: Deskriptive Statistik, t-Test und Effektstärken der Mogelunterschiede bezogen auf die Skalen	130
Tabelle 26: Deskriptive Statistik, t-Test und Effektstärken der Mogelunterschiede bezogen auf schlechtes Gewissen, Angst	134
Tabelle 27: Deskriptive Statistik, t-Test und Effektstärken der Mogelunterschiede bezogen auf die schulische Legitimation, Nachbar*in vorsagen, Lehrer*in sagen, Hausaufgaben	135
Tabelle 28: Deskriptive Statistik, t-Test und Effektstärken der Mogelunterschiede bezogen auf Unterrichtsinhalte, Aufgabe, Note	136
Tabelle 29: Deskriptive Statistik, t-Test und Effektstärken der Mogelunterschiede bezogen auf Klasse, Lehrer*in, Fach.....	137
Tabelle 30: Deskriptive Statistik, t-Test und Effektstärken der Mogelunterschiede bezogen auf wichtige Arbeiten, Zeitersparnis, Lernersparnis	138
Tabelle 31: Rangfolge und Mittelwertdifferenz der Items in den Vergleichsgruppen.	139
Tabelle 32: Motivunterschiede nach Clustern	141
Tabelle 33: Cohen's d-Werte der Einzelclustervergleiche und Mittelwertdifferenz zur Grundgesamtheit.....	142
Tabelle 34: Clusterzusammensetzung nach Alter	144
Tabelle 35: Motivunterschiede der Cluster in weiteren personenbezogenen Merkmalen.....	145

Tabelle 36: Einschätzung der Befragten bezugnehmend auf die Aspekte negative Einschätzung und Notlösung	147
Tabelle 37: Übersicht über die genannten Motive innerhalb der Skalen	155
Tabelle 38: Verteilung der Nennungen auf Eigen- und Fremdnennungen.....	169
Tabelle 39: Verteilung der Nennungen der Skalen bezogen auf die Klassenstufe.....	171
Tabelle 40: Unterschiede auf der Beurteilungsebene hinsichtlich Anzahl der Mogelpunkte und des allgemeinen und fächerspezifischen Selbstkonzepts	174
Tabelle 41: Übersicht über die Motive des Mogelns anhand der Zusammenführung qualitativer und quantitativer Analysen.....	178

1 Einleitung

Betrügen, plagiierten, schummeln, täuschen, fälschen – Schlagwörter, welche die aktuelle gesellschaftliche Auseinandersetzung um die Thematik *Mogeln* prägen. Nicht zuletzt betrügerisches Verhalten in der Wirtschaft, Plagiate bekannter Politiker*innen oder wissenschaftliches Fehlverhalten an den Hochschuleinrichtungen werfen eine Vielzahl moralischer und rechtlicher Fragen auf, die nachfolgend schlaglichtartig beleuchtet werden.

„VW hat Autos lügen beigebracht“ – mit dieser Überschrift betitelt der Spiegel (Stöcker 2015) den durch die US-amerikanischen Behörden aufgedeckten VW-Diesel-Skandal. So erkennen Autos dank einer integrierten *Schummel-Software* (Süddeutsche Zeitung 2015), ob sie auf der Straße mehr oder auf dem Prüfstand weniger Abgasemissionen ausstoßen sollen. Auch im Zuge der Covid-19-Pandemie erschleichen Strohmänner oder Tarnfirmen unrechtmäßige Corona-Soforthilfen (Bundeskriminalamt 2020). Zudem steigt international die Wirtschaftskriminalität auf ein Rekordniveau: 47% der Unternehmen waren unter anderem mit betrügerischem Verhalten seitens der Kund*innen, mit Korruption, Cyberkriminalität oder Bilanzfälschungen konfrontiert (PricewaterhouseCoopers 2020).

Angesichts steigender Wirtschaftskriminalität erlässt die Politik härtere Unternehmenssanktionen (Anger 2021). Doch spätestens seit dem Jahr 2011 sieht sich der Bundestag mit betrügerischem Verhalten in den eigenen Reihen konfrontiert (Polke-Majewski 2011). So manifestieren sich über alle Parteigrenzen hinweg Plagiatsvorwürfe etwa gegen Karl-Theodor zu Guttenberg (CSU; 2011), Annette Shavan (CDU; 2013), Silvana Koch-Mehring (FDP; 2013), Franziska Giffey (SPD; 2021) und Anna-Lena Baerbock (Die Grünen; 2021). Nicht zuletzt der aktuellste Fall um Baerbock, ihr irreführender Lebenslauf (Focus 2021) und die fehlenden Angaben von Quellen in dem Buch *Jetzt: Wie wir unser Land erneuern* hat dazu geführt, das Werk endgültig vom Markt zu nehmen (Jungblut 2021) – allerdings ohne größeren Schaden für die Politikerin selbst. Während vor zehn Jahren die gesellschaftliche Entrüstung groß war und zum Ende einer politischen Karriere führte (FAZ 2016; Sirleschtov 2011), scheint sich die darauf bezogene Bewertung zu *relativieren*. Trotz der Vergehens vereidigte der Bundestag Baerbock zur Außenministerin (Leithäuser 2021) und das Berliner Abgeordnetenhaus wählte Giffey zur regierenden Bürgermeisterin von Berlin (Wehner 2021).

Auch Wissenschaftler*innen sehen sich mit einem Publikationsdruck konfrontiert. Nach dem Leitsatz *Publish or Perish* (Schrum und Aster 2021) bedienen sich einige (wenige) Wissenschaftler*innen nicht nur Plagiaten, sondern fingieren darüber hinaus ihre Erhebungsdaten (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2019). Wissenschaftsbetrug ist international in den unterschiedlichsten Disziplinen festzustellen. Beispielsweise *entdeckte* der japanische Archäologe Shin'ichi Fujimura hunderte Steinzeitfunde, die er aber zuvor selbst vergraben hatte (BR 2000). Der deutsche Physiker Jan Hendrik Schön (Bundesverfassungsgericht 2014) oder der niederländische Psychologe Diederik Stapel (Spiegel Wissenschaft 2011) verfälschten Daten im großen Maßstab. Entsprechend reagiert die Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019) und formuliert klare Leitlinien zur Ahndung wissenschaftlichen Betrugs. Auch *Plagiatsjäger*innen* wie Debora Weber-Wulff oder Foren wie *VroniPlag-Wiki* tragen dazu bei, wissenschaftliches Fehlverhalten aufzudecken (Zenthöfer 2019).

Doch betrügerisches Verhalten zeigt sich nicht erst in Universitäten, in Wirtschaft oder Politik, sondern wird schon in der Schule praktiziert. Schulisches Mogeln bewegt sich zwischen Jugendsünde und sich entwickelnder Betrugskultur, die letztlich aus einer Verharmlosung und somit aus einem von der Gesellschaft akzeptierten Verhalten resultiert (Callahan 2004). Angesichts dieser Entwicklungen ist ein wachsendes Forschungsinteresse an betrügerischem Verhalten wie Mogeln im schulischen Kontext zu verzeichnen (Anderman und Murdock 2007; McCabe et al. 2001b; Whitley 1998). Dabei zeichnet sich die Forschung durch zwei Facetten aus (Day et al. 2011; McCabe et al. 2012a; Spaerfeldt 2018; Wowra 2007). Einerseits wird Mogeln mit personenabhängigen Motiven assoziiert (Cizek 1999; Evans und Craig 1990; McCabe et al. 2001b; Stephans und Nicholson 2008), die z. B. Selbstkonzept, Alter oder Schulleistung umfassen. Andererseits dokumentiert die Forschung den Einfluss situativer Motive, die sich durch räumlich oder temporär begrenzte Gegebenheiten auszeichnen (Elnagar et al. 2015; Sörgo et al. 2015; Kerkvliet 1994; Norton et al. 2001), was sich in der aktuellen Covid-19-Pandemie widerspiegelt. Entsprechend nutzen österreichische Schüler*innen die bestehende Maskenpflicht aus, um „[a]bseits von Belastungen durch Anti-Virus-Maßnahmen [...] Masken als getarnte Schummelzettel“ (Horcicka 2020) zu verwenden.

Doch diese angeführten Befunde konzentrieren sich überwiegend auf die Sekundarstufe II. Demgegenüber ist der wissenschaftliche Erkenntnisstand, wie es aus Sicht von Grundschulkindern um das Mogeln bestellt ist, eher überschaubar (Ding et al. 2014b; Evans und Lee 2011; Callender et al. 2010; Guttman 1984; Piazza et al. 2011; Talwar et al. 2007). Dieser umfasst die Identifikation von Arten und Motiven sowie Beurteilungen des Moggelns. Zusätzlich erschweren vielfältige begriffliche Konzeptualisierungen und Operationalisierungen, die in unterschiedliche Mogeldiagnostiken münden, die Unübersichtlichkeit der wissenschaftlichen Untersuchungen bezogen auf das Mogeln.

Die vorliegende Dissertation verfolgt daher das Ziel, einen theoretischen Überblick über die konzeptuelle Einordnung des Moggelns und deren rechtlichen Rahmen zu ermöglichen. Einen Bezug zu wesentlichen moralischen Entwicklungsmodellen herzustellen und einen Überblick der aktuellen Moggelforschung über die untersuchten Motive zu geben. Daraus resultieren drei Forschungsfragen mit den folgenden Schwerpunkten:

- Beschreibung der deskriptiven Ausgangslage,
- Identifikation handlungsleitender Motive,
- Zusammenhänge einzelner sowie die Identifikation bisher unbeachteter Motive.

Auf dieser Basis wird schließlich ein Mehrebenenmodell des Moggelns entwickelt, anhand dessen sich pädagogische Implikationen und Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen ableiten.

Der Aufbau dieser Arbeit gliedert sich wie folgt: Im Anschluss an die Einleitung gibt *Kapitel 2* einen Überblick in den theoretischen Forschungsstand des Moggelns. Konkret befasst sich *Kapitel 2.1* mit Verhaltensweisen, Moggeldiagnostiken und Konzeptualisierungen, was zu einer eigenständigen Arbeitsdefinition führt. Daran schließt ein Kapitel über den rechtlichen Rahmen an, in dem sich Moggeln in der Schule bewegt (*Kapitel 2.2*). *Kapitel 2.3* verändert die Perspektive und beleuchtet moralische Entwicklungsmodelle, die für die Arbeit wesentlich sind. Neben einer begrifflichen Annäherung an den Begriff *Moral* bietet das Kapitel einen Überblick über grundlegende Modelle der Moralentwicklung (Piaget 1983; Kohlberg 2017) und weiterer Ansätze (Happy-Victimizer-Phänomen, Theory of Mind). Abschließend gibt *Kapitel 2.4* einen Einblick in die nationale Moggelforschung und gliedert diese in den internationalen Kontext ein.

Da Mogeln bislang kaum in der Grundschule erforscht wurde, ist es in Kapitel 2 nicht möglich, ausschließlich grundschulspezifische Befunde zu analysieren. Vielmehr wird auf empirische Ergebnisse aus der Sekundarstufe II oder dem universitären Kontext zurückgegriffen.

Das methodische Vorgehen, ein Mixed-Methods-Design, die unterschiedlichen Erhebungsinstrumente (Fragebögen, problemzentriertes Interview) sowie die zugrundeliegenden Analyseverfahren (wie Varianzanalysen, Extremgruppenvergleiche) und die Vorstellung der Stichprobe von Grundschulkindern thematisiert *Kapitel 3*.

Aus den in Kapitel 2 dargestellten Untersuchungsbefunden und den in Kapitel 3 beschriebenen Erhebungsinstrumenten lässt sich in *Kapitel 4* eine knappe Zusammenfassung formulieren, die ein Forschungsdesiderat aufzeigt, aus dem drei zentrale Forschungsfragen abgeleitet und formuliert werden können.

Den zentralen Forschungsfragen entsprechend gliedert sich die Ergebnisdarstellung in *Kapitel 5*: Kapitel 5.1 bietet einen deskriptiven Überblick über die Ausgangslage und das tatsächliche Mogelverhalten von Grundschulkindern und setzt diese mit personenbezogenen Merkmalen in einen Zusammenhang. Daran anschließend lassen sich in Kapitel 5.2 Motive und Subskalen des Mogelns identifizieren. Außerdem werden Unterschiede in ihrer Beurteilung zwischen moglelnden und nicht moglelnden Kindern aufgezeigt. In Kapitel 5.3 werden diese in den Interviews aufgegriffen und um mögliche weitere, bisher unbeachtete Motive, Begründungen und Arten des Mogelns erweitert.

Auf dieser Basis wird in *Kapitel 6* die Bedeutung des Mogelns für die Grundschule reflektiert (Kapitel 6.1). Zentrale Ergebnisse werden anhand eines Mehrebenenmodells diskutiert (Kapitel 6.2), die sich anschließend in pädagogischen Implikationen wiederfinden (Kapitel 6.3). Daran anknüpfend erfolgt in Kapitel 6.4 eine methodische Diskussion, die Anknüpfungspunkte zukünftiger Studien zur Thematik aufzeigen. Den Abschluss der Dissertation bildet ein Fazit in Kapitel 6.5.

2 Forschungsstand und theoretischer Hintergrund

Die vorliegende Dissertation ist in einem übergeordneten Rahmen zwischen den Forschungsfeldern der Entwicklungspsychologie und der Schulpädagogik eingebettet. Während das erste Unterkapitel den Begriff konzeptuell einordnet, beleuchtet das zweite den gesetzlichen Rahmen zu Täuschungen, Plagiaten und Mogeln. Danach widmet sich das dritte Unterkapitel der moralischen und entwicklungspsychologischen Facette. Abschließend richtet sich der Fokus des vierten Unterkapitels auf deutsche sowie internationale wissenschaftliche Untersuchung des Mogelns und beleuchtet unterschiedliche Motive des Mogelns.

2.1 Konzeptuelle Einordnung

Um den Begriff des Mogelns umfassend zu erschließen, setzt sich das erste Unterkapitel mit den unterschiedlichsten Verhaltensweisen (Kapitel 2.1.1) auseinander, die mit Mogeln assoziiert sind und in empirischen Arbeiten erhoben wurden. Darauf aufbauend thematisiert das zweite Unterkapitel die wesentlichen in einschlägigen Publikationen berücksichtigten Mogeldiagnostiken (Kapitel 2.1.2). Das Unterkapitel schließt mit einer konzeptuellen Einordnung, die in einer Erarbeitung eines eigenständigen Arbeitsbegriffes mündet (Kapitel 2.1.3).

2.1.1 Arten des Mogelns

Mogeln, seit jeher untrennbar mit Prüfungssituationen verbunden (Spaerfeldt 2018), assoziiert (fast) jeder Mensch mit der eigenen Schul- und/oder Studienzeit (Cizek 1999; Jensen et al. 2003; McCabe et al. 2001b). Sowohl deutschsprachige (Häufigkeit: 75 % bei Güntersprenger 2000; 96 % bei Hanisch 1991) als auch internationale Studien (Häufigkeit 93 % bei Galloway 2012; 90 % bei Jensen et al. 2003) bestätigen eine hohe schulische Präsenz mit einer rapiden Zunahme des Mogelns in den letzten Jahrzehnten (Anderman und Murdock 2007; McCabe et al. 2001b; Whitley 1998). Beginnend mit der Grundschule über die weiterführenden Schulen (Anderman und Midgley 2004; Evans und Craig 1990) bis zu den Universitäten steigt die Anzahl mogelnder Schüler*innen und Studierenden (Baird 1980; Whitley 1998).

Doch es herrscht seitens sowohl der Schüler*innen als auch der Lehrkräfte Uneinigkeit darüber, welche Verhaltensweisen zum Mogeln zählen (Burrus et al. 2007; Pegels 1997). Erst wenn Lehrkräfte konkrete Handlungen benennen und diese verbieten, wissen Schüler*innen, was sie unter den Begriff *Mogeln* zu verstehen haben (Bisping et al. 2008; Stephans und Nicholson 2008).

Aufgrund der einfacheren Befragung von Studierenden und einer damit verbundenen höheren Studiendichte widmen sich die folgenden Ausführungen, angelehnt an die aktuellste nationale Studie von Patrzek et al. (2015), zuerst dem universitären Kontext und benennt wesentliche Verhaltensweisen des Mogelns von Studierenden, bevor in einem zweiten Schritt deren Bedeutung für den schulischen Kontext analysiert wird. Den Abschluss dieses Unterkapitels bildet die Einordnung der Verhaltensweisen in einen grundschulspezifischen Kontext.

Verhaltensweisen in der Universität

Trotz klarer Regeln guter wissenschaftlicher Praxis (siehe Kapitel 2.2) oder der Verpflichtung der Abgabe einer eidesstaatlichen Erklärung, herrscht auch im universitären Kontext unter den Studierenden Unwissenheit über Verhaltensweisen, die als Mogeln zu verstehen sind (Stephans und Nicholson 2008). In der Regel finden sich Mogler*innen in allen Fachrichtungen wieder. Fast jede/r fünfte Studierende nutzt mindestens eine Form des Mogelns in einem Semester (Sattler 2013a; Hensley 2013). Besonders hoch ist die Mogelquote in den Studiengängen Ingenieurwissenschaften (29,8%) und Sportwissenschaften (25%; Sattler 2013b). Gerade im Hinblick auf die aktuelle Corona-Krise und den damit einhergehenden Bedeutungszuwachs von Distanzprüfungen (Stollhoff und Jeremias 2020; Ullah et al. 2016) ist festzustellen, dass bei Online-Tests im Vergleich zu schriftlichen Prüfungen deutlich häufiger gemogelt wird (Milliron und Sandoe 2004). Daher ist es wenig verwunderlich, dass sich neben nationalen (Patrzek et al. 2015; Sattler 2013b; Sattler 2013a), britischen (Newstead et al. 1996; Underwood und Szabo 2003) und spanischen Studien (Comas-Forgas et al. 2012) auch US-amerikanische (Josephson Institute of Ethics 2009; Miller et al. 2011; Moore und Jensen 2006) und saudi-arabische Wissenschaftler*innen (Hosny und Fatima 2014) besonders intensiv mit den Arten des Mogelns auseinandersetzen. Allen Studien gemein ist die Identifizierung von vier

wesentlichen Verhaltensweisen für den universitären Kontext, die regelmäßig bei Studierenden während des Semesters feststellbar sind:

- *Abschreiben in Klausuren* (Bernardi et al. 2008; Josephson Institute of Ethics 2009; Patrzek et al. 2015; Newstead et al. 1996; Hosny und Fatima 2014),
- *Plagiiere* (Burrus et al. 2007; Comas-Forgas et al. 2012; Patrzek et al. 2015; Moore und Jensen 2006; Newstead et al. 1996; Sattler 2013b; Underwood und Szabo 2003),
- *Abändern von Ergebnissen oder Daten* (Patrzek et al. 2015; Moore und Jensen 2006)
- *Verwenden eines Spickzettels* (Patrzek et al. 2015).

Verhaltensweisen in der Schule

Hingegen konzentriert sich das Forschungsstreben in der Schule vorrangig auf die Arten des *Abschreibens* (Baird 1980; Cizek 1999; Davis et al. 2009; Newstead et al. 1996) und *Spickens* (Davis et al. 1992; Franklyn-Stokes und Newstead 1995; Pegels 1997):

- *Abschreiben* umfasst Handlungen, die eine Interaktion unter den Schüler*innen, zwischen demjenigen, der abschreibt, und demjenigen, der abschreiben lässt, beschreiben (Fend et al. 1982; Pegels 1997).
- *Spicken* umfasst Handlungen, die individuell anwendbar erscheinen, aber eine planvolle Organisation verlangen. Neben der Verwendung von Spickzetteln aus Papier nutzen Schulkinder auch moderne, mitunter technisch versierte Arten (Smartphones oder Smartwatches; Kroker 2019).

Neben diesen laut Pegels (1997) *klassischen* Mogelarten gibt es nur wenige aktuelle Studien (Pegels 1997; Rost und Wild 1990; Rost und Sparfeldt 2003b), die sich mit Verhaltensweisen des schulischen Mogelns in Deutschland auseinandersetzen. Rost und Wild (1990) erweitern oben angeführte Aufzählung jedoch um die Verhaltensweisen des Plagiiere, des Belügens von Eltern und Lehrkräften, der Einnahme von Medikamenten oder Genussmitteln sowie weitere dem Mogeln ähnliche Strategien (Vermeiden durch Schwänzen oder Vortäuschen einer Krankheit).

International unterscheiden Garavalia et al. (2007) in ihrer Übersichtsarbeit zudem zwischen *copying* zur Herstellung von Plagiaten (Baird 1980; Davis et al. 1992) oder *copying from the internet* (Dawkins 2004). Daneben sind Formulierungen wie *answer copying*

(Davis et al. 1992; Baird 1980) oder *giving, taking* und/oder *tendering information* (Hollinger und Lanza-Kaduce 1996) gebräuchlich.

Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist die detaillierte Einteilung von Mogelhandlungen in cheating domains. Hierbei grenzt Cizek (1999) in seiner Übersichtsarbeit *Cheating on tests* drei Mogelarten (cheating domains) mit entsprechenden Verhaltensweisen voneinander ab:

- Erhalt und Weitergabe von Informationen an andere:
 - Plagiiere,
 - Ghostwriter,
 - Abschreiben von Mitschüler*innen,
 - Zusammenarbeit unter den Kindern,
 - Erhalt von Testinformationen von Dritten;
- Nutzung unerlaubter Hilfsmittel oder Informationen:
 - Paraphrasieren oder Abschreiben von Quellen ohne deren Angabe,
 - Erfinden oder Fälschen von Daten oder Datenmaterial,
 - Fälschen von Literatur oder Literaturverzeichnissen,
 - Nutzung verbotener Materialien, wie Lineal, Spickzettel, Mobiltelefon, etc.;
- Ausnutzung situativer Schwächen während der Leistungserfassung oder -bewertung zum eigenen Vorteil:
 - die Prüfung eine andere Person ablegen lassen,
 - Vorteile aus Schmeicheleien, Nötigung, Drohung oder Erpressung,
 - Lügen zum gesundheitlichen Zustand,
 - vorherige Absprachen einer gegenseitigen Bevorteilung,
 - unbefugte Aneignung von Prüfungsfragen.

Bereits diese wenigen Studien verdeutlichen auf die Vielfalt von Verhaltensweisen, die sich schwer zu einem einheitlichen Konzept zusammenfassen lassen (Newstead et al. 1996). Jedoch ist auffällig, dass einige Handlungen die Zusammenarbeit mit Mitschüler*innen voraussetzen, wohingegen andere von einer Einzelperson realisiert werden können. Diesem Verständnis folgend lassen sich Handlungen neben den cheating domains (Cizek 1999) zwischen individuellen oder gemeinschaftlichen Handlungen unterscheiden.

Tabelle 1 beinhaltet eine systematische Übersicht über die bisher genannten Arten des Mogelns. Dem folgt anschließend eine Einschätzung der für die Grundschule wichtigen Handlungen.

Tabelle 1: Auflistung der schulspezifischen Arten des Mogelns (eigene Zusammenstellung)

<i>Gemeinschaftliche Handlungen</i>	<i>Individuelle Handlungen</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Absprachen • Abschreiben (lassen) • Vorsagen (lassen) • Zusammenarbeit • heimliche Nutzung fremder Hilfe • Diebstahl von Tests • für eine andere Person den Test ablegen • Weitergabe von einem Test (Vorschreiben von Tests) 	<ul style="list-style-type: none"> • Spickzettel • Plagiate • Erfinden/Verfälschen von Daten • Nötigung, Bestechung, Schmeicheleien • Einnahme von Genussmitteln und Medikamenten • Meiden einer Prüfung (Schwänzen, Krankheit vortäuschen) • nachträgliche Korrektur falscher Ergebnisse • Anlügen von Lehrer*innen oder der Eltern • Umstellen, (teilweise) Entfernen, Diebstahl von Medien

Gemeinschaftliche Handlungen in der Grundschule

Für den grundschulspezifischen Bereich scheinen *Absprachen*, *Abschreiben*, *Vorsagen* oder die *Zusammenarbeit* auch in ungeplanten, also spontanen Situationen durchaus realisierbar. Sie fungieren als wichtige Bezugsgrundlage, wenn Mogeln auf einer sozialen Interaktion basiert. *Heimlich nach fremder Hilfe zu fragen*, beispielsweise bei den Eltern oder Geschwistern, erscheint auch im Kontext der Grundschule als gängige Handlung. Auch die *Weitergabe von Tests* ließe sich beispielsweise durch die Hilfe älterer Mitschüler*innen oder Geschwister durchaus umsetzen. Hingegen sind Handlungen, wie *das Ablegen eines Tests für eine andere Person* aufgrund des Klassenlehrer*innen-Prinzips sowie der als klein einzuschätzenden Klassengröße eher unwahrscheinlich. Der *Diebstahl eines Tests* stellt eine komplexe, planvolle Handlung dar. Die Schüler*innen müssten wissen, wo sich Prüfungs- und Schulaufgaben befinden und wie sie zu diesem unerkannt Zugriff erhalten – eine eher unwahrscheinliche Handlung in der Grundschule.

Individuelle Handlungen in der Grundschule

Auf der individuellen Ebene ist der Einsatz des *Spickzettels* in der Grundschule durchaus möglich. Neben dem Spickzettel aus Papier lassen sich weitere Gegenstände (Lineal, Flaschen) oder technisches Gerät (Handy, Smartwatch, Taschenrechner) einsetzen. Eine einzige Google-Suche ist ausreichend, um einen Überblick über vielfältige Spickzettel-Varianten zu erhalten (beispielsweise bei Kroker 2019). So finden sich unter einschlägigen Webportalen, Foren und Websites die unterschiedlichsten Mogelmethoden, die von dem Beschreiben eines Haftpflasters über das Abfotografieren relevanter Seiten mit dem Smartphone bis zur Verwendung einer internetfähigen Smartwatch reichen. Auch das *Plagiiere*n von Informationen, das *Lügen zum gesundheitlichen Zustand* oder das *Belügen der Lehrkraft oder der Eltern* erscheint in diesem Kontext eine einfache und schnelle Möglichkeit zu sein. Des Weiteren stellt die *nachträgliche Korrektur* falscher Ergebnisse oder das *Verbergen eigener Fehler* für die Grundschule mitunter eine gängigere Form dar. Hingegen erscheint im grundschulspezifischen Kontext die *Weitergabe von Tests* aufgrund des Klassenlehrer*innen-Prinzips weniger realisierbar. Das *Verfälschen von Daten*, das *Herausreißen relevanter Seiten* oder *Nötigungen, Bestechungen, Schmeicheleien* sowie die *Einnahme von Genussmitteln und Medikamenten* kann aufgrund des Alters der Kinder für die Grundschule eher ausgeschlossen werden.

Nicht alle in der einschlägigen Literatur aufgeführten Arten, wie z. B. der Diebstahl von Tests, das Ablegen einer Prüfung für eine fremde Person (Cizek 1999) oder die Einnahme von Genussmitteln und Medikamenten (Rost und Wild 1990; Rost und Sparfeldt 2003b), finden sich in der Grundschule, was darauf zurückzuführen ist, dass sich die angeführten Studien überwiegend auf die weiterführenden Schulen konzentrieren. Aufgrund der geringen Anzahl empirischer Befunde im Grundschulbereich ist eine Systematisierung der Ergebnisse unter Einbezug der grundschulspezifischen Besonderheiten unerlässlich (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Auflistung der grundschulspezifischen Arten des Mogelns

<i>Gemeinschaftliche Handlungen</i>	<i>Individuelle Handlungen</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Absprachen • Abschreiben • Vorsagen • Zusammenarbeit • Nutzung fremder Hilfe ohne Angabe dieser 	<ul style="list-style-type: none"> • Spickzettel • Plagiate • Lügen zum gesundheitlichen Zustand • Verbergen eigener Fehler • Belügen der Lehrkraft oder der Eltern • nachträgliche Korrektur falscher Ergebnisse

2.1.2 Operationalisierung und Messung

Dem bisherigen Erkenntnisstand folgend, beziehen sich die vorgestellten Publikationen vorrangig auf das Mogeln an Universitäten und weiterführenden Schulen. Selbiges Bild zeichnet sich für die Operationalisierung des Mogelns ab. Eine wesentliche Grundlage vieler Untersuchungen bildet eine der ersten Erkundungsstudien von Hartshorne und May (1928). Um Mogeln zu erfassen, basieren ihre Studien auf Kriterien zur Messung von Täuschungshandlungen. Um eindeutige quantitative und qualitative Ergebnisse zu erhalten, sollte die Testsituation möglichst kurz, undurchschaubar für die Teilnehmenden und kontrollierbar gestaltet sein. Teilnehmende sollten gleiche Bedingungen vorfinden und von lebensweltfremden Zwängen befreit sein. Eine soziale Beziehung zwischen Teilnehmenden und Versuchsleitung sollte ebenfalls vermieden werden (Hartshorne und May 1928).

Allen Kriterien gerecht zu werden, ohne den Aufforderungscharakter einer künstlichen Situation zu erzeugen, die zum Mogeln verleitet (Spaerfeldt 2018), stellt Wissenschaftler*innen vor Herausforderungen. Testsituationen können weder möglichst natürlich noch kontrollierbar sein (Pegels 1997). Infolgedessen konnten sich für die Erforschung des Mogelns im Wesentlichen folgende vier Mogeldiagnostiken durchsetzen:

- *Mogeltest*: Der vielfältig angewandte Mogeltest von Hartshorne und May (1928) erfasst das Verhalten in Quasi-Testsituationen. Schüler*innen bearbeiten einen Test, der eingesammelt und unbemerkt für die Schüler*innen korrigiert oder kopiert wird. Im Anschluss korrigieren Schulkinder ihre eigene Arbeit mithilfe von Lösungsblättern. Die Differenz der Prüfungsleistungen vor und nach der Selbstkorrektur gibt

Aufschluss über das Mogelverhalten (bspw. Elnagar et al. 2015; Gino et al. 2017). Modifikationen dieser Methode sind die Testdurchführung mit Kohlepapier, das vor der Selbstkorrektur entfernt wird (bspw. Johnson und Gormly 1971), sowie die Überprüfung des Mogelverhaltens mittels de facto unlösbarer Aufgaben (bspw. Christmann 1978). – Eine weitere, jedoch schulfernere Methode erhebt das Mogelverhalten über Spiele (bspw. Ding et al. 2014a, Evans und Lee 2011). Hierbei wird die selbst berichtete Trefferquote mit der vom Computer registrierten oder per Video aufgezeichneten Trefferquote verglichen, was jedoch einen als gering einzuschätzenden Aussagewert für das schulische Mogeln hat (Pegels 1997).

- *Direkte Befragung*: Die direkte Befragung ist eine in der aktuellen Forschung über das Mogeln weit verbreitete Methode (bspw. Diego 2017; Pegels 1997; Rost und Spaerfeldt 2003a; Rost und Wild 1990; Shu und Bazerman 2015). In hypothetischen Situationen beurteilen Kinder unterschiedliche Verhaltensweisen und treffen Aussagen über das Mogeln. Unter Wahrung unterschiedlicher Rahmenbedingungen wie Zusage der Anonymität sind freiwillige und ungezwungene Aussagen der Schüler*innen möglich (Spaerfeldt 2018).
- *Verhaltensbeobachtung*: Dieser Ansatz ist mit einer Detektivarbeit zu vergleichen. Während einer Prüfungssituation beobachtet die Versuchsleitung, ein eingeschleuster Konfident, oder auch eine Videokamera das Mogelverhalten der Kinder (bspw. Hetherington und Feldman, 1964; Piazza et al. 2011).
- *Wahrscheinlichkeitstheoretische Ansätze*: Eine weitere Möglichkeit ist die Überprüfung des Mogelns anhand wahrscheinlichkeitstheoretischer Überlegungen. Distraktoren, also Übereinstimmungen gleich falscher Antworten weit auseinandersitzender Prüflinge (vermeintlich unabhängige Aufgabenbearbeitung) mit beieinandersitzenden Prüflingen (vermeintlich abhängige Aufgabenbearbeitung) lassen Rückschlüsse auf das Mogelverhalten zu (bspw. Haney und Clarke 2007).

Kritiker äußern an den unterschiedlichen Ansätzen, dass beispielsweise *Mogeltests* aufgrund des fehlenden Leistungsdrucks weniger realen Testsituation ähneln und eher zu unehrlichem Verhalten verführen (Spaerfeldt 2018). Auch die Frage, ob Kinder bei einer *direkten Befragung* korrekte Angaben zum Mogelverhalten treffen oder wiederum lügen, ist nicht geklärt (Rost und Wild 1990). *Verhaltensbeobachtungen* erscheinen aus

moralischen Gründen weniger vertretbar. Hingegen kommen *wahrscheinlichkeitstheoretische Ansätze* einer realen Testsituation zwar am nächsten, werfen aber dennoch Validitätsfragen auf, etwa der eindeutigen Beobachtbarkeit des Mogelns. Um dieser berechtigten Kritik zu begegnen, haben sich bei aktuelleren internationalen Studien (Kaufmann et al. 2012; Milliron und Sandoe 2004; Shu et al. 2009) einige wenige Mixed-Methods-Ansätze durchgesetzt, wobei ein *Mogeltest* zur Erhebung der realen Mogelquote mit einer *direkten Befragung* der Schüler*innen kombiniert wird. Vorteil ist hierbei, dass die Beurteilung der Kinder mit der erreichten Mogelpunktzahl direkt verglichen werden kann.

Außerdem ist die Generalisierbarkeit der unterschiedlichen Ansätze strittig. Dies bestätigen auch die Forschungsergebnisse, die je nach verwendetem Messinstrument und Kriterium zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangen (Cizek 1999; Franklyn-Stokes und Newstead 1995; Josephson Institute of Ethics 2009; Murdock et al. 2001; Pegels 1997). In einer Übersichtsarbeit von Whitley (1998), der 46 analysierte Studien miteinander vergleicht, schwanken die Mogelraten zwischen 5% und 95%. Gestützt wird diese Aussage durch das Josephson Institute of Ethics (2009), das ähnliche Schwankungen feststellt. Auch in einer der ersten Studien von Hartshorne und May (1928) liegen die Angaben bei Schnelltests zwischen 19% und 46%. Auch deutsche Studien, beispielsweise von Christmann (1978), replizieren diese Schwankungen innerhalb einer einzigen Studie. Seine Untersuchung setzt sich aus einer Stichprobe von 404 Hauptschüler*innen der siebten Klasse zusammen und beruht auf zwei Mogeltests im Fach Mathematik. Bei Mogeltest I mit einem sehr hohen Schwierigkeitsgrad ist die Mogelanfälligkeit deutlich höher (91,8% Jungen, 94,4 % Mädchen) als bei Mogeltest II mit einem erheblich geringeren Schwierigkeitsgrad (40% der Jungen, 25% der Mädchen).

Infolgedessen kann die Frage, wie häufig tatsächlich gemogelt wird und wie stark die Bereitschaft diesbezüglich ist, nicht pauschal beantwortet werden. Eine unterschiedliche Operationalisierung führt zu unterschiedlichen Ergebnissen.

2.1.3 Mogeln – der Versuch einer Definition

Im Zuge einer Annäherung an eine Begriffsbestimmung von *Mogeln* findet sich ein kontroverser wissenschaftlicher Diskurs. Während einige Wissenschaftler*innen in der psychologischen und pädagogischen Literatur ein implizites (tautologisches) Verständnis des Mogelns voraussetzen (Davis et al. 2009; Schmelkin et al. 2008), bemühen sich andere, durch die Heranziehung von Lexikonartikeln um eine Eingrenzung der Begrifflichkeit (Rost und Wild 1990). Dementsprechend hat sich bisher keine einheitliche Definition durchgesetzt. Aus diesem Grund befasst sich dieses Kapitel mit dem Begriff *Mogeln* im Allgemeinen sowie mit Definitionsversuchen deutsch- und englischsprachiger Wissenschaftler*innen im Speziellen. Die Zusammenführung zentraler Aspekte unterschiedlicher Positionen fungiert als Basis, um das Verständnis der Verfasserin darzulegen.

Der Terminus *Mogeln*, ein umgangssprachlich wohlbekannter Ausdruck, der gleichwohl im spielerischen als auch im schulischen Kontext Verwendung findet, stammt vermutlich aus der Gaunersprache und gelangte über die Studierendensprache in den allgemeinen Sprachgebrauch (Dudenredaktion 2014). Seit dem 16. Jahrhundert stellt es eine Abwandlung des damals gebräuchlichen Wortes *mauscheln* dar (Kluge 2011), was so viel wie hinterlistig oder heimlich handeln oder betrügen bedeutet (Pfeifer 2018). Hingegen bezieht sich das Wörterbuch der deutschen Sprache auf die schulische Situation, und zwar als „in kleinen Dingen [...] unehrlich handeln, sich nicht korrekt an die Vorschriften halten, um auf diese Weise den Ausgang des Spiels, der Prüfung o. Ä. für sich positiv [zu] beeinflussen“ (Dudenredaktion 2006, 631). Dementsprechend ist der Begriff im schulischen Kontext negativ konnotiert. Es handelt sich um „einen kleinen Betrug [...], ein wenig [...] schwindeln [...] bei einer Klassenarbeit“ (Brockmann 1990, 711).

Neben diesen recht allgemeinen Lexikonartikeln finden sich im Bereich der deutschsprachigen wissenschaftlichen Untersuchung des Mogelns für den schulischen Bereich verschiedene Annäherungen. Wissenschaftler*innen in den 1960er-Jahren orientierten sich an die von Hartshorne und May (1928) aufgestellte These, dass mogelnde Kinder erst in der Oberstufe anzutreffen seien. Dieser Annahme folgend definiert Rogge (1963) in einer älteren Beschreibung Mogeln als einen „von Jungen und Mädchen wohlverstandene[n] Pennälerausdruck, der die typische Form des Täuschens in der Schule, vor allem in Klassenarbeiten beinhaltet“ (Rogge 1963, 280). Demgegenüber definiert eine der aktuellsten

deutschsprachigen empirischen Arbeiten Mogeln als einen „kleinen Betrug“ bei dem es darum geht, sich selbst oder anderen heimlich mit unerlaubten Mitteln einen Vorteil zu verschaffen“ (Pegels 1997, 51). Während diese Begriffsbestimmung Mogeln als ein Kavaliersdelikt mit eher harmlosem Charakter beschreibt, führt Christmann (1978) den Terminus auf eine „Reaktion des Schülers auf schulische Konflikte“ (78) zurück und bezieht psychologische Aspekte in seine Definition ein. Grundlage hierfür bildet ein Leistungs- oder Wissensdefizit in einer Prüfungssituation. Nach der Auffassung dieses Autors verfolgt Mogeln das (offensichtliche) Ziel, bessere Schulnoten zu erhalten.

Viele weitere Definitionsversuche im deutschsprachigen Raum (Hanisch 1991; Güntersprenger 2000) umschreiben *Mogeln* mit Begriffen wie *schummeln* oder *täuschen*. In Österreich entspricht *schummeln* einer schulischen Täuschung (Hanisch 1991). Der Begriff *täuschen* bedeutet so viel wie irreführen, hintergehen oder betrügen (Pfeifer 2018). Ein Mensch täuscht, wenn er vorsätzlich einen falschen Eindruck erwecken möchte oder eine Person bewusst irreführt (Dudenredaktion 2010). Die Tatsache, dass alle angeführten Begriffe synonym verwendet werden, lässt den Schluss zu, dass die Phänomene ein- und dieselbe Handlung umschreiben und in ihrer Gesamtheit dem englischen Worten (*academic*) *cheating* entsprechen.

Green (2004) definiert *cheating* als einen bewussten Regelverstoß, um einen Vorteil zu erlangen. Anderman et al. (2010) meinen den Gebrauch unerlaubter Mittel, um während einer Leistungsüberprüfung erfolgreich zu sein, und erweitern dies um die Komponente einer Leistungsverfälschung. Kalorie (2014) sieht Mogeln als eine kognitive Strategie, um durch einen minimalen Lernaufwand einen maximalen Erfolg zu erzielen. Nach Jensen et al. (2003) wird fremdes Wissen oder Leistung als eigenes bzw. eigene ausgegeben. Houston (1977) versteht unter Mogeln das Spicken, wohingegen Evans et al. (1993) von unfairen Vorteilen durch Schwindel und Tricks sprechen. Shu et al. (2009) sehen Mogeln als einen Regelübertritt, um einen Vorteil zu erlangen. Davis et al. (2009) spezifizieren diese Aussage und stellen eine umfassendere Definition auf. Mogeln ist das Benachteiligen oder Täuschen durch das Betrügen oder Irreführen anderer Personen. Transferiert auf das schulische Mogeln handelt es sich um Handlungen, welche die Gutgläubigkeit der Lehrkraft ausnutzen, indem Schüler*innen die erbrachte Fremdleistung als Eigenleistung ausgeben (Davis et al. 2009).

Zentrale Aspekte, welche die aufgeführten Definitionen aufweisen, umschreiben das Wort wie folgt:

- ein bewusster Regelübertritt (Green 2004; Shu et al. 2009),
- eine heimliche Täuschung (Davis et al. 2009; Pegels 1997),
- fremdes Wissen oder fremde Leistung als eigenes bzw. eigene auszugeben (Jensen et al. 2003),
- Benutzung unerlaubter Mittel oder Handlungen (Anderman et al. 2010; Cizek 1999; Pegels 1997),
- ein unfairer Vorteil gegenüber der Lehrkraft und den anderen Schüler*innen (Evans et al. 1993),
- eine Leistungsverzerrung (Christmann 1978).

Das Begriffsverständnis der Verfasserin lehnt sich an die zuvor angeführten Aspekte an und führt diese zu einer schulspezifischen Definition zusammen, die Grundlage der vorliegenden Arbeit ist: *Das schulische Mogeln beruht auf einer Täuschung einer Person oder mehrerer Personen. Durch einen bewussten Regelübertritt, entweder durch Meidung einer Prüfungssituation oder Nutzung unerlaubter Hilfe, während oder nach einer Leistungsüberprüfung, erfolgt eine Verzerrung der tatsächlichen Schulleistung.*

2.2 Gesetzliche Regelungen zu Täuschungen, Plagiaten und Mogeln

Auf der gesetzlichen Ebene ist, wie in Kapitel 2.1 beschrieben, die Täuschung eine Form des Mogelns, die vonseiten des Rechtswesens strafbar ist und kein – wie von einigen Autor*innen angeführt – *Kavaliersdelikt*. Sowohl im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB; Palandt et al. 2021) als auch im Strafgesetzbuch (StGB; Fischer 2021) sind folgende rechtliche Regelungen vorgesehen:

- *Strafgesetzbuch*: § 263 StGB regelt den Tatbestand des Betruges bei einem Vermögensschaden. Ein Tatbestand gilt als erfüllt, wenn der Nachweis und die Erfüllung des Vorsatzes vorliegen und alle Bedingungen der Kausalkette – Täuschung; Irrtum; Vermögensverfügung; Vermögensschaden, erfüllt sind. Ansonsten entfällt nach § 15 StGB die Strafbarkeit.

- *Bürgerliches Gesetzbuch*: § 123 BGB ahndet eine arglistige Täuschung, also eine vorsätzliche Irreführung eines Dritten entweder durch Verschweigen der Wahrheit oder eine Falschangabe, was insbesondere das Kaufs- und Vertragsrecht betrifft.

Weder die Gesetze des Strafgesetzbuches noch des Bürgerlichen Gesetzbuches helfen jedoch bei der Beurteilung des schulischen Mogelns. Am ehesten sind die im Urheberrechtsgesetz (UrhG; Möhring et al. 2018) aufgeführten Regelungen zum Umgang mit *Plagiaten* auf den schulischen Kontext übertragbar, so besagt § 1 UrhG: „Die Urheber von Werken der Literatur, Wissenschaft und Kunst genießen für ihre Werke Schutz nach Maßgabe dieses Gesetzes.“ Im Wesentlichen unterscheidet das Urheberrechtsgesetz folgende Arten von Plagiaten:

- Ideenplagiat: Verwendung einer gesicherten Idee als eigene,
- Verbalplagiat: Übernahme bereits gesprochener Worte als eigene,
- Teilplagiat: bestimmte Passagen einer fremden Arbeit werden in die eigene übernommen,
- Autoplaciat: mehrmalige Verwendung der eigenen Arbeit,
- Vollplagiat: eine komplette Arbeit wird als eigene ausgegeben.

Im Kontext der Hochschule zieht der Nachweis eines Plagiaten nicht etwa eine Geld- oder Haftstrafe nach sich, sondern führt in schweren Fällen zu einer etwa im bayrischen Hochschulgesetz (BayHG) festgehaltenen Exmatrikulation (Art. 49 Abs. 2 Nr. 3 BayHG 2006) oder Aberkennung des akademischen Titels (Art. 69 BayHG). Während leichtere Verstöße, wie z. B. ein (kaum brauchbarer) Spickzettel oder ein Wortwechsel während einer Prüfung, nur eine Verwarnung nach sich ziehen, trifft das Bundesverwaltungsgericht klare Aussagen zu schweren Verstößen, zu denen ein aufwendiger Einsatz (technischer) Hilfsmittel sowie die organisierte Zusammenarbeit von Prüflingen (BVerwG, Urteil 12.01.1981) und das akademische Ghostwriting (BVerwG, Urteil 15.12.2005) zählen.

Jedoch erfassen Gesetze nicht alle Konstellationen des wissenschaftlichen Fehlverhaltens (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2013). Aus diesem Grund berief die Deutsche Forschungsgemeinschaft im Jahre 1997 eine internationale Kommission zur *Selbstkontrolle in der Wissenschaft* ein. In der nun mehr dritten Auflage (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2019) legt die Kommission einen Kodex fest, der für alle

deutschen Hochschulen und außerhochschulische Forschungseinrichtungen rechtsverbindliche Leitlinien umfasst, die sowohl die Grundprinzipien guter wissenschaftlicher Praxis und Standards für die Forschung als auch Verfahren bei Nichteinhaltung wissenschaftlicher Praxis beinhalten. Insbesondere bei einem Verstoß zeigt der Kodex Verhaltensweisen und konkrete Handlungen von Tatbeständen wissenschaftlichen Fehlverhaltens¹ (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2020):

- Erfinden oder Löschen von Daten oder Forschungsergebnissen,
- Übernahme fremder wissenschaftlicher Leistungen ohne Quellenangabe und
- Beeinträchtigung der Forschungstätigkeit anderer Wissenschaftler*innen.

Trotz erkennbarer Parallelen zwischen der Universität und der Schule sind diese Leitlinien nur bedingt auf die Grundschule übertragbar. Für die Institution *Schule* gibt es keine bundeseinheitlichen gesetzlichen Regelungen. Föderalismusbedingt geben stattdessen die Kultusministerien, Schulgesetze und Schulverordnungen der einzelnen Länder, Hinweise zu Täuschungsdelikten. Zur Veranschaulichung der Bandbreite, die auch im Kontext vorliegender Arbeit relevant erscheint, dienen die Grundschulordnungen der Freistaaten Bayern und Sachsen:

- In *Bayern* regelt § 11 Absatz 4 und 6 Grundschulordnung (GrSO Bayern 2008) das Vorgehen bei einer Täuschung. Der Gebrauch, der Versuch und das Bereithalten unerlaubter Hilfsmittel werde wie auch das unzureichend entschuldigte Fehlen bei einem Leistungsnachweis mit der Note *ungenügend* gewertet.
- In *Sachsen* ahndet § 21 SOG (SOG Sachsen 2004) den Umgang mit Täuschungen, der sowohl den (versuchten) Gebrauch von unerlaubten Hilfsmitteln als auch weitere Möglichkeiten der Täuschung sanktioniert. Daneben ist die Lehrkraft angehalten, eine kurze schriftliche Begründung gegenüber den Eltern zu formulieren. Je nach Schwere des Vergehens bieten sich für die Lehrkraft drei Handlungsoptionen an:
 - die Wiederholung eines Leistungsnachweises,
 - in Klassenstufe 3 und 4 die Herabsetzung der Benotung und

¹ Eine Ausführung des Kommentars LL19 der Deutschen Forschungsgemeinschaft ist in Anhang I zu finden.

- bei schweren Fällen die Vergabe der Note *ungenügend*.

Während in Bayern sämtliche Täuschungsversuche mit der Note *ungenügend* zu werten sind, entscheidet eine sächsische Lehrkraft unter dem Gesichtspunkt der Verhältnismäßigkeit über die mögliche Sanktion. Allen Bundesländern ist gemein: Die jeweilige Lehrkraft erhält eine große Freiheit in der Be- und Verurteilung von mogelnden Kindern. „Auf Täuschung kann der Lehrer unterschiedlich reagieren, abhängig davon, ob es sich um schwere, mittlere oder leichte Täuschungshandlungen oder Täuschungsversuche handelt“ (Ergo 2021). Eine Unterscheidung zwischen leichten, mittleren oder schweren Täuschungsdelikten obliegt der Lehrkraft, wobei immer eine Einzelfallentscheidung herbeizuführen ist.

Während ein Täuschungsdelikt schnell zu erkennen ist, verursacht insbesondere die Freiheit bei der Sanktionierung eine Vielzahl weiterer Fragen, wie z.B. welche Teilaufgaben bei mittlerer Schwere gewertet werden sollen; ob Teilbewertung im Nachgang dem betroffenen Kind und den Eltern offengelegt werden. Wenn Eltern trotz der Sanktion eine Beschwerde einlegen, inwieweit ist die Beweispflicht geregelt oder ob der unrechte Vorteil durch Mogeln von Bedeutung sein kann oder Lehrkräfte nicht erzieherisch wirken, indem sie die vorgetäuschte Leistung ahnden oder mit der Note *ungenügend* sanktionieren (Hoegg 2019).

Zusammenfassend bleibt bei den sehr allgemeinen gesetzlichen Regelungen weitgehend unklar, was Mogeln ist und mit welchen konkreten Konsequenzen ein Schüler oder eine Schülerin zu rechnen hat. Gänzlich fehlen Handlungshinweise für die Lehrkraft, die Transparenz hinsichtlich konkreter Arten des Mogelns und auf sie abgestimmte Sanktionen benennen.

2.3 Moral und moralische Urteilsfähigkeit

Die in Kapitel 2.2 erwähnten Rechtsnormen dienen als Grundlage, um im juristischen Sinne das Zusammenleben einer Gesellschaft zu regeln (Puls 2016). Gesetze gründen auf moralischen Regeln, die in der Gesellschaft gebildet, vom Bundestag verabschiedet und der Polizei kontrolliert werden. Die Mehrheit der Menschen agiert somit nach Regeln, welche mehrheitlich als richtig und sittlich wahrgenommen werden. Synonym für den Begriff der *Sittenlehre* steht seit dem 16. Jahrhundert der Begriff der *Moral*, der sich aus

dem Lateinischen *mos* (Charakter, Sitte, Brauch oder Gewohnheit) ableitet und das gesamtgesellschaftliche Wissen über Normen und Werte umfasst (Lutz 2015).

Während diese Begriffsbestimmung eher allgemein ist, konkretisieren Colby und Kohlberg (1987) moralisches Handeln mithilfe folgender Kriterien:

- Gerechtigkeitsempfinden dient als Basis des Regelverständnisses.
- Zurückstellung der individuellen Interessen und Bedürfnisse drücken sich durch Hilfsbereitschaft gegenüber den Mitmenschen aus. Mitgefühl und Schuld sind die Basis sozialer Verantwortung.
- Durch Konditionierung oder Identifikation werden Normen entwickelt und internalisiert. Sie gelten primär in der Familie, Schule oder weiteren sozialen Gruppen und zielen auf eine Einhaltung gesellschaftlicher Regeln ab.

Die moralische Entwicklung kennzeichnet demnach einen Prozess, in dem sich ein Individuum an die Konventionen der Gemeinschaft anpasst und nach deren allgemeingültigen Regeln und Normen handelt, indem es sie anerkennt, akzeptiert und anwendet (Zimbardo und Gerrig 2007).

Dieser Grundannahme folgend, ist es wenig verwunderlich, dass sich unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen (etwa Rechtswissenschaft, Medizin, Philosophie, Psychologie, Pädagogik) mit der Moral beschäftigen. Doch insbesondere das pädagogische Verständnis ist für diese Arbeit richtungsweisend. So beschreibt Lind (2019) in seinem Buch *Moral ist lehrbar!* die Grundthese pädagogischer Anthropologie. Hierbei dient der in den 1960er-Jahren von Jackson (1968) konzipierte *heimliche Lehrplan* als Rahmen für informelles schulisches Lernen. Er Sorge dafür, dass die Schule erzieht und somit ein bestimmtes Verhalten fördere (Coelen et al. 2016). So verstärke beispielsweise Lob empathisches und prosoziales Verhalten, wohingegen negative Verstärker, wie z. B. drohende Konsequenzen, unerwünschtes Verhalten reduzieren (Keller 2007). Insbesondere der in der Schule zugrundeliegende Erziehungsauftrag, der dem der Eltern gleichgestellt ist (BayEUG Art. 74 Absatz1), beschreibt das Recht und die Pflicht, jedes einzelne Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen, und zwar mit dem Ziel, eine am Gemeinschaftswohl orientierte eigenverantwortliche Persönlichkeit auszubilden (KMK 2018). Neben der Vermittlung gesellschaftlicher Werte und Normen ist es die Aufgabe der Schule und

Lehrkräfte, soziomoralische Kompetenzen zu fördern. Im Sozialisationssystem *Schule* erhalten die Kinder Möglichkeiten des Austausches, können das Schulleben mitgestalten und erfahren Anerkennung durch Peers und Lehrkraft (Edelstein 2001).

Ein bewährtes Instrument zur Anregung moralischer Lernprozesse bieten insbesondere Dilemmageschichten. Ausgehend von unterschiedlichen Entwicklungsniveaus kognitiver und sozialer Kompetenzen lernen die Kinder eine weiterentwickelte Perspektive erfahrener Gleichaltriger kennen (Kohlberg 2017). Lind (2003) führt hierzu aus: „Die Fähigkeit, moralische Dilemmas zu lösen, stellt daher in fast allen Lebensbereichen eine Schlüsselqualifikation dar, der eine ebenso hohe Bedeutung zukommen muss wie dem Lesen, Schreiben und Rechnen“ (19).

In den folgenden Unterkapiteln werden daher unterschiedliche Theorien der Entwicklung der Moral beleuchtet: Neben den Theorien von Piaget (Kapitel 2.3.1) und Kohlberg (Kapitel 2.3.2), die bis heute den Diskurs prägen, stellt das dritte Unterkapitel das Happy-Victimizer-Phänomen (Kapitel 2.3.3) und im Anschluss die Theory of Mind (Kapitel 2.3.4) vor.

2.3.1 Moralentwicklung nach Jean Piaget

Piaget, ein Schweizer Entwicklungspsychologe, dessen Hauptwerk durch Arbeiten wie die von Durkheim (1976) geprägt ist, beschreibt in seinem Werk *Das moralische Urteil beim Kinde* (Original: *Le jugement moral chez l'enfant* 1932) den Ursprung des Moralempfindens als einen Prozess der kognitiven Reifung. „Jede Moral ist ein System von Regeln, und der Kern jeder Sittlichkeit besteht in der Achtung, welche das Individuum für diese Regeln empfindet“ (Piaget, 1983, 23). Während jüngere Kinder starre Regeln von Autoritäten übernehmen, wandelt sich im Laufe der Kindheit das moralische Denken. Piaget vertritt die These, dass die Interaktion unter Peers einen größeren Einfluss auf das moralische Denken habe als der Einfluss der Eltern. Dieser Annahme folgend, analysiert er die kindliche Denkstruktur mithilfe von *Beobachtungen* und *offenen Interviews* (Piaget 1983):

- *Offene Interviews*: Geschichtenpaare bezüglich der Themen Diebstahl, Lüge oder Ungeschicklichkeit geben Aufschluss über das moralische Urteil. In den Geschichten verursacht ein Kind unbeabsichtigt einen großen Schaden, während ein anderes Kind

aus böser Absicht einen kleinen Schaden verursacht. Die Begründungen der befragten Kinder ermöglichen Rückschlüsse auf das moralische Entwicklungsstadium des Kindes. Abhängig vom Alter vermutet Piaget eine unterschiedliche Gewichtung der Schwere des jeweiligen Vergehens.

- *Beobachtungen:* Ausgehend von Beobachtungen während des kindlichen Murmelspiels untersucht Piaget das Einhalten bzw. das Nichteinhalten von Regeln. Der Fokus seiner Untersuchung liegt einerseits auf der Regelausübung, andererseits auf dem Regelverständnis. Letzteres unterliegt einer Abfolge aufeinander aufbauender Stufen:
 - *Stufe 1 – motorische Regel* (Lebensbeginn bis drittes Lebensjahr): Ein Regelverständnis liegt noch nicht vor.
 - *Stufe 2 – einseitige Achtung* (viertes bis achtes Lebensjahr): Kinder orientieren sich an den von Erwachsenen aufgestellten Regeln, deren Veränderung einen Regelübertritt darstellt.
 - *Stufe 3 – Moral des Heranwachsenden* (ab dem neunten Lebensjahr): Regeln werden in Übereinkunft mit Peers festgelegt, repräsentieren einen gemeinsamen Konsens und sind in Absprache mit den Mitspielenden veränderbar.

Das kognitive Regelverständnis bildet einerseits die Grundlage für die praktische Anwendung, andererseits verläuft die Entwicklung beider Systeme abhängig von- und in Wechselwirkung zueinander. Deren Reziprozität ist nach Piaget ein Kennzeichen der Entwicklung moralischen Denkens. So umfasst die Regelanwendung folgende vier Entwicklungsstufen (Piaget 1983):

- *Stufe 1 – individuelles, motorisches Stadium* (Lebensbeginn bis zweites Lebensjahr): Vorrangig spielt das Kind allein, nach seiner individuellen motorischen Gewohnheit und orientiert sich an seinen eigenen Regeln und Wünschen, ritualisierten Schemata sowie wiederkehrenden Regelmäßigkeiten.
- *Stufe 2 – egozentrische Stadium* (ab dem zweiten Lebensjahr): Das Kind spielt immer noch für sich, orientiert sich jedoch an vorgegebenen Regeln und bereitet sich somit auf das gemeinsame Spiel vor. Jüngere Kinder ahmen die Regeln älterer Kinder nach und erhalten zunehmend Sicherheit über das von den Altersgenoss*innen erwünschte Verhalten.

- *Stufe 3 – beginnende Zusammenarbeit* (ab dem siebten/achten Lebensjahr): Das Kind möchte gewinnen und gleichzeitig die Regeln einhalten. Es versucht zunehmend, seine Mitspielenden zu verstehen, will aber auch selbst verstanden werden. In der Notwendigkeit der gegenseitigen Kontrolle und einen Konsens über die Regeln ist das Spiel von einem sozialen Miteinander geprägt. Kinder ahmen auferlegte Regeln nach und sind darum bemüht, Streit über die jeweiligen Regeln zu vermeiden. Bezüglich allgemeingültiger Regeln herrscht noch Unsicherheit.
- *Stufe 4 – Kodifizierung der Regeln* (ab dem elften/zwölften Lebensjahr): Kinder achten penibel auf die Einhaltung der Regeln. Alle Spielregeln sind bekannt und genau festgelegt. Es gibt kaum Unstimmigkeiten über die geltenden Regeln.

Basierend auf seinen Untersuchungen leitet Piaget zwei Idealtypen der Achtung von Regeln ab, wobei er zwischen zwei Entwicklungsstufen sowie einer Übergangsstufe des moralischen Denkens unterscheidet (Piaget 1983). Die erste Entwicklungsstufe der *heteronomen (fremdbestimmten) Moral* charakterisiert sich durch unumstößliche verbindliche Regeln. Ausgehend von Autoritätsinstanzen (Eltern, Regeln oder Gesetze) akzeptiert das Kind die von außen auferlegten und als gerecht wahrgenommenen Regeln, ohne diese zu hinterfragen. Dementsprechend werden Handlungen, die den Vorgaben der Autoritäten entsprechen, als positiv wahrgenommen. Hingegen gleicht ein Verstoß gegen diese einem Regelübertritt. Die subjektive moralische Wertung basiert auf objektiven Konsequenzen und nicht auf den damit verbundenen Motiven und Absichten einer Person. Nach Piaget baut die elterliche Kontrolle auf einem einseitigen Zwang auf, der dazu führe, sich bedingungslos an den elterlichen Regeln zu orientieren. Des Weiteren gelangen Kinder durch die kognitive Unreife zu der Annahme, dass Regeln realen Dingen (etwa einem Ball) entsprechen und somit kein Produkt geistiger Leistung darstellen.

Kinder durchlaufen in der Grundschulzeit eine *Übergangsphase zwischen der heteronomen und der autonomen Moral*. Soziale Interaktion findet zunehmend unter Gleichaltrigen statt und ist durch ein gegenseitiges Geben und Nehmen geprägt. Kinder erlernen zunehmend zu kooperieren und die Perspektive anderer einzunehmen. Demzufolge legen Kinder Wert auf Gleichberechtigung und Gerechtigkeit. Hierdurch werden sie zunehmend in ihrem moralischen Denken autonomer. Um moralische Entscheidungen zu

treffen, nehmen Kinder bei diesem Übergang eine aktive Rolle ein, indem sie die Informationen aus der sozialen Interaktion nutzen und diese dem eigenen Verständnis folgend (re-)konstruieren.

Auf der zweiten Entwicklungsstufe, dem *autonomen (selbstbestimmten) Moralverständnis*, findet ein Wandel des Regelverständnisses statt. Dabei folgt die Akzeptanz der Regeln nicht mehr Autoritäten, sondern kooperativ getroffenen Entscheidungen, die sich aus symmetrisch-egalitären Gruppenerfahrungen unter Gleichaltrigen entwickeln. Mit zunehmender Autonomie orientieren sich Kinder stärker an Regeln, die auf einer demokratischen Übereinkunft innerhalb der sozialen Bezugsgruppe beruhen. Es etabliert sich die Norm der Reziprozität. Der kindliche Egozentrismus wird durch die Fähigkeit der Perspektivenübernahme überwunden. So wird das Verhalten einer anderen Person nach deren Motiven und Absichten bewertet. Strafen müssen nicht notwendigerweise gerecht sein, nur weil sie von Erwachsenen kommen. Autoritätspersonen werden als zunehmend hemmend wahrgenommen.

In Anlehnung an die Entwicklungsstufen setzt sich Piaget in seinen Untersuchungen zudem mit einer bestimmten Verhaltensweise des Mogelns, dem Abschreiben, auseinander (siehe Kapitel 2.1.1). So schlussfolgert Piaget: Das Kind „zeigt eine allmähliche Abnahme der Berücksichtigung der Autorität und eine entsprechende Steigerung des Bedürfnisses nach Gleichheit“ (Piaget 1983, 342). Statt die natürliche Zusammenarbeit der Kinder zu fördern, sind sie zur Einzelarbeit verpflichtet. Aus einem gesunden Wettstreit erwächst ein Konkurrenzkampf um gute Noten. Hieraus resultieren zwei unterschiedliche Handlungsalternativen: Siegt die Konkurrenz, weil jeder vor der Lehrkraft gut dastehen möchte, wird das betrügerische Verhalten der Mitschüler*in ignoriert. Siegt hingegen die gegenseitige Hilfsbereitschaft in der Klasse, wird der Betrug gemeinsam organisiert, um dem auferlegten Schulzwang zu widerstehen. Dies findet sich vor allem bei älteren Schüler*innen (Piaget 1983). Insgesamt sieht Piaget in der Verhaltensweise Mogeln „eine Verteidigungsreaktion, die unser Erziehungssystem in sehr hohem Maße bei den Schülern entwickelt hat“ (ebd., 341).

Mit Eintritt in die Schule wird das Kind von einer autoritätsbestimmten (heteronomen) Moral geleitet, jedoch bildet sich gegen Ende der Grundschulzeit zunehmend eine selbstbestimmte (autonome) Moral heraus. Insbesondere die Erfahrungen in der Klasse sind für

die Entwicklung der autonomen Moral bedeutend. Unabhängig von Autoritäten erproben und entwickeln Kinder ihre eigenen Regeln. Wenn Kinder mangelnde Mitschüler*innen in ihrer Klasse beobachten oder selbst positive Erfahrungen mit dem Mogeln sammeln, dann kann angenommen werden, dass solche Erfahrungsräume das Mogeln in der Grundschule beeinflussen.

Daher lässt sich resümieren, dass nach Piaget (1983) alle Kinder von der heteronomen zur autonomen Moral übergehen, sich jedoch Unterschiede zwischen bisherigen Gelegenheiten der Perspektivenübernahme und sozialen Interaktion mit Peers sowie den straffenden und autoritären Elementen des Erziehungsstils der Eltern ergeben. Generell zeigt sich, dass die moralische Entwicklung stets an die kognitive geknüpft ist (Malinowski und Smith 1985). Die Fähigkeit, moralische Urteile zu fällen, ist abhängig von der kognitiven Reife des Kindes. Beispielsweise können abstrakte Vorstellungen wie die von einem sozialen System, kognitiv nicht erfasst werden, solange Kinder auf konkrete Operationen zurückgreifen. Wie Reinhardt (2008) treffend formuliert, ist die Entwicklung „eine von Außen- zu Innenlenkung, von konkret zu abstrakt, von Straforientierung über Verinnerlichung zu moralischer Autonomie, von Egozentrismus über Konventionsabhängigkeit zu einer umgreifenden sozialen Perspektive“ (278).

Jedoch blieb das Entwicklungsmodell von Piaget (1983) von den Kritikern nicht unkommentiert. Einerseits bestätigt eine Vielzahl empirischer Studien (Berg und Mussen 1975; Lickona 1976), dass Kinder mit zunehmendem Alter immer häufiger die Absichten und Motive einer Handlung bei der Einschätzung der moralischen Qualitäten berücksichtigen. Andererseits unterschätzt Piaget die Fähigkeit jüngerer Kinder: Diese können durchaus die Rolle der Handlungsabsicht für die moralische Beurteilung verstehen (Chandler et al. 1973; Grueneich 1982; Nobes et al. 2009) und berücksichtigen die Intentionen anderer Personen bei der Beurteilung dieser Handlungen (Vaish et al. 2010). Von solchen Kritiken abgesehen, ist der Wert der Arbeit von Piaget nicht in Abrede zu stellen und dient als Grundlage weiterer Studien (Lohaus und Vierhaus 2013).

2.3.2 Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg

Ein weiteres empirisch bestätigtes (Kutnick 1985; Underwood und Moore 1982) und von den Ideen Piagets stark beeinflusstes Modell entwickelt Kohlberg innerhalb seiner Dissertationsschrift (1958). Den Kerngedanken seines Modells bildet ein Veränderungsprozess des Denkens, der eine Abfolge diskontinuierlicher und hierarchischer Entwicklungsstufen des moralischen Denkens und Urteilens von Kindern aufzeigt. Hierbei repräsentiert jede Stufe eine qualitativ andersartige und angemessenere Denkweise als die jeweils vorangegangene Stufe.

In einer Langzeitstudie über einen Zeitraum von 20 Jahren mit Jungen im Alter von zehn, 13 und 16 Jahren präsentiert Kohlberg (2017) zehn unterschiedliche hypothetische Dilemma-Geschichten und bittet die Kinder darum, Stellung zu den Geschichten zu beziehen. Exemplifizierend sei an dieser Stelle das bekannteste Dilemma einer Person namens Heinz erwähnt, dessen Frau an Krebs erkrankte (Colby und Kohlberg 1987):

„In einem fernen Land lag eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 200 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 2000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 1000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, dass seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: ‚Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen.‘ – Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll“ (1)

Nachdem Kohlberg die Geschichte erzählte, stellte er den Kinder Fragen, wie z. B.: „Sollte Heinz das Medikament stehlen? Gibt es einen Unterschied, ob Heinz seine Frau liebt oder nicht? Sollte das geltende Gesetz einen Unterschied ausmachen? (Colby und Kohlberg 1987). Durch das gezielte Nachfragen reflektieren Kinder über die Qualität ihres moralischen Denkens. Der Fokus der Untersuchung liegt somit nicht auf der Bewertung, sondern auf den Begründungen der Entscheidungen (Reinhardt 2008).

Dementsprechend ist die Beurteilung einer Situation als moralisch richtig und verpflichtend abhängig von dem Prinzip des zugrundeliegenden Gerechtigkeitsempfindens. Beispielsweise offenbaren Antworten wie „Heinz sollte das Medikament stehlen, weil er will, dass es seiner Frau besser geht“, eine höhere Qualität moralischen Denkens als etwa „Heinz sollte das Medikament stehlen, weil er wahrscheinlich nicht erwischt und eingesperrt wird“, die als weniger fortgeschritten eingestuft wird. Dieser Annahme folgend, handelt es sich bei der Entwicklung des moralischen Urteils um einen mehrstufigen kognitiven Bewertungsprozess.

Auf Grundlage der Antwortqualität lassen sich drei unterschiedliche moralische Niveaus moralischer Urteilsfähigkeit identifizieren. Das *präkonventionelle Niveau* (Niveau I) charakterisiert sich durch ein selbstbezogenes Verhalten. Es zielt darauf ab, Strafe zu vermeiden und Belohnung zu erlangen. Auf dem *konventionellen Niveau* (Niveau II) handeln Personen nach Erwartungen, Regeln und Konventionen der Gesellschaft. Dementsprechend orientiert es sich an sozialen Beziehungen. Das *postkonventionelle Niveau* (Niveau III) ist durch ein am Ideal ausgerichtetes moralisches Denken gekennzeichnet. Personen richten sich aufgrund der Anerkennung allgemeingültiger ethischer Prinzipien nach gesellschaftlichen Erwartungen, Regeln und Konventionen. Sollten gesellschaftliche Regeln und ethischen Prinzipien konfliktieren, bilden ethische Prinzipien die Handlungs- bzw. Entscheidungsgrundlage.

Diesen drei Niveaus unterliegen je zwei Stufen des moralischen Urteils:

- *Niveau I: Präkonventionelle Niveau:*
 - Stufe 1 – Orientierung an Strafe und Gehorsam: Grundlage dieser Stufe bildet ein heteronomes Moralverständnis. Richtig ist, was dem Gehorsam gegenüber den Autoritätspersonen entspricht. Das moralische Verhalten ist durch Meidung drohender Strafe motiviert. Moralische Urteile gründen auf einem egozentrischen Standpunkt. Dementsprechend berücksichtigt das Individuum weder die Interessen anderer, noch kann es die Interessen anderer von seinen eigenen unterscheiden.
 - Stufe 2 – Orientierung an Reziprozität und Kosten-Nutzen: Das moralische Urteil basiert auf dem persönlichen Interesse. Regeln werden befolgt, wobei Interessen miteinander in Konflikt stehen können. Interessen anderer Personen werden

ausschließlich nach dem Prinzip *wie du mir, so ich dir* und im Sinne der Tauschgerechtigkeit berücksichtigt.

- *Niveau II: Konventionelles Niveau*
 - Stufe 3 – Orientierung an wechselseitigen zwischenmenschlichen Beziehungen, Erwartungen und Übereinstimmungen: Moralische Urteile orientieren sich an den Erwartungen der Bezugspersonen. Hauptmotivation ist die externe Wahrnehmung als *good girl or good boy*. Gut zu sein, bedeutet, gute Absichten zu verfolgen, gute Beziehungen zu anderen einzugehen, diese aufrechtzuerhalten und sich um andere zu sorgen. Grundlage bildet die Kompetenz der Perspektivübernahme, sodass unterschiedliche Standpunkte miteinander in Beziehung gesetzt werden können.
 - Stufe 4 – Orientierung an Gewissen und sozialem System: Gutes Verhalten bedeutet, seine Pflicht zu erfüllen, im Sinne der Gesellschaft zu handeln sowie Gesetze anzuerkennen und diese einzuhalten. Urteile werden aufgrund der *law and order* - Mentalität getroffen. Dementsprechend orientieren sich Personen an einer Systemperspektive. Das soziale System und dessen Funktionstüchtigkeit sind ebenso zu wahren, wie deren Zusammenbruch zu vermeiden ist.
- *Niveau III: Postkonventionelles Niveau*
 - Stufe 5 – Orientierung an den individuellen Rechten oder am sozialen Vertrag: Auf dieser Stufe drückt sich richtiges Verhalten durch eine unparteiische Achtung der Regeln aus. Sie spiegeln den größtmöglichen Konsens einer Gesellschaft wider (*das größte Wohl für die meisten*), sodass die eigene Vorstellung von Gesellschaft nachgeordnet ist. Werte wie die Freiheit des Menschen besitzen eine universelle Gültigkeit und müssen unabhängig von der Mehrheitsmeinung in der Gesellschaft geachtet werden.
 - Stufe 6 – Orientierung an universellen ethischen Prinzipien: Unter Einbezug des kategorischen Imperativs werden moralische Urteile aufgrund von universell gültigen ethischen Prinzipien (wie Respekt gegenüber der Würde jedes Einzelnen, Gleichheit der Rechte aller Menschen) gefällt. Gesellschaftliche Werte und Normen sind auf diese Prinzipien hin zu überprüfen. Sollten Gesetze diesen Prinzipien widersprechen, sind die universell gültigen Prinzipien und nicht die Gesetze handlungsleitend. Einschränkend sei in diesem Kontext darauf hingewiesen, dass Stufe

6 in der einschlägigen Literatur als Elaboration von Stufe 5 bewertet wird (Lapsley 2006). Sie werde von so wenigen Menschen erreicht, dass Kohlberg schließlich aufhörte, sie als eigenständige Stufe zu betrachten (Kohlberg 2017).

Kohlberg postuliert, dass höhere Stufen niedrigere Stufen inkludieren. Urteile werden auf der höchsten erreichten Stufe gefällt. Dies entspricht einer hierarchischen Integration. Je komplexer die Strukturen des Denkens sind, desto höher sind auch die erreichten Stufen (Kohlberg 1996b). Das Verständnis moralischer Normen bzw. Regeln entspricht der jeweiligen Stufe der Motivation des moralischen Handelns. Paskoska (2010): „Dabei geht [Kohlberg] von einem Parallelismus zwischen Kognition und Affekt aus und nicht wie Piaget von einer wechselseitigen Beeinflussung im Sinne einer Interaktion zwischen Wissen und Motivation.“ (2).

Analog zu Piaget stellt die kognitive Entwicklung auch für Kohlberg eine Bedingung dar, um moralische Urteilskompetenz auszubilden. Der Übergang zur nächsten Stufe vollzieht sich durch eine reflektierende Reorganisation. Die Denkstruktur der Heranwachsenden stößt an Grenzen und Widersprüche. Die daraus resultierenden kognitiv-moralischen Konflikte zwingen zu einer Modifizierung der alten Strukturen, um neue aufzubauen (Latzko 2006). Die moralische Entwicklung stellt für Kohlberg jedoch nicht nur einen kognitiven Prozess dar, vielmehr wird sie durch Gelegenheiten zur Perspektivenübernahme in sozialen Interaktionen gefördert. Lind (2000) fasst zusammen:

„Das moralische Bewusstsein des Kindes wird durch die Sozialisation nicht ausgewechselt, sondern durch neue Erfahrungsinhalte zur Transformation stimuliert. Alte Bewusstseinsformen werden in neue hierarchische integriert. Infolge der Umorientierung auf jeder Stufe vollzieht sich jeweils ein umfassender Bedeutungswandel. Das heißt, dass auf einer neuen Stufe die gleichen Antworten etwas anderes als zuvor und verschiedene Antworten das Gleiche bedeuten können, weil sie nun in einem neuen Sinnzusammenhang stehen“ (49)

Kohlbergs Theorie dominierte die entwicklungspsychologische Forschung über lange Zeit. Neben der Erkenntnis, dass sich moralisches Urteilen und Denken in systematischer Weise mit zunehmendem Alter verändert (Kutnick 1985; Underwood und Moore 1982), ebnete Kohlberg den Weg für weitere methodische Zugänge, etwa den *Defining Issues Test* (Rest et al. 1974) oder den *Moralischen Kompetenz-Test* (Lind 2003). Hingegen richtete sich ein wesentlicher Kritikpunkt gegen die diskontinuierliche Veränderung des

moralischen Denkens. Ein hoch entwickeltes moralisches Urteilsvermögen führt nicht zwangsläufig zu einem höheren moralischen Handeln (Rest 1979). Bedeutend hierfür ist insbesondere die moralische Motivation, die das Urteil mit dem Handeln verbindet (Becker 2011). Dieser Kritik begehend analysiert das folgende Unterkapitel die moralische Motivation unter Einbezug des Happy-Victimizer-Phänomen.

2.3.3 Happy-Victimizer-Forschung

An dieser Stelle soll mit der Forschung zu *Happy Victimizer* exemplarisch ein modernerer kognitionstheoretischer Ansatz, der auf den Erkenntnissen von Nunner-Winkler und Sodian (1988) zurückgeht, näher ausgeführt werden. Im Gegensatz zu dem Ansatz von Kohlberg, dem zufolge das moralische Handeln Aufschluss über das moralische Urteil gibt, vertritt die Happy-Victimizer-Forschung die These, dass sich beide Aspekte unabhängig voneinander entwickeln (Becker 2011; Nunner-Winkler 2007b).

Im Zuge einer Annäherung an die Happy-Victimizer-Forschung setzen sich die folgenden Ausführungen mit einer knappen Begriffsbestimmung des Terminus *moralisches Wissen*, auch als intrinsisches Wissen bekannt, auseinander. So umfasst es das Wissen über Normen und deren jeweilige Begründungen (Nunner-Winkler 2007a; Rest et al. 1999). Rest et al. (1999) führen detaillierter aus: „moral motivation as the degree of commitment to taking the moral course of action, valuing moral values over other values, and taking personal responsibility of moral outcomes“ (101).

Ein moralischer Konflikt ausgelöst durch eine Diskrepanz zwischen persönlichem Bedürfnis und moralischen Normen in einer soziomoralischen Situation gibt Aufschluss über die dahinterliegende moralische Motivation. Frankfurt (1988) unterscheidet zwei Bedürfnisarten:

- First Order Desires: Die Motivation der Kinder orientiert sich an einer spontan aufkommenden Bedürfnisbefriedigung. Handlungen orientieren sich an egoistischen Motiven oder altruistischen Impulsen. Auf eine Einhaltung moralischer Normen wird nicht geachtet.
- Second Order Desires: Sie charakterisieren sich durch die Kompetenz, eigene Neigungen zu reflektieren und zu bewerten, sodass die spontane Bedürfnisbefriedigung in den Hintergrund tritt.

Wie beim Regelverständnis fördern soziale Interaktionserfahrungen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen die Entwicklung der moralischen Motivation (Paskoska 2010). Wissen und Motivation stellen hierbei zwei unabhängige Dimensionen der Moral dar, die Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchlaufen (Nunner-Winkler 2007b).

Infolgedessen beschreibt das Happy-Victimizer-Phänomen einen zweistufigen Entwicklungsprozess der Moral. Dieser Annahme folgend, eignen sich bereits sehr junge Kinder moralisches Wissen über moralische Normen und deren universelle Gültigkeit an. Für die moralische Motivation wird dieses Wissen aber erst in einem zweiten Schritt handlungsleitend (Nunner-Winkler 2007b). So nehmen bereits Vorschulkinder einen moralischen Regelübertritt als falsch wahr, schreiben dem/der Täter*in aber positive Gefühle zu. Dementsprechend bezeichnet die einschlägige Literatur positive Gefühlszuschreibungen, indem eine Person die eigenen Bedürfnisse über eine Norm stellt als Happy-Victimizer-Phänomen (für einen Überblick siehe Arsenio und Kramer 1992; Arsenio und Lover 1995; Malti und Krettenauer 2013; Murgatroyd und Robinson 1993; Murgatroyd und Robinson 1997).

Empirisch lässt sich die unabhängige Entwicklung zwischen moralischer Motivation und des moralischen Wissens mithilfe von hypothetischen Geschichten über eine regelübertretende Person überprüfen (Nunner-Winkler und Sodian 1988). Indem eine Person absichtlich eine Norm verletzt, indem er/sie stiehlt, nicht teilt oder hilft, gibt die empfundene Emotion der Kinder in einer konkreten Situation Aufschluss über deren subjektive Bedeutsamkeit (Nunner-Winkler und Sodian 1988). Indem Kinder, die eine verletzte Norm erkennen, diese mit einem positivem (Freude) oder negativem Gefühl (Scham) assoziieren, geben die so getroffenen Antworten Aufschluss über die moralische Motivation (Asendorpf und Nunner-Winkler 1992; Malti und Krettenauer 2013).

Diesen Schemata folgend, identifizieren Arsenio und Kramer (1992) drei Kategorien von Emotionszuschreibung gegenüber einer regelübertretenden Person:

- *Happy victimizer pattern*: Der regelübertretenden Person werden positive Emotionen zugeschrieben, da sie sich gut fühlt.
- *Unhappy victimizer pattern*: Der regelübertretenden Person werden negative Emotionen zugeschrieben, da sie sich schlecht fühlt.

- *Mixed victimizer pattern*: Der regelübertretenden Person werden sowohl positive als auch negative Emotionen zugeschrieben, da sie sich ambivalent fühlt.

Während der *happy victimizer* primär ergebnisorientierte Gründe anführt (Nunner-Winkler und Sodian 1988), argumentiert der *unhappy victimizer* mit der Moral. Externale Sanktionen nehmen in seiner Argumentation eine untergeordnete Rolle ein, vielmehr steht der Schaden des Opfers im Mittelpunkt. Der *mixed victimizer* fürchtet sich davor, dass jemand den Übertritt bemerkt und er bestraft wird, lässt sich jedoch von den eigenen Interessen leiten (Murgatroyd und Robinson 1997).

Des Weiteren bestätigen Studien (Arsenio und Kramer 1992; Arsenio und Lover 1995; Keller et al. 2003; Nunner-Winkler und Sodian 1988) einen Alterstrend, der auf eine Entwicklung von positiven zu negativen Gefühlszuschreibungen verweist. Die prozentuale Zustimmung der positiven Gefühlszuschreibung sinkt (laut Nummer-Winkler und Sodian 1988) mit steigendem Alter (bspw. 75% der Vierjährigen, 50% der Sechsjährigen und 10% der Achtjährigen). Demgegenüber weisen andere Studien (Murgatroyd und Robinson 1993) *happy victimizers* auch in einer Altersgruppe zwischen 15 und 20 Jahren nach. In den Argumenten finden sich Hinweise, die schließlich auf den eigenen Vorteil verweisen. In einigen seltenen Fällen zeigen junge Erwachsene auch gemischte Gefühle.

Schlussfolgerungen für das Mogeln

Es lässt sich feststellen, dass auch das Happy-Victimizer-Phänom für die Untersuchung des Mogelverhaltens von Kindern von Bedeutung ist. Während sich Kinder in einem Alter von vier bis fünf Jahren primär an subjektiven Zielen mit einer positiven Gefühlszuschreibung gegenüber der regelübertretenden Person orientieren, entscheiden sich demgegenüber Achtjährige überwiegend unter Einbezug moralischer Motive mit einer negativen Haltung gegenüber der regelübertretenden Person. Diese Erkenntnis könnte auch auf die Beurteilung des Mogelns in der Grundschule übertragen werden: Obwohl Kinder die zu befolgenden Regeln kennen, werden Regelübertritte wie Mogeln von Kindern begangen. Ob die moralische Motivation, sich an auferlegte Regeln zu halten, jedoch einen Einfluss auf das Mogelverhalten von Grundschulkindern hat und welche Emotionen Kinder mogelnden Schüler*innen zuschreiben, ist im deutschsprachigen Raum bisher wenig untersucht.

2.3.4 Theory of Mind

Innerhalb der letzten 25 Jahre hat sich insbesondere die Beschäftigung der Entwicklungspsychologie mit der Theory of Mind (ToM) intensiviert (Astington 2000; Sodian 2005). Die ToM bezeichnet die Fähigkeit, sich selbst sowie anderen Personen mentale Zustände zuzuschreiben (Premack und Woodruff 1978). Deren Ursprünge gründen auf den Untersuchungen der Psychologen Premack und Woodruff (1978). Mit ihrem wissenschaftlichen Artikel zu den Spezifika menschlicher Kognition stellen sie die provokante Frage: *Does the chimpanzee have a Theory of Mind?* (eine aktuelle Diskussion dieser Frage findet sich bspw. bei Call und Tomasello 2008). Mit ihrer Studie über Schimpansen und deren Mentalisierungskompetenzen erschlossen Premack und Woodruff (1978) ein neues kognitives Forschungsfeld. Mittels ihrer Terminologie haben sie nicht nur die Wahrnehmung und Attribution mentaler Haltung in sozialen Interaktionen verändert, sondern speziell die Vorstellung von der Art kognitiver Prozesse geprägt. Auf Grundlage ihrer Untersuchung definieren sie die ToM folgendermaßen:

„In saying that an individual has a theory of mind, we mean that the individual imputes mental states to himself and to others (either to conspecifics or to other species as well). A system of inferences of this kind is properly viewed as a theory, first, because such states are not directly observable, and second, because the system can be used to make predictions, specifically about the behavior of other organisms“ (515)

Da mentale Zustände sich nicht direkt beobachten lassen, setzt die Fähigkeit, sich und anderen Personen mentale Zustände zuzuschreiben, theoretische Konzepte voraus, die wie in den Naturwissenschaften durch theoretische Terme gebildet werden (Sodian et al. 2012). Dieser Grundannahme folgend ermöglicht der Erwerb der ToM, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen sowie deren Handlungen und Verhalten vorherzusagen. Die Fähigkeit, nicht direkt beobachtbare mentale Haltungen oder Vorgänge zu attribuieren, gilt als Basis für die Interpretation des Verhaltens einer anderen Person (Sodian et al. 2012).

Während *wahre* Überzeugungen aufgrund der Repräsentation der Zustände auch ohne Zuschreibung mentaler Zustände auskommen (können), basiert die Fähigkeit, *falsche* Überzeugungen zu identifizieren, auf der Fähigkeit, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen (Dennett 1978). Grundlage hierfür bildet ein *Decoupling-Prozess*, der eine

Unterscheidung zwischen Realität und Überzeugung ermöglicht. Das Verhalten einer Person wird auf Basis einer falschen Überzeugung einer realen Begebenheit vorausgesagt, indem der Unterschied zwischen der eigenen Überzeugung und der Überzeugung einer anderen Person identifiziert wird (Dennet 1978).

Aus diesen Überlegungen entwickelten Wimmer und Penner (1983) ein bekanntes Verfahren, um die Überzeugungsattribution bei Kindern zu überprüfen, und zwar den *Maxi-Test*: Ein Kind namens Maxi erhält eine Tafel Schokolade, die es anschließend in einen Schrank (Ort A) legt, danach verlässt Maxi den Raum. In seiner Abwesenheit legt die Mutter des Kindes die Schokolade vom Schrank (Ort A) in eine Schublade (Ort B). Im Anschluss wird den versuchsteilnehmenden Kindern folgende Frage gestellt: An welchen Ort wird Maxi die Schokolade suchen? Die große Mehrheit der unter Dreijährigen beantwortet diese Frage falsch. Sie vermuten, Maxi suche an Ort B, wo sich die Schokolade tatsächlich befindet. Mit zunehmendem Alter (ca. 50% der Vier- bis Fünfjährigen, 90% der Sechs- bis Siebenjährigen) antworten Kinder auf diese Frage mit der Nennung des richtigen Ortes A (Wimmer und Perner 1983).

Ähnliche Entwicklungsbefunde, die aber nicht das Verstehen einer Geschichte fokussieren, finden sich auch in Aufgaben, wie der *Smartie-Test* (Hogrefe et al. 1986) oder der *Reading the Mind in the Eyes Test* (Baron-Cohen et al. 1997). Exemplifizierend sei an dieser Stelle auf den *Smartie-Test* hingewiesen: In einer Smartie-Schachtel befinden sich Buntstifte. Dem Kind wird die Verpackung präsentiert und es gefragt, was sich in der Schachtel befindet. Die meisten Kinder antworten, dass sie in der Schachtel-Smarties, Süßigkeiten vermuten. Nach Öffnung der Schachtel erblicken die Kinder jedoch Buntstifte. Anschließend werden sie befragt, was andere Personen in der Schachtel wohl vermuten könnten. Während zweieinhalb- und jüngere dreijährige Kinder den *False-Belief-Fehler* (realitätsbezogene Antworten) begehen, antworten dreijährige Kinder mit zunehmendem Alter korrekt (überzeugungsbasierte Antworten).

Dieser Annahme folgend, lassen sich die einzelnen Kategorien mentaler Haltung hierarchisieren, die einen Zusammenhang zwischen einzelnen sozialen Kompetenzen und der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Attribution innerer Vorgänge herstellen. So umfasst die ToM-Skala folgende hierarchische Stufen:

1. Abgrenzung des eigenen Wunsches,
2. Abgrenzung der eigenen Überzeugung,
3. Zugang zu Wissen,
4. Falsche Überzeugungen bezogen auf den Ort,
5. Falsche Überzeugungen bezogen auf den Inhalt.

Mit Erreichen einer höheren Stufe der ToM lösen sich Kinder von der niedrigeren Stufe. Die Lösung von *False-Belief*-Aufgaben fällt Kindern mit steigendem Alter immer leichter. In der Entwicklungspsychologie wird diese Annahme vielfach als ein universelles ToM-Entwicklungsphänomen bestätigt – ein Überblick über die Zusammenhänge findet sich in Metaanalysen, wie beispielsweise von Milligan et al. (2007) oder Wellmann et al. (2001).

Darauf aufbauend beschränken sich die Zuschreibungen mentaler Zustände (Sullivan et al. 1994) nicht nur auf die Repräsentationen der Realität (Beispiel: Maxi glaubt, die Schokolade sei an Ort A.), sondern betreffen darüber hinaus Repräsentationen mentaler Repräsentationen der Realität (Beispiel: Maxi glaubt, dass Franz glaubt, die Schokolade sei an Ort B).

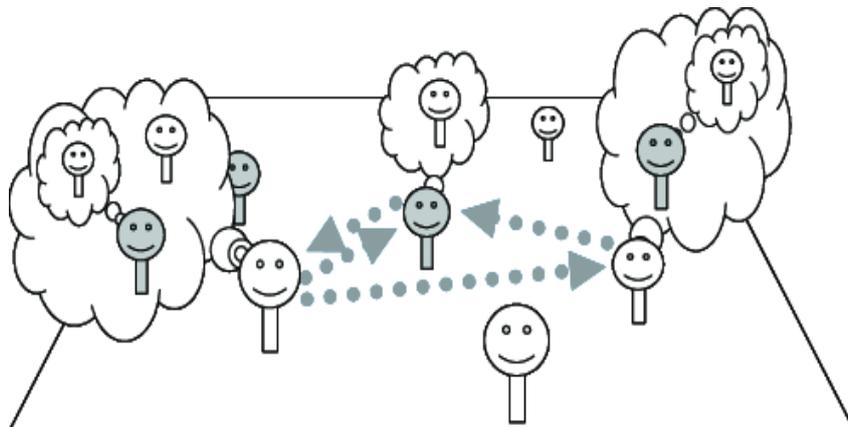


Abbildung 1: Zuschreibung mentaler Zustände höherer Ordnung nach Takano und Arita (2006, 1)

Wie Abbildung 1 veranschaulicht, stellt die *Zuschreibung mentaler Zustände zweiter oder höherer Ordnung* einen wesentlichen Entwicklungsfortschritt in der Erklärungs- und Prädikationskraft sozialer Inferenzen dar (Überblick in Miller 2009). Inferenzen über mentale Zuordnungen bilden die Grundlage für das Verständnis komplexerer Sprechakte wie Ironie oder Witze und grenzen sich somit von der Lüge ab, weil sie keine intentionale falsche Äußerung darstellen. Dementsprechend intendiert dem/der Sprecher*in, dass der/die Zuhörer*in den Witz bzw. die Lüge nicht glaubt (Leekam 1991; Winner und Leekam 1991). Dieser Annahme folgend verstehen Kinder mit zunehmendem Alter auch Metaphern (Flavell et al. 1998; Wellmann und Hickling 1994). Mit Eintritt in die Schule reift zudem sowohl die Wahrnehmung von innerer Sprache (Flavell et al. 2000) als auch die Entwicklung von Konzepten des Bewusstseinsstroms, dass beispielsweise jemand während des (traumlosen) Schlafes nicht hört, denkt oder reflektiert (Flavell et al. 1999).

Somit lässt sich Folgendes resümieren: Im Alter zwischen drei und vier Jahren erlernen Kinder das Konzept der Überzeugungen. Mit steigendem Alter lernen die Kinder zwischen der Realität und den Überzeugungen zu unterscheiden sowie, unabhängig von der Person, Überzeugungen von dem Zustand der Realität zu haben und Handlungen aufgrund von Überzeugungen vorherzusagen. Vergleichbar mit Erwachsenen nutzen sie hierfür Mentalisierungskonzepte, um das Verhalten anderer Personen zu erklären. Zudem lassen sich weitere Zusammenhänge mit kognitiven Entwicklungsprozessen und Bezugssystemen wie Sprachentwicklung, Repräsentationen von Perspektiven der Metakognitionen oder dem Selbstkonzept bestätigen (Sodian 2005; Sodian et al. 2012).

Schlussfolgerungen für das Mogeln

Die Befundlage zum Verhältnis von ToM und Mogeln ist uneindeutig. Im Speziellen untersuchen Entwicklungspsycholog*innen mittels *False-Belief*-Aufgaben das Mogelverhalten. Kinder, welche Überzeugungen anderer Personen besser nachvollziehen, mogeln nach einigen Studien weniger (Ding et al. 2014b; Kochanska et al. 1997; Kochanska et al. 1996; O'Connor und Evans 2019; Talwar et al. 2007) und sind sich über die Konsequenzen des Mogelns bewusster. Demgegenüber gibt es aber zahlreiche Studien, die keinen Zusammenhang zwischen ToM und Mogeln feststellen (Ding et al. 2014b; Evans et al. 2011; Talwar et al. 2007; Talwar und Lee 2002).

2.4 Motive des Mogelns

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Mogeln orientiert sich zumeist nur unwesentlich an den in Kapitel 2.3 beschriebenen Moraltheorien und ist nur bedingt dazu geeignet, um Motive des Mogelns zu ermitteln. Dementsprechend bilden die erfragten Motive und deren moralische Beweggründe nicht zwangsläufig das reale Mogelverhalten ab (Pegels 1997). In deutschsprachigen Publikationen dominieren neben der Ermittlung der Mogelhäufigkeit (Kapitel 2.1.1) Studien, die den Auslöser und die Ursachen dieses Verhaltens untersuchen. Identifiziert werden können zwei Forschungsansätze, die zwischen persönlichen und situativen Motiven unterscheiden (Day et al. 2011; McCabe et al. 2012a; Spaerfeldt 2018; Wowra 2007).

In Anlehnung an das Grundmodell der Motivationspsychologie (Rheinberg und Selg 1997) veranschaulicht Abbildung 2 ein Modell zur Vorhersage der Mogelwahrscheinlichkeit, indem Personen- und Situationsfaktoren miteinander in Verbindung stehen und die Entscheidung zum Mogeln sowie die daraus resultierende Handlung beeinflussen. Das Zusammenspiel von festen, in einer Person verankerten Motiven und situationsabhängigen Bedingungen ist innerhalb des Forschungskontextes im Lichte des Bemühens zu sehen, Motive zu identifizieren, die sich als förderlich oder hinderlich für das Mogeln erweisen. In den nachfolgenden Darlegungen werden – wie in den zugrunde liegenden Publikationen zu Mogeln üblich – Personen- und Situationsfaktoren voneinander abgegrenzt.

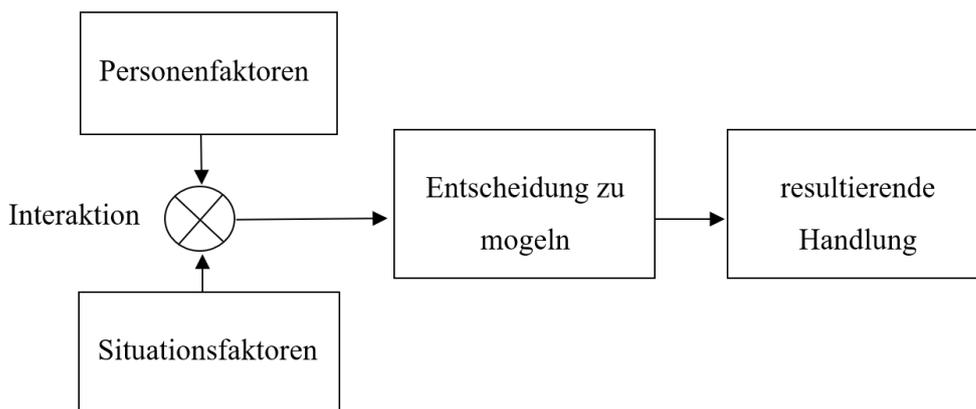


Abbildung 2: Interaktionsmodell des Mogelns (eigene Abbildung in Anlehnung an Rheinberg und Selg 1997)

Einerseits fokussieren verschiedene Studien den Einfluss *persönlicher Faktoren*. Im Zentrum des Untersuchungsinteresses steht, inwiefern etwa Alter, Geschlecht (Athanasou und Olasehinde 2002; Hensley et al. 2013; Jensen et al. 2003; McCabe et al. 2001b; Whitley 1998) oder Noten (Burrus et al. 2007; McCabe et al. 2012a; Klein et al. 2007; Ramberg und Modin 2019) ein Mogeln vorhersagen lassen. Insgesamt belegen Studien einen Zusammenhang dieser Faktoren mit dem Mogeln (Cizek 1999; Evans und Craig 1990; McCabe et al. 2001b; Stephans und Nicholson 2008).

Andererseits nehmen im aktuellen internationalen wissenschaftlichen Diskurs *situative Motive*, etwa die Gestaltung räumlicher Gegebenheiten (Kerkvliet 1994; Norton et al. 2001), Kosten-Nutzen-Abwägungen (Bernardi et al. 2008; Bisping et al. 2008; Cizek 1999; Gire und Williams 2007; McCabe und Trevino 1993; Sattler) oder die Wichtigkeit einzelner Arbeiten (Elnagar et al. 2015; Sorgo et al. 2015) eine wichtige Rolle ein, um sich dem Phänomen des Mogelns anzunähern. Dies heißt nicht, dass persönliche Motive unbedeutend sind, jedoch scheint es eine Kategorisierung der Schüler*innen in unehrlich/ehrlich nicht zu geben. Erst wenn sich äußere Umstände, z. B. Kosten-Nutzen-Abwägungen, als günstig erweisen, wird gemogelt (Spaerfeldt 2018). In einer Leistungsgesellschaft, in der vor allem das Leistungsprodukt, also gute Noten und Zertifikate, zählt bzw. einen hohen Wert hat, verlieren Lerninhalte und Lernprozesse mitunter an Bedeutung (Pegels 1997). Mogeln ist für viele Schüler*innen eine notwendige Strategie, um den Anforderungen der Eltern und Lehrkräfte (Sarita 2015; Taylor et al. 2002) gerecht zu werden und auf situative Gegebenheiten wie eine hohe Dichte von Klassenarbeiten gegen Schuljahresende zu reagieren (Spaerfeldt 2018). Doch Studien, in denen der Einfluss solcher Motive und Motivkonstellationen aus Sicht der Schüler*innen der Grundschule untersucht werden, fehlen bislang weitgehend.

Neben einem unterschiedlichen Begriffsverständnis von Mogeln (siehe Kapitel 2.1) beruht die Befundlage auf Einzelstudien mit vornehmlich explorativem Charakter, zu unterschiedlichen Operationalisierungen und damit verbunden zu ähnlichen, aber nicht direkt vergleichbaren Motivnennungen, die wiederum zu unterschiedlichen Motivbündeln führen (Rost und Sparfeldt 2003c; Pegels 1997; Rost et al. 2018; Spaerfeldt 2018). Die unterschiedlichen Ansätze der in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführten Untersuchungen führen zu einer Zersplitterung der Teildisziplin in Einzelstudien, die sich zwar

auf eine ähnliche Mogeldiagnostik berufen, aber unterschiedliche Erhebungsinstrumente einsetzen.

Vor diesem Hintergrund werden in Kapitel 2.4.1 zunächst die deutschen Studienlage analysiert, bevor daran anschließend in Kapitel 2.4.2 für die vergangenen ca. 30 Jahre ein Überblick über internationale Ergebnisse gegeben wird, die zwischen persönlichen und situativen Motiven unterscheiden. Außerdem wird die deutsche in die internationale Forschung eingegliedert.

2.4.1 Ein Überblick über den wissenschaftlichen Erkenntnisstand zum Mogeln in Deutschland

Zunächst ist festzustellen, dass der deutschsprachige auf Mogeln bezogene Forschungsstand im Vergleich zu den zahlreichen internationalen Studien relativ leicht zu überblicken ist. So stehen insgesamt nur acht deutschsprachige Studien repräsentativ für die deutsche Mogelforschung, die das entsprechende Verhalten in der Schule untersuchen. Die Einzelstudien von Christmann (1978), Janke und Faber (1960), Kirchhoff und Wermann (1961), Rogge (1963), Höhne (1968), Rost und Wild (1990), Pegels (1997) sowie Rost und Spaerfeld (2003) bilden die Grundlage der folgenden Zusammenschau.

Wie bereits am Erscheinungsjahr der zuvor aufgeführten Publikationen zu erkennen ist, liegen vornehmlich ältere themenbezogene Studien der 1960er-Jahren vor. Die ersten Studien untersuchen Aspekte wie die Mogelarten (Kirchhoff und Wermann 1961) und die Haltung zum Mogeln (Rogge, 1963). Nur zwei Studien (Höhne 1968; Janke und Faber 1960) beschäftigen sich in dieser Zeit mit den Motiven des Mogelns. Insbesondere die erste Erkundungsstudie von Janke und Faber (1960) ist für die spätere deutsche wissenschaftliche Auseinandersetzung richtungsweisend. Die Autoren weisen auf ein komplexes Zusammenspiel von verschiedenen, vorrangig auf der persönlichen Ebene zu verortenden Motiven hin. Neben Unsicherheiten und Ängsten sind Motive wie das Streben nach guten Noten oder die Freundschaft unter Kindern für das Mogeln bedeutsam. Diese und weitere Motive bilden die Grundlage der folgenden Ausführungen.

Trotz unterschiedlicher Diagnostiken konnte eine Ähnlichkeit der Motive, die zum Mogeln führen, ermittelt werden. Insbesondere das Streben nach *guten Noten* findet sich bei vielen angeführten Studien wieder (Christmann 1978; Janke und Faber 1960; Rost und Wild 1990; Pegels 1997). „Je schlechter die Schulleistung im jeweiligen Fach, desto höher die selbstberichtete Mogelhäufigkeit“ (Rost und Wild 1990, 22). So liegen beispielsweise bei der Studie von Rost und Wild (1990) in einem Streudiagramm die Mogelhäufigkeiten von guten und schlechten Schulleistungen im Fach Mathematik 0.6 Streuungspunkte voneinander entfernt. Mogeln steht offenbar mit einer schlechteren Mathematiknote in Zusammenhang. Zudem zeigt sich eine Verbindung zu einem negativen Selbstkonzept (Rost und Wild 1990; Rost und Sparfeldt 2003a) oder Leistungsängstlichkeit. Mogeln beruht somit nicht auf einem Wissensdefizit, sondern gründet eher in Unsicherheit während einer Prüfungssituation (Christmann 1978; Janke und Faber 1960; Pegels 1997).

Ein Beispiel für positive Zusammenhänge zwischen Mogeln und *sozialen Beziehungen* – wie Beeinflussung durch Mitschüler*innen – konnte in unterschiedlichen Studien festgestellt werden (Christmann 1978; Janke und Faber 1960; Pegels 1997). Als wichtigstes Motiv heben Janke und Faber (1960) die Kameradschaft hervor, die wiederum mit dem eigenen sozialen Ansehen im Klassenverbund im Zusammenhang steht. Kinder schätzen Situationen, in denen sie ihren Mitschüler*innen helfen, deutlich seltener als Mogeln ein, als beispielsweise selbst bei einem Klassenkameraden abzuschreiben (Pegels 1997).

Während in den 1960er-Jahren Mogeln durch einen autoritären Erziehungsstil bedingt zu sein scheint (Höhn, 1968), bestätigt Christmann (1973) ebenfalls einen Einfluss des *Erziehungsverhaltens der Eltern*. Im Speziellen führe mütterliche Strenge und ihr unterstützendes Erziehungsverhalten ausschließlich bei Jungen zu mehr Mogeln. Christmann (1973) erklärt dies mit einem in den 1970er-Jahren vorherrschenden traditionellen Rollenverständnis. Während die Mütter eher für den schulischen Erfolg verantwortlich sind, üben Männer einen stärkeren Erziehungseinfluss in der gesamten Familie aus (Christmann 1974, 128). Empirisch lassen sich diese Annahmen jedoch nur teilweise bestätigen. Janke und Faber (1960) weisen in ihrer Studie darauf hin, dass der elterliche Erziehungsstil eine eher untergeordnete Bedeutung hat. Ihren Erkenntnissen zufolge wird das Motiv *Eltern* vorrangig von jüngeren Kindern angeführt. Ähnliche *Alterstendenzen* bestätigt Pegels

(1997). In ihrer Studie konstatieren Lehrkräfte und jüngere Schüler*innen verschiedene Situationen, wie beispielsweise die Abgabe einer fremden Arbeit als eigene oder das Abschreiben bei Mitschüler*innen in stärkerem Maß als Mogeln. Demgegenüber stufen ältere Schüler*innen viele Situationen (Verwendung eines Spickzettels oder absichtlich eine Prüfung zu schwänzen) als alltäglicher ein, was Pegels (1997) mit zunehmender Selbstverständlichkeit des Mogelns erklärt. Dieser Erfahrungsschatz und eine klare Konstruktion des Mogelns fehle jüngeren Kindern (Pegels 1997). Mit zunehmendem Alter und einer abnehmenden Lernzielorientierung überschreitet der Wert des Mogelns dessen moralische Bewertung, so Pegels (1997). Jüngere Kinder orientieren sich eher an Regeln und begründen ihre Ausführungen mit dem Gerechtigkeitsprinzip der Fairness. Hingegen ist eine von der Moralthorie ausgehende heteronome Moralvorstellung (siehe Kapitel 2.3.1) nicht festzustellen. Über alle Klassenstufen hinweg wird Mogeln als falsch erachtet, jedoch besteht eine Diskrepanz zwischen der tatsächlichen Handlung und dem Urteil. Alle Kinder wünschen sich von der Lehrkraft ein Verbot von Spickzetteln, jedoch würden 76,7% der Älteren (11,4% der Jüngeren) diesen trotzdem benutzen. Der begründete moralische Wert des Mogelns wird durch einen im Schulalltag vorherrschenden Pragmatismus überlagert. „Wenn ‚gute‘ Noten immer wichtiger und das nützliche Mittel, mit denen diese Noten erreicht werden, immer unwichtiger werden, dann läßt sich hiermit erklären, warum immer mehr Schüler (mit zunehmendem Alter) mogeln“ (Pegels 1997, 92). Die Autorin resümiert: Mogeln ist Symptom einer leistungsorientierten Gesellschaft, in der Erfolg durch Mogeln einfacher zu erreichen ist.

Rost und Spaerfeldt (2003) erweitern um die Jahrtausendwende die auf Mogeln bezogene Untersuchungsperspektive, indem sie mittels einer schulfachspezifischen, an Rost und Wild (1990) angelehnten Gitterversion der Mogelskala die Fächer Deutsch, Geschichte, Mathematik und Physik einbeziehen und durch einen allgemeinen Fragebogen die Beziehung zwischen *schulfachübergreifenden* Facetten und den Subfacetten des Mogelns unterscheiden: Durch Untersuchung einer Stichprobe von 524 Schüler*innen der achten bis zehnten Klassenstufe konnte die Frage nach der Generalität bzw. Spezifität des Mogelns nicht eindeutig beantwortet werden. Während einige Mogelstrategien (Wahl des Tischnachbarn, Vermeidung der Prüfungssituation) situationsspezifisch zum Einsatz kommen, lassen sich wiederum andere Strategien (unerlaubte Hilfe, defensives Taktieren) nur in

bestimmten Fächern (vorrangig in den naturwissenschaftlichen Fächern) nachweisen. So konstatieren ebenfalls Pegels (1997) und Christmann (1978) die Relevanz von *Situationsvarianten* (Gründe, Konsequenzen). „Mogler analysieren ihre schulische Situation und setzen die von ihnen eingeschätzte Bedeutsamkeit dieser Situation mit Außenkriterien in Relation.“ (Christmann 1978, 131). Hingegen sind kaum Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Prüfungsangst festzustellen.

Trotz einer unterschiedlichen Diagnostik ähneln sich die ermittelten Motive des Mogelns. Insbesondere das Streben nach *guten Noten* wurde in mehreren Studien ermittelt (Christmann, 1974; Jahnke und Faber, 1960; Rost und Wild, 1990; Pegels, 1997), gefolgt von *Kameradschaft* (Christmann, 1974; Jahnke und Faber, 1960; Pegels, 1997) und einem *negativen Selbstkonzept* (Rost und Wild, 1990; Rost und Spaerfeld, 2004).

2.4.2 Internationale Einordnung

Im deutschen Sprachraum existieren ausschließlich empirische Arbeiten, in denen die zu erfragenden Motive bereits vorgegeben waren, das heißt, Kinder und Jugendliche konnten keine eigenen Motive nennen oder ergänzen. Vor diesem Hintergrund sind die Grenzen nationalen Forschungsbemühens augenscheinlich. Daneben gibt es auf internationaler Ebene eine Reihe qualitativer Untersuchungen (Burrus et al. 2007; Diego 2017; Holloque 1982; Moore und Jensen 2006; Sorgo et al. 2015), die sich aber primär auf den universitären Kontext konzentrieren.

Gerade bei einem Gegenstand, der wie die empirische Forschung über das Mogeln im großen Maße von schulkontextspezifischen, insbesondere kulturellen oder staatlichen Rahmenbedingungen geprägt ist, wären länderspezifische Unterschiede zu erwarten. Jedoch findet sich, wie die folgenden Ausführungen zeigen, eine Vielzahl von Motiven auch über Ländergrenzen hinweg. Während in den 1960er-Jahren in Deutschland Mogeln als durch einen autoritären Erziehungsstil bedingtes Problem deutscher Schulen gesehen wurde, relativiert die internationale Studie von Rogge (1963) mit einem Ländervergleich diese Sichtweise. Trotz unterschiedlicher Prüfungsbedingungen und Schulsysteme existieren in jedem Land unterschiedlich strenge, aber eindeutig formulierte Vorgehensweisen gegen das Mogeln. Mogeln wird als ein internationales Problem verstanden (Rogge, 1963). Ebenfalls die kulturvergleichende Studie von Evans, Craig und Mietzek (1993),

die mit einer Fragebogenerhebung die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Elftklässler*innen aus den USA, Deutschland und Costa Rica hinsichtlich (1) des Wissens über Mogelarten, (2) der Strategien gegen das Mogeln, (3) des Problembewusstseins gegenüber Mogeln sowie (4) der Kausalattributionen von Lehrkraft, Schulkind und Klasse untersucht, gelangt zu dem Ergebnis, dass deutsche Befragte alle vier Bereiche als geringer einschätzen. Diese Unterschiede sind aber nicht signifikant. Die Autor*innen führen die geringeren Bewertungen deutscher Schüler*innen auf ein liberaleres, mehr auf Kooperation ausgerichtetes deutsches Schulsystem zurück.

Ein wesentliches Motiv des Mogelns, das unmittelbar mit Prüfungssituationen zusammenhängt, ist das Streben nach *guten Noten*, welches neben den bereits angeführten Studien auch international bestätigt wird (Burrus et al. 2007; Bushweller 1999; Cizek 1999; Devlin und Gray 2007; Klein et al. 2007; McCabe et al. 2012b; Newstead et al. 1996; Teixeira und Rocha 2010; Ramberg und Modin 2019). Für etwa ein Fünftel der englischsprachigen Schüler*innen stellt es auf der deskriptiven Ebene den Hauptgrund des Mogelns dar (Newstead et al. 1996). Statistische Analysen verweisen jedoch nur auf eine geringe Korrelation zwischen Noten und Mogeln (beispielsweise $r = -.16$, umgekehrte Polung bei Whitley 1998). Mit dem Wunsch nach guten Noten geht eine Vielzahl untergeordneter Motive einher. Eine häufig verwendete Untergliederung der einzelnen Motive bedient sich der bereits beschriebenen Klassifizierung anhand von Personen- und Situationsmerkmalen.

Personenmerkmale

Wie bereits darlegt, bilden *Noten* das Fundament der Motivation des Mogelns. Noten geben Auskunft über die Leistungen des jeweiligen Kindes und erlauben so eine Unterscheidung in leistungsstarke und -schwache Schüler*innen. Durch eine Reduzierung auf das Leistungsprodukt tritt der Lernprozess in den Hintergrund (Neuweg 2006). Bereits Pegels (1997) hat auf diese Problematik verwiesen. Auch internationale Studien bestätigen einen Zusammenhang zwischen dem Mogelverhalten und der Zielorientierung (Anderman et al. 1998; Miller et al. 2007; Murdock et al. 2001) und weisen auf einen negativen Zusammenhang mit Lern- und Bewältigungszielen und einen positiven Zusammenhang mit Leistungszielen hin. Die Korrelationen sind jedoch, wie z. B. bei Andermann (1998), meist nur gering (Lernziele: $r = -.19$; Leistungsziele: $r = .23$).

Eng mit dem Leistungsprodukt verbunden ist der von Schüler*innen wahrgenommene Leistungsdruck, der mitunter die Beurteilung von Ehrlichkeit verändert (Bernardi und Larkin 2012; Gino 2015). Während ältere Studien (Houston 1977) einen subjektiven Erfolgsdruck als Motiv benennen, weisen gegenwärtige Studien auf externe Faktoren hin, die im Allgemeinen ein von der Gesellschaft ausgeübter Erfolgsdruck (Callahan 2004; Davis et al. 2009) und im Speziellen ein von Eltern (Taylor et al. 2002) oder Mitschüler*innen ausgeübter Leistungsdruck (Sarita 2015) mit Mogeln in einem Zusammenhang setzen.

Schulisches Mogeln bewegt sich zwischen den Sphären einer Jugendsünde und einer sich entwickelnden Betrugskultur, die letztlich aus einer Verharmlosung und somit aus einem von der *Gesellschaft* akzeptierten Verhalten resultiert (Callahan 2004). Crittenden et al. (2009) identifizieren drei wesentliche Legitimationsfaktoren des Mogelns: Toleranz gegenüber und Erfolg durch Mogeln sowie die Wahrnehmung des Mogelns als ein allgemeines Phänomen.

Insbesondere in *Klassen*, in denen sich die kollektive Einstellung zugunsten der Akzeptanz des Mogelns verschiebt, wird dieses Verhalten als normal, weniger tadelnswert oder moralisch verwerflich von den Schüler*innen angesehen (McCabe et al. 2012b; O'Rourke et al. 2010). Daher ist es wenig verwunderlich, dass sich das Motiv der Kameradschaft in internationalen Studien bestätigt (Diego 2017; Gino et al. 2017; McCabe et al. 2001a; Shu et al. 2009; Shu und Bazerman 2015). McCabe (2001) führt aus, dass besonders befreundete Schüler*innen einen Ehrenkodex befolgen, der besagt, befreundete mogelnde Mitschüler*innen nicht zu verraten.

Damit einhergehend bestätigen sich überdies kooperative Mogelarten wie die Zusammenarbeit (Christmann 1978; Pegels 1997). Aus Sicht der Sozialpsychologie sind gemeinsame Mogelstrategien deshalb so wesentlich für die Kooperation, weil Kinder ihre Ziele zunächst aus Eigeninteresse verfolgen, diese aber mit den Zielen anderer abgleichen, was wiederum die (heimliche) Zusammenarbeit fördert (Anderman et al. 1998; Murdock et al. 2001; Pegels 1997). Insbesondere befreundete Kinder mit gleichem Intelligenzniveau neigen zu einem ähnlichen Mogelverhalten (Christmann 1978; McCabe und Trevino 1997; Pegels 1997). Ist jedoch die Zielinterdependenz insbesondere bei Klassen mit einem starken Fokus auf Wettbewerb und Schulleistungen negativ, überwiegt das Motiv

der Konkurrenz (Anderman und Murdock 2007; Perry et al. 1990; Taylor et al. 2002; Whitley 1998). Anderman und Murdock (2007) fassen dies folgendermaßen zusammen: „Competition is perhaps the single most toxic ingredient in a classroom, and it also a reliable predictor of cheating“ (13).

Die Erkenntnis, dass *Moral* eine indirekte Wirkung auf das Mogeln ausübt, ist keineswegs neu und wird international bestätigt (Shu und Bazerman 2015; Underwood und Szabo 2003). Grundlage zahlreicher Studien, die einen Zusammenhang zwischen *Moral* und Mogeln untersuchen, bildet das in Kapitel 2.2.2 dargestellte Stufenmodell der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg (2017). Unabhängig der erreichten *Moral*-stufe mogeln Kinder, führen ihr Verhalten aber auf unterschiedliche Motive zurück (Bruggemann und Hart 1996; Corcoran und Rotter 1987; Leming 1978; Malinowski und Smith 1985). Die Motive, Anlässe und Ziele von Mogeln sind vielseitig. Gegenstand der Untersuchungen sind sowohl die moralische Beurteilung des ausgeführten *Mogelverhaltens* (Bruggemann und Hart 1996) als auch dessen *Legitimation* (Anderman et al. 1998), damit verbunden wird aber auch ein starker Einfluss von situativen Motiven in die Analyse integriert (Corcoran und Rotter 1987; Leming 1978; Malinowski und Smith 1985). Schüler*innen, die sich für oder gegen ein ehrliches Verhalten in hypothetischen Mogelsituationen aussprechen, verhalten sich mitunter in der realen Versuchssituation gegensätzlich (Anderman und Murdock 2007; Cizek 1999; Pegels 1997; Whitley 1998).

Anderman et al. (2007) befragten 285 Schüler*innen an weiterführenden Schulen. Diese sprachen sich für oder gegen das Mogeln aus. Beispielsweise mogelten 21,3% der Kinder, die sich gegen das Mogeln ausgesprochen hatten, in einer realen Testsituation dennoch. Zudem ergeben Vergleiche unterschiedlicher Studien, dass ältere Kinder das Mogeln liberaler, weniger negativ und/oder normverletzend wahrnehmen (Shu und Bazerman 2015; Underwood und Szabo 2003), wohingegen jüngere Kinder eher von Täuschen oder Mogeln sprechen (Sorgo et al. 2015).

Es ist daher wenig verwunderlich, dass zahlreichen Studie einen altersmoderierenden Effekt bestätigen (Anderman und Midgley 2004; Callender et al. 2010; Evans et al. 2011; Pekrun 1993; Sarita 2015). Mit steigendem *Lebensalter* geht eine zunehmende Schulerfahrung einher, die wiederum vielfältige Möglichkeiten bietet, Mogelerfahrungen zu sammeln, verschiedene Mogeltechniken auszuprobieren sowie deren Vor- oder Nachteile

zu erkennen (Pegels 1997). Dementsprechend kumuliert sich das (Mogel-)Wissen im Verlauf des Schulbesuchs (Whitley 1998). Vielleicht haben Schüler*innen schon erlebt, dass überführte Mogler*innen kaum mit Konsequenzen zu rechnen haben (McCabe und Trevino 1997). Die Kombination von sinkender Angst vor dem ertapptwerden und zunehmendem Alter fördert das Mogeln (Anderman und Midgley 2004; Callender et al. 2010). Cizek (1999) identifiziert in seiner Metanalyse einen altersabhängigen Effekt: Während in der Grundschule keine Geschlechterdifferenzen vorherrschen, mogeln Jungen an weiterführenden Schulen und Hochschulen öfter. Whitley (1998) bestätigt diese Tendenz in seiner Metaanalyse, in der er 33 Studien miteinander vergleicht. Während Jungen bei Befragungen Mogeln häufiger zugeben, gleichen sich diese Geschlechterdifferenzen bei Laborexperimenten und Beobachtungen aus. Jedoch ist auch festzuhalten, dass andere Studien eine Abnahme des Mogelns bei Grundschulkindern feststellen (Evans und Lee 2011; Kanfer und Duerfeldt 1968; Talwar et al. 2007). Talwar et al. (2007) untersuchen das Mogelverhalten bei Sechs- bis Elfjährigen. Evans und Lee (2011) beziehen ihre Erkenntnisse auf eine ähnliche Studie mit Acht- bis Sechzehnjährigen. Beide stellen eine entwicklungsbedingte Abnahme des Mogelns fest, deren Gründe jedoch unbekannt sind. Möglicherweise könnte ein Zusammenhang mit der moralischen Entwicklung (siehe Kapitel 2.3) bestehen.

Einen weiteren Schwerpunkt zahlreicher Studien bildet der Versuch, Motive des Mogelns mit dem *Geschlecht* zu vergleichen. Die Befundlage ist jedoch uneindeutig. Während im deutschen Sprachraum sowohl Rost und Wild (1990) als auch Rost und Spaerfeldt (2003) sowie Pegels (1997) keinen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen feststellen, reichen bei der Analyse international einschlägiger Literatur die Ergebnisse von erheblich mehr Moglern (Hensley et al. 2013; Holloque 1982; Jensen et al. 2003; Jereb et al. 2018) über einen Nulleffekt (Athanasou und Olasehinde 2002; Gibson, C. L., Khey, D., & Schreck, C. J. 2008; McCabe et al. 2012b; Niiya et al. 2008) bis zu deutlich mehr Moglerinnen (Calabrese und Cochran 1990; Hanisch 1990).

Da die Akzeptanz des Mogelns (siehe Kapitel 2.1) und das Ausmaß der Bestrafung (siehe Kapitel 2.2) unter den *Lehrkräften* variieren (Pegels 1997), passen sich die Schüler*innen der jeweiligen Lehrkraft an (Hofer, 1981). Insbesondere ein offenes, ehrliches Verhältnis zwischen Lehrkräften und den Lernenden wirkt gegen Mogeln. Neben einer

angenehmeren zwischenmenschlichen Atmosphäre fordern die meisten Kinder mehr Aufmerksamkeit und führen ihr Mogelverhalten auf die Lehrkraft zurück, ohne diese Gründe weiter auszuführen (Murdock et al. 2001). Nehmen Schüler*innen zudem Inkompetenz, Willkür und/oder Arroganz wahr oder leiden an Über- bzw. Unterforderung (Pegels 1997), verstärkt sich das Mogelverhalten bei der entsprechenden Lehrkraft.

Schon Rost und Spaerfeldt (2003) konstatieren, dass eine einheitliche Aussage zu *fächerübergreifendem* und schulfachbezogenem Mogeln kaum möglich ist. Auch die international uneinheitliche Studienlage reiht sich in dieses Bild ein (Anderman und Midgley 2004; Güntersprenger 2000; Hanisch 1991; McNally 1950). Diese Forschungsergebnisse reichen von deutlich mehr mogelnden Kindern in Mathematik oder Naturwissenschaften (Anderman und Midgley 2004; Hanisch 1991) über einen Nulleffekt (McNally 1950; Rost und Sparfeldt 2003b) bis zu einem größeren Mogelaufkommen in Französisch, Deutsch oder Latein (Güntersprenger 2000). Bereits McNally (1950) hat festgestellt, dass vom Mogeln beim Rechtschreiben nicht auf das Mogelverhalten beim Rechnen geschlossen werden können.

Weitere Motive, die auf persönlicher Ebene das Mogelverhalten beeinflussen, stellen ein *negatives Selbstkonzept* (Anderman et al. 1998; Malinowski und Smith 1985; Norton et al. 2001; Pegels 1997; Rost und Wild 1990; Rost und Sparfeldt 2003b), *Prüfungsangst* (Malinowski und Smith 1985), *Versagensängste* (Calabrese und Cochran 1990; Michaels und Miethe 1989) und *Zweifel an dem eigenen Erfolg* (Anderman et al. 1998) dar.

Situationsmerkmale

Erwartungsgemäß steht die Gestaltung einer Prüfungssituation mit der Mogelwahrscheinlichkeit in einem Zusammenhang. Sie steigt mit:

- zunehmendem Zeitdruck (Evans und Craig 1990; Roberts 2002),
- zunehmender Wichtigkeit der Arbeit (Elnagar et al. 2015; Sorgo et al. 2015),
- nach einer Kosten-Nutzen-Abwägung (Bernardi und Larkin 2012; Bisping et al. 2008; Cizek 1999; Gire und Williams 2007; McCabe und Trevino 1993; Whitley und Keith-Spiegel 2002; Patrzek et al. 2015; Sattler; Sattler 2013b).

Insbesondere das *Risiko, ertappt zu werden* und die damit verbundenen *Konsequenzen* beeinflussen als Merkmal der Situation das Mogelausmaß (Bernardi und Larkin 2012; Bisping et al. 2008; Cizek 1999; Gire und Williams 2007; McCabe und Trevino 1993; Whitley und Keith-Spiegel 2002; Sattler 2013b). Beispielsweise beschreibt bereits Höhne (1968): „Es spielt also für die Beurteilungsbereitschaft der Schüler eine wesentliche Rolle, [...] ob sie mit einer Überwachung rechnen müssen oder nicht. Bei Überwachung wird erheblich weniger betrogen als ohne“ (60). Demnach müssen Nutzen und Kosten in einem vertretbaren Verhältnis stehen (Bernardi und Larkin 2012; Sattler 2013b). Ist hingegen die Angst vor dem Ertapptwerden groß, sinkt das Mogelausmaß (Stephans 2004). Mit anderen Worten: Die Einschätzung der Situation und die Interpretation der Konsequenzen beeinflussen die Motivation, lassen Erwartungen aufkommen und bilden Überzeugungen (Schunk 2012), die vermutlich dazu führen, dass Schüler*innen nach einmaliger positiver Erfahrung einer damit verbundenen Zeitersparnis und ausbleibender Konsequenzen durch die Lehrkraft Mogeln öfter praktizieren.

Je *wichtiger die Arbeit* ist, desto weniger kämpfen Schüler*innen mit Gewissensbissen (Sorgo et al. 2015) und umso eher nimmt das Mogeln zu (Elnagar et al. 2015). Die subjektiv empfundene Überforderung, gestellte schulische Aufgaben zu bewältigen (beispielsweise mehrere Klassenarbeiten in einer Woche), was mit *Zeitdruck* verbunden ist, kann die Entscheidung, das entstehende Wissensdefizit durch Mogeln zu kompensieren, beeinflussen (Evans und Craig 1990; Roberts 2002).

Untersuchungen von Behrens und Rathgeb (2013) zeigen anhand der Daten der KIM-Studie (2012), an der 1220 Kinder zwischen sechs und 13 Jahren teilnahmen, dass 73% der Kinder täglich und 24% der Kinder mindestens einmal oder mehrmals pro Woche Hausaufgaben erhalten. Somit besitzt die außerschulische Erledigung schulischer Aufgaben für die meisten Schüler*innen eine hohe Alltagsrelevanz. In Abhängigkeit von dem jeweiligen Zeitaufwand, der für die schulische Aufgabenbewältigung anfällt, zeigt sich, dass Schüler*innen ihre Überforderung durch Mogeln ausgleichen, beispielsweise werden nicht erledigte Hausaufgaben vor der Stunde vom/von der Nachbar*in abgeschrieben. Zudem benennt Diego (2017), der 16 Schüler*innen der Palawan High-School (Philippinen) befragt, neben der Beeinflussung durch Freunde die Schwierigkeiten im Fach und nicht gelernt zu haben, als Hauptgründe des Mogelns.

Noch deutlicher wird dies, wenn der *Lernaufwand* in Abhängigkeit von der *Freizeitgestaltung* der Kinder betrachtet wird. Während Schüler*innen nach legitimen Möglichkeiten suchen, den Lernaufwand und den schulischen Aufwand in der Freizeit zu reduzieren, ist die Entscheidung eines Kindes, in seiner Freizeit mehr Zeit zum Lernen zu investieren, um bessere Noten zu erhalten, nicht nur von der Motivation, sondern auch von den individuellen Aktivitäten in der Freizeit abhängig. Neben einem regelmäßigen Fernsehkonsum mit 79% trifft sich fast jedes zweite Kind täglich mit seinen Freunden, knapp zwei Drittel gehen einer regelmäßigen sportlichen Aktivität nach (Behrens und Rathgeb 2013). Unter dem Aspekt der Zeitnot und einer schulischen Überforderung könnte Mogeln eine Ausgleichshandlung darstellen, um beispielsweise den Erwartungen der Eltern gerecht zu werden und gleichzeitig den eigenen Freizeitaktivitäten nachgehen zu können.

Daneben beeinflussen *räumliche Gegebenheiten* (Cizek 1999; Cizek 2003; Norton et al. 2001; Whitley 1998; Rost 2018; Kerkvliet 1994; Spaerfeldt 2018) während einer Leistungsüberprüfung das Mogelverhalten. Bereits Houston (1977) zeigt, dass eine freie Wahl der Sitzordnung die Grundlage für Zusammenarbeit darstellt. Bedingungen wie überfüllte Klassen, Lärm und eine unfaire Testsituation wirken sich negativ auf die Ehrlichkeit der Schüler*innen aus. Lernen nimmt ab und Mogeln zu. Es ist folglich im Sinne einer erfolgreichen Prävention, Rahmenbedingungen zu schaffen, die Lernen in kleinen Klassen ermöglichen, bei denen die Gefahr erlappt zu werden, groß ist (Graham et al. 1994).

Für eine umfassende Zusammenstellung vielfältiger situativer Faktoren wird auf die Arbeit von Stephans (2004) hingewiesen. Die exemplarische Auswahl verdeutlicht dennoch das Spektrum, in dem die Entscheidung zu mogeln beeinflusst wird. Die Situationsspezifität deutet darauf hin, dass moralische Bedenken nicht handlungsleitend bzw. zumindest nicht der einzige leitenden Faktor bei der Entscheidung zu mogeln sind, was ebenfalls die dargestellte Diskrepanz zwischen moralischem Urteil und realisierter Handlung erklären würde. Wäre Mogeln eine Frage der Moral, dann würden Schüler*innen unabhängig von der jeweiligen Situation, des Fachs oder der Lehrkraft mogeln.

Zusammenschau beider Ansätze

Mogeln als komplexes Geschehen liegen verschiedene Motive auf unterschiedlichen Ebenen zugrunde. Während sich einerseits auf den Einfluss von persönlichen Merkmalen konzentriert wird, wird andererseits zusätzlich auf die Bedeutung von situativen Merkmalen hingewiesen. Beispielsweise bedingen sich der Kontrollwille der Lehrkraft und Risiko-Nutzen-Abwägungen auf Schüler*innen-Seite gegenseitig (Anderman und Midgley 2004; Callender et al. 2010). Trotz einer deutlich niedrigeren Studiendichte werden Situations- und Persönlichkeitsmerkmale als gleichbedeutend betrachtet. Allerdings ist ein fließender Übergang zwischen den getrennt dargestellten Aspekten zu betonen. Denn es hat sich gezeigt, dass sich das Mogelverhalten mit zunehmendem Alter verändert, jedoch noch zu untersuchen ist, welche weiteren Motive (Moral, Leistungsdruck, Angst) sich gleichzeitig verändern.

Dass es vor dem Hintergrund einer veränderten Kindheit und veränderten Bedingungen schulischer Anforderungen eine ebenso schwierige wie notwendige Aufgabe ist, schulisches Mogeln unter dem Aspekt des Zusammenspiels dieser zentralen Ebenen zu analysieren, wird in den bisher bestehenden Studien wenig berücksichtigt. Bilanzierend ergibt sich die Frage, ob und in welchem Maß sich die Faktoren gegenseitig beeinflussen und sich auf das Mogelverhalten auswirken. Ohne eine Vereinheitlichung der unterschiedlichen Perspektiven anzustreben, könnte eine Verzahnung der Strömungen die Forschung über das Mogeln jedoch bereichern.

Demnach bestätigt sich das eingangs erwähnte interaktionistische Modell, wonach das Zusammenspiel zwischen Personen- auch Situationsfaktoren das Mogelausmaß bestimmt (Day et al. 2011; McCabe et al. 2012b; Rost 2018; Wowra 2007; Spaerfeldt 2018). Um entscheiden zu können, ob eher Situations- oder Personenfaktoren für das Mogeln verantwortlich sind, bietet sich die (auch für Laien geeignete) Attributionstheorie nach Kelley (1967) an, wonach sich ein zu erwartendes Verhalten anhand der Beurteilungsdimensionen Konsistenz, Konsens und Distinktheit vorhersagen lässt. Konkret umfasst dies: Ein Kind benutzt während einer Klassenarbeit einen Spickzettel. Um entscheiden zu können, ob eher Situations- oder Personenfaktoren für dieses Verhalten verantwortlich sind, sollten weitere Informationen herangezogen werden, wie beispielsweise, ob das Kind regelmäßig spickt, auch die Mitschüler*innen mogeln und das Kind nur in einer bestimmten

Situation mogelt. Mithilfe solcher Fragen kann eine Zuordnung des Verhaltens zu Personen- oder Situationsfaktoren erfolgen: Spickt das Kind bei vielen Klassenarbeiten (niedrige Distinktheit) und spicken die Mitschüler*innen kaum (niedriger Konsens), liegt die Ursache eher in der Person. Mogeln hingegen viele Kinder der Klasse regelmäßig (hoher Konsens) in einem speziellen Fach (hohe Distinktheit), liegt die Ursache eher in der Situation.

3 Forschungsdesign und Methodik

Im Anschluss an den theoretischen Aufriss wird im Folgenden die Erhebungs- und Auswertungsmethodik beschrieben. Die vorliegende Untersuchung fokussiert vorrangig die Sichtweise der Schulkinder, sprich den Hauptakteuren des Mogelns. Die Expertise zum Umgang mit dem Mogeln soll nicht *über*, sondern *mithilfe der* Schüler*innen erfolgen (Bergold und Thomas 2020). Dementsprechend verbindet das Projekt die wissenschaftliche Analyse mit der Schulrealität und folgt einem partizipativen Forschungsansatz (Unger 2014).

Um den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand zum Mogeln zu ermitteln und daraus den Forschungsbedarf abzuleiten, wird in zwei Schritten verfahren. Im ersten Schritt erfolgt mithilfe quantitativer Messinstrumente eine Erhebung über alle Klassenstufen der Grundschule hinweg. Das Ziel besteht darin, einen Überblick über relevante Motive der Grundschüler*innen zu erhalten. Im zweiten Schritt werden durch Einzelinterviews mit jeweils einem zufällig ausgewählten Kind pro Klasse die quantitativen Daten ergänzt, erweitert und exemplifiziert. Abbildung 3 stellt beide Erhebungsschritte, einschließlich der Projektziele dar. Dieser Struktur folgend beginnt das nachfolgende Unterkapitel mit der Vorstellung der Erhebungsinstrumente, differenziert nach quantitativen (Kapitel 3.1) und qualitativen Instrumenten (Kapitel 3.2). Darauf aufbauend beschreibt das dritte Unterkapitel die zugrundeliegende Datenauswertung (Kapitel 3.3). Den Abschluss des Kapitels bildet die Darlegung des Forschungsdesigns (Kapitel 3.4) und der Stichprobe (Kapitel 3.5).

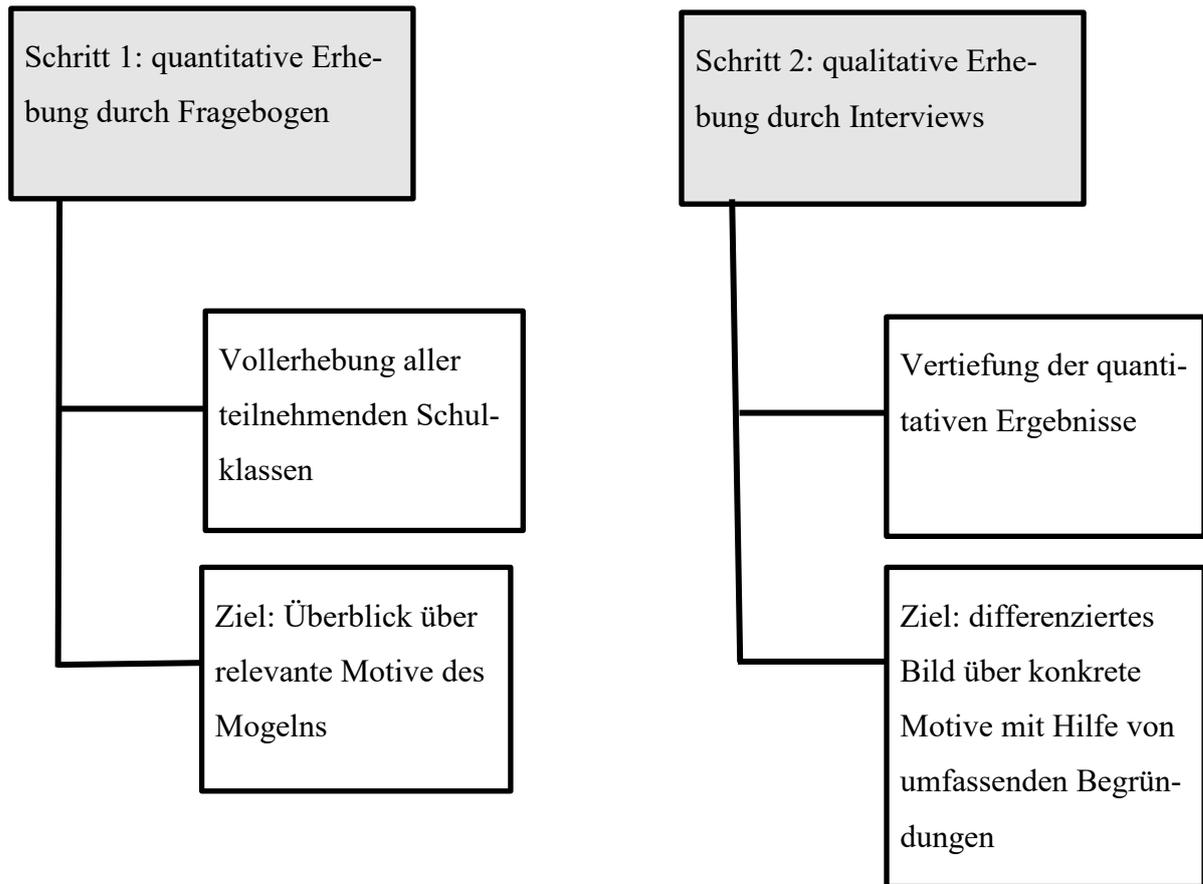


Abbildung 3: Schrittweises Vorgehen bei der Datenerhebung (eigene Darstellung)

3.1 Quantitative Messinstrumente

Im Folgenden werden die beiden Fragebögen näher beschrieben, die sich im Wesentlichen hinsichtlich folgender Aspekte unterscheiden:

- Erhebung des tatsächlichen Mogelverhaltens
- Erhebung der subjektiven Haltung zum Mogeln

Beide Fragebögen setzen sich aus einem fremdpilotierten und einem selbstkonzipierten pilotierten Messinstrument, das explorativ eingesetzt wird, zusammen. Letzteres dient der Etablierung und Spezifizierung der Beantwortung bestimmter Forschungsfragen, welche das fremdpilotierte Instrument allein nicht leisten könnte. Zudem existieren kaum etablierte Messinstrumente, um Mogeln in der Grundschule zu eruieren (siehe Kapitel 2.1.2).

3.1.1 Selbst konzipiertes Messinstrument zum tatsächlichen Mogelverhalten

Zur Erhebung des tatsächlichen Mogelverhaltens kommt ein selbstkonzipiertes Messinstrument zum Einsatz. Die Durchführung eines allgemeinen Schulleistungstests und die anschließende Selbstkorrektur gibt Aufschluss über das praktizierte schulische Mogelverhalten. Dieser Ansatz beruht auf einer älteren, aber international weit verbreiteten Forschungsmethode (Christmann 1978; Hartshorne und May 1928; Johnson und Gormly 1971; Leming 1980).

Grundlagen der Konstruktion eines Messinstruments

Inwieweit Schüler*innen bereits in der Grundschule während einer testähnlichen Situation mogeln, lässt sich mithilfe eines standardisierten Schulleistungstests herausfinden. Die Kinder bearbeiten insgesamt 30 Schulaufgaben der Fächer Deutsch und Mathematik. Im Anschluss werden die Kinder darum gebeten, ihre Lösungen mit dem Lösungsblatt zu vergleichen. Mit einem *Häkchen* zeigen sie richtige Lösung, mit einem kleinen *f* falsche Lösungen an. Um das Mogelverhalten von Kindern zu erfassen, befinden sich zehn falsche Lösungen auf dem Lösungsblatt, die *Mogelpunkte* genannt werden. In der Phase der Selbstkorrektur erreichen Kinder diese Mogelpunkte, indem sie die falschen Lösungen in ihren eigenen Test eintragen. Nach der Bearbeitung und der Selbstkorrektur wird der Test eingesammelt. Zur Identifizierung von Mogelpunkten erfolgt ein Abgleich des Schulleistungstests mit den Aufgaben, in denen sich die jeweiligen Mogelpunkte befinden. Die Mogelskala setzt sich aus maximal zehn Mogelpunkten zusammen. Die jeweiligen Mogelpunkte werden summiert und auf dem Testheft vermerkt. Infolgedessen lassen sich Schlüsse über das Mogelverhalten ziehen. Die Mogelquote kann in der Realität durchaus höher sein, da ebenfalls bei Aufgaben, die nicht mitbewertet werden, gemogelt werden könnte.

Nach Durchsicht der Lehrpläne der Klassenstufen 2, 3 und 4 des Freistaates Sachsen fiel die Entscheidung auf eine Erhebung in den Fächern Deutsch und Mathematik, den wesentlichen Fächern in der Grundschule. Nachfolgende standardisierte Schulleistungstests, die überblicksartig in Tabelle 3 dargestellt sind, fungieren für jede Klassenstufe als Orientierung für die Konzeption der Schulleistungstests und benennen die Bereiche, die letztlich in die Untersuchung einfließen:

Tabelle 3: Übersicht Testverfahren untergliedert nach Klasse und Fach

<i>Klasse</i>	<i>Test</i>	<i>Beschreibung</i>
2	Deutsch ELFE 1-6	Grundlage der Testung bildet im Fach Deutsch „Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler“ (ELFE 1-6), welcher sich aus einem Wort-, Satz- und Textverständnistest zusammensetzt und für Gruppentestung geeignet ist. – Orientierter Bereich: Wortverständnistest
2	Mathematik DEMAT 1+	Der Deutsche Mathematiktest (DEMAT) überprüft die mathematischen Kompetenzen der ersten Klassen in der zweiten Schuljahreshälfte und basiert auf den Lehrplänen aller deutschen Bundesländer. Der Aufbau untergliedert sich in den Bereichen: Zahlenzerlegung/-ergänzung, Teil-Ganzes, Kettenaufgaben, Ungleichungen, Sachaufgaben. – Orientierter Bereich: Menge-Zahl, Zahlenraum, Addition, Subtraktion
3	Deutsch AST 2	Basis für die Überprüfung der Leistungen im Fach Deutsch bildet der Allgemeine Schulleistungstest (AST) für die zweiten Klassen. Der Test erfasst spezifische Leistungen in Mathematik und Deutsch und gliedert sich in fünf Teile: Wortschatz, Rechtschreibung, Zahlenrechnen, Leseverständnis und Textaufgaben. – Orientierter Bereich: Wortschatz
3	Mathematik DEMAT 2	Wie bei der zuvor beschriebenen Testung in den ersten Klassen basiert die Testung auf dem DEMAT für zweite Klassen. In der ursprünglichen Form erfassen die Bereiche Zahleneigenschaften, Längenvergleich, Addition, Subtraktion, Verdopplung, Division, Halbieren, Rechnen mit Geld, Sachaufgaben und Geometrie die mathematischen Kompetenzen. – Orientierter Bereich: Zahleneigenschaften, Addition, Subtraktion
4	Deutsch AST 3	Wie der zuvor beschriebene AST2 erfassen 24 Aufgaben das Leistungsvermögen von Schulkindern in den Unterrichtsfächern Deutsch, Sachkunde und Mathematik. Die fünf Untertests untergliedern sich in die Bereiche: Sprachverständnis, Rechtschreiben, Zahlenrechnen, Textaufgaben, Sachkunde. – Orientierter Bereich: Sprachverständnis
4	Mathematik DEMAT 3+	Der Deutsche Mathematiktest ist für Kinder der dritten Klasse in der zweiten Schuljahreshälfte konzipiert. Der Test erfasst in 31 Aufgaben in den Bereichen Arithmetik, Geometrie, Sachrechnen und Größen die mathematischen Kompetenzen. – Orientierter Bereich: Zahleneigenschaften, Addition, Subtraktion

Sowohl der Allgemeine Schulleistungstest (AST) als auch der Deutsche Mathematiktest (DEMAT) liegt für die unterschiedlichen Klassenstufen vor. Die Anwendung von möglichst ähnlichen standardisierten Tests (mit Ausnahme des ELFE 1-6) über die unterschiedlichen Klassenstufen hinweg fördert die Validität der Erhebung. Letztendlich finden nicht die vollständigen Tests Anwendung.

Dafür gibt es verschiedene Gründe: Das gewählte Forschungsdesign beschränkt sich für die gesamte quantitative Erhebung auf 45 Minuten. Letztlich ist es nicht möglich, alle befragten Bereiche in die Befragung aufzunehmen. Von Interesse ist nicht die Erhebung der Schulleistung, sondern des Mogelverhaltens, sodass ungeeignete oder komplexere Bereiche wie Textverständnistests, Geometrie und Sachaufgaben ausgeschlossen werden. Für eine möglichst einheitliche Aufgabenstellung in den einzelnen Klassenstufen beschränkt sich die Auswahl im Fach Deutsch auf die Wortebene und im Fach Mathematik auf die Bereiche Zahlenraum, Addition und Subtraktion. Die vorgestellten Tests sind für eine Erhebung in der zweiten Schuljahreshälfte ausgelegt. Aufgrund des Testzeitpunktes zu Schuljahresbeginn erfolgt die Testung des vorherigen Schuljahres. Einige andere Tests (beispielsweise Schultestbatterie zur Erfassung des Lernstandes in Mathematik, Lesen und Schreiben, Hamburger Schulleistungstest für 4. und 5. Klassen, Kombinerter Schultest für die Klassenstufen 3 bis 5, Diagnostischer Rechentest für 3. Klassen, KLASSE 4, Zürcher Lesetest) kamen in die engere Wahl, konnten jedoch angesichts der Kriterien der Eignung für die Zielgruppe (Alter, unterschiedliche Klassen) und Ökonomie (Itemanzahl, Bearbeitungsdauer) in der vorliegenden Studie nicht überzeugen. Insbesondere die Erhebung bei Kindern der zweiten Klasse schränkte die Auswahl entsprechender Tests enorm ein.

Die ausgewählten Tests sind für Grundschul Kinder geeignet, rasch durchzuführen und verständlich. Der Test ist weitgehend objektiv, die Auswertung leicht und die Bestimmung des jeweiligen Mogelausmaßes eindeutig. Die Auswahl der Aufgaben umfasst jeweils 15 Aufgaben in den Fächern Deutsch und Mathematik, deren Bearbeitung 20 Minuten beansprucht. Für den abschließenden Abgleich mit dem Lösungsblatt ist eine Zeit von 5 Minuten veranschlagt. Tabelle 4 fasst die angewandten Tests je Klassenstufe zusammen und veranschaulicht diese mit einer Beispielaufgabe.

Tabelle 4: Übersicht über die Aufgaben des Allgemeinen Schulleistungstests

Klasse	Fachbereich	Testgrundlage	Beispielaufgabe
2	Deutsch	ELFE 1-6	1. Unterstreiche das richtige Wort! Ampel Apfel April
			
	Mathematik	DEMAT 1	$7 + 8 = \underline{\quad}$
3	Deutsch	AST 2	1. Eis a. warm b. flüssig c. heiß
	Mathematik	DEMAT 2	$89 - \underline{\quad} = 55$
4	Deutsch	AST 3	Eines der Wörter passt <u>nicht</u> zu den anderen Wörtern. Suche das Wort und streiche den Buchstaben, der davorsteht, durch! a. Vogel b. Hund c. Hase
	Mathematik	DEMAT 4	$\begin{array}{r} 537 \\ + 367 \\ \hline \hline \end{array}$

Pilotierung der Testung

Während die Tests ausschließlich als Grundlage dienen, steht die Überprüfung des Mogelverhaltens in einer testähnlichen Schulsituation im Vordergrund. Angesichts der Gefahr der Durchschaubarkeit der Testsituation wurden in der Pilotierungsphase mit $n = 30$ Schüler*innen drei unterschiedliche Varianten für den Einsatz eines Lösungsblattes getestet:

- Nach jeder Aufgabe befindet sich die Lösung direkt auf der Rückseite. Vorteil dieser Variante ist die spontane Erfassung des Mogelns.
- Nach jedem Testteil (Deutsch/Mathematik) erfolgt die Korrektur der Aufgabenbereiche. Vorteil ist die große Realitätsnähe zu echten Schulsituationen.

- Am Ende der gesamten Bearbeitung erfolgt die Korrektur. Die Schüler*innen vergleichen ihre Ergebnisse mit dem Lösungsblatt.

Auf Basis der Ergebnisse der Pilotierung erwiesen sich die ersten beiden Varianten als nicht praktikabel, da insgesamt drei Schüler*innen bei der ersten und eine Schüler*in bei der zweiten Variante mehr als einen Mogelpunkt während der Testung identifizierten. Ausschließlich bei der dritten Variante bemerkte kein*e Schüler*in die Mogelpunkte. Die Erhebung wurde dementsprechend gestaltet und ging in dieser Form in die endgültige Datenerhebung ein.

Übersicht der Mogelpunkte

Nachfolgende Tabelle 5 schlüsselt die falschen Lösungen auf dem Lösungsblatt – eben die *Mogelpunkte* – in den verschiedenen Klassenstufen auf.

Tabelle 5: Übersicht der Mogelpunkte in den einzelnen Klassenstufen

	<i>2. Klasse</i>	<i>3. Klasse</i>	<i>4. Klasse</i>
<i>Aufgabe 1</i>			
<i>Aufgabe 2</i>			x
<i>Aufgabe 3</i>	x		
<i>Aufgabe 4</i>		x	
<i>Aufgabe 5</i>	x		x
<i>Aufgabe 6</i>		x	
<i>Aufgabe 7</i>	x		x
<i>Aufgabe 8</i>		x	
<i>Aufgabe 9</i>			
<i>Aufgabe 10</i>			x
<i>Aufgabe 11</i>			
<i>Aufgabe 12</i>		x	
<i>Aufgabe 13</i>	x		
<i>Aufgabe 14</i>	x		x
<i>Aufgabe 15</i>		x	
<i>Aufgabe 16</i>			
<i>Aufgabe 17</i>	x		

<i>Aufgabe 18</i>		x	x
<i>Aufgabe 19</i>	x	x	x
<i>Aufgabe 20</i>			
<i>Aufgabe 21</i>			
<i>Aufgabe 22</i>			x
<i>Aufgabe 23</i>			
<i>Aufgabe 24</i>			x
<i>Aufgabe 25</i>	x	x	
<i>Aufgabe 26</i>			
<i>Aufgabe 27</i>			
<i>Aufgabe 28</i>	x		
<i>Aufgabe 29</i>	x	x	
<i>Aufgabe 30</i>		x	x

Mögliche Störfaktoren

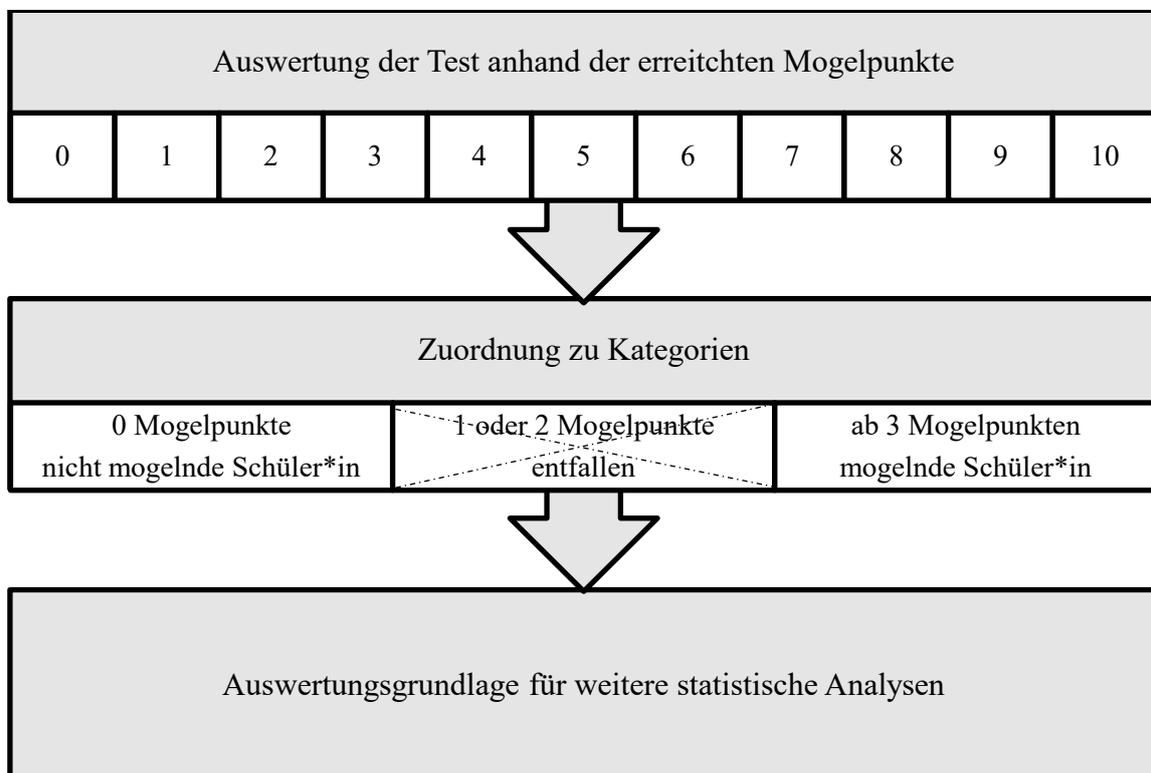
Falls im Laufe der Testung Störungen durch Nachfragen auftreten, sind diese von der Versuchsleitung zu beantworten. Diese Fragen beziehen sich auf die nachfolgenden Aspekte:

- Manche Kinder haben Sorge, dass einige Aufgaben unbeantwortet bleiben. Daher wurde ihnen erklärt, dass dies nicht schlimm sei. Dennoch wurde darauf hingewiesen, dass eine anschließende Korrektur der Antworten mithilfe der Lösungsblätter unzulässig sei.
- Manche Kinder der zweiten Klasse möchten gern die zu unterstreichenden Worte auf eine andere Weise markieren. Dies ist zulässig, wenn gewährleistet ist, dass das Markieren so wenig Zeit wie möglich erfordert.
- Es besteht dennoch die Möglichkeit, dass einige Kinder die Mogelpunkte entdecken. Diesbezüglich soll das Kind darauf hingewiesen werden, dass es Recht hat, sich aber während der Testung so ruhig wie möglich verhält und die Aufgabenbearbeitung und -korrektur fortsetzt.

Auswertung

Um einen umfassenderen Einblick in das tatsächliche Mogelverhalten zu erhalten, gehen in die Auswertung in einem ersten Schritt die jeweils erreichten Mogelpunkte einzeln ein. Auf Basis der Mogelpunkte lassen sich die Schüler*innen in mogelnde und nicht mogelnde Kinder einteilen. Kinder, die einen oder zwei Mogelpunkte erreichen, werden von der nachträglichen Analyse ausgeschlossen. Es ist nicht auszuschließen, dass diese Kinder die Mogelpunkte zufällig erreichen und somit die nachträglichen Analysen verzerren. Abbildung 4 gibt einen Überblick über das Zuordnungsverfahren. Die Bildung der Extremgruppen wird in Kapitel 3.3 näher beschrieben.

Abbildung 4: Zuordnung zu mogelnden und nicht mogelnden Kindern



3.1.2 Pilotiertes Messinstrument zu Selbsteinschätzungen zum Mogeln

Ein bereits am Lehrstuhl *Psychologie in der Schule* der Universität Leipzig (Fischer unveröffentlicht) pilotiertes Messinstrument dient in Bezug auf die Motive des Mogelns als Grundlage der Analysen. Das Instrument erfasst die subjektive Sichtweise der Kinder an weiterführenden Schulen. Auch wenn es Kritik an dem Fragebogendesign mit Selbstauskunft gibt (Moosbrugger 2012), ist diese Methode innerhalb der vorliegenden Untersuchung als geeignet einzuschätzen. In einer fünfstufigen Likert-Skala von $1 = \text{stimmt gar nicht}$ bis $5 = \text{stimmt genau}$ erfragen 24 Items in einem zweiteiligen Fragebogen die allgemeine Einstellung der Kinder zum Mogeln (erster Fragebogenteil) sowie die damit einhergehenden Motive des Mogelns (zweite Fragebogenteil). Tabelle 6 fasst die beiden Schwerpunkte des Fragebogens zusammen.

Tabelle 6: Messinstrument zur Einschätzung des Mogelns (Fischer, unveröffentlicht)

<i>Dimension</i>	<i>Itemanzahl</i>	<i>Beispielitem</i>
<i>Einstellung</i>	8	Ich finde, dass es zur Schule dazugehört zu mogeln.
<i>Motive</i>	16	Ich mogle nur in schwierigen Arbeiten.

Zusätzlich können Befragte in drei offenen Fragen ihre Meinung zu bestimmten Items erläutern.

- Abschließende offene Frage nach dem ersten Fragebogenteil: „Bitte schreibe hier in Deinen eigenen Worten auf, was Du über das Mogeln in der Schule denkst“.
- Eröffnungsfrage zweiter Fragebogenteil: „Schreibe die Mogel-Varianten auf, geordnet danach, wie oft Du sie anwendest. Beginne mit dem Häufigsten“.
- Abschließende Frage zweiter Fragebogenteil: „Bitte schreibe noch einmal kurz in Deinen eigenen Worten auf, wann und warum Du mogelst“.

Umarbeitung des Erhebungsinstrumentes

Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt eine Adaption des Messinstrumentes. Items, wie z. B. „Ich mogle häufiger als vor drei Jahren“, werden für die Befragung von Grundschulkindern gestrichen, neue Items, wie z. B. „Ich habe selbst schon gemogelt“, aufgenommen. Die angepasste Skala setzt sich aus 17 Items und einer halboffenen Frage („Wie mogelst du? Kreuze die drei wichtigsten Möglichkeiten zu mogeln an, die du selbst benutzt“)

zusammen. Eine Reduzierung der Komplexität der Antwortskala auf eine dreistufige Likert-Skala sowie die Verwendung halboffener Fragen vereinfacht die Auswahl für Grundschul Kinder (Bell 2007).

Arten des Mogelns

Inwieweit die Kinder bereits verschiedene Möglichkeiten des Mogelns nutzen, lässt sich mittels der halboffenen Frage einschätzen. Insgesamt fokussieren die angegebenen Items Bereiche, die in der Grundschule zu vermuten sind. Hierzu zählen, wie in Kapitel 2.1.1 theoretisch fundiert, Arten, die eine *gemeinschaftliche Handlung* voraussetzen, wie z. B. Abschreiben, Vorsagen, Geheimzeichen, Absprachen oder Zusammenarbeit mit Mitschüler*innen, oder auch *individuelle Handlungen*, wie z. B. Spickzettel, Plagiate, Handy oder Internet. Mehrfachantworten sowie Ergänzungen um weitere unberücksichtigte Arten sind möglich.

Motive des Mogelns

Auf Basis einer theoretischen Zuordnung, wie in Kapitel 2.4 erfolgt, werden die entsprechenden Items zu fünf inhaltlichen Skalen zusammengefasst. Grundlage der Skalen bilden unterschiedliche Ebenen, denen sich 16 Items zuordnen lassen:

- Die Skala *Moral* beinhaltet die Einschätzungen, ob Kinder moralische Aspekte in ihre Mogelentscheidung beachten, also zu der moralischen Reflexion fähig sind, die nötig ist, um ein bewusstes unehrliches Verhalten nachzuweisen.
- Inwiefern Mitschüler*innen das Mogeln unterstützen und ob es gesellschaftlich legitimiert wird, kann auf der Skala *Kooperation* beurteilt werden.
- Die Skala *Person* erfasst individuelle Motive, beispielsweise Aspekte bezogen auf die Schulleistung oder die Unterrichtsinhalte.
- Ob und inwiefern klassendynamische Prozesse, eine bestimmte Lehrkraft oder ein spezifisches Fach das Mogeln beeinflussen, kann mit der Unterskala *Schule* eingeschätzt werden.
- Die Skala *Situation* beinhalten die Einschätzungen, die sich auf temporäre Gegebenheiten und zeitlichen Aspekte beziehen.

Tabelle 7 bietet einen Überblick über die Zuordnung und zeigt die Abkürzungen der einzelnen Items auf, die bei der anschließenden Darstellung der Ergebnisse Verwendung finden.

Tabelle 7: Zuordnung der Items zu den Skalen

<i>Skala</i>	<i>Kurzform</i>	<i>Items</i>
<i>Moral</i>	Schlechtes Gewissen	Wenn ich moge, habe ich ein schlechtes Gewissen.
	Angst	Wenn ich moge, habe ich Angst, erwischt zu werden.
	Strenge Lehrer*in	Ich moge nicht, wenn der/die Lehrer*in streng ist.
<i>Kooperation</i>	Zur Schule dazu	Mogeln gehört zur Schule dazu.
	Nachbarn vorsagen	Es ist in Ordnung seinem Nachbarn etwas vorzusagen.
	Lehrer*in sagen	Wenn in der Klasse jemand mogelt, sollte man das dem/der Lehrer*in sagen.
	Hausaufgaben	Es ist in Ordnung, seine Hausaufgaben abzuschreiben.
<i>Person</i>	Unterrichtsinhalt nicht verstanden	Ich moge, wenn ich den Unterrichtsinhalte nicht verstanden habe.
	Aufgabe nicht lösen	Wenn ich eine Aufgabe nicht lösen kann, schreibe ich bei meinem Banknachbarn ab.
	Gute Noten	Ich moge, um gute Noten zu bekommen.
<i>Schule</i>	Klasse	In meiner Klasse mogeln meine Mitschüler*innen.
	Lehrer*in	Wenn ich den/die Lehrer*in nicht mag, dann moge ich bei ihm/ihr.
	Fach	Wenn ich das Fach nicht mag, dann moge ich.
<i>Situation</i>	Wichtige Arbeit	Bei wichtigen Arbeiten darf man mogeln.
	Zeitersparnis	Wenn ich keine Zeit zum Lernen habe, dann moge ich.
	Statt alles zu lernen	Statt alles zu lernen, moge ich.

Zur statistischen Überprüfung der inhaltlichen Skalen dient eine Faktorenanalyse. Eine Hauptkomponentenanalyse mit Kaiser-Normalisierung und Varimax-Rotation bildet die Grundlage mit einem Ausschluss von Items mit einem Eigenwertkriterium zwischen $> .1$ und $< .4$. Von den ursprünglich 16 Items bilden 15 Items fünf Skalen ab. Das Item „Ich mogle nicht, wenn der/die Lehrer*in streng ist“ kann keinem Faktor zugeordnet werden. Auch nach Umpolung lässt es sich keiner der Skalen zuordnen. Möglicherweise hat die inhaltliche Verneinung zur Verwirrung aufseiten der Kinder geführt, sodass es von der anschließenden Datenauswertung ausgeschlossen wird. Die fünf Faktoren zeigen eine zufriedenstellende bis gute Reliabilität. Tabelle 8 fasst die ermittelten Motivskalen mit Itemanzahl, Beispielitem und interner Reliabilität (Cronbachs α) zusammen. Mit $\alpha = .73$, $\alpha = .72$ und $\alpha = .74$ erreichen die Subskalen *Moral*, *Person*, *Schule* und *Situation* akzeptable interne Konsistenzen (Döring und Bortz 2016b). Die interne Konsistenz der Subskala *Kooperation* ist mit $\alpha = .62$ geringer, aber im Kontext bislang wenig erforschter Konstrukte mit $> \alpha = .49$ als akzeptabel einzuschätzen (Schecker 2014).

Tabelle 8: Messinstrument zur individuellen Haltung zum Mogeln (angelehnt an Fischer, unveröffentlicht)

<i>Motivskala</i>	<i>Itemanzahl</i>	<i>Beispielitem</i>	<i>Motivgruppe</i>	<i>Cronbachs α</i>
<i>Moral</i>	2	Wenn ich mogle, habe ich Angst erwischt zu werden.	moral	.73
<i>Kooperation</i>	4	Mogeln gehört zur Schule dazu.	koop	.62
<i>Person</i>	3	Ich mogle, um gute Noten zu bekommen.	pers	.73
<i>Schule</i>	3	In meiner Klasse mogeln meine Mitschüler*innen.	schule	.72
<i>Situation</i>	3	Wenn ich keine Zeit zum Lernen habe, mogle ich.	sit	.74

3.2 Qualitatives Messinstrument

Neben den quantitativen Analysen erweitert in einem zweiten Schritt eine qualitative Untersuchung die Erkenntnislage über das Mogeln einschließlich Motiven in der Grundschule. Insbesondere Interviews eignen sich als Erhebungsmethode, da Kinder eine höhere Teilnahmebereitschaft und Motivation aufweisen, wohingegen andere Beobachtungsverfahren eher auf Skepsis stoßen können (Lamnek und Krell 2016).

Die daran anschließende qualitative Untersuchung erfordert eine sorgfältig angepasste Methode. Nach dem von Lamnek (2015) dargelegten Prinzip der Methodenauswahl bestimmt der Forschungsgegenstand die Methode. Narrative Interviews oder Grounded-Theory-Ansätze, die von einem möglichst neutralen, von der Theorie unbeeinflussten Untersuchenden ausgehen, scheiden im Kontext dieser Untersuchung aus. Die folgenden Interviews validieren die zuvor ermittelten quantitativen Ergebnisse, ergänzen die zu kurz geratenen oder unklar gebliebenen Informationen und identifizieren bisher unbeachtete Motive des Mogelns. Zugleich präzisieren die Exemplifizierungen das Verständnis des Mogelns in der Grundschule, zeigen die einzelnen Bestandteile der Motive sowie ihre Beziehungen und Abgrenzungen auf.

Des Weiteren muss die Methodenauswahl einer *anything goes* - Haltung entgegenwirken und die Besonderheiten sowie die Verschränkungen wesentlicher Aspekte wie Kommunikativität und Offenheit berücksichtigen (Mayring 2015). Insbesondere der kommunikative Charakter der Interviews lässt Schlüsse auf die soziale Wirklichkeit der Befragten zu und generiert Erkenntnisse aus der Lebenswelt der Grundschul Kinder (Flick et al. 2019). Daneben bestimmen die kognitiven und sprachlichen Kompetenzen der Befragten sowie ethische Überlegungen bei sozial sensiblen Themen wie Mogeln die Methodenwahl (Vogl 2015). Gemäß dem von Lamnek (2015) beschriebenen Prinzip der Explikation stellt insbesondere dieses gesellschaftlich kontrovers diskutierte Thema hohe Ansprüche an den Interviewenden, der auf unterschiedliche Fragen kontextabhängig achtet und subjektiv unterschiedliche Schwerpunkte setzt. Nachfolgend wird auf diese Aspekte näher eingegangen und der gewählte methodische Zugang vorgestellt.

3.2.1 Problemzentriertes Interview

In der vorliegenden Arbeit wird die Methode des problemzentrierten leitfadenorientierten Interviews angewandt, das auf einem Wechselspiel von induktivem und deduktivem Vorgehen basiert, indem das Vorwissen des Interviewenden und Befragten in die Erhebungsphase einfließt (Witzel 2000). Einerseits ist diese Methode robust gegenüber dem Vorwissen des Interviewenden, andererseits ermöglicht sie eine Verschränkung mit bereits vorliegenden Informationen, sodass eine flexible Anpassung an die Anforderungen des Gegenstandes möglich ist. Zudem trägt die Wahl eines leitfadenorientierten Vorgehens zur adäquaten Beantwortung der Forschungsfrage bei (Mayring 2015) und beschreibt die Realität möglichst präzise (Döring und Bortz 2016c). Nach Witzel (2000) handelt es sich um ein Vorgehen, welches das Vorwissen des Interviewenden benötigt, um flexibel auf die Dialogizität zu reagieren, relevante Informationen aufzugreifen und das problemzentrierte Nachfragen zu nutzen. Neben der Nennung von Fakten sollen Kinder ihre Aussagen konkretisieren und strukturieren sowie deren subjektive Bedeutung erläutern (Vogl 2015). Insbesondere Trautmann (2010) konstatiert: „Das Leitfadeninterview ist für die Arbeit mit Kindern hervorragend zu benutzen. Das Kind kann als partieller Experte unbeeinflusst Auskünfte erteilen, seiner Meinung Kontur verleihen und bei Nachfragen Vertiefungen anbieten“ (74).

Bei dem durchgeführten Interview handelt es sich um eine Einzelbefragung, um so eine mögliche gegenseitige Beeinflussung durch Peers in Gruppendiskussionen zu verhindern (Vogl 2015). Für einen möglichst natürlichen, vertrauensvollen und flexiblen Gesprächsfluss dienen bestimmte Nachfragen, wie z. B. Verständnisfragen und Rückspiegelungen. Hingegen wird auf komplizierte oder suggestive Nachfragen oder Fragenreihungen verzichtet (Dresing und Pehl 2011).

Der konkrete Aufbau eines problemzentrierten leitfadenorientierten Interviews (Witzel 2000) gliedert sich in eine *Einleitung*, einen *Hauptteil* und einen *Abschluss*. Erstere erklärt die Rahmenbedingungen und sichert eine strenge Vertraulichkeit und Anonymisierung zu. Innerhalb eines leitfadenorientierten *Hauptteils* werden thematische Aspekte aufgegriffen, präzisiert und mittels optionaler Nachfragemöglichkeiten weitergeführt. Diese dienen der sukzessiven Offenlegung der subjektiven Problemsicht. Der Leitfaden strukturiert Gesprächsverlauf und enthält erzählungsgenerierende offene Fragen. Ein

schriftlich fixiertes Postskript mit Notizen (siehe Anhang II) zur Interviewsituation markiert den *Abschluss* des Interviews. Das für die vorliegende Untersuchung konzipierte Interview lässt sich in vier Hauptbereiche mit insgesamt zwölf Fragen einteilen und weist unabhängig vom Alter der Befragten eine einheitliche Struktur und folgenden Aufbau auf:

- *Einleitung*: Ein kurzes Alltagsgespräch, die Zusicherung der Anonymität und das eigenständige Ausprobieren des Aufnahmegerätes lockern die Situation zu Beginn des Interviews auf.
- *Ursprung des Mogelns (erster Hauptbereich)*: Der erste Hauptbereich fokussiert den *Ursprung* und die subjektive Bedeutsamkeit des Mogelns. Neben Einschätzungen des Mogelns bezogen auf die Klasse (1. Was denkst du, wie viele Schüler*innen in deiner Klasse mogeln?) und Peers (2. Mogeln deine Freunde?) sind die ersten Beobachtungen des Mogelns (3. In welcher Klasse hast du Mogeln bei deinen Mitschüler*innen das erste Mal beobachtet?) sowie die erste eigene Erfahrung von Interesse (4. Hast du schon selbst gemogelt?).
- *Motive (zweiter Hauptteil)*: Im weiteren Verlauf sollen Kinder, denen es aufgrund sozialer Erwünschtheit (Vogl, 2015) schwerfällt, sich über das Mogeln zu äußern, konkrete Situationen schildern, in denen sie Mitschüler*innen beim Mogeln beobachteten (5. Denke an eine Situation, in der dein*e Mitschüler*in gemogelt hat. Beschreibe diese.). So sollen Hinweise auf das eigene Erleben erst in einem nächsten Schritt gesammelt werden (6. Beschreibe eine Situation, in der du selbst schon gemogelt hast.). Danach werden die unterschiedlichen *Motive*, die unter anderem auch in den quantitativen Untersuchungen thematisiert werden, angesprochen (7. Kannst du dich erinnern, warum du gemogelt hast?). So lassen sich die quantitativen und qualitativen Ergebnisse abgleichen, in ihrer Tiefe erschließen und erweitern. Im Anschluss beschreiben die Befragten die damit verbundenen Emotionen während des Mogelns (8. Wie hast du dich gefühlt, während du gemogelt hast?) und nach dem Mogeln (9. Wie hast du dich danach gefühlt?). Falls Kinder ein schlechtes Gewissen äußern, wird darum gebeten, die Handlung zu erklären und zu begründen. Auf diese

Weise lassen sich mögliche Widersprüche klären, die mitunter in der quantitativen Erhebung festgestellt werden konnten.

- *Arten (dritter Hauptteil)*: Der dritte Hauptbereich fokussiert die unterschiedlichen *Arten* des Mogelns, die bereits in der Grundschule relevant erscheinen (10. Welche Arten von Mogeln kennst du?), unterteilt in eigene Erfahrungen und Beobachtungen (11. Welche hast du selbst schon ausprobiert oder beobachtet?).
- *Wertung (vierter Hauptteil)*: Der vierte und abschließende Interviewteil bezieht sich auf eine abschließende *Wertung* des Mogelns (12. Wie findest du Mogeln?). Durch explizites Nachfragen und die Kombination verschiedener Erzähloptionen soll eine umfassende Beurteilung des Mogelns erfolgen.
- *Abschluss*: Der Interviewende bedankt sich für die Teilnahme. In einem schriftlichen fixierten Postskript werden beispielsweise Auffälligkeiten zu der Interviewsituation oder zu der befragten Person festgehalten (siehe Anhang II).

Die vorgegebenen Leitfragen können flexibel gestellt werden. Die Strukturierung liegt aufseiten des Kindes. Wichtig ist, dass der Interviewende den Kindern Vertrauen entgegenbringt und ihnen nicht das Gefühl vermittelt, sich in einer Situation des *Verhörs* zu befinden. Weitere Besonderheiten, die bei der Befragung von Grundschulkindern zu beachten sind, werden nachfolgend genauer beschrieben.

3.2.2 Besonderheiten bei Interviews mit Kindern

Allgemein können bei der Befragung von Kindern dieselben Methoden wie bei der Befragung von Erwachsenen eingesetzt werden. Vogl (2015) empfiehlt bei der Durchführung von Interviews mit Kindern auf verbale, also kommunikative und sprachliche wie auch interaktive und kognitive Kompetenzen der jeweiligen Altersgruppe zu achten. Für die durchzuführenden Interviews bedeutet dies:

- möglichst einfache, kurze Sätze,
- eine klare Aussprache,
- Berücksichtigung des individuellen Sprachverständnisses,
- Vermeidung von Verneinungen,

- Schaffung einer Wohlfühlatmosphäre bei sozial sensiblen Themen durch Reduzierung von Unsicherheit,
- Zuhören durch eine Balance zwischen Offenheit und Strukturierung,
- Akzeptanz von Schweigen und Nichtwissen.

Aufgrund der Altersspanne zwischen sechs und elf Jahren der Befragten sind zudem die Kompetenz- und Entwicklungsstufen (siehe Kapitel 2.3.1, 2.3.2) zu berücksichtigen, die eine altersspezifische Adaption bedingen. Beispielsweise ist ein Perspektivenwechsel erst ab einem Alter von sieben Jahren und Verallgemeinerungen ab einem Alter von zehn Jahren möglich (Vogl 2015). Nach Piaget (1983) befinden sich die Kinder in der konkret-operationalen oder formal-operationalen Entwicklungsphase, sodass symbolische oder abstrakte Denkmuster hinreichend erfasst, Schlussfolgerungen gezogen und Hypothesen gebildet werden können.

Die Gesprächsführung richtet sich zudem nach den von Delfos (2004) aufgestellten Regeln für die Befragung von Kindern:

- *Akzeptanz der Kinder:* Der Interviewende achtet auf Augenhöhe zu den Befragten. „Größenunterschiede beeinflussen die Kommunikation. Wer höher sitzt oder steht, wird eher die Verantwortung für ein Gespräch übernehmen“ (Vogl 2015, 101).
- *Augenkontakt herstellen und unterbrechen:* Dieses Vorgehen erzeugt Vertrauen, reduziert Unsicherheit und hilft beim Abbau des in der Schule nach wie vor weit verbreiteten alltäglichen Autoritätsgefälles.
- *Weiche Grundhaltung* des Interviewenden, die als verständnisvoll und permissiv zu charakterisieren ist.
- *Keine soziale Beziehung zwischen Interviewendem und den Kindern:* Ein erster Kontakt zu den Befragten besteht ausschließlich durch die bereits stattgefundene quantitative Erhebung.
- *Ein möglichst kurzes Interview:* Da Kinder eine verminderte Aufmerksamkeitsspanne haben, beschränkt sich die Dauer des Interviews auf maximal zehn bis fünfzehn Minuten. Die Aufzeichnung der Interviewpartner*in erfolgt mittels eines Aufnahmege-rätes.

3.2.3 Transkription der Interviews

Die Transkription der Interviews erfolgt nach einem *smooth verbatim transcript* (Mayring 2015, 45). Im Sinne der Untersuchung wird weitestgehend der genaue Wortlaut wiedergegeben, jedoch explizierende Wortwiederholungen, Füllwörter und Satzabbrüche bereinigt. Hingegen werden bedeutungstragende Einheiten, wie bejahende oder verneinende Lautäußerungen oder deutliches Lachen, im Transkript markiert. Unterbrechungen, bspw. ein Pausengong, werden durch kursive Schrift angezeigt. Tabelle 9 zeigt eine Zusammenfassung der zugrundeliegenden Transkriptionsregeln.

Tabelle 9: Transkriptionsregeln nach Mayring (2015)

Regeln der Transkription

1	Wörtliche Transkription, wobei Dialekte durch Hochsprache ersetzt werden.
2	Anonymisierung von personenbezogenen Daten sowie der Daten von Personen, über die Aussagen getroffen werden.
3	Kennzeichnung des Interviewenden mit der Abkürzung: (I); der interviewten Person mit entsprechendem schüler*innen-spezifischen Code.
4	Eckige Klammern verweisen auf: <ul style="list-style-type: none"> • längere Störungen • kurze Einwürfe der jeweils anderen Person • verneinende und bejahende Gesten wie „Okay“, „Mmmh“
5	Sofern nicht bedeutungstragend, keine Transkription von zustimmenden Äußerungen, Lachen, Murmeln sowie Wortwiederholungen, Interjektionen, Füllwörtern.
6	Kennzeichnung kürzerer Pausen durch (.) und längerer Pausen durch (...)
7	Markierung von unverständlichen Wörtern oder Passagen durch Klammer: (...)
8	Glättung der Sprache (Wort- und Satzabbrüche, Stottern) und Interpunktion zugunsten der Lesbarkeit.
9	Trotz syntaktischer Unstimmigkeiten Beibehaltung der Satzform bei Transkription.
10	Spricht mehr als eine Person, werden Redebeiträge separat wiedergegeben.

3.3 Datenauswertung

Aufgrund des explorativen Forschungsansatzes und des komplexen Forschungsgegenstandes zu Mogeln in der Grundschule sind hypothesengenerierende Verfahren zur ausreichenden Überprüfung des Gegenstandes als Methode ungeeignet (Atteslander 2006). Eine Triangulation schärft und fundiert die Aussagekraft der Ergebnisse, was sich insbesondere für einen mehrperspektivischen Einblick in die Lebenswelt der Kinder anbietet (Krüger 2006).

Die vorliegende Studie verknüpft die quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumente und folgt einem Mixed-Methods-Design (Kelle 2019). Dementsprechend lassen sich quantitative Ergebnisse in valider und reliabler Weise aufzeigen. Interviews verweisen auf weiterführende Begründungen und Ergänzungen, die über die im Fragebogen vorgegebenen Items hinausgehen und neue Zusammenhänge aufdecken. Der wechselseitige Bezug beider Datenarten liefert wertvolle und bedeutsame Informationen.

Überdies geht die Verzahnung der methodischen Zugänge über eine reine Triangulation eines Mixed-Methods-Designs hinaus. Die quantitativen und qualitativen Studien stehen durch eine sequenzorientierte wie auch eine resultatsbasierte Integration miteinander in Verbindung (Kuckartz 2018). Im konkreten Fall bedeutet dies: Das Vorgehen zeichnet sich durch eine sequenziell vorgeschaltete quantitative und nachgestellte qualitative Erhebung aus. Neben einer Einzelauswertung der Ergebnisse erfolgt im Anschluss eine Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse.

Abbildung 5 konkretisiert exemplarisch auf der horizontalen Ebene den chronologischen Ablauf der Untersuchung anhand der Auswertungskategorien mogelnde / nicht mogelnde Kinder. Die einzelnen Erhebungsinstrumente sind schwarz unterlegt. Die grauen Felder mit Fettsatz visualisieren die zugrundeliegenden Auswertungskategorien. Alle weiteren Felder visualisieren das Vorgehen der Datenauswertung sowie die Zusammenführung und Diskussion innerhalb des gewählten Mixed-Methods-Designs.

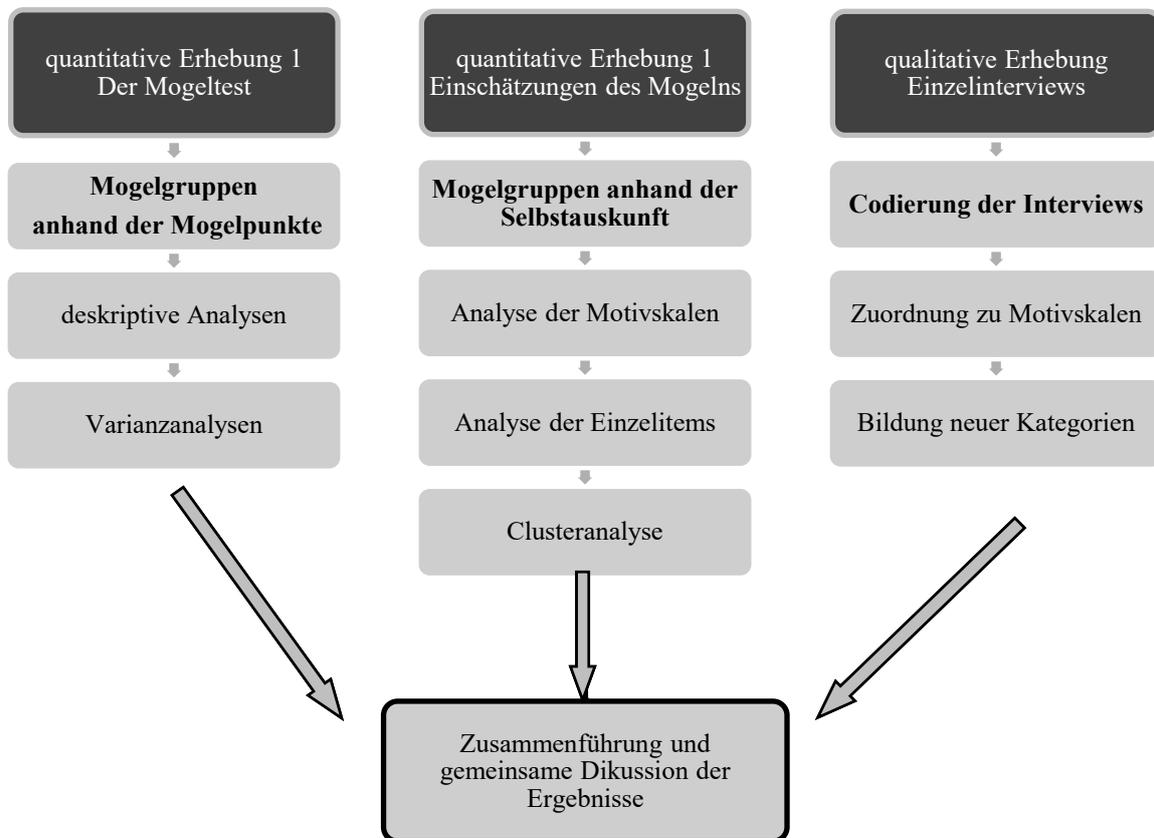


Abbildung 5: Darstellung der Erhebungsinstrumente mit zugrundeliegender Auswertungsmethodik

Die Auswertung folgt dabei nachfolgenden Schritten:

- *Quantitative Erhebung 1 – Analyse des Mogelverhaltens:* Um eine Aussage über die Mogelhäufigkeit in den einzelnen Klassenstufen zu treffen, erfolgt in einem ersten Schritt die deskriptive Auswertung des Schulleistungstests (Kapitel 5.1). Neben Einschätzungen der Häufigkeit sind ferner deskriptive Aussagen über die eingesetzten Arten des Mogelns in der Grundschule möglich. Auf Basis der erreichten Mogelpunkte erfolgt eine Zuordnung in nicht mogelnde Kinder (0 Mogelpunkte) und mogelnde Kinder (< 2 Mogelpunkte) für weitere Vergleiche.
- *Quantitative Erhebung 2 – Analyse der subjektiven Einschätzung:* In einem nächsten Schritt erfolgt die Auswertung der Einschätzungen des Mogelns. Einerseits sind allgemeine Aussagen über die Motive des Mogelns innerhalb der einzelnen Skalen (Moral, Kooperation, Schule, Person, Situation) möglich, andererseits präzisieren

Aussagen innerhalb der Analyse auf Einzelitem-Ebene. Mittels einer Clusterung sind Gruppierungen der moglelnden-Kinder anhand der Motivskalen möglich (Kapitel 5.2).

- *Qualitative Erhebung – Analyse der Interviews:* Die quantitativ ermittelten Moglel-motive werden mit Ergebnissen des Interviews qualitativ erweitert, d. h. trianguliert. Die Interviews geben möglicherweise Aufschluss über weitere, bisher nicht genannte Gründe, z. B. zur Bedeutung des familiären Kontextes (Kapitel 5.3).
- *Zusammenführung der methodischen Ansätze:* Anhand der aus Schulleistungstest sowie der qualitativen und quantitativen subjektiven Einschätzungen gewonnenen Daten sind Aussagen über die Motive des Moglelns möglich. Eine Zusammenführung (Kapitel 5.4) und eine Diskussion (Kapitel 6.1 und 6.2) der unterschiedlichen Ergebnisse erfolgt in einem nächsten Schritt.
- *Ableitung pädagogischer Implikationen:* Aus dieser Analyse lassen sich anschließend Schlussfolgerungen (Kapitel 6.3) für präventive pädagogische Maßnahmen zum Umgang mit Mogleln in der Schule ableiten.

3.3.1 Quantitative Auswertung

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgt auf Basis der Statistiksoftware SPSS (IBM). Grafische Darstellungen und Tabellen werden mit MS Office erstellt. Nachfolgend werden die der Untersuchung zugrunde liegenden statistischen Methoden näher beschrieben.

Deskriptive Auswertung

Aufgrund des explorativen Charakters der Studie beginnt die Datenauswertungen mit einer beschreibenden Darstellung des aktuellen Stands des Moglelns in der Grundschule an sächsische Schulen. Für beide Messinstrumente werden jeweils die Mittelwerte (M) und die Standardabweichungen (SD) angegeben. Auswertungen, welche innerhalb des selbstkonzipierten Erhebungsinstruments von Interesse sind, stellen zusätzlich das Minimum (Min) und Maximum (Max) dar. Die Ergebnisse der Gesamtstichprobe beziehen sich zudem auf prozentuale Häufigkeiten der jeweiligen Moglelpunkte und die daraus resultierende Unterteilung in moglelnde und nicht moglelnde Kinder. Für eine übersichtliche Darstellung prägnanter Ergebnisse der Untersuchung bieten sich prozentuale Häufigkeiten

an. Grundlage hierfür bildet eine Dichotomisierung der dreistufigen Likert-Skala in *Zustimmung* und *Ablehnung*. *Zustimmung* umfasst jeweils die Einschätzung „

3 = stimmt“, während *Ablehnung* jeweils die negative Option „1 = stimmt gar nicht“ umfasst. Einen Ausschluss aus der Datenanalyse erfahren hingegen Einschätzungen der Kategorie „2 = stimmt teilweise“, da sie nicht eindeutig einer der beiden Kategorien zugeordnet werden können.

Extremgruppenvergleiche

Insbesondere im Rahmen von explorativen Analysen ist es sinnvoll, Stichproben anhand eines für die Untersuchung relevanten Merkmals zu kategorisieren. Basis hierfür bilden Extremgruppen, in diesem Fall mogelnde und nicht mogelnde Kinder. Anhand der beiden Erhebungsinstrumente unterscheiden sich die Gruppen wie folgt:

- *Erhebungsinstrument 1 – tatsächliches Mogelverhalten*: Eine Möglichkeit der Bildung von Extremgruppen ist die Unterteilung der Stichprobe in Perzentile, die Werte einerseits vom Minimalwert bis zu einem unteren Perzentil, andererseits in einem oberen Perzentil bis zum Maximalwert abbilden (Döring und Bortz 2016b). Im Rahmen dieser Arbeit werden Gruppen extrahiert, die sich anhand der Anzahl der Mogelpunkte unterscheiden. Die erste Extremgruppe der nicht mogelnden Kinder umfasst das untere Terzentil mit null Mogelpunkten, hingegen bildet das obere Quantil ab einer Mogelpunktzahl von drei Punkten die Gruppe der mogelnden Kinder ab. Infolgedessen bilden die beiden Extremgruppen jeweils die unteren 33 % und oberen 25% der Stichprobe ab.
- *Erhebungsinstrument 2 – subjektive Einschätzungen des Mogelns*: Des Weiteren ist eine Bildung von Extremgruppen anhand eines inhaltlichen Kriteriums möglich. Eine Unterteilung ist aufgrund des Items „Ich habe selbst schon gemogelt“ möglich. Kinder lassen sich dementsprechend der Gruppe der mogelnden und der nicht mogelnden Kinder zuordnen. Die Dichotomisierung der dreistufigen Likert-Skala folgt dem bereits vorgestellten Prinzip:
 - Extremgruppe mogelnde Kinder: „3 = stimmt genau“,
 - Extremgruppe nicht mogelnde Kinder: „1 = stimmt gar nicht“,
 - Keine Zuordnung: „2 = stimmt teilweise“.

t-Test bei unabhängigen Stichproben

Von Interesse ist ebenfalls, ob Gruppenunterschiede zwischen mangelnden und nicht mangelnden Kindern hinsichtlich verschiedener Subskalen und weiterer Merkmale bestehen, wobei t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt werden.

Das Testverfahren vergleicht Mittelwerte zweier unabhängiger Populationen und zeigt mögliche signifikante Unterschiede auf (Sedlmeier und Renkewitz 2011), die zuvor durch Levene-Tests auf Varianzhomogenität überprüft werden (Bühner und Ziegler 2017). Aufgrund der unterschiedlichen Gruppengrößen erfolgt die Angabe der jeweiligen Effektstärke (d) nach Cohen (1988).

- $|d| < 0.5$ kleiner Effekt,
- $|d| 0.5 - 0.8$ mittlerer Effekt,
- $|d| > 0.8$ großer Effekt.

Einfaktorielle Varianzanalyse

Die einfaktorielle Varianzanalyse, auch einfaktorielle ANOVA genannt, stellt eine Verallgemeinerung des t-Tests für unabhängige Stichproben für den Vergleich von mehr als zwei Gruppen dar. Sie überprüft Mittelwertsunterschiede mehrerer unabhängiger Populationen. Diese gelten bei großen Stichproben als robustes Verfahren (Döring und Bortz 2016c). Von besonderem Interesse sind auf die Klasse oder die Schule bezogene Unterschiede.

Bivariate Korrelationen

Um einen ersten Hinweis auf einen möglichen inhaltlichen Zusammenhang zwischen den einzelnen Motivskalen zu erhalten, prüft die bivariate Korrelationsanalyse die Stärke und Richtung möglicher Zusammenhänge. Es lassen sich methodische Hinweise für die weiteren Analysen ableiten, die Tendenzen für die anschließende Clusterung aufzeigen (Cleff 2015). Als Maß der Größe der Richtung und Stärke des Effektes wird der Korrelationskoeffizient nach Pearson herangezogen. Für den Korrelationskoeffizienten können folgende Konventionen gelten:

- $|r| \geq .10$ schwacher linearer Zusammenhang,
- $|r| \geq .30$ mittlerer linearer Zusammenhang,

- $|r| \geq .50$ starker linearer Zusammenhang.

Clusteranalysen

Zur Identifizierung von unterschiedlichen Gruppen mangelnder Kinder werden *Clusteranalysen* berechnet. Ziel dieses Verfahrens ist es, bestimmte Personen zu möglichst homogenen Gruppen zusammenzufassen, wobei sich die einzelnen Gruppen möglichst stark voneinander unterscheiden (Backhaus et al. 2018). Die ermittelten Cluster mangelnder Kinder dienen als Grundlage, um weitere ANOVA-Analysen durchzuführen.

3.3.2 Qualitative Auswertung

Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgt auf Basis einer computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse mittels der Software MAXQDA. Große Datenmengen lassen sich so reduzieren und zu wesentlichen Kategorien zusammenfassen (Kuckartz 2018; Mayring 2015). Die Inhaltsanalyse und die Zuweisung von Kategorien unterliegen einem qualitativen und interpretativen Prozess (Sedlmeier und Renkewitz 2011). Anstatt durch enge Vorgaben, wie z. B. einen vordefinierten Itemkatalog eines Fragebogens (Lamnek und Krell 2016), können Kinder die Struktur, Form und Ausführlichkeit ihrer Aussagen weitgehend selbst festlegen.

Die Datenauswertung orientiert sich im Wesentlichen an den Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Sie „will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2015, 114). Vorab definierte feste Regeln strukturieren die folgenden Forschungsschritte, wie es in Abbildung 6 veranschaulicht wird.

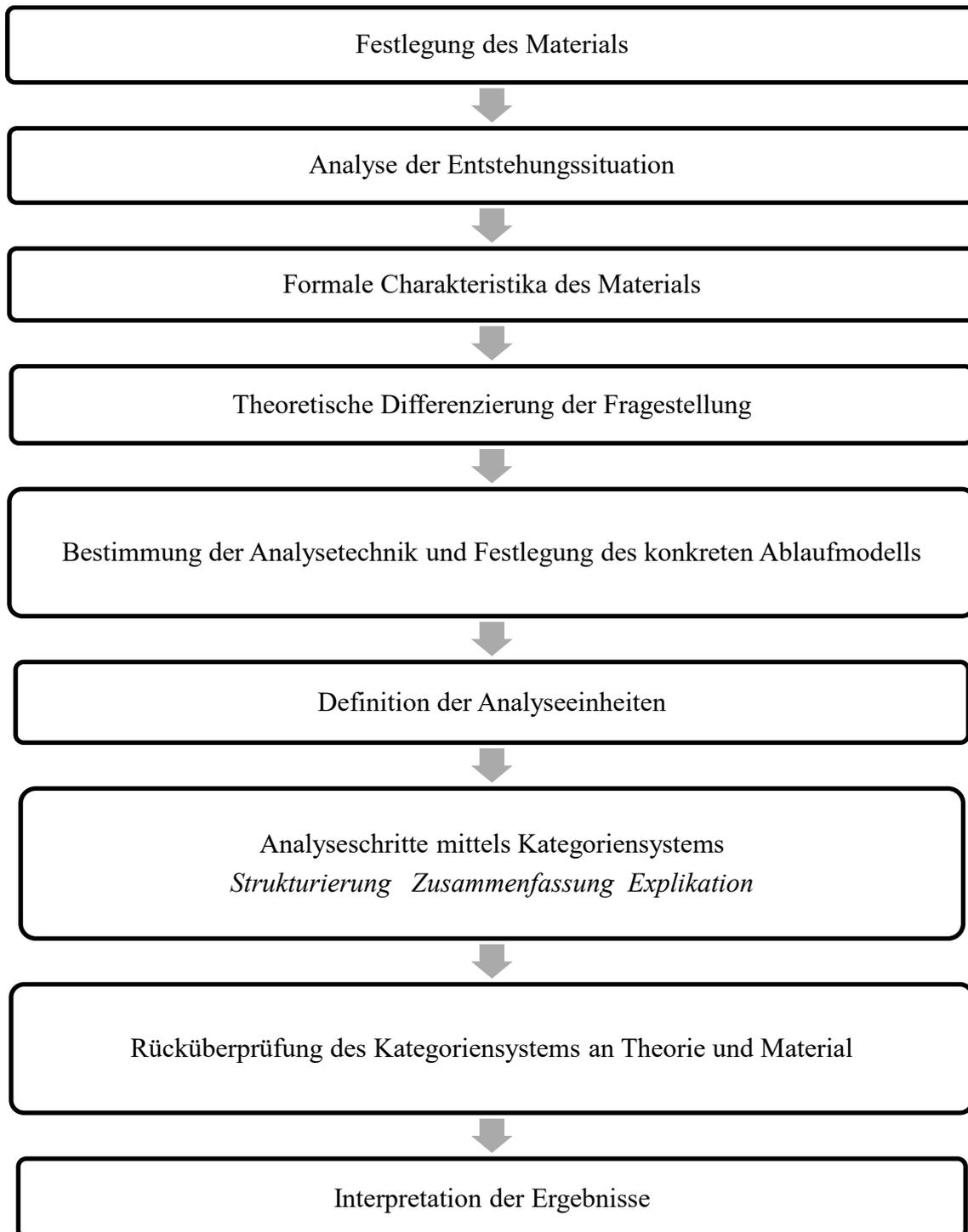


Abbildung 6: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring (2015)

Während die Festlegung des Materials, die Analyse der Entstehungssituation sowie formale Charakteristika in den vorherigen Kapiteln bereits beschrieben wurden, fokussieren die weiteren Ausführungen insbesondere die Bildung von Auswertungskategorien.

Bildung von Auswertungskategorien

Ausgehend vom dem gewählten Mixed-Method-Ansatz werden induktive und deduktive Elemente der Analysetechnik der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2015) vereint. Im Zentrum der Datenauswertung steht die Entwicklung eines Kategoriensystems im Wechselverhältnis zwischen Theorie und Datenmaterial. Hierbei wird die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) genutzt, die auf den folgenden drei Schritten beruht:

- Definition von Kategorien,
- Identifikation von Ankerbeispielen je Kategorie,
- Festlegung von Kodierregeln.

Bezogen auf die konkrete Arbeit lassen sich die Kategorisierungsdimensionen in *deduktive* und *induktive* Elemente einteilen. Soweit Motive der quantitativen Erhebung im Textmaterial auftreten, erfolgt eine Zuordnung zu den theoriegestützten *deduktiven* Elementen. Eine Struktur geben demnach die Motivskalen sowie die unter 4.2.1 aufgeführten Einzelitems vor. Falls Befragte Motive benennen, die sich keiner der bereits bestehenden vordefinierten Motivkategorie zuordnen lassen, ist eine neue *induktive* Kategorie zu bilden. Die Grundlage des dritten Kategoriensystems erlaubt Schlüsse auf die Wertung des Mogelns als gute oder schlechte Handlung. Das zuletzt definierte Kategoriensystem bedient sich ebenfalls eines deduktiven und induktiven Ansatzes, die sich *deduktive* Kategorien anhand der vorgegebenen Arten des Mogelns im Fragebogen ergeben. Sollten sich die Aussagen keiner dieser Kategorien zuordnen lassen, werden diese zu einer neuen *induktiven* Kategorie zusammengeführt. Infolgedessen ergeben sich folgende Kategoriensysteme:

- Kategoriensystem 1: Beurteilung des Mogelns,
- Kategoriensystem 2: Arten des Mogelns.
- Kategoriensystem 3: Motive anhand der Motivskalen und Einzelitems,
- Kategoriensystem 4: zusätzliche Motive.

Eigennennung/Fremdnennung

Insbesondere kommt im Kontext der Untersuchung den Motiven des Mogelns, die auf die Befragten selbst zutreffen, eine höhere Bedeutung zu als denjenigen, welche die Befragten anhand von Beobachtungen schildern. In der folgenden Datenauswertung lassen sich diese durch *Eigennennung* oder *Fremdnennung* unterscheiden.

Anmerkungen zur Kodierung

Mithilfe der Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln lassen sich Aussagen den zutreffenden Kategoriensystemen zuordnen und in Grenzfällen um weitere Kodierregeln, Kategorien oder Ankerbeispiele ergänzen (Mayring 2015). Die kleinste Kodiereinheit ist das bedeutungstragende Wort mit einer eindeutigen Zuordnung zu einer Kategorie. Kodierte Stellen können sich zudem über Satzteile oder über mehrere Antworten erstrecken, wenn beispielsweise der Interviewende konkrete Nachfragen stellt. Hierdurch verringert sich die Aussagekraft der Nennung, sodass in der Ergebnisdarstellung neben der quantitativen Angabe der Nennung immer die Anzahl der Interviews Erwähnung findet.

Eine Kodierung der Interviews erfolgt im Rahmen vorliegender Arbeit ausschließlich durch die Interviewende, ohne weitere Revisionschleife. Eine Kontrolle der kodierten Textstellen erfolgt nach Abschluss der Kodierung durch eine Homogenitätsprüfung der Kategoriensysteme (siehe Anhang VI). Mehrdeutige oder nicht trennscharfe Kategorien werden mit Mitdotorand*innen besprochen und nötigenfalls geändert oder gestrichen.

3.4 Forschungsdesign

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer Befragung von Schulkindern aus fünf Grundschulen in Sachsen. Die Erhebung der Daten fand zwischen September und Oktober 2017 statt. Teilnehmende Klassen waren jeweils die zweiten, dritten und vierten Klassenstufen. Die ersten Klassen werden aufgrund ihrer geringen Lese- und Schreibkompetenzen wie auch der als gering einzuschätzenden Schulerfahrung zum Erhebungszeitpunkt (Schulstart: 7. August 2017) von der Untersuchung ausgeschlossen.

Planung der Erhebung

Die Teilnahme an dem Projekt und die Befragung von Minderjährigen wurde durch die Sächsische Bildungsagentur (beantragt März 2017; bewilligt Juli 2017) genehmigt. Von den insgesamt 13 persönlich oder telefonisch angefragten Schulen willigten fünf Schulleitungen in die Teilnahme an der Studie ein. Das gesamte Kollegium wurde im Rahmen der Lehrer*innen-Konferenz über die Befragung informiert. Um den Eltern die Ziele der Erhebung zu erläutern und deren Einwilligung einzuholen, händigten die Klassenleitungen im Vorfeld der Untersuchung ein ausführliches Informationsschreiben aus (siehe Anhang V). Dieses Schreiben gibt eine erste inhaltliche Orientierung, was die Kinder thematisch erwartet. Zudem können Eltern ihre Kinder auf die Erhebung vorbereiten, um so mögliche Hemmungen oder Unsicherheiten im Vorfeld auszuräumen (Reinders et al. 2015). Von insgesamt 792 versandten Elternbriefen erteilte knapp die Hälfte, und zwar 374 Erziehungsberechtigte, das Einverständnis für die Teilnahme ihres Kindes an der Untersuchung.

Durchführungsbedingung

Für jede Schule ist ein einwöchiger Erhebungszeitraum vorgesehen. Dieser findet im Rahmen des regulären Unterrichts unter Ausschluss der Lehrkräfte in einem von der Schule zur Verfügung gestellten Raum statt. Die Erhebung des quantitativen Teils ist jeweils für den Vormittag (8 – 12 Uhr) vorgesehen, während die Einzelinterviews zumeist in der Zeit zwischen 12 und 14 Uhr erfolgen. Abbildung 7 dient der Visualisierung der zeitlichen Erhebung.

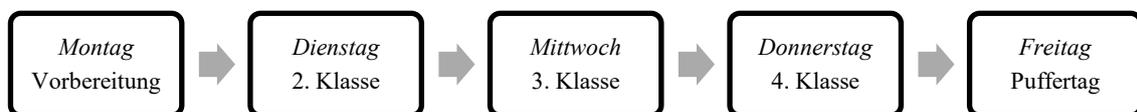


Abbildung 7: Zeitlicher Ablauf der Erhebung

Jeweils zu Beginn der Woche sichtet die Versuchsleitung die von der Schule zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten. Kriterien hierfür sind eine ruhige Umgebung, angemessene Lichtverhältnisse, ausreichende und aufgeräumte Arbeitsplätze und eine nicht-Anwesenheit der Klassenlehrkraft oder weiterer Lehrkräfte. Zusätzlich klärt die Versuchsleitung mit den Lehrkräften und der Schulleitung letzte offene Fragen, wie z. B. die genaue Erhebungsreihenfolge von mehrzügigen Klassenstufen. Die tatsächliche Erhebung erstreckt sich von Dienstag bis Donnerstag. Der Freitag dient als zusätzlicher *Puffertag*, um nachträgliche Befragungen von einzelnen verhinderten Kindern durchzuführen. Hierbei unterscheidet sich das Vorgehen zwischen qualitativer und quantitativer Erhebung wie folgt:

Vorgehen im Rahmen der quantitativen Erhebung

Die quantitative Erhebung gliedert sich in zwei Teile. Zunächst bearbeiten die Kinder den *Mogeltest*, welcher das tatsächliche Verhalten untersucht. Im Anschluss erfolgt die Bearbeitung des Tests, der die Mogelmotive der Schulkinder erhebt. Bei der ordnungsgemäßen Codierung unterstützt die Versuchsleitung und erklärt an einer Tafel die einzelnen Schritte. Während der Befragung sind Nachfragen möglich.

Mithilfe der anonymen schüler*innenspezifischen Codierung beider Fragebögen lassen sich beide Tests einer Person zuordnen. Zusätzlich lassen sich anhand der ersten drei Code-Einheiten Teilnehmende einer bestimmten Schule und einer Klassenstufe zuordnen. Wie in Abbildung 8 exemplarisch dargestellt, würde das fiktive Schulkind Schule *B* angehören. Ziffer „21“ gibt in der Zehnerstelle Auskunft über die Klassenstufe und in der Einerstelle über den Klassenzug. Anhand des Beispiels befindet sich *Emil* mit der Lieblingszahl 7 in der Klasse *2a*.

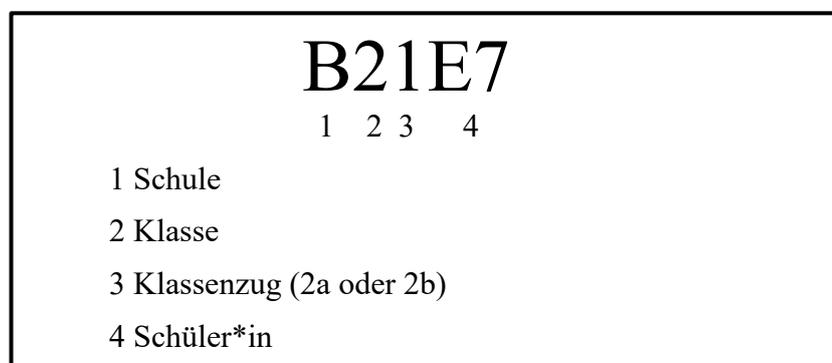


Abbildung 8: Schüler*innenspezifische Codierung

Es wird eine handschriftliche Befragung mittels Fragebogen in Papierform durchgeführt, ein sogenanntes *Paper-Pencil-Verfahren* (Brosius et al. 2016). Neben der gleichzeitigen Erhebung möglichst vieler Teilnehmenden entspricht dieses Format am ehesten der realen Testsituation. Wie bei Klassenarbeiten können Kinder zwischen den einzelnen Seitenblättern und Fragebogenteile zu einem späteren Zeitpunkt beantworten (Sedlmeier und Renkewitz 2011). Aus Gründen einer defizitären technischen Ausstattung zum Erhebungszeitpunkt der Schulen kam eine Online-Befragung nicht infrage.

Gemäß den Kriterien eines *guten* Fragebogens (Porst 2009) sollen beide Fragebögen in einem annehmbaren Zeitrahmen zu bearbeiten sein. Die Befragungsdauer umfasst pro Klasse je eine Unterrichtsstunde (45 Minuten). Die Befragung beginnt mit dem Mogeltest (Dauer: 25 Minuten) und endet mit dem Beurteilungstest (Dauer: 15 Minuten). Sollten Verzögerungen auftreten, gibt es einen zeitlichen Puffer von fünf Minuten.

Vorgehen bei der qualitativen Erhebung

Alle Befragten, die an den Interviews teilnehmen, haben zuvor die Fragebögen bearbeitet. Die Teilnahme ist freiwillig mit je einem zufällig ausgewählten Kind pro Klasse. Sollten sich mehrere Kinder für ein Interview melden, entscheidet das Los. Eine ausgewogene Verteilung zwischen den Geschlechtern garantiert die abwechselnde Befragung von Schülern und Schülerinnen. Ein Leitfaden strukturiert und vereinheitlicht das Vorgehen (siehe Anhang II).

Datensatzbereinigung

Um sozial erwünschten Antworten mit absichtlicher oder unabsichtlicher unkorrekter Bearbeitung der Fragebögen oder Spekulationen aufgrund mangelnder Erfahrung mit dem Mogeln entgegenzuwirken, steht es den Teilnehmenden frei, Fragen auszulassen. Einen Ausschluss aus der Datenanalyse erfahren elf Fragebögen, bei denen mehr als die Hälfte der Fragen unbeantwortet blieb. Damit reduziert sich die Teilnehmerzahl von 374 auf 363 Schüler*innen.

3.5 Stichprobe

Im Folgenden wird die zugrundeliegende Stichprobe näher beschrieben. Gemäß Kapitel 3.1 bis 3.4 erfolgt zuerst die Vorstellung der quantitativen Untersuchung, bevor im Anschluss die qualitative Stichprobe beschrieben wird.

3.5.1 Stichprobe der quantitativen Untersuchung

Die Stichprobe der quantitativen Untersuchung setzt sich aus dem Datenmaterial der Fragebögen zu den möglicherweise tatsächlichen Handlungen und den subjektiven Einschätzungen zusammen. Die bereinigte Datengrundlage besteht aus 363 Datensätzen, die hinsichtlich Geschlecht, Alter, Schule, Schulleistung und Selbstkonzept charakterisiert werden.

Geschlecht

Die der Untersuchung zugrunde liegende bereinigte Gesamtstichprobe verteilt sich auf 183 weibliche und 176 männliche Teilnehmende. Vier Kinder (1,2 %) verzichten auf die Angabe des Geschlechtes. Dementsprechend ergibt sich eine ausgewogene Verteilung zwischen Mädchen (50,4 %) und Jungen (48,4 %).

Alter

Das durchschnittliche Alter der Teilnehmenden beträgt 8,41 Jahre bei einer Altersspanne von sechs bis elf Jahren und einer Standardabweichung von 1,01 Jahren. Die Altersstruktur in den einzelnen Klassenstufen gestaltet sich wie folgt: Kinder der zweiten Klassenstufe ($n = 120$) sind durchschnittlich 7,38 Jahre ($SD = 0,54$) alt, das Alter der Drittklässler*innen ($n = 110$) beträgt im Mittel 8,35 Jahre ($SD = 0,58$). Die Teilnehmenden der größten Gruppe ($n = 132$) sind in der vierten Klassenstufe mit einem durchschnittlichen Alter von 9,39 Jahren ($SD = 0,58$) zu verorten. Tabelle 10 gibt einen Überblick über die Kennzahlen.

Tabelle 10: Übersicht über das Alter der Teilnehmenden in den einzelnen Klassenstufen

<i>Klassenstufe</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Anzahl</i>
<i>2. Klasse</i>	7,38	.55	6	8	120
<i>3. Klasse</i>	8,35	.58	7	10	110
<i>4. Klasse</i>	9,39	.58	8	11	132

Schulbezogene Daten

Insgesamt nehmen 26 Klassen aus fünf Grundschulen teil, davon jeweils neun zweite und vierte Klassen sowie acht dritte Klassen. Tabelle 11 zeigt die Verteilung der Klassenstufen in den einzelnen Schulen. Anhand der geografischen Lage gehören die beiden Dorfschulen und die Kleinstadtschule den ländlich geprägten Gebieten an. Die beiden Großstadtschulen lassen sich den städtisch geprägten Gebieten zuordnen (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2020). Dementsprechend ergibt sich eine ausgewogene Verteilung zwischen ländlich Schulen (52,7 %) und städtisch geprägten Schulen (47,3 %).

Tabelle 11: Schulbezogene Übersicht über die Klassenstufen

<i>Schule</i>	<i>2. Klasse</i>	<i>3. Klasse</i>	<i>4. Klasse</i>	<i>Summe</i>
<i>Ländlich</i>	58	45	69	172
<i>Dorf 1</i>	12	11	13	36
<i>Dorf 2</i>	10	15	7	32
<i>Kleinstadt</i>	36	19	49	104
<i>Städtisch</i>	63	65	63	191
<i>Großstadt 1</i>	36	28	33	97
<i>Großstadt 2</i>	27	37	30	94
<i>Summe</i>	121	110	132	363

Schulleistungsbezogene Daten der Stichprobe

Insgesamt weisen die Teilnehmenden eine durchschnittliche Endjahresnote von 1,95 mit einer Standardabweichung von .73 auf. Nach der als stufenweise gestaffelten Wortbewertung der Zahl 1 (sehr gut) bis Zahl 6 (ungenügend) sind die Schulleistungen als *gut* einzuschätzen. Die meisten Kinder ($n = 183$) befinden sich mit einer durchschnittlichen Note zwischen 1,5 und 2,49 in diesem Spektrum, 85 Kinder weisen mit einer Durchschnittsnote von 2,5 bis 3,49 *befriedigende* Leistungen und 13 Kinder eine *ausreichende* Leistung (Noten zwischen 3,5 und 4,49) auf. Ausschließlich ein Kind hat *unzureichende* Leistungen (Note 5). Demgegenüber gibt es 65 Kinder, die sich mit einer *sehr guten* Durchschnittsnote von 1,0 im obersten Leistungsspektrum bewegen. Keine Aussage zu ihren Schulleistungen trafen 16 Kinder. Die entsprechenden Details differenziert nach dem Geschlecht der Schulleistung bildet Tabelle 12 ab.

Selbstkonzeptbezogene Daten der Stichprobe

Neben der Angabe der Schulnoten schätzen die Befragten ihr Selbstkonzept in den Fächern Deutsch und Mathematik ein. Wie ebenfalls aus Tabelle 12 zu entnehmen, schätzen Mädchen im Mittel ihr Selbstkonzept im Fach Deutsch besser als ihre männlichen Mitschüler ein. Der Vergleich der beiden Gruppen zeigt, dass dieser Unterschied signifikant ist ($t(354) = 2,94, p < .003$). Diese festgestellten Signifikanzen sind im Fach Mathematik gegensätzlich. Jungen schätzen hier im Mittel ihr Selbstkonzept signifikant besser ein ($t(354) = -3,27, p < .001$).

Tabelle 12: Schulleistungs- und selbsteinschätzungsbezogene Daten nach Geschlecht

	<i>Gesamt</i>			<i>Deutsch</i>			<i>Mathematik</i>		
	<i>n</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
<i>Note</i>									
<i>weiblich</i>	180	1,89	.75	160	1,76	.65	177	2,03	.94
<i>männlich</i>	165	2,08	.80	152	2,07	.79	154	1,93	.81
<i>Selbstein- schätzung</i>									
<i>weiblich</i>	182	2,57	.61	182	2,59	.61	181	2,33	.65
<i>männlich</i>	172	2,54	.52	174	2,39	.69	175	2,54	.61

3.5.2 Stichprobe der qualitativen Untersuchung

Die ausgewählten 25 Schüler*innen sind repräsentativ für die jeweiligen an den Schulen vertretenen Schülerschaft bezüglich Klassenstufen und Geschlecht (siehe Tabelle 13). Auffällig ist die geringere Teilnahmebereitschaft der Drittklässler*innen. In Relation zu den Teilnehmerzahlen der quantitativen Erhebung ergibt sich mit Ausnahme von *Großstadt 2* eine ausgewogene auf die Einzelschulen und das Geschlecht bezogene Verteilung.

Tabelle 13: Interviewverteilung nach Schulen, Klassen und Geschlecht

		<i>Anzahl</i>	<i>Prozent (%)</i>	<i>Prozentuale Verteilung in quantitativer Erhebung</i>
<i>Verteilung auf Schulen</i>	<i>Dorf 1</i>	3	12%	10%
	<i>Dorf 2</i>	3	12%	9%
	<i>Kleinstadt</i>	9	36%	29%
	<i>Großstadt 1</i>	7	28%	26%
	<i>Großstadt 2</i>	3	12%	26%
<i>Klassen</i>	<i>2. Klasse</i>	10	40%	35%
	<i>3. Klasse</i>	6	24%	30%
	<i>4. Klasse</i>	9	36%	35%
<i>Geschlecht</i>	<i>männlich</i>	12	48%	48%
	<i>weiblich</i>	13	52%	50%
	<i>keine Angaben</i>	0	0%	2%

Tabelle 14 gibt im Detail Aufschluss über Geschlecht, Schule und Klasse der einzelnen Interviewteilnehmenden.

Tabelle 14: Übersicht über die Befragten

<i>Code</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Schule</i>	<i>Klasse</i>
<i>A2w</i>	Weiblich	Dorfschule 1	2
<i>A3w</i>	weiblich	Dorfschule 1	3
<i>A4m</i>	männlich	Dorfschule 1	4
<i>B2m</i>	männlich	Dorfschule 2	2
<i>B3m</i>	männlich	Dorfschule 2	3
<i>B4m</i>	männlich	Dorfschule 2	4
<i>C2w</i>	weiblich	Kleinstadt	2
<i>C3w</i>	weiblich	Kleinstadt	3
<i>C22w</i>	weiblich	Kleinstadt	2
<i>C22w1</i>	weiblich	Kleinstadt	2
<i>C31m</i>	männlich	Kleinstadt	3
<i>C4w</i>	weiblich	Kleinstadt	4
<i>C41m</i>	männlich	Kleinstadt	4

<i>Code</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Schule</i>	<i>Klasse</i>
<i>C42w</i>	weiblich	Kleinstadt	4
<i>C40w</i>	weiblich	Kleinstadt	4
<i>D3m</i>	männlich	Großstadt 1	3
<i>D4m</i>	männlich	Großstadt 1	4
<i>D21m</i>	männlich	Großstadt 1	2
<i>D21w</i>	weiblich	Großstadt 1	2
<i>D23w</i>	weiblich	Großstadt 1	2
<i>D33m</i>	männlich	Großstadt 1	3
<i>D42w</i>	weiblich	Großstadt 1	4
<i>E23m</i>	männlich	Großstadt 2	2
<i>E23w</i>	weiblich	Großstadt 2	2
<i>E41m</i>	männlich	Großstadt 2	4

4 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

Im Folgenden werden der Forschungsgegenstand (Kapitel 4.1) und die sich daraus ergebenden Forschungsfragen (Kapitel 4.2) vorgestellt.

4.1 Forschungsgegenstand

Die Aufarbeitung des Forschungsgegenstandes in Kapitel 2 zeigt, dass trotz der schulischen Bedeutung und des Anstiegs der Mogelhäufigkeit in den letzten Jahrzehnten in Deutschland weiterhin erhebliche Desiderate bestehen. So orientieren sich einige Wissenschaftler*innen bei der Auslegung des Begriffes an einem intuitiven Wortverständnis oder nutzen eine allgemein umschreibende Definition. Dementsprechend zeichnet sich die entsprechende Fachliteratur durch diverse subjektive Ansichten über das Mogeln aus. Eng mit den divergierenden Definitionen verwoben ist deren Operationalisierung. Je nach Erhebung und Instrument variiert die Mogelhäufigkeit. Ein Desiderat betrifft den methodisch eher einseitigen Zugang zu dem Untersuchungsfeld. Die betreffenden Studien beziehen sich zumeist auf eine vorrangig quantitative Methodik und vernachlässigen weitgehend qualitative Settings und den Mehrwert einer möglichen Triangulation unterschiedlicher Erhebungsinstrumente. Analog hierzu lässt sich ein weiteres Desiderat identifizieren, welches vorrangig den weiterführenden Schulsektor analysiert, demgegenüber aber die Befundlage im Grundschulbereich äußerst dünn ist (siehe Kapitel 2.1).

Trotz einer öffentlichen Diskussion über wissenschaftliches Fehlverhalten, die eine Sensibilisierung und strenge Ahndung des Delikts im wissenschaftlichen Kontext durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019) bewirkte, finden sich demgegenüber für den schulischen Kontext ausschließlich allgemeine gesetzliche Regelungen. So verweist beispielsweise die Grundschulverordnung Sachsen in einer *Täuschungsklausel* auf den Umgang mit mogelnden Kindern. Hierbei bleibt weitestgehend unklar, welche Verhaltensweisen Mogeln umfassen und mit welchen Konsequenzen ein*e Schüler*in zu rechnen hat.

Dementsprechend obliegt es der pädagogischen Freiheit der Lehrkraft, mogelnde Kinder zu entdecken und entsprechendes Verhalten zu sanktionieren (siehe Kapitel 2.2). Insbesondere (Grundschul-)Lehrkräfte stellt dies vor große Herausforderungen. Daher lässt sich ein weiteres Forschungsdesiderat zwischen der Schulrealität und der rechtlichen Aufarbeitung im Grundschulsektor identifizieren.

Mogeln steht in einem Spannungsfeld zwischen einem Kavaliersdelikt und einem betrügerischen Verhalten und stellt mogelnde Schüler*innen vor ein moralisches Dilemma. Voraussetzung ist das Bewusstsein des Überschreitens einer moralischen Grenze. Insbesondere die Grundschulzeit zeichnet sich durch ein Zwischenstadium moralischer Entwicklung aus. Während erwachsene Bezugspersonen an Bedeutung verlieren, steigt besonders in einem Alter zwischen dem siebten und zehnten Lebensjahr der Einfluss der Peers (siehe Kapitel 2.3). Jedoch finden sich empirische Befunde, die einen Zusammenhang zwischen moralischer Entwicklung und Mogeln untersuchen, vorrangig in der Sekundarstufe II. Erneut sind die empirischen Befunde vor allem für die Grundschule begrenzt.

Wie in Kapitel 2.4 dargestellt, gibt es weniger die eine latente Persönlichkeitseigenschaft *Unehrlichkeit*. Im Kontext der wissenschaftlichen Untersuchung des Mogelns sind persönliche Einflussgrößen wie Alter, Selbstkonzept und Schulleistung von zentralem Interesse. Daneben zeichnet sich eine weitere Perspektive durch die Analyse situativer Motive aus. Vorliegende Studien fokussieren entweder den Einfluss persönlicher oder situativer Motive. Hinsichtlich ihres Zusammenspiels, die speziell im Zuge der Analyse des Mogelverhaltens bedeutsam wären, steht die Forschung noch am Anfang und lässt verschiedene Fragen offen, was erneut vor allem für den Grundschulbereich gilt.

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit analysiert das Mogelverhalten von Grundschulkindern, legt einen Fokus auf die handelnde wie beurteilende Ebene und untersucht die zugrundeliegenden Motive sowie deren wechselseitige Zusammenhänge. Dies mündet in verschiedenen Fragestellungen, die sich grafisch, wie in Abbildung 9 gezeigt, veranschaulichen lassen. Aufgrund der geringen Anzahl einschlägiger Studien für den Grundschulbereich zeichnen sich zudem die im Folgenden formulierten Forschungsfragen durch einen explorativen Charakter aus. Die vorliegende Dissertation verzichtet daher auf eine Formulierung von Hypothesen.

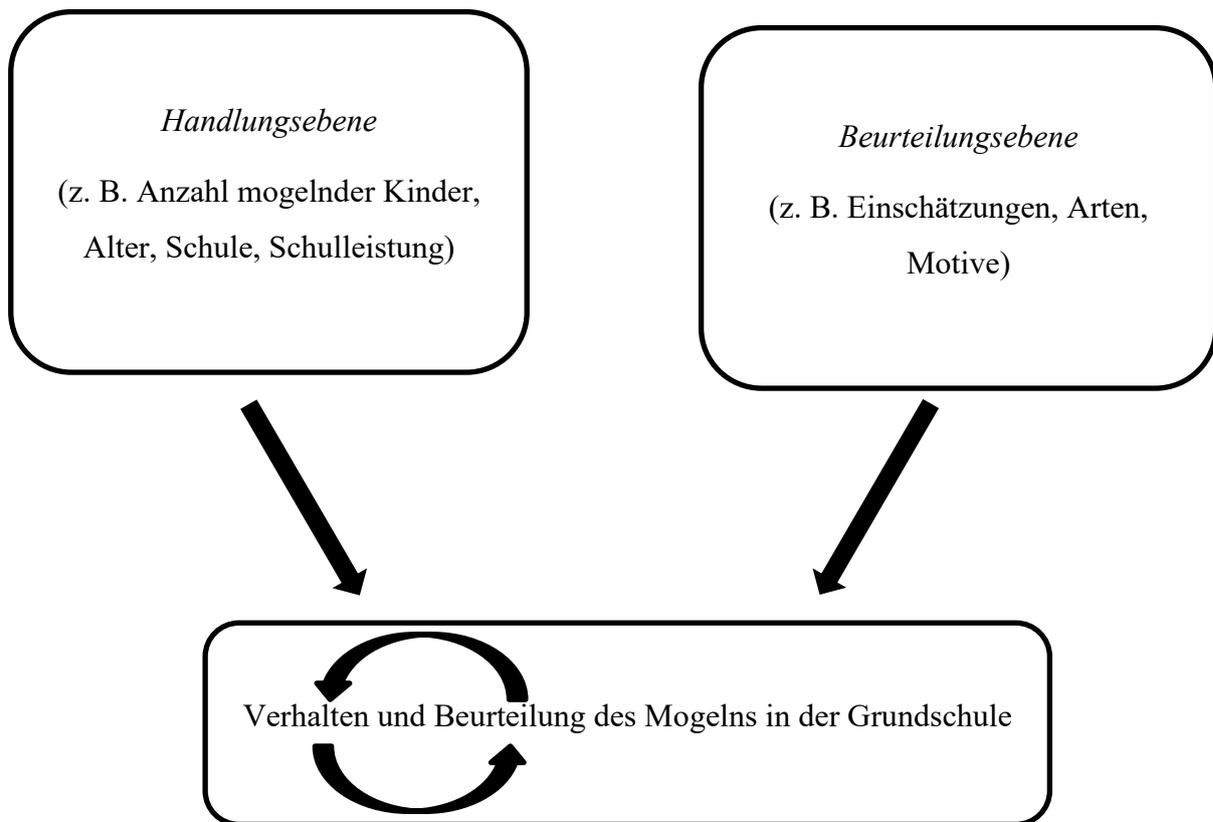


Abbildung 9: Modell des untersuchten Verhaltens und der Beurteilung des Mogelns in der Grundschule (eigene Darstellung)

4.2 Forschungsfragen

Im Folgenden werden die zur Gliederung der empirischen Untersuchung relevanten Forschungsfragen nach vorgelagerter Beschreibung formuliert. Die erste Forschungsfrage befasst sich hauptsächlich mit dem Erhebungsinstrument, welches das Mogelverhalten in Quasi-Testsituationen erfasst, hingegen beziehen sich die weiteren Forschungsfragen auf die dem Mogeln zugrundeliegenden Motive. Demnach beschäftigt sich die zweite Forschungsfrage mit mogelrelevanten Motiven auf der quantitativen Ebene. Hingegen zielt die dritte Forschungsfrage auf die qualitative Exemplifizierung und Erweiterung des Mogelns ab.

4.2.1 Fragestellung 1: Mogeln Grundschulkindern?

Fragestellung 1 soll einen Einblick in die Schulrealität des Mogelverhaltens von Grundschulkindern geben. Diese zentrale Frage zu Beginn bildet die Grundlage vorliegender Arbeit und bietet einen ersten und insbesondere deskriptiven Überblick über das tatsächlich praktizierte Verhalten.

Methodische und theoretische Orientierung bietet der bereits in vielfältiger Weise angewandte *Mogeltest* (siehe Kapitel 2.1.2). Da Mogeln in der Grundschule insbesondere im deutschsprachigen Raum kaum untersucht wurde, liegen keine nennenswerten Messinstrumente vor. Die Untersuchung basiert daher auf einem selbst konzipierten Erhebungsinstrument (siehe Kapitel 3.1.1). Mittels eines allgemeinen Schulleistungstestes mit anschließender Selbstkorrektur überprüft das Messinstrument, ob eine etablierte, aber in der Fachliteratur umstrittene Technik das Verhalten von Grundschulkindern in Quasi-Testsituationen erfassen kann und zu verlässlichen Aussagen führt.

Die erste Fragestellung untergliedert sich in zwei Teilfragen, deren Beantwortung sich wiederum auf verschiedene Unterfragen aufteilt. Dabei wird zuerst die Gesamtstichprobe untersucht, bevor darauf aufbauend mögliche Unterschiede zwischen mogelnden und nicht mogelnden Kindern in die Analyse einfließen. Entsprechend ergeben sich unterschiedliche Fragestellungen, die zuerst allgemein das Mogelverhalten in der Grundschule thematisieren, bevor in einem zweiten Schritt Unterschiede mogelnder und nicht mogelnder Schüler*innen unter Einbezug weiterer personenbezogener Merkmale thematisiert werden.

Fragestellung 1.1: Welche Relevanz kommt dem Mogeln in der Grundschule zu?

Um eine Aussage über das Mogelausmaß zu treffen, wird der Allgemeine Schulleistungstest hinsichtlich der erreichten Mogelpunktzahl ausgewertet. Auf Grundlage der Mogelpunkte lassen sich Gruppen mogelnder und nicht mogelnder Kinder identifizieren. So wird überprüft, ob sich das regelmäßig untersuchte Ausmaß des Mogelns mithilfe des eigenentwickelten Mogeltests abbilden und messen lässt. Einzige Ausnahme bildet Fragestellung 1.1.5. Diese zielt auf die Auswertung der Arten des Mogelns ab, die bei dem Beurteilungstest erfragt wurden.

Es ergeben sich folgende Fragen, die zunächst allgemeine Aussagen auf deskriptiver Ebene über das Mogelverhalten in der Grundschule ermöglichen und in einem zweiten Schritt Unterschiede hinsichtlich der Einzelschulen, des Geschlechts und des Alters thematisieren:

Fragestellung 1.1.1 Wie viele Grundschul Kinder mogeln?

Fragestellung 1.1.2 Inwieweit nimmt das Mogeln mit dem Alter zu?

Fragestellung 1.1.3 Inwieweit lassen sich Unterschiede in den einzelnen Schulen feststellen?

Fragestellung 1.1.4 Inwiefern lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen?

Fragestellung 1.1.5 Welche Arten des Mogelns benennen Grundschul Kinder?

Fragestellung 1.2: Welchen Einfluss üben personenbezogene Merkmale auf das Mogeln aus?

Während Fragestellung 1.1 allgemein einen ersten Einblick in das Mogelausmaß und die Relevanz für die Grundschule ermöglicht, geht es in einem zweiten Schritt um einen möglichen Zusammenhang zwischen Mogeln und weiteren personenbezogenen Merkmalen. Mithilfe der Schulleistung und des Selbstkonzepts sollen im Folgenden zunächst personenbezogene Merkmale berücksichtigt werden, die in der Fachliteratur öfter mit Mogeln assoziiert werden (siehe Kapitel 2.4), den Grundschulbereich jedoch nur bedingt abbilden.

Auf Grundlage der extrahierten Mogelkategorien steht die Frage, ob sich mogelnde und nicht mogelnde Schüler*innen aufgrund ihres Mogelverhaltens hinsichtlich der Schulleistung oder des Selbstkonzepts unterscheiden, im Zentrum. Darüber hinaus werden fachspezifische Unterschiede in den Fächern Deutsch und Mathematik zwischen mogelnden und nicht mogelnden Kindern in den Blick genommen, was mit den folgenden Unterfragen ermittelt wird:

Fragestellung 1.2.1 Inwieweit unterscheiden sich mogelnde und nicht mogelnde Kinder hinsichtlich ihrer Schulleistung?

Fragestellung 1.2.2 Inwieweit unterscheiden sich mogelnde und nicht mogelnde Kinder hinsichtlich ihres Selbstkonzepts?

4.2.2 Fragestellung 2: Warum mogeln Grundschul Kinder?

Die zweite Forschungsfrage beschäftigt sich mit den dem Mogeln zugrundeliegenden Motiven. Aufgrund der fraglichen Generalisierbarkeit der Ergebnisse eines Mogeltests hat sich die direkte Befragung der Kinder zu ihrem Mogelverhalten als weiterer Untersuchungsansatz bewährt und stellt eine Ergänzung für die quantitative Analyse dar. Mittels subjektiver Selbsteinschätzung positionieren sich die Kinder zu bestimmten Mogelsituationen und Mogelmotiven.

Eine differenzierende Wahrnehmung und Ermittlung der Motive sind in der wissenschaftlichen Untersuchung des Mogelns unerlässlich. Studien, die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Motiven herstellen, finden sich kaum und stellen ein Forschungsdesiderat dar (siehe Kapitel 2.4). Mit Ausnahme einiger weniger Studien mangelt es an Erhebungen, die explizit im Primarbereich eine differenzierte Ermittlung und Analyse unterschiedlicher Motive vornehmen. Die zweite übergeordnete Fragestellung beschäftigt sich daher mit der Beurteilung des Mogelns. Dazu wird überprüft, welche persönlichen, kooperativen, schulischen, moralischen und situativen Motive (besonders) das Mogelverhalten beeinflussen.

Fragestellung 2.1 Wie beurteilen Grundschul Kinder das Mogeln?

Diese Fragestellung ermöglicht zunächst die Erarbeitung eines Überblicks über die allgemeine Beurteilung des Mogelns aller befragten Grundschul Kinder. Für die Einordnung der deutschen Ergebnisse in den internationalen Forschungskontext ist es wesentlich zu erfahren, ob sich die generellen internationalen Tendenzen durch die Erhebung bestätigen lassen (siehe Kapitel 2.4.2).

Zu Beginn sollen Zusammenhänge zwischen den Skalen *Person*, *Schule*, *Situation*, *Kooperation* und *Moral* geprüft werden. Der bisherige deutschsprachige Forschungsstand verweist ausschließlich auf eine Abgrenzung zwischen Personen- und Situationsvariablen (Rost und Spaerfeldt, 2003). Insbesondere für die Grundschule sind mögliche Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Motiven weitgehend unerforscht. In einem zweiten Schritt sollen mögliche Unterschiede in den Beurteilungen der Skalen zwischen

mogelnden und nicht mogelnden Kindern identifiziert werden. Da bisher kaum nationale Daten aus direkten Befragungen von Grundschulkindern über ihr Mogelverhalten vorliegen, werden in einem dritten Schritt mögliche Unterschiede zwischen den Gruppen auf Itemebene analysiert. Dieses Vorgehen ist ausschließlich als exemplarische Illustration zu verstehen und soll Anknüpfungspunkte für die qualitative Untersuchung aufzeigen, mit der überprüft werden soll, ob die jeweiligen Begründungen auch innerhalb der Interviews angesprochen werden.

Fragestellung 2.1.1 Inwieweit bestehen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Skalen?

Fragestellung 2.1.2 Inwieweit unterscheiden sich mogelnde und nicht mogelnde Kinder bei der Beurteilung der Skalen?

Fragestellung 2.1.3 Inwieweit unterscheiden sich mogelnde und nicht mogelnde Kinder bei der Beurteilung der Einzelitems?

*Fragestellung 2.2 Mogeln Grundschüler*innen aus unterschiedlichen Motiven?*

Nachdem in Fragestellung 2.1 die Unterschiede zwischen mogelnden und nicht mogelnden Schüler*innen im Vordergrund stehen, bezieht sich Fragestellung 2.2 ausschließlich auf mogelnde Kinder.

Untersucht wird, inwieweit sich Cluster mogelnder Kinder hinsichtlich ausgewählter Dimensionen abbilden lassen und ob sich mogelnde Kinder hinsichtlich ihrer Motive unterscheiden. Zur Beantwortung dieser Frage ist eine Clusterung mogelnder Schüler*innen nötig. Wenn eine geeignete Clusterung gegeben ist, erfolgt zunächst die Charakterisierung der einzelnen Gruppen. Daran anschließend werden diese mit weiteren personenbezogenen Merkmalen wie Schulleistung, Alter oder Selbstkonzept in Verbindung gebracht.

Fragestellung 2.2.1 Lassen sich Gruppen von mogelnden Kindern identifizieren, die sich bezüglich ihrer Motivlage ähneln?

Fragestellung 2.2.2 Lassen sich innerhalb der Cluster Unterschiede hinsichtlich Schulleistung, Alter oder Selbstkonzept identifizieren?

4.2.3 Fragestellung 3: Inwieweit bestätigt und/oder erweitert die qualitative Befragung die quantitativen Teilstudien?

Im Rahmen der dritten Forschungsfrage ändert sich die Perspektive, in der das Mogeln in der Grundschule untersucht wird. Formuliert werden diejenigen Forschungsfragen, welche die qualitative Untersuchung gliedern. In den ersten beiden Forschungsfragen werden Beurteilung und Verhaltensweisen des Mogelns thematisiert, die sich im Rahmen der qualitativen Teilstudie nachweisen lassen. Hingegen beschäftigt sich die dritte und vierte Forschungsfrage mit den Mogelmotiven.

Ausgangspunkt bilden die in den Interviews genannten Motive, welche die quantitative Untersuchung bestätigen oder um bisher unberücksichtigte zusätzliche Motive erweitern. Somit stellen sich in besonderem Maße Fragen der Validität der zugrundeliegenden Items und Mogelskalen auf der Beurteilungsebene. Daher wird im Rahmen der dritten Forschungsfrage untersucht, ob sich die Aussagen der Kinder mit denen in der quantitativen Teilstudie decken und ob weitere Motive genannt werden, die sich aus dem Fragebogen nicht ergeben. Durch eine Exemplifizierung der Motive lassen sich zudem Rückschlüsse auf mögliche Zusammenhänge zwischen einzelnen Motiven ziehen.

Fragestellung 3.1 Wie schätzen Grundschulkinder das Mogeln ein?

Fragestellung 3.2 Welche Arten des Mogelns beschreiben Grundschulkinder?

Fragestellung 3.3 Inwieweit bestätigen sich die Mogelmotive der qualitativen Befragungen?

Fragestellung 3.4 Inwieweit lassen sich zusätzliche Mogelmotive identifizieren?

5 Ergebnisse

Die der Studie zugrundeliegende quantitative Methodik erhebt einerseits mittels eines allgemeinen Schulleistungstests auf der Handlungsebene das praktizierte schulische Mogeln, andererseits eruiert ein Fragebogen mittels Selbsteinschätzung die Motive des Mogelns. Für einen ersten Überblick über das Mogeln in der Grundschule wird die Relevanz dieses Phänomens im grundschulspezifischen Kontext untersucht (Kapitel 5.1), daran anschließend werden die Motive (Kapitel 5.2) ermittelt, die abschließend mittels qualitativer Analysen exemplifiziert und ggf. erweitert werden (Kapitel 5.3).

5.1 Mogeln Grundschulkindern?

Im Folgenden wird die Ausprägung des Mogelns in der Grundschule dargestellt. Es erfolgt eine Analyse des Mogeltests auf Grundlage der praktizierten schulischen Handlung. Anhand der erreichten Mogelpunktzahl innerhalb des Schulleistungstests lassen sich Gruppen moglender und nicht moglender Kinder identifizieren (Kapitel 5.1.1). Darauf aufbauend wird der Einfluss der Schulnoten oder der Selbsteinschätzung auf das Mogeln überprüft (Kapitel 5.2.2). Es handelt sich um einen ersten Überblick, um sich dem Phänomen anzunähern, bei dem weder Begründungen noch Motive Beachtung finden. Die Beurteilung des Mogelns erfolgt an späterer Stelle (Kapitel 5.3.1).

5.1.1 Häufigkeit des Mogelns

Fragestellung 1.1 nimmt das Ausmaß des Mogelns in der Grundschule, erfasst durch den Mogeltest, in den Blick, wobei sich die Mogelhäufigkeit der Schüler*innen durch die erreichten Mogelpunkte ergeben (maximal zehn Mogelpunkte). Mit einem Mittelwert von 1.81 Mogelpunkten und einer Standardabweichung von 2.20 Mogelpunkten weisen die Punktzahlen eine breite Streuung auf. 33,9% der Schulkinder, das entspricht 123 Kindern, haben mit null Mogelpunkten nachweislich nicht gemogelt. Hingegen erzielten fast zwei

Drittel der Kinder einen höheren Wert. Abbildung 10 stellt die Verteilung der erreichten Mogelpunktzahl graphisch dar.

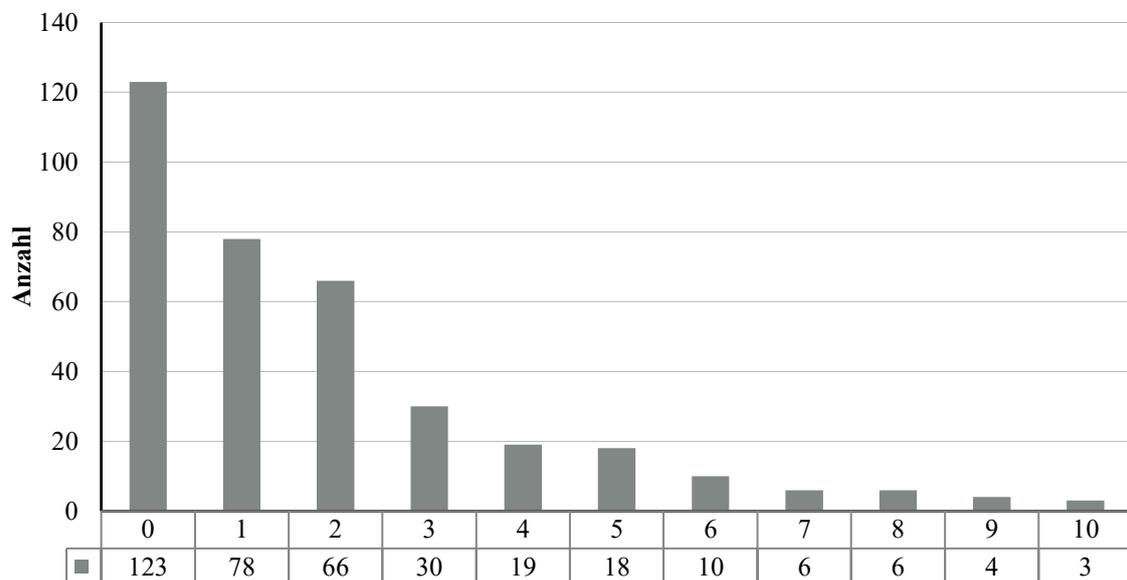


Abbildung 10: Verteilung der Mogelpunkte

Tabelle 15 unterteilt die Kinder anhand der erreichten Mogelpunktzahl in entsprechende Mogelgruppen.

Tabelle 15: Übersicht über die Verteilung von Mogelgruppen innerhalb der Gesamtstichprobe

	<i>nicht mogelnd</i>	<i>eher mogelnd</i>	<i>mogelnd</i>
<i>Punktzahl</i>	<i>0 Punkte</i>	<i>1-2 Punkte</i>	<i>ab 3 Punkte</i>
<i>Anzahl</i>	124	144	97
<i>Prozent</i>	34 %	39%	27 %

Die Zuordnung mogelnder Schüler*innen wird anhand eines Cut-off-Wertes von ≥ 3 Mogelpunkten gewählt. Basierend auf diesem Cut-off-Wert erfolgt eine Zuteilung der Kinder zu den Gruppen mogelnder und nicht mogelnder Kinder. Kinder, die der Gruppe eher Mogeln (ein bis zwei Mogelpunkte) angehören, werden von den nachfolgenden Analysen ausgeschlossen (siehe Kapitel 3.3.1), wodurch sich die Gesamtstichprobe auf 219 Kinder reduziert.

Abbildung 11 gibt einen Überblick über die Verteilung der nicht mogelnden ($n = 123$) und der mogelnden Kinder ($n = 96$, zwei ohne Angabe) unterteilt nach dem Geschlecht.

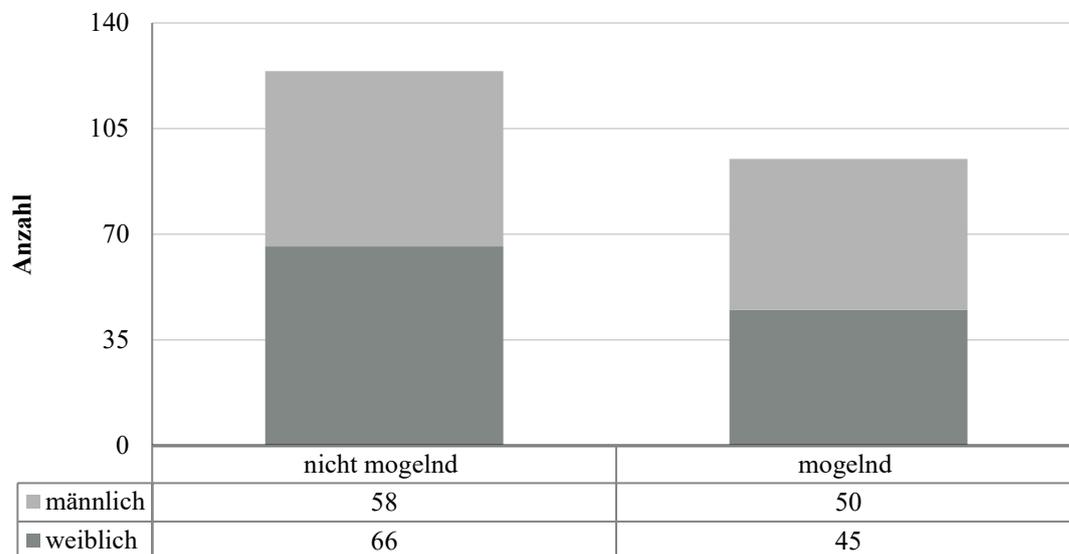


Abbildung 11: Übersicht über die Kategorien mogelnder und nicht mogelnder Kinder hinsichtlich des Geschlechts

5.1.2 Ergebnisse zu Fragestellung 1.1: Welche Relevanz kommt dem Mogeln in der Grundschule zu?

Die erste Fragestellung dient vorwiegend der deskriptiven Beschreibung der aktuellen Ausgangslage des Mogelausmaßes hinsichtlich unterschiedlicher Kriterien. Die folgende Ergebnisdarstellung orientiert sich an Fragestellung 1.1.2 bis 1.1.5 (siehe Kapitel 4.2). Neben einer Analyse des Alters und des Geschlechts, geht es um die Einzelschulen und die einzelnen Arten des Mogelns. Die Herangehensweise bei der Ergebnisdarstellung, bezogen auf die einzelnen Fragestellungen, folgt in drei aufeinander aufbauenden Analyseschritten:

- Zunächst werden Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimum und Maximum der Mogelpunkte aller Teilnehmenden ($n = 363$), sowie prozentuale Häufigkeitsanteile mogelnder und nicht mogelnder Kinder innerhalb der einzelnen Gruppen berichtet.
- Darauf aufbauend erfolgt eine Darstellung von Unterschieden, die mittels ANOVA oder t-Test für unabhängige Stichproben ermittelt werden. Aufgrund der unterschiedlichen Gruppengrößen erfolgt die Angabe der jeweiligen Effektstärke (d) nach Cohen

(1988). Die zugrundeliegenden Mittelwerte werden zunächst in einer Tabelle zusammengestellt.

- Zusammenfassend werden die Ergebnisse als Balkendiagramm visualisiert.

Mogeln und Klassenstufe

Fragestellung 1.1.2 nimmt das Ausmaß des Mogelns unter Einbezug des Alters, operationalisiert durch die Klassenstufen 2, 3 und 4 in den Blick. Tabelle 16 beinhaltet Mittelwert, Standardabweichung, Minimum und Maximum sowie die jeweiligen Prozentwerte der Kinder.

Tabelle 16: Mogelpunkte nach Klassenstufe

<i>Klassenstufe</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Häufigkeit des Mogelns in %</i>	
						<i>nein</i>	<i>ja</i>
<i>2. Klasse</i>	121	1.27	2.03	0	10	72,34 %	27,66 %
<i>3. Klasse</i>	110	2.12	2.40	0	10	47,76 %	52,24 %
<i>4. Klasse</i>	132	2.23	2.07	0	9	40 %	60 %

Anmerkungen: n = Anzahl der Schulkinder, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

Dem Mogeln kommt in den einzelnen Klassenstufen der Grundschule augenscheinlich ein sehr unterschiedlicher Stellenwert zu, wobei der Vergleich der Mittelwerte ($\Delta M_{2-4.Klasse} = .96$) Unterschiede innerhalb der einzelnen Klassen sowie höhere Mogelpunkte bei älteren Kindern zeigt. Die höchsten Werte werden in den vierten Klassen ($M = 2.23$, $SD = 2.07$), gefolgt von den dritten Klassen ($M = 2.12$, $SD = 2.40$), erzielt. Mit einem Mittelwert von $M = 1.27$ ($SD = 2.03$) fallen die Werte für die zweite Klasse niedriger aus. Diese Tendenzen decken sich auch mit den prozentualen Häufigkeiten des Mogelns in den einzelnen Klassenstufen.

Vor dem Hintergrund bisheriger Publikationen lassen sich altersspezifische Unterschiede beim Mogeln erwarten (siehe Kapitel 2.4). Auch innerhalb dieser Untersuchung können Unterschiede über das Mogelausmaß von älteren Kindern nachgewiesen werden. Tabelle 17 fasst die Tests auf signifikante Unterschiede zusammen.

Tabelle 17: Deskriptive Statistik und Häufigkeit des Ausmaßes von Mogeln in den jeweiligen Klassenstufen

<i>Klassenstufe</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>ANOVA</i> <i>df</i>	<i>p</i>	<i>f</i>	<i>paarweise Vergleich</i>
<i>2. Klasse</i>	1.27	2.03					2 < 3 (p < .005, d = .39)
<i>3. Klasse</i>	2.12	2.40	7.23	33.74	< .001	.80	2 < 4 (p < .001, d = .47) 3 < 4 (n.s)
<i>4. Klasse</i>	2.23	2.07					

M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, paarweise Vergleiche sind nur bei Signifikanz angeben (F = F-Wert, df = Freiheitsgrade, p = Signifikanzwert, f = Cohen's f)

Die einzelnen Klassen unterscheiden sich mit einem starken Effekt signifikant ($p < .001$) voneinander. Innerhalb der paarweisen Vergleiche zeigen sich ausschließlich kleine Effektstärken, die die Zunahme des Mogelns von der zweiten zur dritten Klasse nachweisen. Im Gegensatz dazu zeigen sich beim Vergleich zwischen der dritten und vierten Klasse keine paarweisen Signifikanzen.

Mogeln und Schule

Fragestellung 1.1.3 thematisiert mögliche Unterschiede des Mogelns zwischen Schulkindern verschiedener Schulen mit einem Vergleich von Grundschulen aus dem ländlichen, kleinstädtischen und großstädtischen Raum. Tabelle 18 beinhaltet die Ergebnisse der deskriptiven Statistik.

Tabelle 18: Deskriptive Statistik und Häufigkeit des Ausmaßes von Mogeln in den jeweiligen Schulen

<i>Schule</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Häufigkeit des Mogelns in %</i>	
						<i>nein</i>	<i>ja</i>
<i>Dorf I</i>	36	2.36	2.65	0	10	40 %	60 %
<i>Dorf II</i>	32	2.56	2.58	0	9	38.1 %	61.9 %
<i>Kleinstadt</i>	104	1.63	1.73	0	8	61.82 %	38.18 %
<i>Großstadt I</i>	97	1.84	2.26	0	10	59.68 %	40.32 %
<i>Großstadt II</i>	94	1.79	2.23	0	10	58.73 %	41.27 %

Anmerkungen: n = Anzahl der Schulkinder, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

Die Gesamtbetrachtung der Schulen in Unterfrage 1.1.3 verdeutlicht, dass bezogen auf den Mittelwert der Mogelpunkte die höchsten Mittelwerte im ländlichen Raum ($M_{\text{Dorf II}} = 2.56$; $SD_{\text{Dorf II}} = 2.58$; $M_{\text{Dorf I}} = 2.36$, $SD_{\text{Dorf I}} = 2,65$) erzielt werden. Ebenso erreichen im

städtischen Raum aus einer Großstadt ($M_{\text{Großstadt II}} = 1.79$; $SD_{\text{Großstadt II}} = 2.23$; $M_{\text{Großstadt I}} = 1.84$, $SD_{\text{Großstadt I}} = 2.26$) höhere Mittelwerte als Kinder aus einer Kleinstadt ($M_{\text{Kleinstadt}} = 1.63$; $SD_{\text{Kleinstadt}} = 1.73$). Diese Bild spiegelt sich auch in den dichotomisierten Häufigkeitswerten wider. Während im ländlichen Raum rund 60% der Schüler*innen zu den mogelnden Kindern zählen, sind es im städtischen Raum rund 40%. Aufgrund ähnlicher Mittelwerte und Standardabweichungen werden die beiden Dorfschulen aufgrund ihrer geringen Teilnehmeranzahl für die weitere Analyse zu einer Gruppe zusammengefasst.

Tabelle 19: Mogelunterschiede nach Größe des Wohnortes

<i>Schule</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>ANOVA</i>		<i>paarweise Vergleich</i>	
				<i>df</i>	<i>p</i>	<i>f</i>	
<i>Dorf</i>	2.46	2.60					
<i>Kleinstadt</i>	1.63	1.73	1.62	4	n.s.	.13	keine paarweisen Signifikanzen
<i>Großstadt I</i>	1.84	2.26					
<i>Großstadt II</i>	1.79	2.23					

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, paarweise Vergleiche sind nur angegeben, wenn signifikant (F = F-Wert, df = Freiheitsgrade, p = Signifikanzwert, f = Cohen's f)

Wie Tabelle 19 darstellt, sind weder in der Gesamtbetrachtung noch innerhalb der paarweisen Vergleiche signifikante Unterschiede zwischen den Schulen auszumachen.

Mogeln und Geschlecht

Inwiefern sich Mädchen und Jungen bezogen auf das Mogeln unterscheiden, wird im Folgenden (siehe Tabelle 20) analysiert.

Tabelle 20: Geschlechtsspezifische Analyse der deskriptiven Statistik und Häufigkeit des Ausmaßes von Mogeln

<i>Geschlecht</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Häufigkeit des Mogelns in %</i>	
						<i>nein</i>	<i>ja</i>
<i>weiblich</i>	183	1.77	2.09	0	10	59,46 %	40,54 %
<i>männlich</i>	176	1.94	2.23	0	10	53,70 %	46,30 %

Anmerkungen: n = Anzahl der Schulkinder, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

Auf der deskriptiven Ebene lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen: Mädchen ($M = 1.77$, $SD = 2.09$) erreichen im Vergleich zu Jungen ($M = 1.94$, $SD = 2.23$) insgesamt niedrigere Mogelpunktzahlen. Bei den prozentualen Häufigkeiten der Kategorien gibt es zudem weniger mogelnde Mädchen (40,54%) als mogelnde Jungen (46,30%).

Tabelle 21: Mogelunterschiede nach Geschlecht

<i>Geschlecht</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-Test</i>			<i>Effektstärke</i>
			<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>Mädchen</i>	1.77	2.09	-.78	357	n. s.	.08
<i>Jungen</i>	1.94	2.23				

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, p = Signifikanzwert, d = Cohen's d

Wie Tabelle 21 verdeutlicht, lassen sich die deskriptiven Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen innerhalb der t-Tests nicht nachweisen. Aufbauend auf der allgemeinen Betrachtung erfolgt zudem eine Analyse der geschlechtsspezifischen Differenzen bezogen auf das Selbstkonzept und die Schulleistung.

Zusammenfassung

Es lässt sich resümieren, dass ausschließlich altersspezifische Unterschiede festzustellen sind, sodass das Mogeln mit steigender Schulerfahrung zunimmt. Besonders der Übergang von der zweiten in die dritte Klasse erscheint in diesem Zusammenhang besonders bedeutsam. Hingegen haben weder die jeweiligen Einzelschulen noch das Geschlecht einen Einfluss auf das Mogelausmaß. Abbildung 12 fasst diese Ergebnisse nochmals grafisch zusammen.

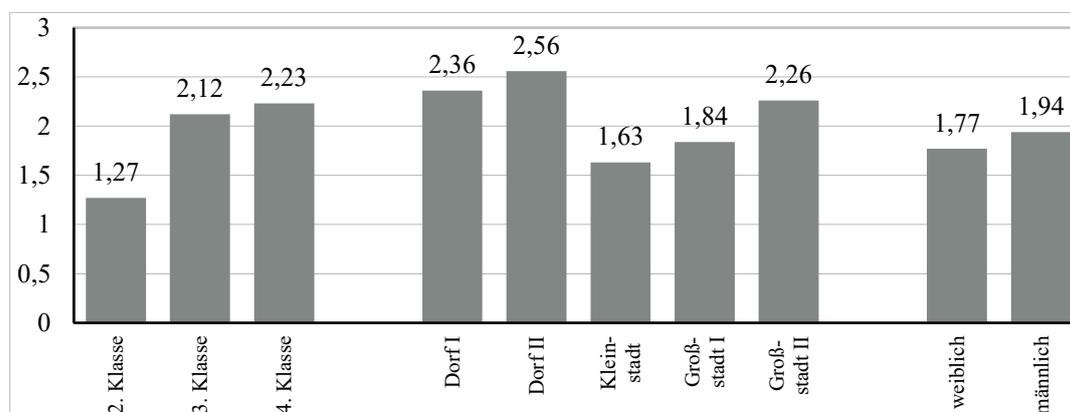


Abbildung 12: Mittelwerte über Alter, Schule und Geschlecht

Arten des Mogelns

Fragestellung 1.5 gibt einen deskriptiven Überblick über die Arten des Mogelns. Wie in Kapitel 2.1.1 angeführt, zählen zu den individuellen Handlungen die Nutzung von *Handy*, *Internet*, *Plagiat* und *Spickzettel*, hingegen gelten *Abschreiben*, *Zusammenarbeit*, *Vorsagen*, *Geheimzeichen* und *Absprachen* zu den gemeinschaftlichen Handlungen. Über die Hälfte der befragten Kinder schätzt das *Abschreiben* und die *Zusammenarbeit* als die wichtigsten Arten in der Grundschule ein, gefolgt von dem *Vorsagen*. Mit rund 42% Zustimmung benennen erst danach die Kinder die erste individuelle Handlung, den *Spickzettel*. Rund ein Viertel der Kinder gibt an, gegenseitige *Absprachen* in der Grundschule zu treffen. Hingegen ist die Verwendung von *Handy*, *Geheimzeichen*, *Internet* oder *Plagiat* von untergeordneter Bedeutung. Absteigend nach ihrer Bedeutsamkeit für die Grundschule fasst Abbildung 13 die Arten zusammen.

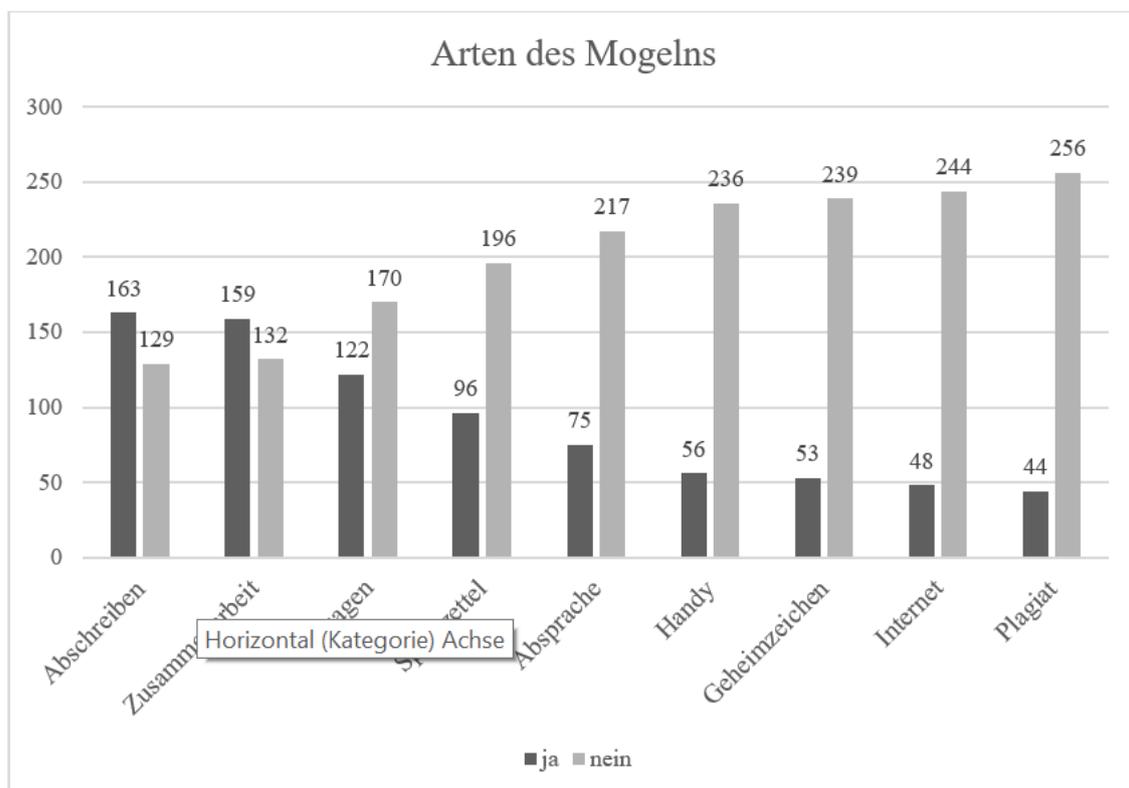


Abbildung 13: Arten des Mogelns unterschieden nach deren Relevanz für die Grundschule

Abbildung 14 visualisiert ausschließlich die prozentualen Zustimmungswerte der grundschulrelevanten Arten des Mogelns. Durch eine schwarze Markierung getrennt, sind auf der linken Seite alle individuellen und auf der rechten Seite alle gemeinschaftlichen Handlungen dargestellt. Die prozentualen Zustimmungswerte liegen für die gemeinschaftlichen Handlungen bei 70%, stoßen also bei einer Mehrzahl der befragten Grundschul Kinder auf Zustimmung. Im Gegensatz dazu gibt knapp ein Drittel (30%) der Kinder an, individuelle Handlungen zu realisieren. Am seltensten scheint mit *Plagiaten* und mithilfe des *Internets* gemogelt zu werden. Nach Einschätzung der Grundschul Kinder wendet nur knapp jeder Zwanzigste diese Arten des Mogelns im Schulalltag an. Prozentual stimmen die Kinder an Grundschulen dementsprechend der Ausübung gemeinschaftlicher Handlungen eher zu als der Realisierung individueller Arten.

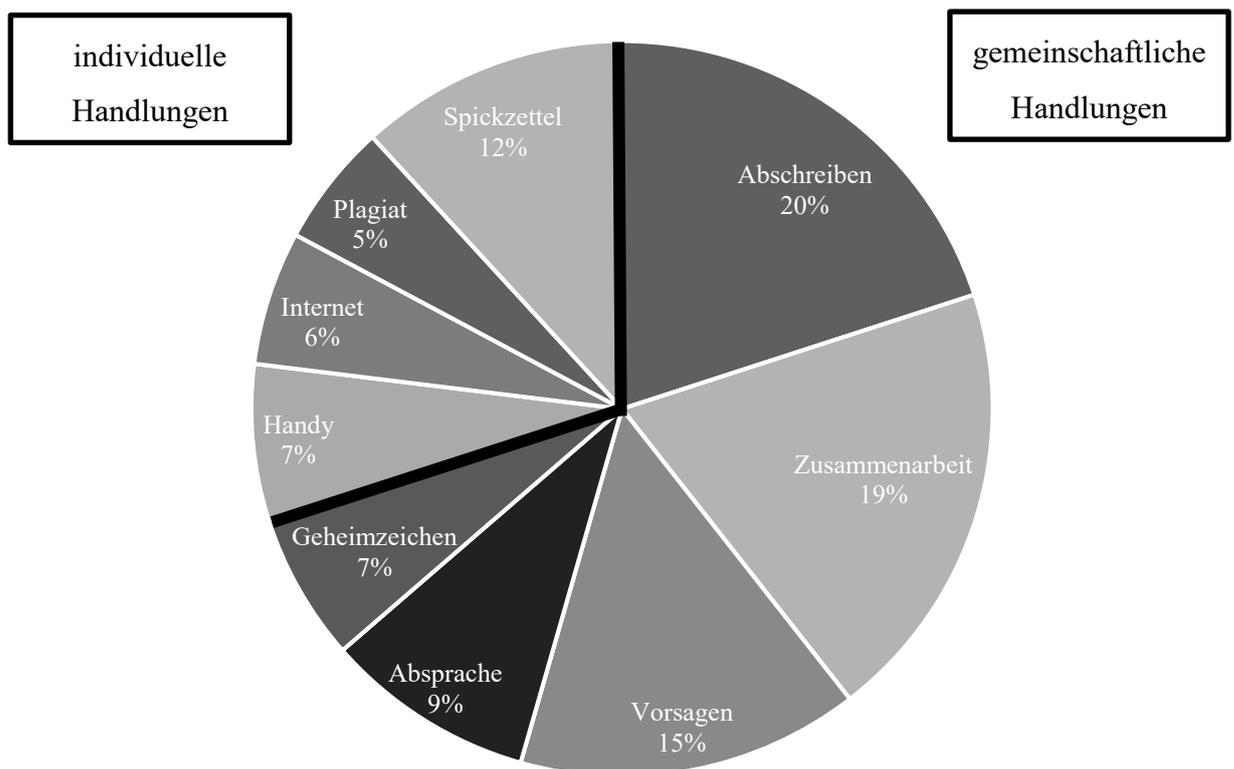


Abbildung 14: Verteilung der Mogelarten nach deren Zustimmung aufgeteilt nach individuellen und gemeinschaftlichen Handlungen

5.1.3 Ergebnisse zu Fragestellung 1.2: Welchen Einfluss üben personenbezogene Merkmale auf das Mogeln aus?

Im Folgenden wird der Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen Mogeln und weiteren personenbezogenen Aspekten – wie Schulleistung und Selbstkonzept – nachgegangen, wobei untersucht wird, ob sich die Gruppen moglender und nicht moglender Schulkinder hinsichtlich dieser Aspekte voneinander unterscheiden. Nachfolgend wird die Herangehensweise bei der Ergebnisdarstellung, bezogen auf die einzelnen Fragestellungen, beschrieben:

- Zunächst werden die Mittelwertsunterschiede der personenbezogenen Merkmale zwischen moglenden ($n = 96$) und nicht moglenden Schüler*innen ($n = 123$) dargelegt sowie Unterschiede, bezogen auf das Selbstkonzept, mithilfe des t-Tests ermittelt. Aufgrund der unterschiedlichen Gruppengrößen erfolgt die Angabe der jeweiligen Effektstärke d nach Cohen (1988). Die zugrundeliegenden Mittelwerte sind in Tabelle 22 zusammengestellt.
- Zudem werden mögliche geschlechtsspezifische signifikante Unterschiede innerhalb der Gruppen der moglenden und nicht moglenden Kinder berichtet.
- Die Ergebnisse werden im Anschluss als Balkendiagramm visualisiert.

Mogeln und Schulleistung

Nach Vergleich der Mittelwerte hinsichtlich der Schulleistung ergeben sich in der Durchschnittsnote zwischen moglenden ($MW = 2.45$, $SD = .73$) und nicht moglenden Kindern ($MW = 1.79$, $SD = .76$) Mittelwertsunterschiede. Diese spiegeln sich auch in den Schulleistungen im Fach Deutsch (moglende Kinder: $MW_{\text{Deutsch}} = 2.12$, $SD_{\text{Deutsch}} = .82$; nicht moglende Kinder: $MW_{\text{Deutsch}} = 1.70$, $SD_{\text{Deutsch}} = .76$) und im Fach Mathematik (moglende Kinder: $MW_{\text{Mathe}} = 2.26$, $SD_{\text{Mathe}} = .87$; nicht moglende Kinder: $MW_{\text{Mathe}} = 1.65$, $SD_{\text{Mathe}} = .84$) wider. Mit einer Mittelwertdifferenz von $\Delta M_{\text{Note}} = .66$, $\Delta M_{\text{Deutschnote}} = .62$ und $\Delta M_{\text{Mathenote}} = .62$ haben moglende Kinder vergleichsweise schlechtere Noten. Hingegen sind keine geschlechtsspezifischen Nebeneffekte nachzuweisen.

Mogeln und Selbstkonzept

Zur Beurteilung des *Selbstkonzepts* werden die Durchschnittswerte der Skalen *Selbstkonzept Deutsch* und *Selbstkonzept Mathematik* analysiert. Insgesamt sind keine korrelativ signifikanten Zusammenhänge zwischen den Mogelpunkten und den einzelnen Subskalen des *Selbstkonzepts* feststellbar.

Tabelle 22: Deskriptive Statistik, t-Test und Effektstärken der Mogelunterschiede bezogen auf die Selbstkonzepte in den Fächern Deutsch und Mathematik

Skala			t	t-Test		Effektstärke d
	nicht mogelnd	mogelnd		df	p	
<i>Selbstkonzept</i>						
n	124	95	1.63	217	n.s.	.20
M	2.62	2.52				
SD	.50	.52				
<i>Selbstkonzept Deutsch</i>						
n	124	94	0.37	216	n.s.	.05
M	2.53	2.50				
SD	.50	.64				
<i>Selbstkonzept Mathematik</i>						
n	124	95	2.42	217	.02	.33
M	2.56	2.36				
SD	.57	.67				

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, p = Signifikanzwert, d = Cohen's d

Zudem zeigt sich in Bezug auf die Gesamtstichprobe weder in der zusammenfassenden Skala *Selbstkonzept* noch im *Selbstkonzept Deutsch* eine signifikante Veränderung zwischen den Vergleichsgruppen (siehe Tabelle 22). Allerdings liegen beim Vergleich des *Selbstkonzepts Mathematik* von mogelnden und nicht mogelnden Kindern signifikante Differenzen ($t(217) = 2.42, p = .02$) mit einem kleinen Effekt vor.

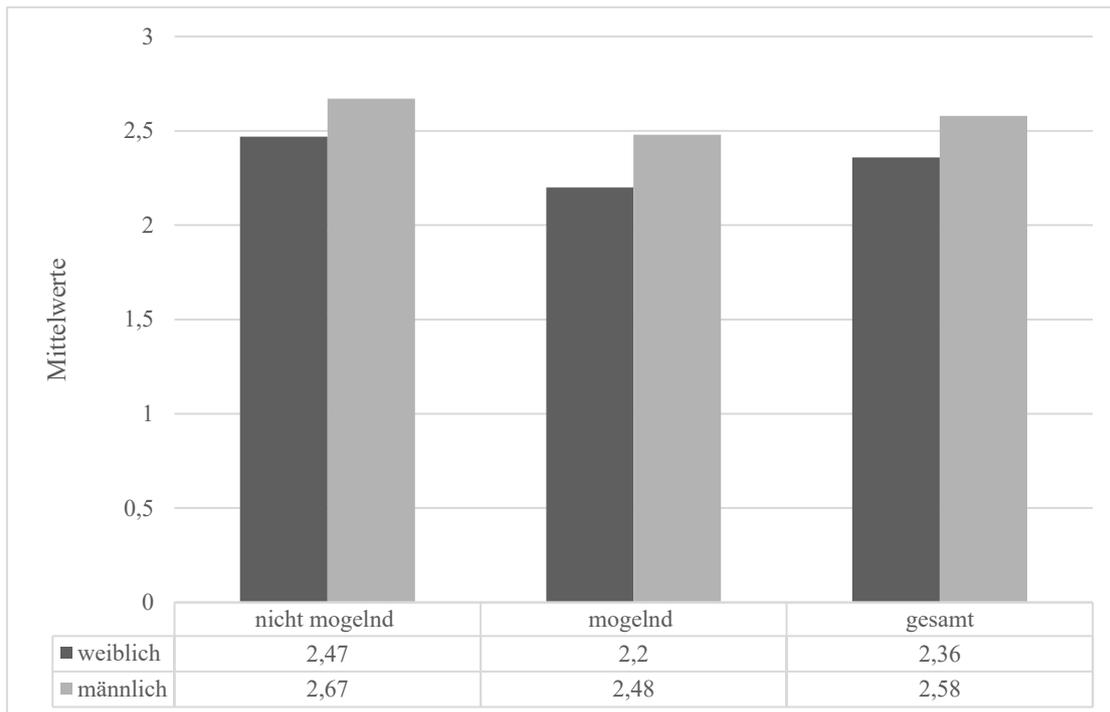


Abbildung 15: Mittelwerte der geschlechtsspezifischen Untergruppe bezogen auf das Selbstkonzept Mathematik

Wie in Abbildung 15 verdeutlicht, zeigt sich eine Wechselwirkung zwischen der Gruppe *mogelnde Kinder x Geschlecht*, die auf signifikante Unterschiede ($t(91) = -2.00, p < .05$) zwischen männlichen und weiblichen Kindern verweisen. So schätzen *mogelnde Mädchen* ($n = 44, M = 2.20, SD = .70$) gegenüber *mogelnden Jungen* ($n = 49, M = 2.48, SD = .61$) ihre mathematischen Kompetenzen signifikant schlechter ein. Nach den Konventionen von Cohen ist dieser Effekt ($d = .43$) als klein einzuschätzen. In der Vergleichsgruppe der nicht *mogelnden Kinder* lassen sich diese Unterschiede nicht finden.

Zusammenfassung

Mogelnde und nicht *mogelnde Kinder* unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Schulleistung. Innerhalb der Vergleichsgruppen sind schlechtere Zeugnisnoten sowohl in Deutsch als auch in Mathematik eher den *mogelnden Kindern* zuzuordnen. Im Mittel unterscheiden sich die beiden Gruppen um durchschnittlich eine halbe Schulnote.

Zudem lässt sich festhalten, dass augenscheinlich kein Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept und dem *Mogeln* festzustellen ist. Bezüglich der fachspezifischen Einschätzungen in den jeweiligen Fächern zeigen sich jedoch Unterschiede. Kinder, die ihre mathematische Kompetenz niedriger einschätzen, sind eher der Gruppe der *mogelnden*

Schüler*innen zuzuordnen. Diese Differenz ist jedoch nur im Fach Mathematik und nicht im Fach Deutsch feststellbar. Zusätzlich neigen Schülerinnen mit einem niedrigeren mathematischen Selbstkonzept im Fach Mathematik eher zum Mogeln. Abbildung 16 fasst diese Ergebnisse nochmals grafisch zusammen.

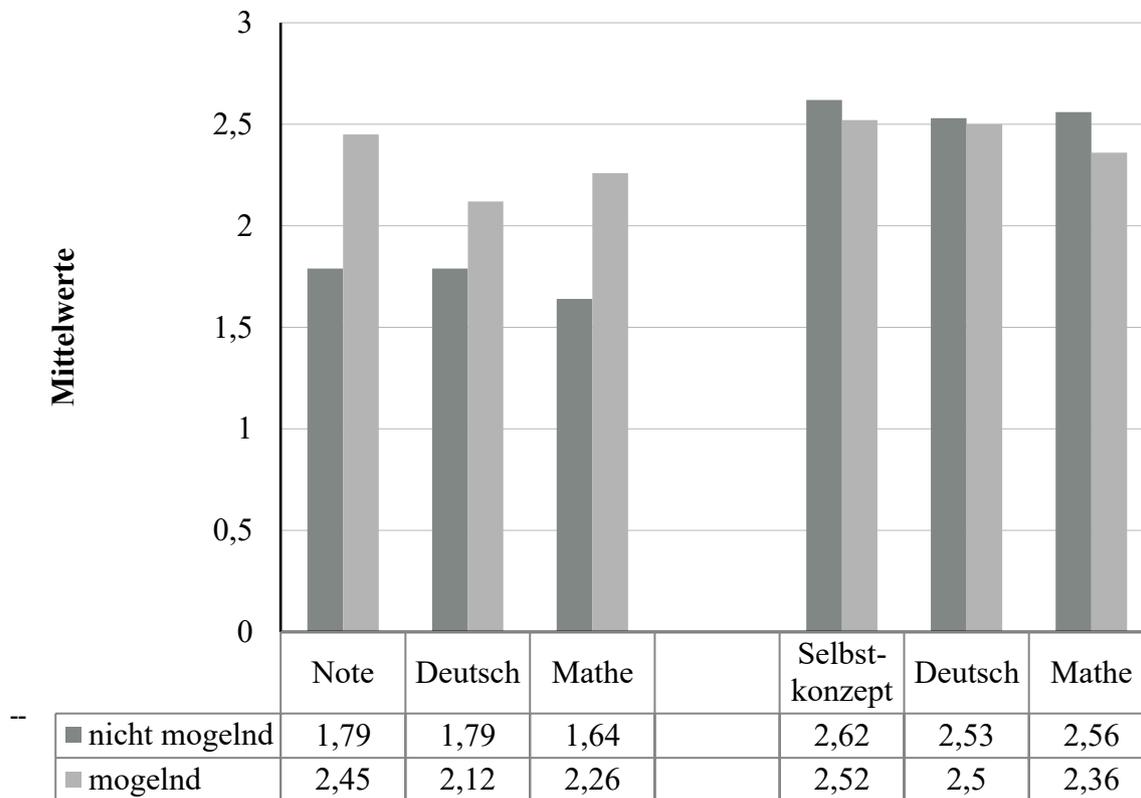


Abbildung 16: Mittelwerte Note und Selbstkonzept

5.2 Warum mogeln Grundschul Kinder?

Im Folgenden wird beschrieben, wie Schüler*innen das Mogeln beurteilen. Es beginnt mit einer ersten deskriptiven Beschreibung der Skalen (Kapitel 5.2.1), beschreibt darauf aufbauend die Unterschiede zwischen moglenden und nicht moglenden Kindern bezogen auf die Skalen und Einzelmotive (Kapitel 5.2.2), führt mögliche Zusammenhänge zwischen den Motiven an und schließt mit einer Charakterisierung unterschiedlicher Gruppen von moglenden Kindern (Kapitel 5.2.3).

Kriterium für die Bestimmung von Mogelkategorien

Zu Beginn wird die Ausprägung der Skalen *Kooperation*, *Moral*, *Person*, *Schule* und *Situation* dargestellt. Grundlage für die Analyse bildet in diesem Kontext die Selbstauskunft der Schüler*innen. Es gehen ausschließlich die Ergebnisse der Kinder ($n = 283$) ein, die berichten, gemogelt zu haben, sowie die Ergebnisse der Kinder, die eindeutig angeben, noch nie gemogelt zu haben.

5.2.1 Ergebnisse zu Fragestellung 2.1: Wie beurteilen Grundschul Kinder das Mogeln?

Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse beginnt mit einem Überblick über die unterschiedlichen Aspekte des Moglens, bei der weder weitere Einflussfaktoren Beachtung finden, noch eine Unterscheidung zwischen moglenden und nicht moglenden Kindern vorgenommen wird. Tabelle 23 enthält eine Zusammenstellung über die deskriptiven Kennwerte der Datenauswertung der übergeordneten Skalen und entsprechender Items.

Tabelle 23: Deskriptive Statistik zu den Mogelmotiven und den Häufigkeiten (höhere Werte entsprechen einer höheren subjektiven Bedeutsamkeit)

<i>Skalen/Motive</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Häufigkeit in %</i>	
				<i>Zustimmung</i>	<i>Ablehnung</i>
<i>Moral</i>	358	2.33	.72	74,76 %	25,24 %
schlechtes Gewissen	354	2.34	.84	70,44 %	29,56 %
Angst	357	2.34	.82	71,58 %	28,42 %
<i>Kooperation</i>	363	1.53	.51	7,34 %	92,66 %
zur Schule dazu	360	1.54	.76	20,64 %	79,36 %
Nachbar*in vorsagen	361	1.60	.74	21,65 %	78,35 %
Lehrer*in sagen	362	1.49	.72	17,38 %	82,62 %
Hausaufgaben	363	1.45	.73	16,94 %	83,06 %
<i>Person</i>	361	1.39	.55	8,37 %	91,63 %
Unterrichtsinhalte nicht verstanden	359	1.47	.72	16,56 %	83,44 %
Aufgabe nicht lösen	358	1.43	.69	14,54 %	85,46 %
gute Noten	357	1.27	.63	10,54 %	89,45 %
<i>Schule</i>	360	1.40	.45	8,73 %	91,27 %
Klasse	358	1.78	.69	29,41 %	70,59 %
Lehrer*in	359	1.19	.53	6,57 %	93,43 %
Fach	359	1.23	.55	7,14 %	92,86 %
<i>Situation</i>	362	1.21	.44	3,69 %	96,31 %
wichtigen Arbeiten	361	1.20	.56	7,89 %	92,11 %
Zeitersparnis	359	1.27	.58	7,74 %	92,26 %
statt alles zu lernen	358	1.15	.48	5,28 %	94,72 %

Die höchsten Werte sind in der Skala *Moral* ersichtlich. Mit einem Mittelwert von 2.33 und einer Standardabweichung von .72 wird diese Skala mit einer Differenz von .80 gegenüber den anderen Skalen am höchsten gescort. Insbesondere die Items *schlechtes Gewissen* ($M_{sg} = 2.34$; $SD_{sg} = .84$) und die *Angst vor dem Erwischtwerden* ($M_{ae} = 2.34$; $SD_{ae} = .82$) fallen höher aus. Ihre besondere Bedeutung zeigt sich in der geringen Anzahl der Kinder, die angaben, kein schlechtes Gewissen während des Mogelns zu haben. Nur 43 der insgesamt 283 Schüler*innen scoren einen Wert von 1; auch die geringe Anzahl von sechs Enthaltungen verweist auf die mittlere bis hohe Relevanz.

In der Skala *Kooperation* finden sich die zweithöchsten Werte mit einem Mittelwert von $M_{koop} = 1,53$ ($SD_{koop} = .51$) wieder. Die Mittelwerte der Skala fallen mit $M_{schule} = 1,54$ ($SD_{schule} = .76$) für das Item *Mogeln gehört zur Schule dazu* sowie $M_{nachbar} = 1,60$ ($SD_{nachbar} = .74$) für das Item *Nachbar*in vorsagen* ähnlich aus. Diese Nähe ist auch zwischen den Items *Hausaufgaben abschreiben* ($M_{ha} = 1,46$, $SD_{ha} = .75$) und *Lehrer*in sagen* ($M_{sagen} = 1,49$, $SD_{sagen} = .72$) gegeben. Überdies haben 45 Kinder (15,9%) kein Problem damit, die *Hausaufgaben abzuschreiben*. 52 Schüler*innen (18,4%) stimmen der Aussage *Mogeln gehört zur Schule dazu* und 46 Kinder (16,3%) der Aussage *Es ist okay seinen/ seiner Nachbar*in etwas vorzusagen* zu. Die Anzahl der Schüler*innen, die diesen Aussagen widersprechen, ist mit 185 Kindern, also 65,4% höher als die der Kinder, welche der Skala zustimmen.

Bei der Skala *Schule* ergibt sich ein differenziertes Bild. Der Einfluss der *Klasse* zielt darauf ab, den Einfluss von klassendynamischen Prozessen auf das Mogeln zu messen. Das Motiv *Klasse* ist mit einem Mittelwert von $M_{klasse} = 1,78$ ($SD_{klasse} = .69$) vergleichsweise höher ausgeprägt. Insgesamt ist es auf der deskriptiven Ebene das dritt wichtigste Motiv. 170 Kinder (60%) geben an, dass die klasseninterne Legitimation für sie ein wichtiges Motiv zu mogeln darstellt. Aspekte, die sich sowohl auf der/die *Lehrer*in* als auch auf das *Fach* beziehen, sind mit einem Mittelwert von $M_{Lehrer*in} = 1.19$ ($SD_{Lehrer*in} = .53$) und $M_{fach} = 1.23$ ($SD_{fach} = .55$) deutlich geringer ausgeprägt. Ausschließlich 7% der Kinder geben an, dass diese Motive auf sie zutreffen.

Bei der Skala *Person* ergibt sich ein recht homogenes Bild. Sie ist mit einem Mittelwert von 1,39 ($SD = .55$) eher gering ausgeprägt. 91,6% (246 Kinder) geben an, dass diese Skala weniger als Begründung für das Mogeln herangezogen wird. Die Mittelwerte der

Skala *Person* fallen mit $M_{\text{stoff}} = 1.47$ ($SD_{\text{stoff}} = .72$) für *Unterrichtsinhalt nicht verstanden*; $M_{\text{aufg}} = 1.43$ ($SD_{\text{aufg}} = .69$) für *Aufgabe nicht lösen* fast identisch aus; allerdings zeigen die Mittelwerte wie auch deren Verteilung, dass die meisten Kinder ihnen keine oder eine mittlere Relevanz beimessen. 14,5% und 13,8% der Schüler*innen ($n_{\text{stoff}} = 41$ Kinder; $n_{\text{aufg}} = 39$ Kinder) erreichen einen höheren Score als 2. Von der Skala *Person* fällt das Item *gute Noten* heraus; mit einem Mittelwert von 1.27 ($SD_{\text{note}} = .63$) wird es niedriger als die beiden anderen Items eingeschätzt. Bei Gesamtbetrachtung der Items stellt es mit Rang 10 von 14 ein weniger relevantes Motiv innerhalb der Gesamtbetrachtung dar.

Den drei Motiven der Skala *Situation* kommt in der Erhebung kaum eine Bedeutung zu: Ihre Mittelwerte liegen für das Item *wichtige Arbeit* mit $M_{\text{arb}} = 1.21$ ($SD_{\text{arb}} = .44$); für das Item *Zeitersparnis* $M_{\text{zeit}} = 1.27$ ($SD_{\text{zeit}} = .58$) und für das Item *Lernersparnis* $M_{\text{ler}} = 1.15$ ($SD_{\text{ler}} = .48$) im untersten Skalenbereich. 224 bzw. 79,4 % der Kinder erreichen bei dem Item *Zeitersparnis* den Minimum-Score von 1; 246 bzw. 86,9 % für *wichtige Arbeiten*. Für das Item *Lernersparnis* trifft dies auf 252 Kinder bzw. 89 % zu. Allerdings gibt es 22 Schüler*innen, die dem Item *Zeitersparnis* eine höhere Bedeutsamkeit beimessen, ein ähnliches Bild ergibt sich mit 17 und 22 Angaben für die beiden anderen Items.

Zusammenfassend bereitet Abbildung 17 die Mittelwerte der einzelnen Motivskalen nochmals grafisch auf.

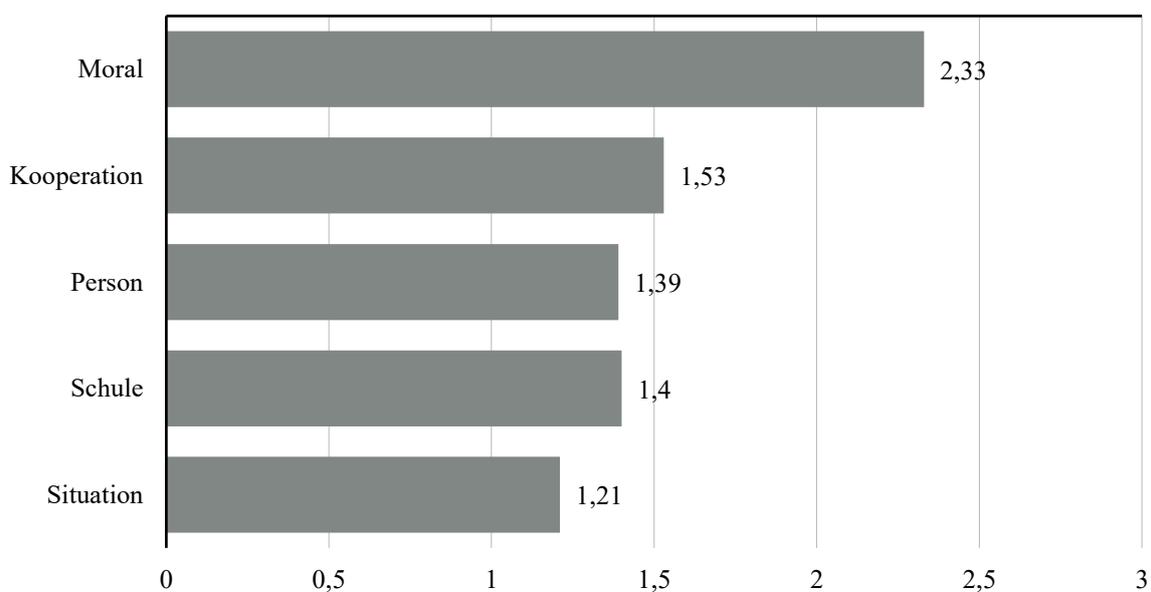


Abbildung 17: Mittelwerte der Motivskalen

Zusammenhänge zwischen den Motivskalen

Im Folgenden wird mittels einer Korrelationsrechnung (siehe Tabelle 24) aufgezeigt, ob und wie weit die einzelnen Motivskalen miteinander in Verbindung stehen. Hierbei handelt es sich ausschließlich um die Beschreibung möglicher Zusammenhänge.

Tabelle 24: Pearson-Korrelation der einzelnen Motivskalen

	<i>Person</i>	<i>Schule</i>	<i>Situation</i>	<i>Moral</i>	<i>Kooperation</i>
<i>Person</i>	1				
<i>Schule</i>	.63***	1			
<i>Situation</i>	.63***	.70***	1		
<i>Moral</i>	.42***	.44***	.60***	1	
<i>Kooperation</i>	-.07	-.09	-.11	-.12	1

Signifikanzniveaus: * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Die Skala *Person* steht jeweils auf dem Niveau von $p < .001$ in Zusammenhang mit *Schule* ($r = .63$) und *Moral* ($r = .42$). Mit einer Korrelation von $r = .63$ ist der Zusammenhang zwischen *Person* und *Situation* besonders stark. Diese Aspekte beschreiben ein Zusammenspiel von ungeplanten, spontanen Situationen, die in Zusammenhang mit der *Person* zu stehen scheinen. Gleich stark korreliert *Person* mit $r = .63$ ($p < .001$) mit *Schule*. Je mehr ein Kind zum Mogeln neigt, desto öfter scheinen *schulisch* festgelegte Größen wie Lehrer*in, Klasse oder Fach das *persönliche* Mogeln zu beeinflussen. Dabei handelt es sich nach Cohen um einen starken Effekt. Für situative Motive besteht ein ähnlicher Zusammenhang. Mit einer Korrelation von $r = .70$ ($p < .001$) stehen sie in einem stark positiven Zusammenhang mit *Schule*.

Hingegen weisen Motive, die sich auf die *Kooperation* beziehen, nur wenige Zusammenhänge mit den anderen Skalen auf. Sie stehen in einer schwach negativen Verbindung zu Skalen, die sich auf *Schule* ($r = -.09$, $p = .31$), *Person* ($r = -.07$, $p = .17$) und *Situation* ($r = -.11$, $p = .10$) sowie *Moral* ($r = -.12$, $p = .07$) beziehen. Die Skala *Moral* korreliert mit $r = .42$ ($p < .001$) mit *Person* und mit $r = .44$ ($p < .001$) mit *Situation* mit einer mittleren Effektstärke. *Moral* hat eine besondere Bedeutung mit $r = .60$ ($p < .001$), in denen *spontan* gemogelt wird. Es zeigt sich eine Verbindung, die auf eine enge Verzahnung von *Person*, *Schule* und *Situation* mit *Kooperation* hinweist.

Unterschiede der Vergleichsgruppen in den Motivskalen

Nach der allgemeinen statistischen Auswertung der Beurteilungen der Gesamtstichprobe, widmen sich die folgenden Ausführungen den unterschiedlichen Einschätzungen von moglelnden und nicht moglelnden Kindern.

Die in Tabelle 25 dargestellten Mittelwerte der jeweiligen Skalen zeigen eine unterschiedliche Bedeutsamkeit der einzelnen Motive für beide Vergleichsgruppen. So belegt die Skala *Moral* sowohl bei moglelnden ($M_{\text{moral}} = 2.24$, $SD_{\text{moral}} = .85$) als auch bei nicht moglelnden Kindern ($M_{\text{moral}} = 2.52$, $SD_{\text{moral}} = .69$) den ersten Rang. Hingegen beurteilen moglelnde Kinder die Skalen *Person* ($M_{\text{pers}} = 1.77$, $SD_{\text{pers}} = .68$) und *Kooperation* ($M_{\text{koop}} = 1.73$, $SD_{\text{koop}} = .59$) höher, während nicht moglelnde Kinder die Skalen *Kooperation* ($M_{\text{koop}} = 1.41$, $SD_{\text{koop}} = .43$) und *Schule* ($M_{\text{schule}} = 1.28$, $SD_{\text{schule}} = .36$) höher bewerten. Die Skala *Situation* belegt in beiden Vergleichsgruppen mit einer Mittelwertdifferenz von $\Delta M_{\text{sit}} = .27$ bei moglelnden Kindern ($M_{\text{sit}} = 1.39$, $SD_{\text{sit}} = .59$) sowie bei nicht moglelnden Kindern ($M_{\text{sit}} = 1.23$, $SD_{\text{sit}} = .33$) den letzten Rang. Mit einer Mittelwertdifferenz von $\Delta M_{\text{gew}} = .19$, $\Delta M_{\text{koop}} = .32$ und $\Delta M_{\text{schule}} = .19$ $\Delta M_{\text{pers}} = .57$ fällt die Beurteilung der moglelnden Kinder im Vergleich höher aus.

Tabelle 25: Deskriptive Statistik, t-Test und Effektstärken der Moglelunterschiede bezogen auf die Skalen

Skala			t	t-Test		Effektstärke	
	nicht moglelnd	moglelnd		df	p	d	
<i>Moral</i>							
	n	172	105	-2-10	279	.04	.24
	M	2.24	2.52				
	SD	.85	.69				
<i>Kooperation</i>							
	n	177	106	-4.80	172.47	< .001	.65
	M	1.41	1.73				
	SD	.43	.59				
<i>Person</i>							
	n	177	106	-7.92	142.92	< .001	1.13
	M	1.20	1.77				
	SD	.37	.68				
<i>Schule</i>							
	n	177	106	-5.46	160.33	< .001	.73
	M	1.28	1.60				
	SD	.36	.55				

Skala	nicht mogelnd	mogelnd	t	t-Test		Effektstärke
				df	p	d
<i>Situation</i>						
n	177	106	-4.32	144.59	< .001	.61
M	1.23	1.39				
SD	.33	.59				

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, p = Signifikanzwert, d = Cohen' d

In allen Skalen zeigen sich, wie in Tabelle 25 dargestellt, signifikante Unterschiede. Die Skala *Moral* ($t(278) = -2.10, p = .04$) weist als einzige Skala einen schwachen Effekt auf. In Bezug auf *Schule* ($t(160.33) = -5.46, p < .001$), *Kooperation* ($t(172.47) = -4.80, p < .001$) und *Situation* ($t(144.59) = -4.32, p < .001$) liegen signifikante Unterschiede mit einem mittleren Effekt vor. Nach der Konvention von Cohen ist ausschließlich in der Skala *Person* ($t(142.92) = -7.92, p < .001$) ein starker Effekt nachzuweisen.

Zwischen beiden Gruppen bestehen signifikante Unterschiede. Insgesamt stimmen mogelnde Kinder eher den unterschiedlichen Motiven zu. Die bedeutendsten Unterschiede sind bei der Skala *Person* zu verorten. Hier erreichen mogelnde Kinder deutlich höhere Werte, gefolgt von *Kooperation*, *Schule* und *Situation*. Hingegen fallen die Unterschiede bei der Skala *Moral* niedriger aus.

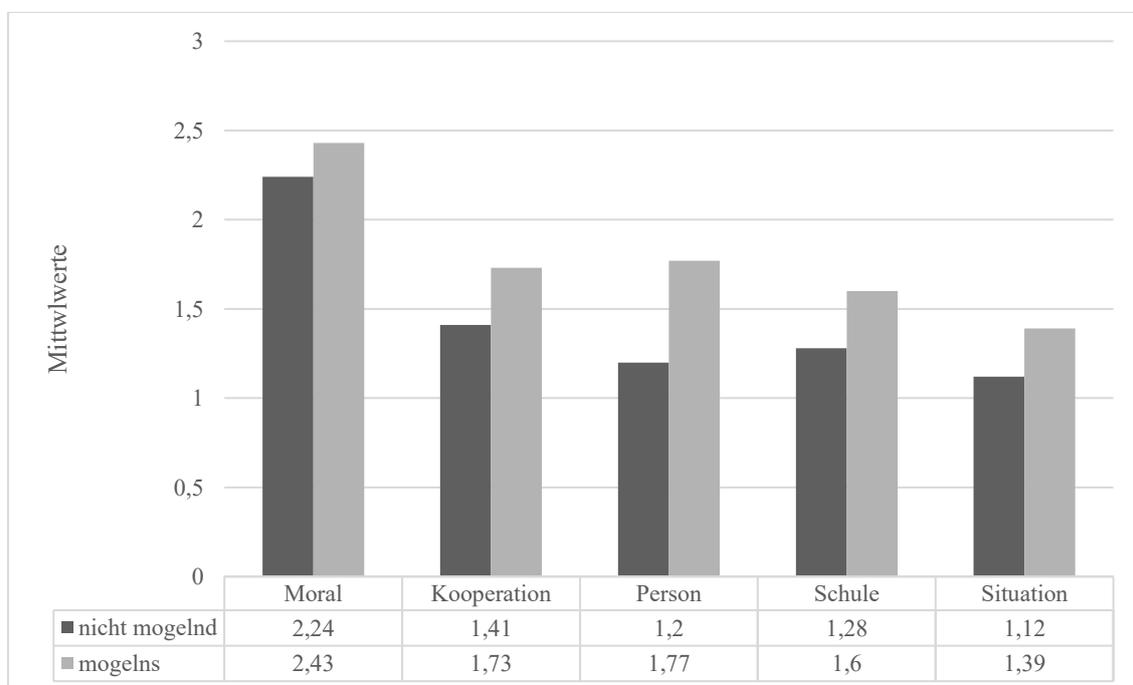


Abbildung 18: Unterschiede in den Motivskalen zwischen mogelnden und nicht mogelnden Kindern

Unterschiede der Vergleichsgruppen auf Itemebene

Zur Feststellung von Unterschieden innerhalb der einzelnen Skalen erfolgt eine statistische Auswertung der Items innerhalb der einzelnen Skalen. Die Reihenfolge der Darstellung richtet sich nach der Rangfolge der Beurteilung der Skalen von moglelnden Schüler*innen. Abbildung 19 enthält eine Übersicht über die deskriptiven Kennwerte des Beurteilungstests der beiden Moglelkategorien. Die Darstellung als Kurve dient als Demonstration des vergleichbaren Antwortverhaltens moglelnder und nicht moglelnder Kinder, was in diesem Kontext bedeutet, dass beide Gruppen die unterschiedlichen Aussagen ähnlich einschätzen.

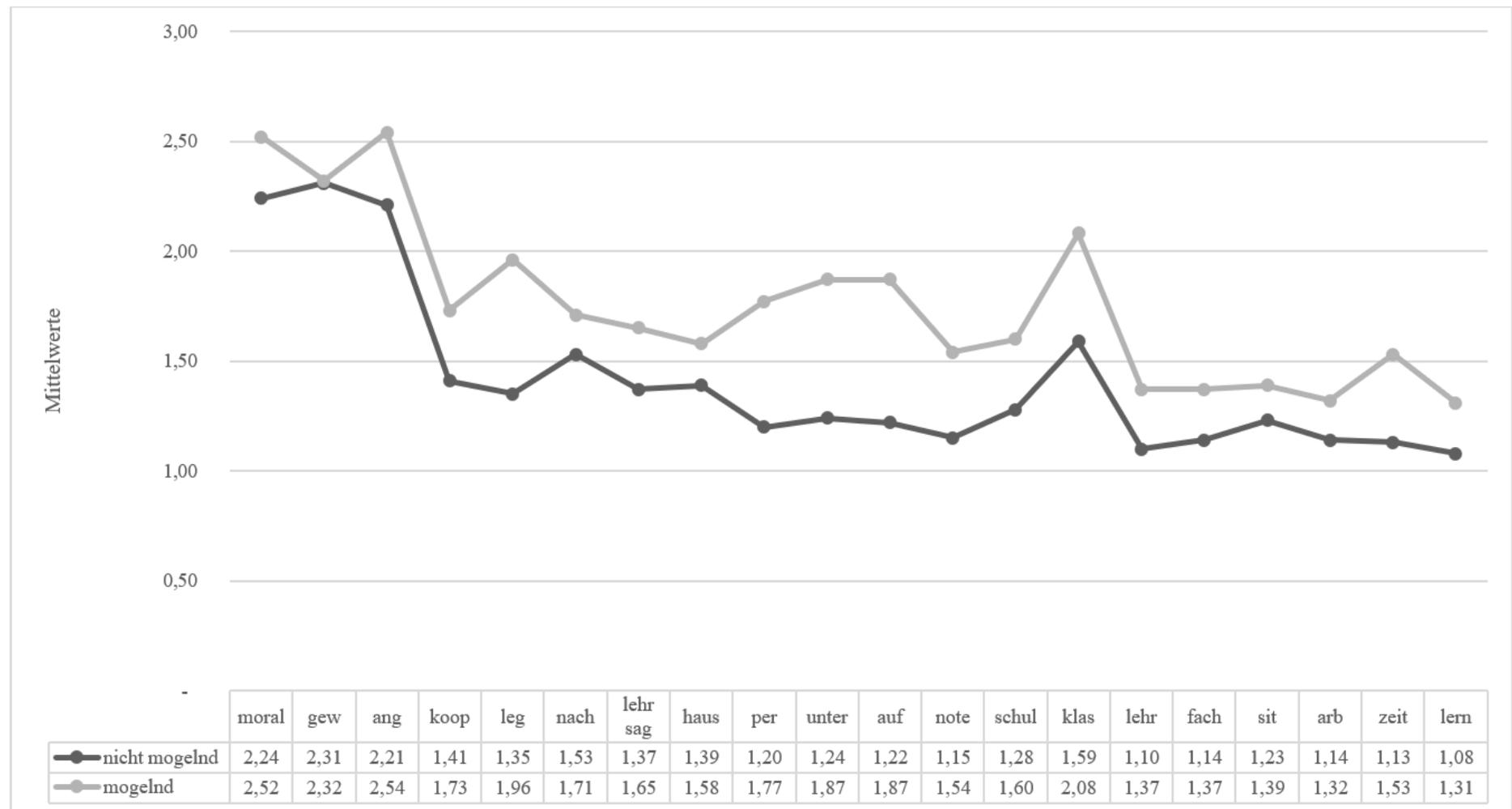


Abbildung 19: Übersicht über die deskriptiven Kennwerte des Beurteilungstests unterschieden nach mogelnden und nicht mogelnden Kindern

- Moral

Die Beurteilung der Skala *Moral* erfolgt durch die Items *Angst* und *schlechtes Gewissen*.

Die Gesamtstichprobe zeigt, wie in Tabelle 26 zu entnehmen, signifikante Unterschiede mit einem schwachen Effekt hinsichtlich der *Moral*. Dieser schwache Effekt lässt sich durch die unterschiedlichen Ergebnisse innerhalb der Skala erklären. Während bei dem Item *schlechtes Gewissen* keine signifikanten Unterschiede vorliegen, liegen signifikante Unterschiede bei dem Item *Angst* ($t(245.46) = 2.42, p < .001$) mit einem kleinem Effekt vor. Geschlechtsspezifische Mittelwertunterschiede sind nicht feststellbar. Mogelnde Kinder haben erwartungsgemäß mehr Angst, während des Mogelns ertappt zu werden, gleichzeitig haben sie aber auch ein schlechtes Gewissen. Während ein schlechtes Gewissen einen Teil der Schulkinder vom Mogeln abhält, stellt es für den anderen Teil keine Hürde da.

Tabelle 26: Deskriptive Statistik, t-Test und Effektstärken der Mogelunterschiede bezogen auf schlechtes Gewissen, Angst

<i>Moral</i>		<i>nicht mogelnd</i>	<i>mogelnd</i>	<i>t</i>	<i>t-Test df</i>	<i>p</i>	<i>Effektstärke d</i>
<i>schlechtes Gewissen</i>	<i>n</i>	172	105	-.15	275	n.s.	.01
	<i>M</i>	2.31	2.32				
	<i>SD</i>	.85	.87				
<i>Angst</i>	<i>n</i>	175	105	2.42	245.46	< .001	.41
	<i>M</i>	2.21	2.54				
	<i>SD</i>	.86	.73				

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, p = Signifikanzwert, d = Cohen's d

- Kooperation

Die Beurteilung der *Kooperation* erfolgt über die Items *schulische Legitimation*, *Nachbar*in vorsagen*, *Lehrer*in sagen* und *Hausaufgaben abschreiben*.

Auch die Analyse der einzelnen kooperativen Motive (siehe Tabelle 28) führt zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. In der Betrachtung der Unterschiede zwischen mogelnden und nicht mogelnden Kindern ergeben sich in Bezug auf *Nachbar*in vorsagen* und *Hausaufgaben abschreiben* keine signifikanten Unterschiede. Hingegen sind signifikante Mittelwertdifferenzen bei der *schulischen Legitimation* ($t(177.77) = -6.44, p < .001$) mit

einem starken Effekt nachzuweisen. Tendenziell stimmen Kinder der Aussage: *Mogeln gehört zur Schule dazu* eher zu als ihre nicht mogelnden Mitschüler*innen.

Dieses Ergebnis lässt sich auch bei dem Motiv, *Lehrer*in sagen* ($t(189,28) = -3.04$ $p < .001$) mit einem signifikante Unterschiede und einem kleinen Effekt replizieren. Insgesamt sind bei kooperativen Motiven folglich nur einige Beweggründe für das Mogeln feststellbar. In der Gruppe der mogelnden Kinder ergeben sich ausschließlich für *schulische Legitimation* und *Lehrer*in sagen* signifikante Ergebnisse.

Tabelle 27: Deskriptive Statistik, t-Test und Effektstärken der Mogelunterschiede bezogen auf die schulische Legitimation, Nachbar*in vorsagen, Lehrer*in sagen, Hausaufgaben

<i>Kooperation</i>	<i>nicht mogelnd</i>	<i>mogelnd</i>	<i>t</i>	<i>t-Test</i>		<i>Effektstärke</i>	
				<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	
<i>schulische Legitimation</i>							
<i>n</i>	176	106	-6.64	177.77	< .001	.84	
<i>M</i>	1.35	1.96					
<i>SD</i>	.64	.85					
<i>Nachbar*in vorsagen</i>							
<i>n</i>	176	107	-1.93	202.17	.06	.24	
<i>M</i>	1.53	1.71					
<i>SD</i>	.72	.80					
<i>Lehrer*in sagen</i>							
<i>n</i>	177	106	-3.04	189.28	< .001	.40	
<i>M</i>	1.37	1.65					
<i>SD</i>	.65	.79					
<i>Hausaufgabe</i>							
<i>n</i>	177	106	-2.02	189.26	.05	.25	
<i>M</i>	1.39	1.58					
<i>SD</i>	.65	.84					

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, p = Signifikanzwert, d = Cohen's d

- Person

Die Skala *Person* lässt sich danach unterscheiden, ob die Kinder zum Mogeln neigen, wenn sie die *Aufgabe* oder den *Unterrichtsinhalt* nicht verstanden haben oder nach *guten Noten* streben. Signifikante Unterschiede finden sich, wie Tabelle 27 verdeutlicht, bei allen drei Items.

Demnach kommt es bei *Aufgabe* ($t(154.65) = -7.72, p < .001$), *Unterrichtsinhalt* ($t(156.41) = -7.75, p < .001$) und *Note* ($t(143.65) = -4.39, p < .001$) zu signifikanten Veränderungen. Während bei *Aufgabe* und *Unterrichtsinhalt* dieser Effekt als stark einzuschätzen ist, fällt er für *Note* mittelstark aus. Folglich zeigen mogelnde Kinder eine höhere Bereitschaft zu mogeln, wenn persönliche Motive, wie gute Noten an Bedeutung gewinnen. Geschlechtsspezifisch signifikante Unterschiede sind nicht nachzuweisen.

Tabelle 28: Deskriptive Statistik, t-Test und Effektstärken der Mogelunterschiede bezogen auf Unterrichtsinhalte, Aufgabe, Note

<i>Person</i>	<i>nicht mogelnd</i>	<i>mogelnd</i>	<i>t</i>	<i>t-Test df</i>	<i>p</i>	<i>Effektstärke d</i>
<i>Unterrichtsinhalt</i>						
<i>n</i>	177	105	-7.75	156.41	< .001	.95
<i>M</i>	1.24	1.87				
<i>SD</i>	.54	.84				
<i>Aufgabe</i>						
<i>n</i>	176	106	-7.72	154.65	< .001	1.01
<i>M</i>	1.22	1.87				
<i>SD</i>	.52	.83				
<i>Note</i>						
<i>n</i>	176	105	-4.39	143.65	< .001	.61
<i>M</i>	1.15	1.54				
<i>SD</i>	.51	.82				

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, p = Signifikanzwert, d = Cohen's d

- Schule

Die Beurteilung der schulischen Motive umfasst die Items *Lehrer*in*, *Fach* und *Klasse*. In allen drei Bereichen sind signifikante Unterschiede nachzuweisen (siehe Tabelle 29).

In der Gesamtstichprobe werden, wie bereits dargestellt, die Werte zwischen den Vergleichsgruppen signifikant. Die Unterscheidung nach mangelnden und nicht mangelnden Kindern belegt für *Klasse* ($t(223.86) = -5.72, p < .001$) und *Lehrer*in* ($t(144.73) = -3.48, p < .001$) einen signifikanten Unterschied. Nach den Konventionen von Cohen liegt ein mittlerer Effekt vor. Auch für *Fach* führt die Unterscheidung von mangelnden und nicht mangelnden Kindern zu kleinen signifikanten Effekten ($t(162.92) = -3.02, p < .001, d = .42$). Mangelnde Schüler*innen beurteilen den Einfluss der Klasse höher als nicht mangelnde Kinder.

Zudem besteht eine Wechselwirkung zwischen *Fach* und der Untergruppe der mangelnden Kinder. Hier unterscheidet sich Schüler ($M = 1.51, SD = .67, n = 47$) signifikant ($p = .04$) von ihren Mitschülerinnen ($M = 1.23, SD = .54, n = 57$). Es besteht nach Cohen mit $d = .47$ ein kleiner Effekt. Dieser Unterschied ist in der Vergleichsgruppe nicht vorzufinden.

Tabelle 29: Deskriptive Statistik, t-Test und Effektstärken der Mangelunterschiede bezogen auf Klasse, Lehrer*in, Fach

<i>Schule</i>		<i>nicht mangelnd</i>	<i>mangelnd</i>	<i>t</i>	<i>t-Test</i>		<i>Effektstärke</i>
					<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>Klasse</i>							
	<i>n</i>	176	106	-5.72	223.86	< .001	.72
	<i>M</i>	1.59	2.08				
	<i>SD</i>	.67	.70				
<i>Lehrer*in</i>							
	<i>n</i>	176	106	-3.48	144.73	< .001	.50
	<i>M</i>	1.10	1.37				
	<i>SD</i>	.40	.72				
<i>Fach</i>							
	<i>n</i>	176	106	-3.02	163.92	< .001	.42
	<i>M</i>	1.14	1.37				
	<i>SD</i>	.46	.68				

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, p = Signifikanzwert, d = Cohen's d

- Situation

Zu der Skala der Situation zählen Motive, wie *wichtige Arbeit*, *Zeit-* und *Lernersparnis*.

Der Vergleich zwischen mangelnden und nicht mangelnden Kindern innerhalb der Skala *Situation* verweist, wie Tabelle 30 zeigt, auf signifikante Unterschiede. In Bezug auf das Item *Zeitersparnis* ($t(144.22) = -4.89, p < .001$) liegt ein signifikante Differenzen mit einem mittlerer Effekt vor. Nach der Konvention von Cohen ist der Effekt bei *wichtige Arbeit* ($t(170.10) = -2.30, p = .02$) und *Lernersparnis* ($t(143.65) = -3.26, p < .001$) klein. Obwohl die Skala innerhalb der Gesamtbetrachtung nur den letzten Rang belegt, sind die Unterschiede innerhalb der Einzelbetrachtung zwischen den beiden Vergleichsgruppen dennoch von Bedeutung, da mangelnde Kinder die Items signifikant höher bewerten.

Ebenso bewerten nicht mangelnde Schüler ($M = 1.14, SD = .50, n = 82$) im Vergleich zu ihren nicht mangelnden Mitschülerinnen ($M = 1.00, SD = .00, n = 93$) die Motive höher, wenn in einer hypothetischen Situation eine *Lernersparnis* vorläge ($t(81) = -2.65, p = .01$). Der Effekt ist klein ($d = .28$). Dieses Ergebnis ist in der Gruppe der mangelnden Kinder nicht vorzufinden.

Tabelle 30: Deskriptive Statistik, t-Test und Effektstärken der Mangelunterschiede bezogen auf wichtige Arbeiten, Zeitersparnis, Lernersparnis

Situation			t	t-Test		Effektstärke d
	nicht mangelnd	mangelnd		df	p	
<i>wichtige Arbeit</i>						
n	177	104	-2.30	170.10	.02	.31
M	1.14	1.31				
SD	.50	.75				
<i>Zeiter-sparnis</i>						
n	176	106	-4.89	144.22	< .001	.71
M	1.13	1.53				
SD	.42	.75				
<i>Lerner-sparnis</i>						
n	177	104	-3.26	143.65	< .001	.47
M	1.08	1.31				
SD	.37	.65				

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, p = Signifikanzwert, d = Cohen's d

Resümierend lässt sich festhalten, dass die bedeutendsten Unterschiede mit einem sehr starken Effekt bei dem persönlichen Item *Aufgabe* vorzufinden sind. Für insgesamt zwölf der 15 erhobenen Items können signifikante Unterschiede zwischen mangelnden und nicht mangelnden Kindern bestätigt werden. Tabelle 31 zeigt die Rangfolge der Bewertung der Items und die Mittelwertdifferenz in den jeweiligen Gruppen. Insgesamt fallen die Beurteilungen der Items bei mangelnden Schüler*innen höher als bei ihren nicht mangelnden Mitschüler*innen aus. Mangelnde Kinder erzielen bei dem persönlichen Motiv *Unterrichtsinhalt*, bei dem schulischen Motiv *Klasse*, bei dem situativen Motiv *Zeitersparnis* und bei dem moralischen Motiv *schulische Legitimation* signifikant höhere Werte mit einem mittleren Effekt gegenüber ihren nicht mangelnden Mitschüler*innen. Somit lassen sich über alle Subskalen – mit Ausnahme der Skala *Moral* – mittlere Effekte feststellen.

Demgegenüber ergeben sich keine signifikanten Unterschiede bei dem Item *schlechtes Gewissen* sowie bei der Skala Kooperation mit den Items, *Nachbar*in vorsagen* und *Hausaufgaben abschreiben*. In allen anderen Skalen liegen signifikante Unterschiede mit einem schwachen Effekt vor. Darüber hinaus sind die situativen Motive gemessen an ihren Skalenmittelwerten in den beiden Vergleichsgruppen deutlich weniger relevant als *moralische*, *schulische* und *persönliche* Motive.

Geschlechtsspezifische Unterschiede sind in der Skala *Schule* bei dem Item *Fach* bei mangelnden und in der Skala *Situation* bei dem Item *Lernersparnis* bei nicht mangelnden Kindern festzustellen. Hierbei tendieren männliche Befragte deutlich öfter dazu, die Skalen höher zu bewerten als die weibliche Vergleichsgruppe.

Tabelle 33 fasst den Vergleich auf Itemebene zwischen mangelnden und nicht mangelnden Kindern zusammen und zeigt die Mittelwertdifferenzen zwischen beiden Gruppen auf.

Tabelle 31: Rangfolge und Mittelwertdifferenz der Items in den Vergleichsgruppen

	<i>gew</i>	<i>angst</i>	<i>klasse</i>	<i>schule</i>	<i>aufg</i>	<i>inhalt</i>	<i>nachb</i>	<i>lehr</i>	<i>ha</i>	<i>noten</i>	<i>zeit</i>	<i>fach</i>	<i>Lehrer*in</i>	<i>arb</i>
<i>mangelnd</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<i>nicht mangelnd</i>	2	1	3	6	9	8	4	7	5	10	13	12	14	11
ΔMW	.00	.33	.49	.61	.66	.64	.18	.28	.19	.39	.40	.27	.23	.18

5.2.2 Ergebnisse der Fragestellung 2.2: Mogeln Grundschul Kinder aus unterschiedlichen Motiven?

Im Folgenden werden die Daten der Kinder, die zugaben, gemogelt zu haben, ausgewertet. Dieses Unterkapitel beschäftigt sich zum einen mit der Frage, ob sich moglende Kinder hinsichtlich der Motive unterscheiden. Zum anderen wird die Bedeutung von personenbezogenen Merkmalen in Bezug auf das Selbstkonzept und das Alter sowie die durch die Noten operationalisierte Schulleistung untersucht. Dazu werden Cluster innerhalb der fünf Skalen *Moral*, *Kooperation*, *Person*, *Schule* und *Situation* gebildet.

Zwecks Clustering der moglenden Kinder werden die Ergebnisse einer binärlogistischen Regressionsanalyse unterzogen, die drei Cluster ermittelt. Zur Optimierung der Lösung sind die Clusterzentren zu identifizieren, die durch eine iterativ-partitionierende Clusterzentrenanalyse nach dem k-Means-Algorithmus berechnet werden. Abbildung 20 stellt die drei Gruppen dar.

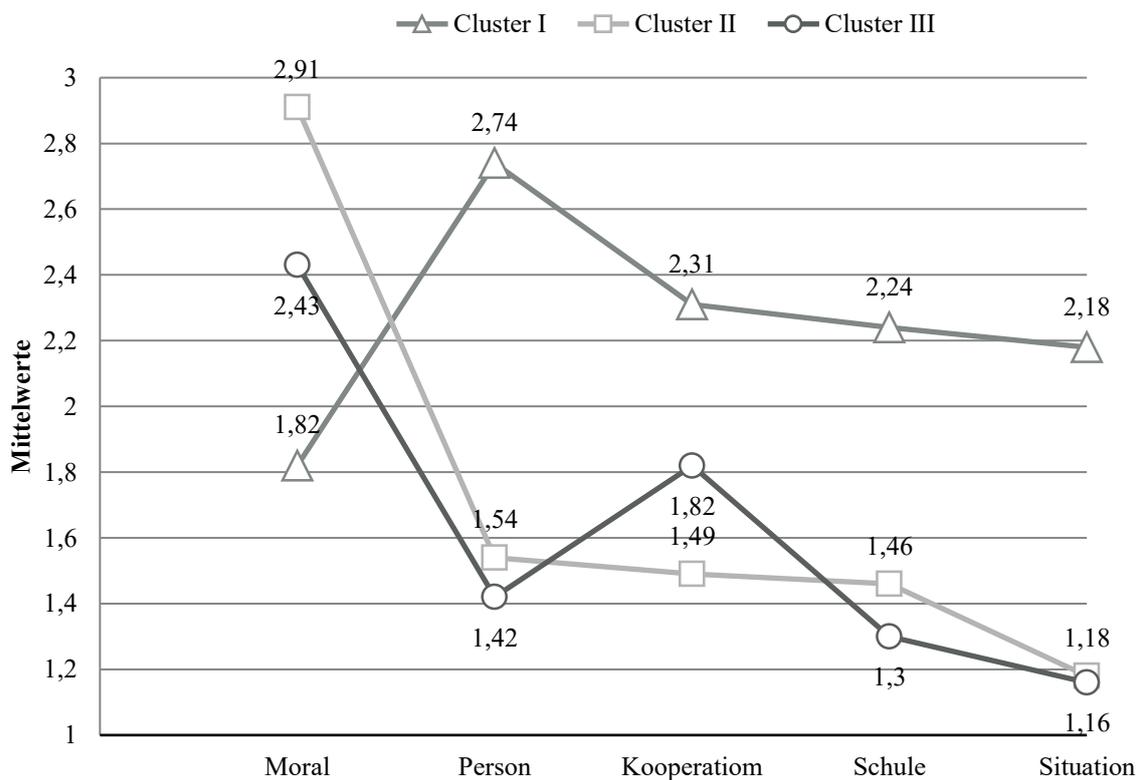


Abbildung 20: Motivcluster der moglenden Kinder

Die ANOVA (Tabelle 32) zeigt, dass sich die Cluster signifikant auf einem Niveau von $p < .001$ in allen Motiven mit einem starken Effekt voneinander unterscheiden. Hingegen zeigen die paarweisen Post-hoc-Tests, dass ausschließlich die Skala *Kooperation* mit $p < .03$ zwischen allen Clustern signifikant wird. Zwischen Cluster 1 und 3 lässt sich für die Skala *Moral* kein signifikanter Unterschied und für Cluster 2 und 3 Skalen *Person*, *Schule* und *Situation* lassen sich keine signifikanten Unterschiede ermitteln.

Alle Effektstärken der Clusterunterschiede liegen über der Grenze von $f = .45$ und sind daher als stark einzuschätzen. Die stärksten Effekte zeigen sich bei der Skala *Moral* ($f_{\text{moral}} = 1.42$) und *Person* ($f_{\text{person}} = 1.22$).

Tabelle 32: Motivunterschiede nach Clustern

	Cluster I <i>n</i> = 22		Cluster II <i>n</i> = 61		Cluster III <i>n</i> = 22		ANOVA			paarweise Vergleich	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>		<i>f</i>
<i>Moral</i>	1.82	.73	2.91	.19	2.43	.69	103.12	16,5	<.001	1.42	Vergleich Cluster 1/3 n.s., sonst $p < .001$
<i>Person</i>	2.74	.32	1.54	.52	1.42	.37	62.83	13.32	<.001	1.22	Vergleich Cluster 2/ 3 n.s., sonst $p < .001$
<i>Kooperation</i>	2.31	.59	1.49	.45	1.82	.54	22.30	5.54	<.001	.66	Alle Vergleiche mit $p < .03$
<i>Schule</i>	2.24	.71	1.46	.31	1.30	.18	36.31	6.61	<.001	.84	Vergleich Cluster 2/ 3 n.s., sonst $p < .001$
<i>Situation</i>	2.18	.76	1.18	.32	1.16	.25	45.96	8.75	<.001	.95	Vergleich Cluster 2/3 n.s., sonst $p < .001$

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, paarweise Vergleiche sind nur angegeben, wenn signifikant (*F* = *F*-Wert, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Signifikanzwert, *f* = Cohen's *f*)

Charakterisierung der Cluster

Zur *Charakterisierung der Cluster* werden die drei ermittelten Cluster genauer beschrieben. Neben gepolten Cohen's d-Werten werden die Mittelwertdifferenzen innerhalb der Skalen dargestellt. Indem beschrieben wird, in welchen Skalen die Mittelwerte am deutlichsten von der Grundgesamtheit abweichen, können die jeweiligen Charakteristika der Cluster herausgearbeitet werden. Je höher der Wert der Mittelwertdifferenz ist, umso höher ist der Unterschied zur Grundgesamtheit. Demgegenüber stehen negative Mittelwerte für eine niedrigere Einschätzung im Vergleich zur Grundgesamtheit (siehe Tabelle 33).

Tabelle 33: Cohen's d-Werte der Einzelclustervergleiche und Mittelwertdifferenz zur Grundgesamtheit

<i>Skala</i>	<i>Cohens' d zwischen Clustern</i>			<i>Mittelwertdifferenz zur Grundgesamtheit</i>		
	<i>1-2</i>	<i>1-3</i>	<i>2-3</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Moral</i>	2.72	.88	1.25	-.49	.60	.12
<i>Person</i>	2.55	3.74	.25	1.32	.12	.00
<i>Kooperation</i>	1.69	.90	.70	.78	-.02	.29
<i>Schule</i>	1.76	2.42	.57	.84	.06	-.10
<i>Situation</i>	2.12	2.33	.07	.96	-.04	-.06

Folgende Charakteristika der Cluster können zusammengetragen werden:

- *Cluster 1*: Mit 22 Schüler*innen gehört es zu einem der beiden kleineren Cluster:
 - Es unterscheidet sich von den anderen beiden Clustern, da es im Vergleich die niedrigsten Mittelwerte innerhalb der Skala *Moral* und die höchsten Werte in den Skalen *Person*, *Kooperation*, *Schule* und *Situation* aufweist. Zudem sind in diesem Cluster die höchsten Effektstärken zu verzeichnen.
 - Im Bereich der Skala *Moral* erreichen die mangelnden Kinder des Clusters im Vergleich zu Cluster 2 und 3 sowie zur Grundgesamtheit niedrigere Werte ($\Delta M = -.49$, $d_{1-2} = 2.72$, $d_{1-3} = .88$). Mit einer Mittelwertdifferenz von 1.32 und einem starken Effekt von $d_{1-2} = 2.55$ und $d_{1-3} = 3.74$ sind hingegen die Mittelwerte innerhalb der Skala *Person* am stärksten überrepräsentiert, somit ist diese Skala der wichtigste Grund zu mangeln. Zudem sind zu den Skalen *Situation* ($\Delta M = .96$, $d_{1-2} =$

2.12, $d_{1-3} = 2.33$), *Schule* ($\Delta M = .84$, $d_{1-2} = 1.76$, $d_{1-3} = 2.42$) und *Kooperation* ($\Delta M = .78$, $d_{1-2} = 1.69$, $d_{1-3} = .90$) höhere signifikante Unterschiede im Vergleich zu den beiden anderen Clustern festzustellen.

- *Cluster 2*: Charakteristisch sind die sehr hohen Werte der Skala *Moral* gegenüber der Gesamtstichprobe und den beiden anderen Clustern. Mit 66 Schulkindern ist es zudem das größte der beschriebenen Cluster, wobei die Unterschiede zu Cluster 3 – wie bereits innerhalb der paarweisen Vergleiche erkennbar – geringer ausfallen. Im Einzelnen bedeutet dies:
 - Bei der Skala *Person* sind die Effektstärken zwischen Cluster 2 und 3 mit $d = .25$ als klein einzuschätzen und innerhalb der Skala *Situation* mit $d = .07$ als weniger relevant zu bezeichnen. Die Abgrenzung zu Cluster 1 fällt, wie bereits beschrieben, sehr deutlich aus. Hingegen liegt der Hauptunterschied zu Cluster 3 in der Beurteilung gegenüber der Skala *Kooperation*. So weisen Kinder dieses Clusters die niedrigsten Werte bezogen auf die Skala *Kooperation* mit einem mittleren ($d_{2-3} = .70$) bis starken Effekt ($d_{1-2} = .90$) auf.
 - Im Bereich der Skala *Schule* nimmt Cluster 2 eine mittlere Stellung ein. Von Cluster 3 grenzt es sich mit einer mittleren Effektstärke nach unten ab. Zu Cluster 1, welches in diesem Bereich die höchsten Werte aufweist, grenzt es sich mit einem starken Effekt ($d_{1-2} = 1.76$) ab.
 - Die Mittelwertdifferenz der Skala *Moral* gehört mit $\Delta M = .60$ zu den höchsten Mittelwerten überhaupt innerhalb des Clusters. Vergleichsweise niedrig fallen hingegen alle weiteren Mittelwertdifferenzen mit $\Delta M_{person} = .12$, $\Delta M_{kooperation} = -.02$, $\Delta M_{schule} = .06$ und $\Delta M_{situation} = -.04$ zur Grundgesamtheit aus.
- *Cluster 3*: Das dritte Cluster kann letztendlich als Cluster der überwiegend kooperativ motivierteren Schul Kinder bezeichnet werden, da es jeweils durch eine mittlere Ausprägung der Skala *Moral* und *Kooperation* und einer vergleichsweise geringeren Skalen *Person* und *Schule* gekennzeichnet ist. Mit 22 Schüler*innen gehört es einem der beiden kleineren Cluster an. Die Mittelwerte sind im Vergleich zur Gesamtstichprobe mit $\Delta M = .29$ in der Skala *Kooperation*, gefolgt von $\Delta M = .12$ innerhalb der Skala *Moral* im Vergleich zur Grundgesamtheit höher. Im Gegensatz dazu fallen die Mittelwerte mit einer Differenz von $\Delta M = -.10$ in der Skala *Schule* und $\Delta M = -.06$ in der

Skala *Situation* geringfügig niedriger aus. Die Effektstärken im Vergleich zu Cluster 1 sind ausnahmslos als stark einzuschätzen.

Hinsichtlich der *Verteilung der Schulkinder nach dem Alter* zeigt sich eine signifikante Ungleichverteilung (Chi-Quadrat (4, $n = 105$) = 10,93, $p = .03$). Wie in Tabelle 34 dargestellt, sind in Cluster 1 (stand. Residuum = 4.6) vergleichsweise häufiger Schüler*innen der zweiten Klasse zu finden, dafür im Vergleich zur Klassenstufe drei und vier seltener in Cluster 2 (stand. Residuum = -5.1). Während jeweils 10 Kinder Cluster 1 und 2 zugeordnet werden können, befinden sich ausschließlich 6 Kinder in Cluster 3.

Demgegenüber finden sich Schulkinder der dritten Klasse mit einer schwächeren Ausprägung öfter in Cluster 2 (stand. Residuum = .9), dafür weniger in Cluster 3 (stand. Residuum = -1.4). Jede*r fünfte mogelnde Drittklässler*in kann dem ersten Cluster zugeordnet werden. Ein differenziertes Bild zeichnet sich für Schüler*innen der vierten Klasse ab. Sie sind in Cluster 1 (stand. Residuum = -1.3) unterrepräsentiert, dafür häufiger Cluster 3 (stand. Residuum = .9) zuzuordnen und in Cluster 2 (stand. Residuum = .2) überrepräsentiert.

Tabelle 34: Clusterzusammensetzung nach Alter

Klasse	Cluster 1			Cluster 2			Cluster 3		
	<i>n</i>	%	<i>r</i>	<i>n</i>	%	<i>r</i>	<i>n</i>	%	<i>r</i>
2.Klasse	10	38,5 %	4.6	10	38,5 %	-5.1	6	23 %	.6
3. Klasse	6	19 %	-.2	22	71 %	.9	3	9,7 %	-1.4
4. Klasse	6	12,5 %	-1.3	29	60,4 %	.2	13	27,1 %	.9
Gesamt	22	21 %		61	58 %		22	21 %	

Anmerkungen: *n* = Anzahl, % = Häufigkeit, *r* = standardisierte Residuum

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Zweitklässler*innen tendenziell häufiger Cluster 1 oder 2 und seltener Cluster 3 angehören, während Drittklässler*innen eher Cluster 2 und weniger Cluster 3 angehören. Unter den Viertklässler*innen finden sich hingegen deutlich weniger mogelnde Kinder innerhalb des ersten Clusters, dafür aber vermehrt Kinder des zweiten und dritten Cluster.

Hinsichtlich der *Verteilung der Schulkinder bezogen auf das Selbstkonzept und die Schulleistung* ergibt sich Folgendes: Die geschlechts- und schulspezifische Verteilung der mangelnden Kinder wurden über die Cluster hinweg analysiert. Ein Chi-Quadrat-Test verweist weder auf geschlechtsspezifische (Chi-Quadrat (2, n = 103) = .12, p = .93) noch auf schulspezifische (Chi-Quadrat (8, n = 105) = 6.93, p = .54) Abweichungen.

Inwiefern Zusammenhänge zwischen den mangelnden Kindern in den Clustern hinsichtlich weiterer personenbezogener Aspekte, insbesondere des Selbstkonzepts und der Schulleistung, bestehen, zeigt Tabelle 35.

Tabelle 35: Motivunterschiede der Cluster in weiteren personenbezogenen Merkmalen

	Cluster I n = 13		Cluster II n = 54		Cluster III n = 18		ANOVA			paarweise Vergleich	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	df	p		f
<i>Note</i>	1.82	.73	2.91	.19	2.43	.69	1.13	.21	.66	.18	keine paarweisen Signifikanzen
<i>Selbstkonzept</i>	2.74	.32	1.54	.52	1.42	.37	1.10	.30	.34	.18	keine paarweisen Signifikanzen

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, paarweise Vergleiche sind nur angegeben, wenn signifikant (F = F-Wert, df = Freiheitsgrade, p = Signifikanzwert, f = Cohen's f)

Zwischen den Kindern der einzelnen Cluster ergeben sich innerhalb der ANOVA und der paarweisen Vergleiche keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Schulleistung und des Selbstkonzepts. Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in den jeweiligen Selbstkonzepten und Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik wider.

5.3 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

Die Darstellung der qualitativen Ergebnisse, die durch ein Interview mit jeweils einem Kind pro Klasse erhoben wurden, orientiert sich an Forschungsfrage 3. Zunächst wird die Bedeutung des Mogelns in der Grundschule untersucht (Kapitel 5.3.1), indem die Beurteilungen der Schüler*innen ausgewertet werden. Anschließend werden die unterschiedlichen Arten des Mogelns (Kapitel 5.3.2) anhand ihrer Nennungen analysiert. Das Kapitel schließt mit einer Beschreibung der zugrundeliegenden Motive (Kapitel 5.3.3).

Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse unterscheidet zwischen *primären* und *sekundären* Nennungen (siehe Anhang VI). Eine *primäre* Nennung ist die erste Äußerung auf eine Leitfrage. Ihr wird als Erstnennung besondere Bedeutung beigemessen. Hingegen stellen *sekundäre* Nennungen mitunter beeinflusste Antworten dar, da sie entweder auf Nachfrage des Interviewenden oder im Anschluss an ein zuerst geäußertes Motiv angeführt werden. Zudem erfolgt eine Unterscheidung zwischen einer *Eigennennung* und einer *Fremdnennung*. Eine *Eigennennung* ist eine Selbstauskunft bzw. eine Äußerung über eine eigene Erfahrung; eine *Fremdnennung* ist eine Nennung, bei der Schüler*innen von Motiven anderer Kinder berichten.

Der Code der Befragten gibt Auskunft über die Zugehörigkeit zu Schule, Klassenstufe und Geschlecht. Hierbei repräsentiert der erste Buchstabe die jeweilige Schule, die zweite Ziffer steht für die zweite, für die dritte und für die vierte Klassenstufe, die dritte Ziffer der Kennung steht für den jeweiligen Klassenzug, wobei (1) für die Klassenstufe *a*, (2) für die Klassenstufe *b* und (3) für die Klassenstufe *c* steht. Der vierte Buchstabe gibt Auskunft über das Geschlecht, wobei (w) für weiblich und (m) für männlich steht. Bei direkten Zitaten gibt die Raute (#) den konkreten Absatz des Transkripts, aus dem das Zitat stammt, wieder. Sollte es im Gesamtkontext relevant erscheinen, steht der Buchstabe (I) für den Interviewenden, der zusätzlich bei direkten Zitaten angeführt wird.

Neben der Anzahl der Gesamtnennungen wird zusätzlich die Anzahl der Interviews angegeben, in denen ein Motiv Erwähnung findet. Außerdem kommt einer umfangreichen zusammenhängenden Aussage über ein Motiv eine andere Bedeutung zu als eine Aussage, in der ein Kind zuerst Motiv A, danach Motiv B und danach wieder auf Motiv A eingeht. In dem komplexen, sich gegenseitig beeinflussenden Motivgemenge lassen sich so Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Motiven darstellen.

5.3.1 Bedeutung des Mogelns in der Grundschule

Dieses Kapitel dient dazu, die Antworten der Befragten hinsichtlich der Bedeutung des Mogelns in der Grundschule zu analysieren. Grundlage dieses Kapitels bilden in Summe 25 Interviews, an denen zehn Kinder der zweiten Klasse, sechs Kinder der dritten Klasse und neun Kinder der vierten Klasse teilnahmen.

Entsprechend Fragestellung 3.1, ob Kinder die Handlung des Mogelns als gut oder schlecht einschätzen, wird sich im Folgenden mit den entsprechenden Beurteilungen beschäftigt. Wie in Tabelle 36 dargestellt, bewerten drei Kinder Mogeln als Notlösung und zwölf Schüler*innen negativ. Zudem gibt es keine positiven Einschätzungen seitens der Schüler*innen, die darauf hindeuten, dass Mogeln ein vertretbares Verhalten wäre. Von den insgesamt 18 Nennungen beurteilen 85% der Kinder mogeln negativ. Nur 15% bewerten Mogeln als Notlösung.

Tabelle 36: Einschätzung der Befragten bezugnehmend auf die Aspekte negative Einschätzung und Notlösung

<i>Codierung</i>	<i>Interviews</i>	<i>Nennung</i>
<i>Negative Einschätzung</i>	12	15
<i>Notlösung</i>	3	4

- *Negative Einschätzung*

Mit insgesamt 15 Nennungen *schätzt* ein Großteil der Kinder *Mogeln* als *negativ ein*. So führt beispielsweise eine Schülerin aus: „Naja eigentlich finde ich Mogeln nicht so gut, weil mogeln ist ja auch (...) Naja eigentlich sollte man in der Schule nicht mogeln, sondern alles alleine machen“ (C22w1 #3). Die Analyse der negativen Nennungen zeigt, dass diese in die Kategorien *unfares Verhalten*, *fehlender Lernzuwachs*, *schlechte Noten* und *Mogelarten* eingeteilt werden können. Nachfolgend werden die unterschiedlichen Aussagen anhand der erwähnten Unterscheidungen beschrieben.

Einige Befragte begründen ihre negative Einstellung mit einem konkreten Bezug zu verschiedenen *Arten des Mogelns*. Wie bereits in Kapitel 2.1.3 beschrieben, gibt es innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses keine eindeutige Definition des Wortes. So werden mitunter Wörter, wie Schummeln oder Täuschen synonym für Mogeln verwendet. Eine Schülerin aus der vierten Klasse unterscheidet jedoch zwischen dem Schummeln und Mogeln. Nach ihrer Auffassung ist Mogeln schlimmer als Schummeln. So vergleicht eine Schülerin beide Handlungen wie folgt:

„Beim Mogeln da schreibt man direkt ab, während der andere auch noch schreibt und beim Schummeln, da ist der eine schon fertig und dann schreibt man erst ab [...]. Eigentlich finde ich Mogeln schlimmer, weil es da gerade in dem Moment passiert“ (C42w #35-37)

Generell sind Mogelarten wie das Abschreiben in der Argumentation der Kinder durchaus von Bedeutung. Beispielsweise berichtet ein Schüler der vierten Klasse: „[...] weil man ja von den anderen abschreibt und man nicht weiß, ob es überhaupt richtig ist“ (A4m #5). Ebenso wird ein konkreter Bezug zu der Übernahme von falschen Lösungen hergestellt. So führt eine Schülerin der zweiten Klasse aus: „[...] wenn man mogelt, ist man nicht ehrlich und guckt beim Nachbar und das ist dann nicht so schön. Und außerdem kann der Nachbar ja auch viele Fehler haben und dann schreibt man die Fehler ab“ (E23m #7). Diese Einschätzung ist mit der Bemerkung eines Schülers der dritten Klasse vergleichbar: „Naja, dann schreiben die [mogelnden Kinder] das eben von mir ab und dann haben die dieselben Fehler wie ich und das ist ja Kacke“ (C31m #37). Auch eine Zweitklässlerin stützt diese Aussage, indem sie ausführt: „[...] wenn man abguckt und der Nachbar selber etwas falsch macht, dann hat man das ja auch falsch“ (C2w #5).

Ebenso wie die Übernahme von falschen Lösungen wird auch der *fehlenden Lernzuwachs* von den Befragten als eher destruktiv wahrgenommen, was in manchen Fällen mit den Mogelarten verknüpft wird. Eine Drittklässlerin führt aus: „Naja, man muss ja die Sachen auch selbst können. Wenn man immer nur abguckt oder irgendwie einen Spickzettel hat, dann kann man es ja gar nicht richtig“ (C3w #3). Eine weitere Schülerin begründet ihre negative Einstellung zum Mogeln ähnlich: „[...] weil man, was der andere gelernt hat und gerechnet hat, kann ich einfach abschreiben, aber lerne dadurch ja nichts, weil ich ja abgeschrieben habe“ (C4w #5). Zudem ist auch die Einstellung der Eltern bei der Beurteilung des Mogelns von nicht zu unterschätzender Bedeutung: „Eigentlich sollte man lieber seinen eigenen Kopf anstrengen. Das sagt meine Mama auch immer“ (E23w #29).

Daneben gibt es aber auch weitere Begründungen für die negative Einstellung der Kinder zum Mogeln. Aufgrund des Gerechtigkeitsbewusstseins der Kinder nehmen zwei Kinder Mogeln als unfair wahr. Mitschüler*innen erhalten einerseits ohne den gleichen Lernaufwand eine bessere Note, andererseits erhält die Lehrkraft letztlich keine Auskunft über die Wissensdefizite der Kinder. So sagt etwa eine Schülerin der dritten Klasse:

„Ich finde mogeln doof, weil das ist anderen unfair gegenüber. Wenn wir zum Beispiel Matheaufgaben schreiben und die anderen die Lösungen nachschauen, dann finde ich das unfair [...] Die bekommen einfach eine bessere Note. Dann weiß die Lehrerin auch nicht, was wir alles noch lernen müssen“ (A3w #3,51)

Das direkte Gegenstück zu guten Noten bildet das Risiko des Mogelns, von der Lehrkraft überführt zu werden und im Zuge dessen eine schlechte Note zu erhalten. So gehen zwei Schülerinnen der zweiten Klassen derselben Schule (D2w1 #15, D23w #35) auf diese Begründung ein, indem sie ausführen: „[...] weil man da nicht so gute Zensuren kriegt“ (D21w #15).

- *Notlösung*

Im qualitativen Datenmaterial wird Mogeln von zwei Kindern als *Notlösung* erwähnt. Gerade Kinder der vierten Klasse, die differenzierter zwischen richtig und falsch unterscheiden können, beziehen diese Begründung in ihre Argumentation ein. Anhand der folgenden Geschichte eines Schülers der vierten Klasse, der anhand unterschiedlicher Motive wie *Zeitersparnis*, *Fach* oder *Spickzettel* Mogeln als Notlösung beschreibt, wird dies besonders deutlich.

„Naja, nicht sollte, sondern kann. Also wenn man Schwierigkeiten hat und in dem Fach nicht so gut ist und man am Wochenende vielleicht gar nicht gelernt hat und man einen besten Freund hat, der einem das nochmal erklären kann. Der erklärt das dem dann noch mal so grob. Dann schreibt er sich vielleicht noch sowas auf die Hand, einen Satz. Einen ganz schwierigen, den man sich nicht so gut merken kann oder lesen kann. Eine Eselsbrücke und dann kommt er vielleicht in dem Test etwas besser zurecht“ (C42m #5)

Mit Abschluss des Interviews zieht der Junge auf die Frage, wie er Mogeln beurteilt, folgendes Resümee: „Also, es hilft einem und man sollte es aber nicht so oft machen“ (C42m #45).

Auch eine weitere Schülerin sieht Mogeln weder als gut noch als schlecht an. Anstatt während einer Arbeit zu mogeln, würde sie sich wünschen, einen entsprechenden Denkstoß von der Lehrkraft zu erhalten: „Naja, eine Notlösung ist es ja eigentlich nicht. Eigentlich würde ich lieber nochmal nachfragen, wie das geht“ (D42w #58).

Auffallend ist, dass Kinder indirekt ein schlechtes Gewissen haben, sie aber keine andere Möglichkeit außer des Mogelns sehen. In insgesamt drei Interviews wird es von drei Kindern der vierten Klasse viermal angesprochen und in einem Fall verneinend erwähnt.

5.3.2 Arten des Mogelns

Im Folgenden wird untersucht, welche unterschiedlichen Arten des Mogelns in der Grundschule vorkommen. Die angeführten Arten entsprechen dem in der quantitativen Untersuchung abgefragten Handlungen des Mogelns. Mit insgesamt 52 Nennungen lassen sich die Äußerungen den Kategorien *Abschreiben* mit 39 Nennungen, *Spicken* mit 13 Nennungen und *Zusammenarbeit* mit zehn Nennungen zuordnen.

- *Abschreiben*

Die Möglichkeit des *Abschreibens* ist mit 39 Nennungen in den qualitativen Daten am häufigsten vertreten, zugleich aber auch die am kontroversesten diskutierte Variante. Im Kern unterscheidet sich die *Zusammenarbeit* dahingehend, dass sich vorher nicht mit dem Banknachbar*in abgesprochen wird, somit nimmt der/die Mitschüler*in eine passive, mitunter unfreiwillige Rolle ein.

Exemplarisch ist in dieser Hinsicht etwa die Beschreibung eines Schülers der vierten Klasse: „Ich schau ein bisschen durch die Gegend *Demonstration, dass man auf das andere Blatt schaut* [...] Ja, nur mal rüberschauen zum Nachbar“ (B4m #19, 21), diese Aussage wird durch eine Äußerung eines weiteren Schülers der unterschiedliche Möglichkeiten aufzählt, ergänzt: „Rüber gucken, sich so hinter lehnen, wenn der andere schreibt, ganz schnell hinter gucken (.) Ein bisschen vorschieben so, also mit dem Ellenbogen oder dem Ordner“ (E41m, #37).

Zudem findet sich in den Interviews eine Vielzahl von Nennungen, die sich beim Abschreiben auf ein spezielles Unterrichtsfach beziehen. So beschreibt ein Kind der zweiten Klasse folgende Situation: „Eigentlich habe ich nur bei meinem Banknachbar abgeguckt. Meistens bei Mathe, weil da war ich nicht so gut drin und X, mein Banknachbar, war da ganz gut und da habe ich immer abgeguckt“ (C22w1 #17), oder auch: „Sie [die mogelnde Mitschülerin] ist ja meine Banknachbarin und sie hat mir schon mal geholfen. Sie ist ja auch besser in Mathe“.

Neben Schüler*innen, die einen Bezug zu Mathematik herstellen, gibt es auch Befragte, die Situationen aus dem Fach Deutsch schildern: „In Deutsch, da waren so Aufgaben. Ich habe bei meinem Nachbarn geschaut, was man ankreuzen muss“ (D3m #15).

Wieder andere Schüler*innen schildern konkrete Situationen, die sich zwar nicht auf einen Test beziehen, aber auf einen möglichen Zusammenhang von Abschreiben und Mogeln als Notlösung verweisen. Das zeigt sich anhand der Aussage einer Schülerin der vierten Klasse: „Doch, einmal in der zweiten Klasse. Nicht bei einem Test, aber ich wusste nicht, was ich machen soll, und da habe ich bei meinem Banknachbar[n] gefragt, der hat mir nicht geholfen und da musste ich bei dem abschreiben“ (C42w #19).

Wird die Perspektive der Schüler*innen eingenommen, bei denen abgeschrieben wird, beschreiben Kinder ihr Verhalten partiell sehr unterschiedlich. So beschreibt eine Schülerin der vierten Klasse recht detailliert:

„Aber man kann sich auch so nach hinten lehnen, wie das auch mal mein alter Banknachbar bei mir gemacht hat. Ja aber nicht bei einem Test. Er hat es einfach nur so gemacht und dann hab ich die Hefter zwischen uns gestellt“ (C40w #33)

Im weiteren Interviewverlauf führt die Schülerin anhand einer Beobachtung, welche den Rollentausch vom mogelnden Kind zur passiven abschreibenden Person schildert, aus:

„Naja, es gibt ja auch noch so ein Mädchen in der Klasse, aber das [Mogeln] macht sie jetzt nicht mehr, weil sie einen Banknachbar[n] hat, der selber abguckt [...] Sie guckt nicht mehr ab, weil er bei ihr abguckt. Der guckt und dann sagt sie ‚Stopp‘ und er hört aber nicht auf“ (C40w #37, 39)

Daneben gibt es aber auch weitere Kinder, welche ein solches Verhalten explizit ablehnen und unterschiedliche Methoden entwickeln, wie sie sich gegen die Mogelversuche der Mitschüler*innen zur Wehr zu setzen. Eine recht effektive Strategie scheint die Verwendung der Federmappe oder von Trennwänden als Sichtschutz zu sein, die insgesamt vier Kinder in ihre Argumentation einbeziehen (A3w, C3w, C31m, C40w, E23w). Exemplarisch sei folgende Äußerung einer Schülerin der dritten Klasse angeführt:

„Manchmal schon. Wenn ich neben X sitze, würde ich mich melden, wenn sie abschreiben würde. Wenn ich neben einem Schüler sitze, der nicht so gut in der Schule ist, dann stelle ich auch manchmal meine Federmappe oder mein Hausaufgabenheft auf [...] bei X, da habe ich meine Federmappe aufgestellt. Wir haben einen Turm gebaut, sodass niemand anschauen konnte. Ich hab's versucht, ihm direkt in der Stunde zu sagen“ (A3w, #53, 55)

Aber nicht alle Kinder, bei denen abgeschrieben wird, empfinden dieses Verhalten als störend, sondern rechtfertigen ihr eigenes Verhalten mit Aspekten bezogen auf die Zusammenarbeit. So schildert eine Schülerin: „Man kann beim Banknachbar abschreiben, wenn der andere noch nicht fertig ist und da kann er dann in der Zwischenzeit abschreiben“ (A2w #46).

Insgesamt wird das Abschreiben in 16 Interviews 39-mal erwähnt, davon 28-mal auf sich selbst bezogen und 11 Mal als Fremdnennung. Damit gehört es zu den Arten des Mogelns, die im Vergleich zu den anderen erwähnten Arten oft in der Grundschule Anwendung finden. Die Nennungen verteilen sich auf alle Klassenstufen – 14 Nennungen in der zweiten, zehn Nennungen in der dritten und 15 Nennungen in der vierten Klasse.

- *Zusammenarbeit*

Bezugnehmend auf das *Abschreiben* gibt es auch Kinder in der Grundschule, die während eines Tests bewusst und freiwillig *zusammenarbeiten*. Auch in einigen Interviews wird eine solche Motivation deutlich: „Ja, in der Schule habe ich mich schon mal mit meiner Nachbarin abgesprochen“ (A2w #24). Eine weitere Drittklässlerin bemerkt anhand einer Beobachtung dazu: „Ein Mädchen und ein Junge sitzen zusammen und der Junge hilft manchmal dem Mädchen während der Prüfung, obwohl wir das nicht dürfen“ (A3w #25). Etwas präziser führt eine Schülerin ihre Äußerung bezogen auf ihre Klasse wie folgt aus: „Die meisten lassen die anderen dann auch noch abschreiben, zum Beispiel bei einer Hausaufgabe oder so oder auch mal bei einem Test, da hat X1 bei X2 so rüber geschaut und dann hat X2 ihr auch noch das Blatt rüber geschoben“ (C3w #25).

Auch die Freundschaft unter den Kindern kann als Voraussetzung für die Zusammenarbeit gesehen werden. Das zeigt sich beispielsweise anhand einer Aussage einer Schülerin der vierten Klasse: „Naja, da hat sie mich gefragt, ob ich ihr mal helfen kann, und da habe ich ihr natürlich geholfen. Ich bin dafür mal nicht bei Deutsch weitergekommen und da hat sie mir geholfen“ (D42w #13). Doch auch in den Interviews mit Kindern anderer Schulen ist die Freundschaft bei der Zusammenarbeit von großer Bedeutung. Beispielsweise führt ein Kind der zweiten Klasse aus: „[...] ich und X sind beste Freunde und deshalb helfen wir uns auch immer [...] Als wir uns am ersten Tag gesehen haben, da waren wir schon beste Freunde“ (B2m #33).

Somit kommt die Zusammenarbeit auf insgesamt sechs Nennungen in vier Interviews. Fünf Nennungen gründen auf eigenen Erfahrungen und eine Nennung wird anhand einer Beobachtung getroffen. Anhand der Argumente lässt sich diese Mogelform nicht losgekoppelt von dem *Abschreiben* betrachten. Die Nennungen verteilen sich jeweils auf drei Nennungen in der dritten und vierten Klasse. Kinder der zweiten Klasse beziehen sich in ihrer Argumentation nicht auf diese Art des Mogelns.

- *Spicken*

Das *Spicken* umfasst Möglichkeiten, die individuell anwendbar erscheinen, aber eine planvolle Organisation verlangen. Beispiele hierfür sind der Spickzettel, die Nutzung oder das Bedrucken von Gegenständen sowie die Verwendung von technischen Geräten oder die Nutzung des Internets. Auch in den Interviews gehen Grundschul Kinder auf einige Arten des Spickens näher ein. So schildert etwa ein Kind der vierten Klasse seine Erfahrungen wie folgt: „Ich habe mir schon mal auf die Hand vor einer großen Arbeit geschrieben und zugehalten“ (D4m #23). Eine ähnliche Ausführung findet sich auch in dem Interview einer Schülerin der Parallelklasse: „[...] X hat schon immer abgeguckt. Der hatte zum Beispiel auch schon mal Spickzettel mit“ (D42w1 #28).

Zudem finden sich Nennungen, die auf weitere Hilfsmittel wie Spicken mithilfe des Hausaufgabenheftes (A3w), des Buches (C31m) oder des Hefters (C3w), verweisen. So schildert ein Kind der dritten Klasse anhand einer Beobachtung folgende Geschichte: „Nein, es war ein Mädchen. Sie hat ins Hausaufgabenheft geschaut, weil da die ganzen Aufgaben stehen [...] Ja. Hinten im Hausaufgabenheft haben wir die ganzen Mal-Aufgaben“ (A3w #15,17). Auch eine Schülerin der dritten Klasse bezieht sich auf eine Situation, welche sie in der ersten Klasse beobachtete: „Naja, in der ersten Klasse bei uns, da haben wir mal einen Test geschrieben und da hatte einer seinen Mathehefter in der Ablage gehabt und hat da so drunter geschickt, deswegen hätte er auch eine Sechs bekommen“ (C3w #5). Generell scheint die Verwendung unterschiedlicher Hilfsmittel ein wichtiger Aspekt des Mogelns zu sein. Ein Kind der vierten Klasse schildert folgendes Geschehen: „Irgendjemand in unserer Klasse, da standen die Lösungen an der Tafel, aber da hing noch eine Lösung dran, da ist jemand vor und hat nach den Lösungen geguckt, obwohl das nicht erlaubt war“ (D4mw #44).

Eine Schülerin beschreibt darüber hinaus eine Situation, die sie in einer Fernsehserie beobachtete. Ob diese Erfahrung jedoch einen Einfluss auf ihr eigenes Verhalten hat, bleibt ungeklärt. Sie schildert:

„Wenn man im Test spickt. Ich habe schon mal so eine Serie geguckt und da gab es die Sendung Einstein und da haben die versucht so zu spicken und in der Trinkflasche haben die außen auf diesen Zettel so innen was drauf geschrieben und immer, wenn sie was getrunken haben. Naja, der Lehrer hat es im Nachhinein herausgefunden, wie die gespickt haben, weil die alle eine andere Technik hatten“ (C4w #15)

Allerdings gibt es Schilderungen, die einen konkreten Bezug zu dem Fach Musik herstellen: „Ich konnte die Trompete und noch ein anderes Blasinstrument nicht so gut unterscheiden. Also noch drei andere. Dann haben mein Freund und ich das noch aufgeschrieben [...] auf die Hand, weil ich ein langärmliges T-Shirt anhatte“ (C42m #11, 18.). Das ist die einzige Situation, in der der Schüler über seine Erfahrungen mit dem Spicken berichtet. Im weiteren Interviewverlauf beschreibt das Kind zudem eine Geschichte aus dem Fach Mathematik:

„Also, wir haben gerade einen Test geschrieben, da gab es einen A- und B-Test und wenn man diese nochmals schreiben würde, weil die so schlecht waren und dann gibt's auch A- und B-Gruppen. Der Nachbar hat A und ich hab zum Beispiel B, dann sagt man dem Nachbar die leichteste Aufgabe ist 367 und die schwerste Aufgabe 708 und der schreibt das auf einen Zettel und steckt das in die Hosentasche und schaut halt immer mal drauf“ (C42m #41)

Allerdings taucht das Spicken auch mit einer Negation auf. So berichtet ein Kind der dritten Klasse, dass es zwar einen Spickzettel vorbereitete, diesen aber in letzter Konsequenz daheim gelassen hat: „Einmal zu Hause habe ich einen geschrieben, aber ich hab ihn dann zu Haus gelassen. Ich hab mir dann zu Haus alles im Bett aufgesagt und dann hab ich den Zettel nicht mehr gebraucht“ (A3w #49).

Insgesamt beziehen sich zehn Kinder mit 13 Äußerungen auf das Spicken, fünfmal in Bezug auf ihre eigenen Erfahrungen und achtmal bezogen auf Beobachtungen. Auffallend ist, dass in den meisten Fällen Kinder der vierten Klasse (50%) oder der dritten Klasse (40%) sich auf diese Art des Mogelns beziehen. Demgegenüber berichtet nur ein Kind der zweiten Klasse über das Spicken.

5.3.3 Mogelmotive aus qualitativer Perspektive

Im Folgenden werden die Motive des Mogelns beschrieben, von denen sich einige mit denen in der quantitativen Untersuchung erhobenen Motiven decken und andere bisher unberücksichtigte Motive aufzeigen. Die insgesamt 87 Motivnennungen (77 wiederkehrende und zehn zusätzliche Motivnennungen) verteilen sich innerhalb der 25 Interviews ausgewogen auf die erhobenen Schulen und Klassenstufen. Durchschnittlich entfallen 3,48 Motivnennungen pro Interview.

- *Wiederkehrende Mogelmotive*

Die folgenden Ausführungen beschreiben Motive, die sich mit den im quantitativen Teil erhobenen Motiven decken (siehe Tabelle 37). Die Untergliederung der genannten Motive unterscheidet nach den Skalen des Mogelns *Moral*, *Person*, *Schule*, *Situation* und *Kooperation*. Die Reihenfolge der Skalen richtet sich nach der Anzahl der Interviews, in denen sie Erwähnung finden. Mit 28,5% Nennungen innerhalb der Mogelskala *Moral* gefolgt von 26% innerhalb der *Person* und 25% in der Mogelskala *Schule* werden diese Motive häufiger als *Situation* und *Kooperation* (je 10%) als Begründungen angeführt.

Tabelle 37: Übersicht über die genannten Motive innerhalb der Skalen

<i>Codierung</i>	<i>Interviews</i>	<i>Nennung</i>
<i>Moral</i>	17	22
schlechtes Gewissen	10	12
Angst	7	10
<i>Person</i>	17	20
Aufgabe	12	14
Noten	5	8
<i>Schule</i>	14	19
Fach	13	18
Lehrer*in	2	2
<i>Situation</i>	8	8
Zeitersparnis	5	5
<i>Kooperation</i>	7	9
Lehrer*in sagen	7	9

➤ *schlechtes Gewissen*

Das *schlechte Gewissen* ist im Fragebogen durch das Item „Ich habe ein schlechtes Gewissen, wenn ich mogle“ vertreten. Im qualitativen Datenmaterial wird dieser Aspekt in insgesamt zehn Interviews angesprochen. Hinweise darauf, dass sich Kinder eines bewussten Regelübertritts durchaus bewusst sind, finden sich im Datenmaterial. So äußert ein Kind der zweiten Klasse: „Nö. Beim Mogeln brauch man kein schlechtes Gewissen bekommen“ (D4mw #38). Auf Nachfrage des Interviewenden ergänzt das Kind: „[...] nur wenn man erwischt wird“ (D4mw #40). So verneint auch ein Kind auf Nachfrage des Interviewenden, ob es denn Angst habe, erwischt zu werden (B3m #45-46). In insgesamt vier Fällen wird dieses Motiv verneint. Auffallend ist, dass alle Kinder, die angeben, kein schlechtes Gewissen zu haben, schon vielfältige Erfahrungen mit dem Mogeln gesammelt haben.

Schüler*innen legitimieren dieses Verhalten, indem sie beispielsweise ihre mogelnden Mitschüler*innen als Rechtfertigung anführen. Eine Schülerin der zweiten Klasse rechtfertigt ihr Verhalten: „Aber die anderen haben auch gemogelt bei dem Buchstaben lernen“ (C22w1 #9). Andere Kinder bestätigen diese Aussage. So schildert ein Kind aus zweiten Klasse: „Naja, meine Lehrerin hat das zum Glück nicht gesehen. Wir haben dann ganz schnell wieder nach vorne geschaut. Wir haben auch noch über etwas anderes gesprochen, wie zum Beispiel: Wer heute Zeit hat“ (A2w #42).

Zudem finden sich Indizien, die darauf hinweisen, dass sich mit zunehmendem Alter auch die Moralvorstellungen ändern. So bemerkt ein Kind der vierten Klasse auf Nachfrage des Interviewenden, warum es denn ein ungutes Gefühl während des Mogelns habe:

„Dass es nicht richtig ist [...] In der Ersten habe ich das auch schon mal gemacht [...] da habe ich noch gedacht, das ist alles okay, da habe ich das noch nicht so schlimm gefunden“ (E41m #29 - 32)

Insgesamt haben sechs Kinder ein schlechtes Gewissen. Ein Kind aus der zweiten Klasse beschreibt das Gefühl folgendermaßen: „Da hat man ein ganz schlechtes Gefühl im Bauch“ (D21w #21).

In den zehn Interviews finden sich insgesamt 12 Nennungen des Motivs, von denen neun als Eigennennungen und eine als Fremdnennung zu kategorisieren sind bzw. ist; dreimal führen Zweitklässler*innen, einmal ein Drittklässler und sechsmal Viertklässler*innen dieses Motiv an. In zwei der Interviews ist es das zuerst genannte Motiv; in acht Interviews ein sekundär angeführtes Motiv.

➤ *Angst*

Das Motiv *Angst* beschreibt die Angst, des Mogelns überführt zu werden und vor den damit verbundenen Konsequenzen. Im Fragebogen wird das Motiv durch folgendes Item erfasst: „Wenn ich mogle, habe ich Angst, erwischt zu werden“. Auch in den Interviews finden sich vergleichbare Aussagen. Bei diesem Motiv steht im Gegensatz zum *schlechten Gewissen* weniger die eigene moralische Auffassung, sondern vielmehr externe Sanktionsmöglichkeiten im Vordergrund. So sagt ein Kind der vierten Klasse:

„Mogeln ist für die Lehrerin nicht das Schönste, aber es ist vielleicht für die Leute, also für die Kinder besser [...] Aber mogeln sollte man nicht so oft machen. Nein, man hat nicht Angst vor dem Test, sondern eher Angst vor dem Lehrer, dass der einen erwischt“ (C42m #3,7)

Angst ist nicht unbedingt abgekoppelt von der *Moral* zu betrachten. Im weiteren Interviewverlauf relativiert das Kind anhand der Beschreibung einer eigenen Mogelsituation die vorher getroffene Aussage, indem es ausführt: „Ich hab jetzt keine Angst gehabt, aber mir war ein wenig mulmig“ (C42m #21). Resümierend fasst der Schüler das Mogeln folgendermaßen zusammen:

„Also es hilft einem und man sollte es aber nicht so oft machen, weil, wenn dann die Lehrerin bei einem Test bemerkt: Was schaut ihr denn die ganze Zeit so unten herum? Sieht man zu ihm und sieht, dass da unten ein Zettel ist und dann wird er erwischt“ (C42m #45)

Ein anderes Kind zeigt ein ganz ähnliches Verhalten: „Wenn wir ein Arbeitsblatt machen und gesagt wird, wenn ich jemand erwische beim Mogeln, dann gibts Ärger, und [da] habe ich dann schon ein wenig Angst“ (D42w #56). Zudem gibt es Kinder, die beschreiben keine Angst zu haben, im Nachgang aber ihre Aussage relativieren „Man [hat] eigentlich keine Angst, weil ganz viele die Hausaufgaben vergessen und dann wird es eingetragene, ja. Aber eigentlich hatten wir schon Angst“ (C40w #23).

Auffallend ist, dass Kinder der vierten Klasse Angst vor den Konsequenzen haben. Eine Schülerin fasst in diesem Zusammenhang treffend zusammen: „Naja, wenn mich jemand erwischt, dann wird der Test eingezogen“ (D41w #51). So mogeln Kinder bei Lehrkräften, welche als besonders konsequent wahrgenommen werden, weniger. Auf Nachfrage des Interviewenden benennt ein anderes Kind konkrete Lehrkräfte, bei denen es sich nicht zu mogeln trauen würde. Hingegen erläutert das Kind anschließend konkrete Situationen, bei denen es bei anderen Lehrkräften mogelt (D4mw #17,18).

Ein anderes Kind verwendet anhand einer Beobachtung in seiner Klasse das Motiv verneinend. So führt es aus:

„Naja, es war nicht so toll, aber unsere Lehrerin hat das dann mitbekommen, weil X sagte: ‚Guck doch nicht bei mir ab.‘ und dann haben die immer so einen Hefter dazwischen gestellt und dann ist es auch besser geworden“ (C4w, #23)

Kinder, die keine Angst verspüren, sind jünger und führen keine ausführliche Begründung des Motivs an. Inwiefern dieses Motiv positiv oder negativ gewertet wird, scheint dementsprechend von dem Alter und dem konsequenten Durchgreifen der Lehrkraft abzuhängen.

Von den insgesamt zehn Nennungen werden sieben bejahende und drei negierende Aussagen seitens der Schüler*innen getroffen, davon sind alle Aussagen als Selbstauskunft getroffen und beruhen nicht auf einer Beobachtung. Damit gehört es zu den Motiven, die tendenziell eher in Bezug auf die eigene Motivation genannt werden. Zweimal gehört es zu den erstgenannten und achtmal zu den sekundär genannten Motiven, wobei drei Aussagen erst auf Nachfrage des Interviewenden erfolgen. Jeweils ein Kind aus der zweiten und dritten Klasse erwähnt dieses Motiv. Kinder der vierten Klasse führen es insgesamt fünfmal an.

➤ *Aufgabe*

Das Motiv *Aufgabe* ist mit zwölf Nennungen das am häufigsten geäußerte Motiv in der Skala *Person*. Es gehört zu den Motiven, die in allen Schulen und allen Klassenstufen Erwähnung finden und im Fragebogen durch das Item „Ich moge, wenn ich die Aufgabe nicht lösen kann“ erfasst wird. Die subjektiv empfundene Überforderung, gestellte schulische Aufgaben nicht bewältigen zu können, drückt ein Kind aus der zweiten

Klassenstufe wie folgt aus: „In Mathe, da wusste ich eine Aufgabe nicht, die hat sie [meine Mitschülerin] mir schnell noch gesagt“ (A2w #28). Wieder ein anderes Kind relativiert seine Aussage:

„Wir haben eigentlich nur gemogelt, wenn wir wirklich nicht weitergekommen sind. Im Unterricht gestern habe ich zum Beispiel nicht gemogelt, da habe ich dann gefragt, was wir beim letzten Mal hatten. Also meistens frage ich ja nur und dann erklärt sie es mir, aber meistens sagen wir uns nicht immer die Lösungen vor“ (D42w #40)

Hierbei zeigt sich, dass einige Schüler*innen Mogeln meiden und in ihrer Sicht ausschließlich als Notlösung einsetzen. Auf Nachfrage des Interviewenden führt ein weiteres Kind an: „Ich hab am Nachmittag genug Zeit, aber naja [...] aber die Sachen, die ich nicht kann [da moge ich], und naja [die] kontrolliere ich danach nochmal selber“ (C40w #21). Viele Kinder (D24w, C40w, D21m, E23m) beziehen in diesem Kontext das Mogeln, wenn sie eine *Aufgabe* nicht lösen können, auf das *Abschreiben* oder die *Zusammenarbeit* mit ihren Mitschüler*innen. So äußert eine Viertklässlerin: „Ich kann bei X abgucken, weil der sitzt ja neben mir“ (D4w #30).

Das Motiv *Aufgabe* und *schlechtes Gewissen* scheinen ebenfalls in einem Zusammenhang zu stehen. Kinder sind sich durchaus bewusst, dass Mogeln als moralisch fragwürdig gilt. „Weil wenn man mogelt, ist man nicht ehrlich und guckt beim Nachbarn und das ist dann nicht so schön. Und außerdem kann der Nachbar ja auch viele Fehler haben und dann schreibt man die Fehler ab“ (E23m #7). Weitere Kinder zweifeln den Nutzen des Mogelns ebenfalls an. So führt ein Kind der vierten Klasse aus: „[Mogeln ist] Abschreiben, man lernt da eigentlich nicht viel [...] weil man ja von den anderen abschreibt und man nicht weiß, ob es überhaupt richtig ist“ (A4m #3,5).

Wieder eine andere Schülerin führt aus: „Weil man, was der andere gelernt hat und gerechnet hat, kann ich einfach abschreiben, aber lerne dadurch ja nichts, weil ich ja abgeschrieben habe“ (C4w #5).

Ein anderes Kind sieht Mogeln als nützliche Strategie, um während eines Tests mehr Sicherheit zu erlangen, falls eine Aufgabe nicht gelöst werden kann:

„[...] Der erklärt das dem dann nochmal so grob. Dann schreibt er sich vielleicht noch sowas auf die Hand, einen Satz. Einen ganz schwierigen, den man sich nicht so gut merken kann oder lesen kann. Eine Eselsbrücke und dann kommt er vielleicht in dem Test etwas besser zurecht“ (C42m #5)

Insgesamt wird dieses Motiv in 12 Interviews erwähnt. Von den 14 Nennungen entfallen jeweils sieben Nennungen auf Eigen- und Fremdnennungen. Damit gehört es zu den Motiven, bei denen eine ausgewogene Verteilung zwischen den eigenen Motiven und den Beobachtungen zu verzeichnen ist. In fünf Interviews gehört es zu den primär genannten und in neun Interviews zu den sekundär genannten Motiven, wobei drei Äußerungen erst auf Nachfrage des Interviewenden getätigt werden. Das Motiv wird in fünf zweiten, in einer dritten und in acht vierten Klassen erwähnt.

➤ *Note*

Das Motiv *Note* beschreibt den Wunsch, durch Mogeln bessere Noten zu erzielen. Schüler*innen, die sich ausschließlich an guten Noten orientieren, sehen Mogeln als ein legitimes Mittel für eine positivere Leistungsdarstellung (siehe Kapitel 2.4.2). Im Fragebogen wird das Motiv durch folgendes Item erfasst: „Ich mogle, um gute Noten zu erhalten“. Auch in den Interviews finden sich vergleichbare Aussagen. Anhand einer Ausführung über eine beobachtete Situation beschreibt eine Drittklässlerin:

„[Ein] Mädchen und [ein] Junge sitzen zusammen und der Junge hilft manchmal dem Mädchen während der Prüfung, obwohl wir das nicht dürfen [...] Weil sie es einfach nicht weiß, weil sie eine bessere Note möchte“ (A3w #25, 37)

Einige Kinder beschreiben darüber hinaus Situationen, die einen Zusammenhang zwischen guten Noten und den Erwartungen der Eltern nahelegen: „Eigentlich gibt es noch einen kleinen anderen Grund. Ich mogle auch, wenn ich Angst habe, dass ich irgendwo von meinen Eltern geschimpft werde, wenn ich eine schlechte Note kriege“ (C22w1 #21).

Ein weiteres Kind bestätigt diese Aussage, indem es meint: „Meine Eltern sagen manchmal, dass ich keine Drei schreiben soll und wenn es dann doch passiert, dann sind sie enttäuscht“ (B3m #38). Daraufhin führt das Kind auf Nachfrage des Interviewenden, ob es denn das Gefühl habe, seine Eltern zu enttäuschen, weiter aus: „Nein. Also eigentlich ist es mir egal, aber ich hatte eine Vier in Mathe. Das war [für] meinen Papa nicht ganz

so dramatisch, aber [für] die Mama schon“ (B3m #40). Ein eher zurückhaltendes Kind führt auf Nachfrage des Interviewenden seine Gründe zu mogeln folgendermaßen aus: „Naja, meine Mama möchte nicht, dass ich eine Dreiminus habe“ (D21m #25).

Neben Begründungen, welche die Eltern in die Argumentation einbeziehen, gibt es auch einen Grundschüler, der sich des Einflusses der Noten auf die spätere Berufswahl durchaus bewusst ist. So äußert ein Schüler der vierten Klasse: „[...] damit ich eine gute Arbeit kriege, [...] [w]eil ich Geld verdienen möchte“ (E41m #45, 47).

Insgesamt wird dieses Motiv in fünf Interviews achtmal genannt, davon siebenmal in Bezug auf die eigenen Motive und einmal in Bezug auf die Motive anderer. Damit gehört es zu den Motiven, die hauptsächlich von den Schüler*innen selbst genannt werden. Einmal gehört es zu den erstgenannten und siebenmal zu den sekundären Motiven. Je dreimal erfolgt die Äußerung direkt nach der Nennung des Motivs *Aufgabe* oder wird in Bezug auf die *Eltern* genannt. Die Nennungen verteilen sich auf alle erhobenen Klassenstufen: drei Nennungen von Kindern der zweiten Klasse, vier Nennungen von Kindern der dritten Klasse und eine Nennung von einem Schüler der vierten Klasse.

➤ *Fach*

Ein weiteres Motiv zeigt auf, ob nur in einem bestimmten *Schulfach* oder schulfachübergreifend gemogelt wird. Im Fragebogen wird es durch Items wie „Ich mogle, wenn ich das Fach nicht verstanden habe“ abgefragt. In den Interviews findet sich eine Vielzahl von Nennungen, die Mogeln auf ein spezielles Unterrichtsfach beziehen. So beschreibt ein Kind aus der zweiten Klasse folgende Situation: „Mathe, da weiß ich, da habe ich mal bei X rüber geguckt“ (E41m #21).

Einige Schüler*innen beziehen ihre Erfahrungen ausschließlich auf das Fach Mathematik. So begründet eine Schülerin: „Nur in Mathe, in Deutsch nicht. Das kann ich ja“ (C22w1 #19). Präziser führt ein weiteres Kind an:

„Eigentlich habe ich nur bei meinem Banknachbarn abgeguckt. In Mathe, weil da war ich nicht so gut drin und X, mein Banknachbar, war da ganz gut und da habe ich immer abgeguckt [...] weil das Fach so schwer ist“ (C22w1 #17, 19)

Auch eine weitere Schülerin unterstützt die Fachspezifität des Mogelns bezogen auf das Fach Mathematik: „Weil wenn man mogelt, dann kann man das nicht verstehen. Wenn man das Fach versteht, kann man das irgendwann besser. Bei Mathe habe ich das auch einmal nicht verstanden, aber jetzt habe ich das gewusst und jetzt mag ich auch das Fach“ (D4w #8).

Wieder andere Kinder beziehen ihre Erfahrungen auf das Fach Deutsch. So beschreibt ein Zweitklässler*in, die von ihrer Lehrkraft sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Mathematik unterrichtet wird, dass er ausschließlich in Deutsch mogle: „In Deutsch, da waren so Aufgaben. Ich habe bei meinem Nachbarn geschaut, was man ankreuzen muss“ (D3m #15)

Zudem gibt es einen Schüler, der eine konkrete Situation aus dem Fach Musik beschreibt:

„Ich konnte die Trompete und noch ein anderes Blasinstrument nicht so gut unterscheiden. Also noch drei andere. Dann haben mein Freund und ich das noch aufgeschrieben [...] Er wusste was nicht, also habe ich ihm was gegeben, und ich wusste was nicht, also hat er es mir gegeben“ (C42m #11,13)

Wieder andere Schüler*innen schildern konkrete Situationen aus einem bestimmten Fach. Diese Schüler*innen setzen das Mogeln jedoch als generelle Strategie ein.

„Gestern da haben wir so Matheaufgaben gehabt. In der letzten Stunde haben wir solche Mathematikaufgaben gehabt und unsere Lehrerin war nicht da und da habe ich mit meinen Freunden zusammengearbeitet, aber ich musste trotzdem anschauen, aber sie hat auch von mir abgeschrieben. [...] Manchmal [mogle ich] auch in Deutsch“ (C40w #13, 19)

Auch in den Aussagen anderer Kinder findet sich eine Tendenz zu einem schulfachübergreifenden Verhalten. Auf Nachfrage des Interviewenden geben Kinder zu, sowohl in Deutsch als auch in Mathematik zu mogeln (B3m #33-34; B4m #14-15).

Insgesamt wird das Motiv in den 13 Interviews 18-mal erwähnt, einmal als Fremdnennungen und 17-mal als Eigennennung. Jeweils vier Kinder im Fach Deutsch und drei Kinder im Fach Mathematik beschreiben schulfachspezifische Mogelstrategien, ein Kind erwähnt das Fach Musik. Zudem begründet ein Schüler dieses Motiv mit Blick auf eine Verbesserung der *Note*. Ein Großteil der Beschreibungen von konkreten Mogelhandlungen in einem Fach (zehn Nennungen) zeichnet sich durch eine Zusammenarbeit mit den

Mitschüler*innen aus; zudem finden sich fünf sekundäre Nennungen, die sich auf die Schwierigkeit mit der *Aufgabe* beziehen. Die Aussagen verteilen sich auf alle Klassenstufen, viermal in der zweiten Klasse, dreimal in der dritten Klasse und sechsmal in der vierten Klasse.

➤ *Lehrer*in*

Das Motiv zu mogeln, weil jemand der/die *Lehrer*in* nicht mag, welches sich auch in dem Fragebogen findet, gehört zu den Motiven, die in den Interviews vergleichsweise weniger angeführt werden. Dennoch scheint es für einige Schüler*innen wichtig für ihre Motivation zu sein. So sagt ein Kind aus der vierten Klasse:

„Wenn ich den Lehrer nicht mag, dann mogle ich bei ihm. Ja, das mache ich immer. Manchmal gehe ich vor und gucke was an der Lösung. Habe ich schon in Mathe gemacht: Auf dem Arbeitsblatt, das nehme ich mit vor und schreibe die Lösungen ab“ (D4mw, #2)

Ein anderes Kind führt ebenfalls zuerst die Lehrkraft als Grund an. Auf Nachfrage des Interviewenden relativiert das Kind seine Aussage: „Ich mogle nur bei einer Lehrerin [...] Naja, bei Deutsch und das mag ich nicht [I: Habt ihr die Lehrerin auch in Mathe?] Ja, aber Deutsch mag ich nicht. Lesen macht mir keinen Spaß“ (C22w, #7-12).

Das Motiv zeigt sich in zwei Interviews. Beide Kinder beziehen die Auskunft auf ihre eigenen Erfahrungen. Einmal zählt es zu den erstgenannten Motiven, in einem weiteren Fall zu den sekundär genannten Motiven, wobei das Kind seine Aussage relativiert. Die Nennungen beziehen sich auf die zweite und vierte Klasse.

➤ *Situation*

Eine Besonderheit in den Interviews zeigt sich darin, dass eine übergeordnete Skala seitens der Schüler*innen angeführt wird. Die Skala *Situation* setzt sich in der quantitativen Untersuchung aus den Motiven *wichtige Arbeit*, *Zeit-* und *Lernersparnis* zusammen. Im Falle des Mogelns kann das bedeuten, dass temporäre Einflüsse das Mogelverhalten beeinflussen. Es ist somit kein stabiler Faktor, sondern unterliegt äußeren, zeitlich begrenzten Bedingungen.

Beispielsweise führt ein Kind, das die Situationsspezifität als Strategie praktiziert, aus: „Natürlich sprechen wir uns nicht vorher ab. Wenn einer erwischt wird, dann kriegt der ja so Panik, da dreht er ja alles um“ (D4mw #52).

Auf Nachfrage des Interviewenden führen zwei weitere Kinder an, dass sie Mogeln eher spontan einsetzen und vorher nicht planen. Dies hängt zumeist von weiteren Faktoren wie der Unlösbarkeit der Aufgabe, der damit verbundenen guten Note und den Eltern ab. So begründet ein Kind aus der zweiten Klasse: „Das ist mir erst da eingefallen [...] [w]eil ich die Aufgabe nicht lösen konnte [...] Naja, meine Mama möchte nicht, dass ich eine Drei habe“ (D21m, #17,19, 25)

Dieses Motiv äußern drei Kinder und beziehen sich dabei auf ihre eigenen Erfahrungen. In allen Fällen wird es sekundär angeführt und zusätzlich mit weiterführenden Motiven (Aufgabe, Noten oder Eltern) begründet. Es wird von jeweils einem Kind aller erhobenen Klassenstufen erwähnt, wobei eine Nennung als Strategie angeführt wird.

➤ *Zeitersparnis*

Das Motiv zu mogeln, weil keine Zeit zum Lernen bleibt, gehört zu den Motiven, die weniger anhand einer Selbstauskunft getroffen werden. In der quantitativen Untersuchung bildet das Item „Wenn ich keine Zeit zum Lernen habe, dann mogele ich“, dieses Motiv ab. In der qualitativen Untersuchung kommt diesem Motiv eine geringere Relevanz zu. Kinder, die jenes Motiv auf ihre eigene Motivation beziehen, begründen ihre Aussage nicht weiter. So spricht ein Kind aus der vierten Klasse: „Wenn ich keine Zeit zum Lernen hab, dann mogele ich. Ja das mache ich öfter“ (D4w #27). Die einzig weitere Nennung, die sich auf die eigene Erfahrung bezieht, erfolgt erst auf Nachfrage des Interviewenden (B4m #27,28).

Kinder, die hingegen von ihren Mitschüler*innen berichten, schildern mitunter folgende Situation:

„X, meine Freundin, die hat schon mal gemogelt, weil die immer so viel zu tun hat [...] Da hat sie manchmal keine Zeit. [...] Nein, sie mogelt manchmal, wenn ich zu ihr komme. Dann sagt sie, sie ist schon mit den Hausaufgaben fertig, obwohl sie noch was zu erledigen hat [...] Ich sage es ihr dann vor“ (A2w #4-12)

In einem Fall wird ein vermuteter Zusammenhang zwischen Lernunlust und Zeitersparnis hergestellt. So äußert ein Schüler: „[Meine Freunde] haben einfach keinen Bock zum Lernen, weil die lieber mit dem Tablet spielen“ (C31m #27). Bezogen auf sein eigenes Verhalten führt der Schüler weiter aus: „Also ich mache erst meine Hausaufgaben und danach zocke ich“ (C31m #29). Zudem gibt es einen Fall, in dem ein vermuteter Zusammenhang zwischen dem Hobby und der fehlenden Zeit hergestellt wird: „Naja, die wollen nicht lernen. Bei denen geht eigentlich immer das Hobby vor. Die haben ja immer Fußball und bei denen geht das vor, weil die müssen ja immer üben“ (D42w1 #46).

Es ist das einzige Motiv, das in der übergeordneten Skala *Situation* in den Interviews Erwähnung findet: Es wird darin fünfmal benannt, wovon zwei Nennungen auf die Befragten selbst und drei Nennungen auf Beobachtungen entfallen; alle fünf Nennungen sind als sekundäre Nennungen zu klassifizieren, wodurch ihnen eine eher untergeordnete Bedeutung zukommt. Insgesamt äußert jeweils ein Kind der zweiten und dritten Klasse und drei Kinder der vierten Klasse dieses Motiv, wobei zwei Schüler*innen einen möglichen Zusammenhang zur Lernunlust herstellen.

➤ *Lehrer*in sagen*

Ein wesentlicher Faktor des Mogelns liegt darin begründet, wie Mitschüler*innen in einer beobachteten Mogelsituation reagieren. In der quantitativen Untersuchung wird dieses Motiv durch das Item „Wenn jemand in der Klasse mogelt, sollte man dies dem/der Lehrer*in sagen“ beschrieben. Im Rahmen der Interviews finden sich drei Aussagen, welche diese Aussage stützen. Ein Viertklässler äußert sich folgendermaßen: „Naja, wenn ich es in der Schule sehen würde, dann würde ich das erstmal sagen, sodass der nochmal eine Extraaufgabe bekommt“ (A4m #21). Hieran zeigt sich, dass sich Kinder an festgelegten Regeln orientieren. Eine weitere Schülerin beschreibt ihr eigenes Verhalten etwas präziser. Sie führt aus: „Ich bin dann leise zum Lehrer gegangen und habe das dem gesagt, dass die Zwei abgucken [...] Der hat mit denen geschimpft“ (C2w #15,17). Somit scheint die Sanktionierung der Lehrkraft mit ihrer unmittelbaren Reaktion einen Einfluss auf das Mogelverhalten zu haben.

Daneben gibt es aber auch eine größere Anzahl Befragter, welche die Möglichkeit, mogelnde Schüler*innen ihrer Lehrkraft zu melden, explizit verneinen. Eine angeführte Begründung bezieht sich auf die Freundschaft der Kinder. Einige Schüler*innen empfinden es als Verrat. So sagt etwa eine Schülerin aus der zweiten Klasse: „Ich finde [Mogeln] schon ungerecht. [...] Eigentlich sollte man es ja den Lehrer sagen, aber man macht es dann meistens doch nicht, weil man will ja nicht seinen Freund verraten, wenn es ein Freund ist“ (D23w #20). Auf Nachfrage des Interviewenden führt sie weiter aus: „Ich würde mich da schämen“ (ebd. # 23).

Ein anderer Schüler, der von seinen eigenen Erfahrungen berichtet, als eine Mitschülerin bei ihm abschrieb, unterstützt diese Aussage und führt aus: „Weil man sich es nicht traut [dem/der Lehrer*in zu sagen]. Man will ja nicht eine Petze sein“ (E23m #23). In einem weiteren Interview beschreibt ein Kind dieses Motiv, indem es äußert: „Nein, meine Banknachbarin schaut einfach rüber. Auch über mein[en] Aufbau und ich sage ihr immer: Sie soll nicht abgucken. [...] Nein, aber ich möchte es dem Lehrer auch nicht so gern sagen. Manchmal da sieht er es, weil er immer so gern sagt: ‚Wenn jemand abguckt, dann stört mich das nicht so sehr‘“ (E23w ,11-13). Die mogelnde Schülerin hat augenscheinlich nicht mit einem konsequenten Verhalten der Lehrkraft zu rechnen. Dies ist möglicherweise ein Indiz, warum sie mogelt.

Insgesamt wird dieses Motiv in sieben Interviews neunmal erwähnt, davon fünfmal auf die Befragten selbst bezogen und viermal als Fremdnennung. Damit gehört es zu den Motiven, die Kinder erwähnen, wenn bei ihnen abgeschrieben wird, sie aber nicht selbst mogeln. Mogelnde Kinder erwähnen dieses Motiv in keinem einzigen Interview. Dreimal gehört es zu einem erstgenannten und weitere fünfmal zu einem sekundär genannten Motiv, wobei eine Schülerin wiederholt auf das Motiv eingeht. Die Nennungen verteilen sich auf alle Klassenstufen – fünf Nennungen in der zweiten Klasse und jeweils eine Nennung in der dritten und vierten Klasse.

- *Weitere Mogelmotive*

Insgesamt finden sich in dem qualitativen Datenmaterial zwei Motive, die über die im Fragebogen genannten Motive hinausgehen. Kinder beziehen sich auf ihre *Eltern* und auf ihre eigene *Lernmotivation*. Nachfolgend werden beide Motive näher erläutert.

➤ *Eltern*

Mehrere Befragte betonen die Rolle der *Eltern*, die sie als weitere Begründung für das Mogeln anführen. Wie bereits in den vorherigen Ausführungen betont, scheint ein Zusammenhang zwischen den Noten und den Eltern zu bestehen. Viele mogelnde Kinder gehen darauf ein: „Naja, meine Mama möchte nicht, dass ich eine Drei habe“ (D21m #25). Eine weitere Schülerin rechtfertigt das Mogeln anhand einer Beobachtung in ihrer Familie: „Also, ich nicht, aber meine Schwester schon. Da hat sie von meinem Papa richtig Anschiss bekommen und deshalb habe ich auch ein wenig Angst“ (C22w1 #23).

Zudem bringen die Kinder ihre Nachmittagsgestaltung und die Eltern mit dem Mogeln in Verbindung.

„Also ich habe auch viele Hobbys. Modellfliegen, Fußball, Feuerwehr, na vieles. Aber wenn ich das manchmal so viel aufhabe, dann sagt die Mama auch manchmal ab. [...] Naja, meiner Mum ist das nicht egal, was ich für eine Note habe, und deshalb möchte ich mich auch anstrengen. Also ich bin nicht so einer, der Vierer, Fünfer oder Sechser schreibt. Naja, in der ersten Klasse hatte ich mal eine Fünf“ (D3m #21 - 23)

Auch auf Nachfrage des Interviewenden führt ein weiteres Kind aus: „Ich muss immer lernen. Meine Mama bereitet mir dann immer Seiten vor und die muss ich dann lernen“ (D42w #49). Folglich scheint der Druck seitens der Eltern einen möglichen Einfluss auf das Mogeln zu haben. Es gibt aber auch einen Schüler, der den Einfluss der Eltern verneint. „Die Mama hat dann gesagt, ich soll das nicht mehr machen, weil das ist ja spicken“ (D4m #26). Somit können Eltern, die die Unrechtmäßigkeit des Mogelns erläutern, auch dabei helfen, Mogeln zu vermeiden.

Insgesamt beziehen fünf Kinder ihre Eltern in ihre Argumentation ein. Abhängig von den jeweiligen Eltern wirkt sich ihr Einfluss reduzierend oder verstärkend auf das Mogeln aus. Von den fünf Nennungen entfallen alle auf Erfahrungen, die Kinder über sich selbst berichten. Jeweils zwei Zweit- und Viertklässler*innen sowie ein Drittklässler äußern dieses Motiv, wobei es einmal primär und viermal sekundär geäußert wird, zumeist im bereits erwähnten Zusammenhang mit den *Noten*.

➤ *Lernmotivation*

Während sich die vorherigen Ausführungen mit den Gründen zu mogeln auseinandersetzen, fällt bei der Analyse der nachfolgenden Beschreibungen auf, dass Kinder ihre Aussagen, warum sie Mogeln vermeiden, mit ihrer eigenen *Lernmotivation* begründen. So führt eine Schülerin aus der vierten Klasse aus: „[...] durch Mogeln kommt man ja nicht weit [...] weil man, was der andere gelernt hat und gerechnet hat, kann ich einfach abschreiben, aber lerne dadurch ja nichts, weil ich es ja abgeschrieben habe“ (C4w #3 - 5). Zudem begründet ein Schüler seine Meinung über Mogeln folgendermaßen: „Weil es nicht gut ist, und ich hätte ein schlechtes Gewissen. Naja, wenn ich was Falsches abschreibe, dann ist es ja bei mir auch falsch“ (D33m ,15). Auch eine weitere Schülerin bestätigt diese Aussage. Sie bringt ihre Ausführungen zudem mit den räumlichen Gegebenheiten während eines Tests in Verbindung: „Naja, man kann ja nicht in jedem Test abgucken. Man weiß ja nicht, sitzt man in einem Test allein oder muss die Ordner aufstellen. Das ist voll blöd, wenn man das dann nicht kann“ (C3w #39). Eine weitere Schülerin erkennt im Laufe ihrer Schulbiografie den Mehrwert, dem das Verstehen der Unterrichtsinhalte mit sich bringt: „Ich mogle eigentlich gar nicht mehr so oft. Ich habe früher immer bei X abgeguckt, wo ich das mal nicht verstanden habe, aber jetzt verstehe ich das ja. Jetzt ist es irgendwie leichter [...] Nein, wenn man mogelt, dann kann man das ja nicht verstehen. Besser den Lehrer fragen als abzugucken“ (D4 # 8 – 10).

Insgesamt findet sich das Motiv in vier Interviews mit fünf Nennungen, darunter einmal als Fremd- und viermal als Eigennennung. Dreimal gehört es zu den primär und zweimal zu den sekundär genannten Motiven. Es wird von zwei Kindern der dritten und drei Kindern der vierten Klasse geäußert.

5.3.4 Unterschiede hinsichtlich der Eigen- und Fremdnennungen

Mit der Untersuchung der Unterschiede bezogen auf die eigenen Erfahrungen und die Beobachtungen bei anderen soll einerseits geklärt werden, ob Kinder in einer Interviewsituation Aussagen auf sich selbst beziehen oder von Beobachtungen der Mitschüler*innen berichten, und andererseits die Frage beantwortet werden, ob Kinder Motive häufiger aufgrund der eigenen Motivation oder anhand von Beobachtungen äußern (siehe Tabelle 38).

Über 90% der Befragten beziehen ihre Aussagen innerhalb der Skala *Moral* und *Schule* öfter auf ihre eigenen Erfahrungen. Hingegen zeigt sich eine Verteilung von zwei Dritteln zu einem Drittel zwischen Eigen- und Fremdnennungen in den Skalen *Person* und *Situation*. Die ausgewogenste Verteilung zeigt sich innerhalb der Skala *Kooperation*.

Tabelle 38: Verteilung der Nennungen auf Eigen- und Fremdnennungen

<i>Codierung</i>	<i>Eigennennung</i>	<i>Fremdnennung</i>
<i>Moral</i>		
schlechtes Gewissen	90 %	10 %
Angst	100 %	0 %
<i>Person</i>		
Aufgabe	50 %	50 %
Noten	87,5 %	12,5 %
<i>Schule</i>		
Fach	94 %	6 %
Lehrer*in	100 %	0 %
<i>Situation</i>		
Zeitersparnis	40 %	60 %
<i>Kooperation</i>		
Lehrer*in sagen	56 %	44 %

Bezogen auf die Äußerungen innerhalb der Skala *Moral* beziehen alle zehn Befragten ihre Aussagen zum Motiv Angst auf ihre eigenen Erfahrungen. Von den zwölf Äußerungen zum Motiv schlechtes Gewissen berichten insgesamt neun Kinder über ihre eigenen Erfahrungen, nur ein Kind bezieht seine Äußerung auf eine Fremdwahrnehmung. Eine ähnliche Verteilung zeigt sich innerhalb der Skala *Schule* zu den Motiven Fach und Lehrer*in. Mit einer Verteilung von 95% an Eigen- und 5% an Fremdnennungen beziehen Kinder ihre Aussagen zumeist auf sich selbst. Zudem sind alle Nennungen zum Motiv

Lehrer*in Eigennennungen. Mit über 94% Eigennennungen zeichnet sich beim Motivs Fach ein ähnlich hoher Anteil ab.

Abgesehen von dem Motiv Noten mit einem Anteil von 87,5% ist die Verteilung innerhalb der Skala *Person* bei dem Motiv Aufgabe mit einer gleichmäßigen Verteilung von jeweils sieben Eigen- und Fremdnennungen ausgewogen. Mit einer Verteilung von 56% Eigen- und 46% Fremdnennungen ist die Verteilung in der Skala *Kooperation* im Vergleich zu den anderen Skalen am ausgewogensten.

Bei der Mogelskala *Situation*, die als einzige übergeordnete Skala von den Kindern erwähnt wird (100% Eigennennung), stellt das Motiv Zeitersparnis mit einer Verteilung von 40% Eigen- und 60% Fremdnennungen das einzige Motiv dar, welches Kinder öfter über ihre Mitschüler*innen berichten.

Insgesamt entfallen 75% der Nennungen auf die eigenen Erfahrungen und 25% auf Fremdnennungen, was als Indiz dafür gedeutet werden kann, dass Kinder hauptsächlich von Motiven berichten, die sie auf ihre eigene Motivation zurückführen. Ein möglicher Grund könnte sein, dass Kinder kaum über das Mogeln reden. So äußerte eine Schülerin aus der zweiten Klasse, dass die Kinder Mogelhandlung bspw. innerhalb der Pause nicht thematisieren (C22w1 #13).

5.3.5 Unterschiede bezogen auf die Klassenstufe

Ein weiterer Schwerpunkt richtet sich auf die Verteilung der Nennungen in den einzelnen Klassenstufen, um feststellen zu können, ob die Motive vom Alter abhängen. Bezugnehmend auf das bereits beschriebene Vorgehen und die geringe Fallzahl, orientiert sich die Auswertung der Ergebnisse an den bereits erwähnten Skalen und erfolgt ausschließlich auf der deskriptiven Ebene. Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl der teilnehmenden Kinder in den unterschiedlichen Klassenstufen (siehe Tabelle 39) sind die Häufigkeitsverteilungen nicht ausgewogen. Den einzelnen Motiven kommt in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen eine unterschiedliche Bedeutung zu. Tatsächlich verteilen sich die Nennungen auf 23 (35%) Nennungen von Zweitklässler*innen, 12 (18%) Nennungen von Drittklässler*innen und 31 (47%) Nennungen von Viertklässler*innen.

Tabelle 39: Verteilung der Nennungen der Skalen bezogen auf die Klassenstufe

<i>Codierung</i>	<i>2. Klasse</i> <i>n = 10</i>	<i>3. Klasse</i> <i>n = 5</i>	<i>4. Klasse</i> <i>n = 9</i>
<i>Moral</i>	24 %	11 %	65 %
schlechtes Gewissen	30 %	10 %	60 %
Angst	15 %	15 %	70 %
<i>Person</i>	35 %	22 %	43 %
Aufgabe	33 %	7 %	60 %
Noten	37,5 %	50 %	12,5 %
<i>Schule</i>	36 %	21 %	43 %
Fach	33 %	25 %	42 %
Lehrer*in	50 %	0 %	50 %
<i>Situation</i>	17 %	33 %	50 %
Zeitersparnis	20 %	20 %	40 %
<i>Kooperation</i>	72 %	14 %	14 %
Lehrer*in sagen	72 %	14 %	14 %

Innerhalb der Skalen *Moral* und *Situation* entfallen über 50% der Äußerungen auf Schüler*innen der vierten Klasse. Vor allem die Motive schlechtes Gewissen (60%) und Angst (70%) werden von Kindern der vierten Klasse am häufigsten genannt. Obwohl die Verteilung innerhalb der Skala *Person* ausgeglichener erscheint, weist vor allem das Motiv Aufgabe einen ebenso hohen Anteil (60%) der Viertklässler*innen auf.

Zudem erreichen Viertklässler*innen innerhalb der Skala *Schule* die höchsten Werte (50%), gefolgt von Kindern der zweiten (46%) und dritten Klasse (21%). Auf Motivebene ist die Verteilung zwischen den Klassenstufen bezogen auf das Fach ausgeglichener. Bei dem Motiv Lehrer*in sagen erreichen Kinder der zweiten und vierten Klasse die gleichen Werte (50%), hingegen äußern Kindern der dritten Klasse dieses Motiv nicht.

Im Hinblick auf die Skala *Situation* weisen Kinder der vierten Klasse (50%) den höchsten Anteil auf, gefolgt von Drittklässler*innen (33%) und Zweitklässler*innen (17%). Beim Motiv Zeitersparnis lässt sich zwischen Kindern der zweiten und dritten Klasse mit einem Anteil von jeweils 20% eine ausgewogene Verteilung feststellen. Kinder der vierten Klasse erreichen mit drei Nennungen erneut den höchsten Anteil (40%).

Mit Ausnahme der Skala *Kooperation*, auf die sich vorrangig Kinder der zweiten Klasse (72%) beziehen, ist die Verteilung der Äußerungen zwischen Kinder der dritten und vierten Klasse mit jeweils 14% ausgewogen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Viertklässler*innen auf der deskriptiven Ebene innerhalb der Mogelskala mit Ausnahme der Skala *Moral*, die höchsten Werte erzielen. Mit Ausnahme des Motivs Noten, das vorrangig von Drittklässler*innen (50%) geäußert wird, und Lehrer*in sagen, das vorrangig Zweitklässler*innen erwähnen (72%), spiegelt sich dieses Verhältnis ebenfalls auf der Itemebene wider. Im Vergleich zu den anderen Klassenstufen weisen Kinder der vierten Klasse den größten Erfahrungsschatz aufgrund der längsten Schulbiografie auf –ein mögliches Indiz für den hohen Anteil der Nennungen bei Viertklässler*innen.

5.4 Triangulation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Teilstudien verglichen und zusammengeführt. Dieses Vorgehen gliedert sich in zwei Schritte:

- Vergleich des Handlungs- und Beurteilungstests sowie
- Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse.

Im ersten Schritt erfolgt der Vergleich der beiden quantitativen Instrumente. Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung werden im zweiten Schritt durch die Erkenntnisse ergänzt und systematisiert, die durch das in das Mixed-Methods-Design integrierte qualitative Instrument hinsichtlich der Aspekte Mogelausmaß, Arten und Motive des Moggelns erhoben wurden.

5.4.1 Vergleich der Handlungs- und Beurteilungstests

Die quantitative Unterteilung in mogelnde und nicht mogelnde Kinder erfolgt einerseits anhand der im Test erreichten Mogelpunktzahl (Handlungsebene), andererseits anhand der Aussage: „Ich habe selbst schon einmal gemogelt“ (Beurteilungsebene). Nach Auswertung der Ergebnisse beider Zugänge ergeben sich unterschiedlich große Gruppen von mogelnden Kindern (Handlungsebene: $n = 96$, Beurteilungsebene: $n = 107$) und nicht mogelnden Kindern (Handlungsebene: $n = 124$, Beurteilungsebene: $n = 177$). Diese Differenzen lassen sich dadurch erklären, dass die Analyse der Handlungsebene ausschließlich auf Extremgruppenvergleichen basiert, bei denen Kinder mit einem oder zwei Mogelpunkten ($n = 144$ Kinder) von den weiteren Analysen ausgeschlossen wurden.

Um die Aussagekraft der Extremgruppen zu überprüfen, erfolgt ein Abgleich zwischen Beurteilung und Handlung. Basis hierfür bilden die in Kapitel 5.1 beschriebenen t-Tests mit einer Unterteilung mogelnder und nicht mogelnder Kinder anhand der erreichten Mogelpunktzahl. Die anschließenden t-Tests unterscheiden demgegenüber anhand der Unterscheidung auf Ebene der Selbstauskunft (siehe Kapitel 5.2). Tabelle 40 systematisiert die Ergebnisse der t-Tests der Selbstauskunft, die in einem weiteren Schritt mit den Ergebnissen der Mogelpunktzahl (Kapitel 5.1) abgeglichen werden.

Ähnliche Tendenzen finden sich bei dem Vergleich der Mittelwerte der Schulleistungen. Während der Vergleich der Extremgruppen (Handlungsebene) auf bis zu einer halben Schulnote schlechtere Schulleistungen mogelnder Kinder hinweist (siehe Kapitel 5.1.3), fallen diese Unterschiede auf der Beurteilungsebene niedriger aus. Kinder, die zugeben zu mogeln, erreichen mit einem Mittelwert von 2.25 und einer Standardabweichung von .77 schlechtere Schulleistungen als ihre nicht mogelnden Mitschüler*innen ($MW = 2.07$, $SD = .80$). Die Ergebnisse spiegeln sich auch in den Schulleistungen im Fach Deutsch und Mathematik wider, bei denen mogelnde Kinder ($MW_{\text{Deutsch}} = 1.95$, $SD_{\text{Deutsch}} = .72$; $MW_{\text{Mathe}} = 2.12$, $SD_{\text{Mathe}} = .89$) gegenüber ihren nicht mogelnden Mitschüler*innen ($MW_{\text{Deutsch}} = 1.89$, $SD_{\text{Deutsch}} = .80$; $MW_{\text{Mathe}} = 1.92$, $SD_{\text{Mathe}} = .89$) schlechtere Schulleistungen erreichen. Insgesamt verweisen beide Erhebungsinstrumente auf eine ähnliche Richtung schlechterer Schulleistungen mogelnder Kinder hin.

Tabelle 40: Unterschiede auf der Beurteilungsebene hinsichtlich Anzahl der Mogelpunkte und des allgemeinen und fächerspezifischen Selbstkonzepts

<i>Beurteilung</i>	<i>nicht mogelnd</i>		<i>t</i>	<i>t-Test</i>		<i>Effektstärke</i>
				<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>Mogelpunkte</i>						
<i>n</i>	177	106	-2.71	281	< .01	.34
<i>M</i>	1.60	2.34				
<i>SD</i>	2.14	2.32				
<i>Selbstkonzept</i>						
<i>n</i>	175	106				
<i>M</i>	1.92	2.45	2.95	279	.03	.26
<i>SD</i>	.90	.54				
<i>Selbstkonzept Deutsch</i>						
<i>n</i>	174	106	1.48	278	.53	.09
<i>M</i>	1.08	1.96				
<i>SD</i>	.61	.69				
<i>Selbstkonzept Mathematik</i>						
<i>n</i>	174	106	3.21	278	< .002	.34
<i>M</i>	2.51	2.26				
<i>SD</i>	.61	.63				

Trotz unterschiedlich großer Gruppen mogelnder und nicht mogelnder Kinder auf der Handlungs- und Beurteilungsebene bestätigen die statistischen Analysen die grundlegende Tendenz: Kinder, die zugeben zu mogeln, erreichen mit einem Mittelwert von 2.34 Mogelpunkten und einer Standardabweichung von 2.32 höhere Mogelpunkte als ihre nicht mogelnden Mitschüler*innen (MW = 1.60, SD = 2.14). Die Unterscheidungen weisen einen signifikanten Unterschied nach ($t(281) = -2.71, p < .01$). Die durch Selbstauskunft gewonnene Unterscheidung mogelnder und nicht mogelnder Kinder bestätigt somit die Extremgruppenvergleiche zur Erhebung der Mogelpunkte. Dementsprechend lassen beide Erhebungsinstrumente Schlüsse zum Verhältnis von Beurteilung und Handlung dahingehend zu, dass diese das Verhalten der Kinder ähnlich abbilden.

Im Bereich des Selbstkonzeptes zeigen sich auf beiden Ebenen ähnliche Tendenzen. Während sich statistisch signifikante Unterschiede ausschließlich im Selbstkonzept Mathematik ($t(278) = 3.21, p < .00$) zeigen, sind im allgemeinen Selbstkonzept und im Fach Deutsch keine Unterschiede ersichtlich. Selbige Ergebnisse zeigen sich auch auf der Handlungsebene (siehe Kapitel 5.1.3). Dementsprechend weisen mogelnde Kinder ausschließlich im Fach Mathematik ein schlechteres Selbstkonzept auf als diejenigen, welche nicht mogeln. Insgesamt bestätigt sich die Aussagekraft der Einschätzungen des Selbstkonzeptes in den unterschiedlichen Mogelgruppen der Beurteilungs- und Handlungsebene.

5.4.2 Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse

Mogelausmaß

Im Bereich der deskriptiven Mogelhäufigkeit verweisen die quantitativen und qualitativen Ergebnisse auf unterschiedliche Richtungen. In den quantitativen Analysen ist eine deutlich geringere Anzahl mogelnder Kinder festzustellen als in der qualitativen Auswertung. Unterschieden nach den einzelnen quantitativen Erhebungsinstrumenten zeigt sich somit folgendes differenziertes Bild: Während jedes vierte Kind (25%) mehr als drei Mogelpunkte erreicht, gibt jedes dritte (38%) zu, in seiner bisherigen Schullaufbahn auch selbst schon gemogelt zu haben. Hingegen deuten die Interviewergebnisse auf eine widersprüchliche Tendenz. In den Antworten der Kinder auf die Frage, ob sie selbst schon gemogelt haben, finden sich 70% bejahende und 30% verneinende Aussagen.

Arten des Mogelns

Im Bereich der Arten des Mogelns zeigen sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse den gemeinsamen Trend, dass übereinstimmend hauptsächlich drei Verhaltensweisen in der Grundschule praktiziert werden. Während bei den quantitativen Untersuchungen die *Zusammenarbeit* am häufigsten, gefolgt von *Abschreiben* und dem *Einsetzen eines Spickzettels* benannt wird (siehe Kapitel 5.1.1), wechseln die beiden erstgenannten Arten bei der qualitativen Befragung die Positionen (siehe Kapitel 5.3.2). Weitere Arten des Mogelns haben in der quantitativen Untersuchung keine und bei der quantitativen Analyse nur eine untergeordnete Bedeutung. So rangiert beispielsweise die Anfertigung von Plagiaten in der quantitativen Untersuchung auf der letzten Position und findet in den qualitativen Interviews keine Erwähnung.

Motive des Mogelns

Die folgenden Ausführungen verbinden die im quantitativen Teil erfragten Motive des Mogelns auf der Beurteilungsebene mit der qualitativen Teilstudie. Insgesamt äußern sich 23 der 25 Befragten 152-mal zu Items, die Bestandteil des Fragebogens sind, wobei sich die Aussagen mit einigen wenigen Ausnahmen über alle Motive verteilen: 75% der Nennungen entfallen dabei auf Motive, die Kinder auf sich selbst beziehen. Die nachfolgende Zusammenführung der Ergebnisse orientiert sich an den Skalen *Moral*, *Person*, *Schule*, *Kooperation* und *Situation*.

Die beiden auf *Moral* bezogenen Motive – Gewissen und Angst – erreichen bei allen Kindern in der quantitativen Untersuchung die höchsten Mittelwerte und sind auch in den Interviews von großer Bedeutung. Die meisten Kinder verspüren während des Mogelns ein schlechtes *Gewissen*. Zudem ergeben sich bei dem Motiv *Angst* der quantitativen Erhebung signifikante Unterschiede ($t(245.49) = 2.42, p < .001$) zwischen moglenden und nicht moglenden Kindern. Dieses Ergebnis zeigt sich auch in den Interviews, die darüber hinaus beschreiben, dass Kinder eher Angst vor der Lehrkraft und den damit verbundenen Konsequenzen haben als vor dem Test.

Die Zusammenführung der quantitativen und der qualitativen Teilstudie auf der Skala *Person* bestätigt die Bedeutung der Motive Aufgabe und Note und teilweise die des Motivs Unterrichtsinhalt. Der qualitative Zugang stellt besonders den Stellenwert von Aufgabe und Note heraus und verweist zudem auf deren enge Verschränkung. Demgegenüber lässt sich das Motiv Unterrichtsinhalt innerhalb der Interviews nicht nachweisen.

Bei der Skala *Schule* deuten die qualitativen und quantitativen Ergebnisse auf einen gemeinsamen Trend hin: Die quantitativen Analysen weisen signifikante Unterschiede zu höheren Mittelwerten moglender Kinder in allen ihr zugehörigen Motiven auf (Fach, Lehrkraft, Aufgabe). Ein differenziertes Bild ergibt sich bei Hinzunahme der qualitativen Teilstudie. Während das Motiv Fach gleichermaßen schulfachübergreifende und fachspezifische Mogelstrategien abbildet, findet das Motiv Lehrkraft dort nur vereinzelt Erwähnung. Durch eine Verbindung der Hilfsbereitschaft innerhalb des Motivs Aufgaben findet sich auch das Motiv Klasse indirekt wieder.

Ausschließlich ein Motiv (Lehrer*in sagen) der Skala *Kooperation* bestätigt sich in der Zusammenführung von qualitativem Interview und quantitativer Untersuchung: Nicht mangelnde Kinder sind eher gewillt, mangelnde Kinder der Lehrkraft zu melden. Hingegen lassen sich ausschließlich für das Motiv schulische Legitimation signifikante Unterschiede auf der quantitativen Ebene mit einer höheren Bewertung mangelnder Kinder bestätigen. In den Interviews findet es keine Erwähnung. Demgegenüber lässt sich das Motiv Hausaufgaben abschreiben oder Nachbar*in vorsagen weder auf der qualitativen noch auf der quantitativen Ebene bestätigen.

Bei der Skala *Situation* weisen die quantitativen und qualitativen Ergebnisse – wie bereits bei der Skala *Kooperation* – in unterschiedliche Richtungen. Während sich nur das Motiv Zeitersparnis in allen Teilstudien wiederfindet, wird bei den quantitativen Analysen ausschließlich Lernersparnis signifikant. Hingegen scheint das Motiv wichtige Arbeit nach Auswertung der Analysen in der Grundschule noch nicht von Bedeutung zu sein.

Zusammenfassung

Insgesamt messen die unterschiedlichen Erhebungsinstrumente nicht nur die Häufigkeit des Mogelns in der Grundschule (Kapitel 5.1.1). Sie bilden zudem verschiedene Arten (Kapitel 5.1.2) sowie Motive ab (Kapitel 5.2) und zeigen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Motiven auf (Kapitel 5.2.3).

Die qualitativen Analysen bestätigen überwiegend den quantitativen Motivkatalog und erweitern ihn um zusätzliche Motive (Kapitel 5.3.3), zeigen wesentliche Aspekte der unterschiedlichen grundschulrelevanten Arten (Kapitel 5.3.2) auf und differenzieren die quantitativen Ergebnisse weiter aus, indem sie auf Querverbindungen zwischen einzelnen Motiven verweisen. Dementsprechend deckt der quantitative Beurteilungstest mit neun Motiven knapp zwei Drittel der Motive ab, welche durch die Interviews bestätigt werden.

Insgesamt geben die Erhebungsinstrumente einen Kern der Mogelmotive wieder, sodass über die Erhebungsinstrumente hinweg ein Motivkatalog von insgesamt neun Motiven – Gewissen, Angst, Aufgabe, gute Note, Fach, Lehrkraft, Klasse, Lehr*in sagen und Zeitersparnis – für die Grundschule identifiziert werden kann. Wenn die Liste um die drei quantitativen Motive (Unterrichtsinhalt, schulische Legitimation, Lernerparnis) und den beiden qualitativen Motiven (Eltern, Lernmotivation) ergänzt wird, dann erweitert sich der Katalog auf vierzehn Motive. Tabelle 41 fasst diese zusammen.

Tabelle 41: Übersicht über die Motive des Mogelns anhand der Zusammenführung qualitativer und quantitativer Analysen

<i>Skala</i> \ <i>Analyse</i>	<i>quantitativ und qualitativ</i>	<i>quantitativ</i>	<i>qualitativ</i>	<i>keine</i>
<i>Moral</i>	schlechtes Gewissen Angst			
<i>Person</i>	Aufgabe Note	Unterrichtsinhalt		
<i>Schule</i>	Lehrkraft Fach Klasse			
<i>Kooperation</i>	Lehr*in sagen	schulische Legitimation		Hausaufgaben Nachbar*in vorsagen
<i>Situation</i>	Zeitersparnis	Lernerparnis		wichtige Arbeit
<i>Zusätzliche Motive</i>			Eltern Lernmotivation	

6 Diskussion

Die Anzahl empirischer Untersuchungen, die sich mit dem Mogeln in der Grundschule beschäftigen, ist wie bereits erwähnt ausgesprochen gering (Ding et al. 2014b; Evans und Lee 2011; Callender et al. 2010; Guttman 1984; Piazza et al. 2011; Talwar et al. 2007). Ziel der vorliegenden Studie ist es daher, diese Lücke durch eine Analyse der Ausgangslage des Mogelkonzepts in der Grundschule sowie durch die Identifikation von Motiven und deren Zusammenhängen in diesem Kontext zu schließen. Dementsprechend werden die bisher dargestellten Ergebnisse resümiert und vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 dargestellten theoriebezogenen Erkenntnisse sowie um weiterer in diesem Forschungskontext relevanter Aspekte, etwa, der Rolle der Eltern, gesellschaftliche Konventionen oder der Einbezug der Sozialisationsinstanz Schule eingeordnet, diskutiert und interpretiert.

Zunächst wird der Stellenwert des Mogelns in der Grundschule diskutiert (Kapitel 6.1). Darauf aufbauend werden zentrale Mogelmotive mithilfe eines ökosystemischen Modells zusammengefasst, das die intrapersonelle und die soziale Ebene einschließlich deren Interaktionen skizziert und diskutiert (Kapitel 6.2). Auf dieser Basis lassen sich anschließend pädagogische Implikationen zum Umgang mit mogelnden Kindern in der Grundschule ableiten (Kapitel 6.3). Daran anschließend werden methodische Limitationen (Kapitel 6.4.) und Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsprojekte reflektiert. Ein Fazit bildet den Abschluss der Diskussion (Kapitel 6.5).

6.1 Stellenwert des Mogelns in der Grundschule

Die Ergebnisse auf der Handlungs- und der Beurteilungsebene deuten darauf hin, dass Mogeln unter Grundschulkindern ein weit verbreitetes Phänomen darstellt. Im Einklang mit vorliegenden themenbezogenen Studien variiert das Mogelausmaß des subjektiv berichteten Mogelverhaltens je nach verwendeter Erhebungsmethode. Während rund ein Viertel der befragten Grundschul Kinder als *mogelnd* auf der Handlungsebene kategorisiert werden kann (bei einer Gesamtpunktzahl von mehr als drei Mogelpunkten im selbstkonzipierten Messinstrument), schwankt auf der Beurteilungsebene dieser Wert von über einem Drittel (38 % im quantitativen Beurteilungstest) bis zu einer großen Mehrheit mogelnder Kinder (70 % bei den qualitativen Interviews). Die Ergebnisse replizieren somit

vorliegende Studien, die über die Entwicklung von Mogelverhalten bereits im Grundschulalter berichten (Ding et al. 2014b; Evans und Lee 2011; Callender et al. 2010; Guttman 1984; Piazza et al. 2011; Talwar et al. 2007). Fazit ist, dass Grundschul Kinder, wenn auch nicht alle, mogeln. Zudem bestätigen die angewandten Messinstrumente Schwankungen des Mogelausmaßes, die ebenfalls bereits festgestellt wurden (Christmann 1978; Cizek 1999; Hartshorne und May 1928; Franklyn-Stokes und Newstead 1995; Josephson Institute of Ethics 2009; Murdock et al. 2001; Pegels 1997; Whitley 1998).

Zusätzlich scheint eine zunehmende Mogelaktivität mit steigender Akzeptanz mogelnder Kinder innerhalb der Klassengemeinschaft einherzugehen (Anderman und Murdock 2007; Cizek 2003; Pegels 1997; McCabe et al. 2012a; O'Rourke et al. 2010; Whitley 1998) und als *regulärer* Bestandteil der Schule angesehen zu werden (Anderman und Murdock 2007; Cizek 1999; Pegels 1997; Whitley 1998). Auf individueller Ebene könnte die Akzeptanz des eigenen Mogelverhaltens unter anderem durch die Auflösung kognitiver Dissonanzen erklärt werden: Der Wunsch, bessere Schulleistungen zu erlangen, könnte sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein. In diesem Kontext ist zu vermuten, dass diese mit oft vermittelten und von der Gesellschaft vorgelebten Wert- und Moralvorstellungen konfliktieren, die täuschendes Verhalten wie Mogeln im schlimmsten Falle sanktioniert. So tendieren mogelnde Kinder eher dazu, ihr Verhalten situationsbezogen zu rechtfertigen, auch wenn sie sich der Nachteile bzw. damit verbundenen Problematiken implizit bewusst sind.

Dementsprechend reden sich mogelnde Kinder dieses Verhalten potenziell *schön* (Egan et al. 2007; Alessandri et al. 2008) und begründen die Legitimität des Mogelns als eine Art von Notlösung. Den Ergebnissen der vorliegenden Studie zufolge weist die große Mehrheit der Arten des Mogelns einen ausgeprägten Kooperationscharakter auf. Dementsprechend gewinnt im entwicklungspsychologischen Kontext die Gruppe gleichaltriger Bezugspersonen mit zunehmenden Alter an Bedeutung (Piaget 1983; Kohlberg 1987; Kohlberg 2017). Die Kinder zeigen Einstellungen und Verhaltensweisen, die auf eine graduelle Lösung von denen der Eltern oder Erziehungsberechtigten und eine stärkere Orientierung an den Peers hinweisen (Heidbrink 1991; Kohlberg 2017). Die

Gruppenzugehörigkeit könnte in diesem Kontext die Akzeptanz von mogelndem Verhalten verstärken.

Konträr zum relativ stark ausgeprägten Mogelverhalten in der vorliegenden Studie scheinen die Kinder in Fragebogen und Interviews wahrheitsgemäße Aussagen über die Motive des Mogelns zu treffen. Sozial erwünschte Antworten könnten eher die Ausnahme bilden, da die befragten Kinder größtenteils ihr wahres Handeln wiedergeben und sich weniger an sozialen Normen und Erwartungen orientieren (Döring und Bortz 2016c). Dies könnte im Rahmen der kindlichen Moralentwicklung darauf hinweisen, dass sich Grundschulkinder in ihrer Gesamtheit im Rahmen des Mogelns – bzw. in ihrer Berichterstattung über das eigene Verhalten – weniger an Wertvorstellungen orientieren, sondern vornehmlich situationsbezogene und persönliche Aussagen treffen (75% Eigennennungen). Kinder im Grundschulalter werden zu wahrheitsgemäßem Verhalten erzogen und sind somit dazu bereit, im Kontext der vorliegenden Studie einer erwachsenen Person, die eventuell zusätzlich als Autorität wahrgenommen wird, was als zwischenmenschlich konform erachtet werden könnte, zu berichten. Werden hierbei jedoch die verschiedenen Grundschulklassen separat betrachtet, zeichnen sich altersabhängige Unterschiede beim Mogeln ab. In diesem Zusammenhang scheinen unter anderem die Entwicklungsstufen nach Piaget (1983) und Kohlberg (2017) von Bedeutung zu sein, die beinhalten, dass das Kind im Grundschulalter einen Übergang von einem heteronomen zu autonomen Regelverständnis durchläuft.

Die Grundtendenzen werden im nachfolgenden Unterkapitel weiter differenziert und systematisiert.

6.2 Mogeln im ökosystemischen Kontext der Grundschule

Die Vielzahl der angegebenen Motive einschließlich ihrer Bezeichnung in den herangezogenen Publikationen lässt vermuten, dass sich einzelne Motive nur schwer voneinander abgrenzen lassen (siehe Kapitel 2.4.2). Die Reduzierung der Ergebnisse dieser Studie auf ausschließlich ein Motiv, welches das Mogelausmaß bestimmt, erscheint vor diesem Hintergrund als zu pauschalisierend (Garavalia et al. 2007) und eine ausschließliche Unterteilung zwischen persönlichen und situativen Motiven als zu undifferenziert (siehe Kapitel 2.4). Das von Bronfenbrenner (1981) postulierte Modell zu sozioökonomischen Einflussfaktoren auf die menschliche Entwicklung kann dabei helfen, die unterschiedlichen Motive des Mogelns zu systematisieren, weil es intrapersonelle, materielle und soziale Aspekte eines Individuums und seiner Umwelt auf designierten Systemebenen verortet. Dementsprechend wird ein Individuum durch seine Umwelt beeinflusst und umgekehrt. Dieser ökosystemische Ansatz lässt sich auf das Konzept des Mogelns im System Grundschule anwenden: So passen sich die wechselnde Umwelt und das sich weiterentwickelnde mogelnde Kind stetig aneinander an (Weiß 2012). Einzelne Mogelmotive können dabei potenziell miteinander in Beziehung gesetzt und im Kontext eines wechselseitigen Verstärkungsprozesses analysiert werden.

Dieser Annahme folgend, bildet der Ausgangspunkt der nachfolgenden Diskussion ein Mehrebenenmodell des Mogelns, wonach sich die Motive des Mogelns als ineinandergreifende, fortschreitende Entwicklungskontexte in fünf unterschiedlichen Systemen beschreiben lassen: Konkret handelt es sich um Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem, Makrosystem und Chronosystem (Bronfenbrenner 1981). So beinhaltet das Mikrosystem die individuelle Ebene des Schulkindes, das Mesosystem das Konzept Grundschule inklusive Einflüssen wie Klassenverbund, Lehrkräfte und Schulfächer, das Exosystem den Einfluss der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, das Makrosystem gesellschaftliche, moralische und rechtliche Aspekte und das Chronosystem die altersspezifischen kognitiven Entwicklungsstufen des Kindes. Auf dieser Basis lassen sich zentrale Ergebnisse zu einem systemischen Modell zusammenfassen (siehe Abbildung 21).

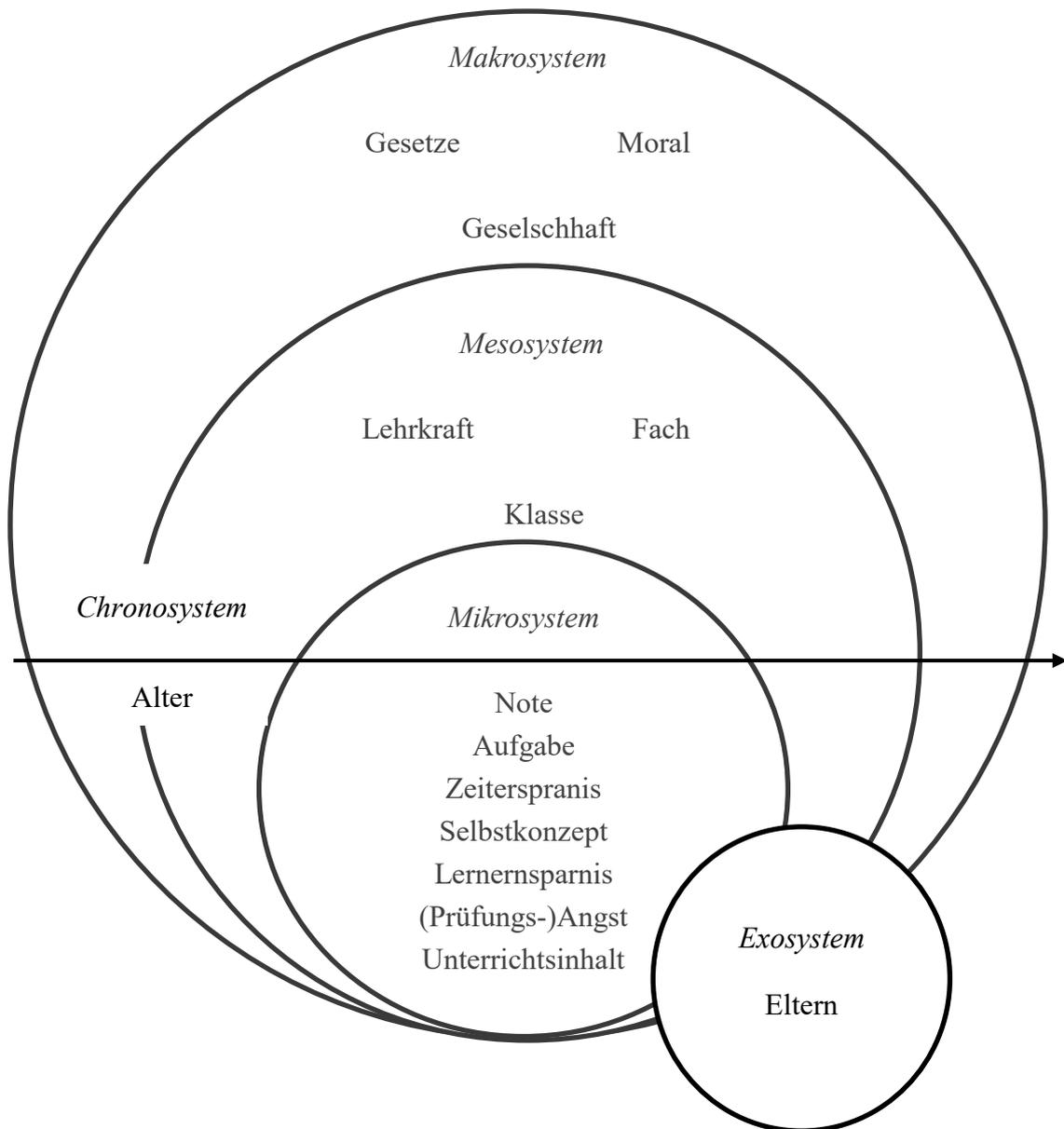


Abbildung 21: Systemisches Modell des Mogelns in der Grundschule

6.2.1 Mikrosystem

Bronfenbrenner (1981) beschreibt das Mikrosystem als die kleinste beobachtbare Einheit, in der sich eine Person innerhalb des ökosystemischen Ansatzes bewegt. Neben zwischenmenschlichen Beziehungen umfasst es Muster von Rollen, Aktivitäten und Tätigkeiten. Bezogen auf die wissenschaftliche Untersuchung des Mogelns wird hauptsächlich zwischen persönlichen und situativen Motiven unterschieden (Kapitel 2.4). Erstere berücksichtigen im Schulkontext Aspekte des Mogelverhaltens in Bezug auf Lern- und Leistungszielen sowie der damit verbundene Notenvergabe. Unter situative Motive fallen wiederum zeitliche und kontextabhängige Gegebenheiten, etwa das individuelle Zeitmanagement oder die wahrgenommene Relevanz einer Leistungsüberprüfung.

Dysfunktionale Leistungssysteme: Mogeln im Spannungsfeld von Anforderung und Überforderung

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass mogelnde Grundschul Kinder im Vergleich zu nicht mogelnden sowohl durchschnittlich schlechtere Noten als auch geringere Schulleistungen in den Fächern Mathematik und Deutsch aufweisen. Dabei unterscheidet sich die erhobene Schulleistung zwischen mogelnden und nicht mogelnden Kindern um bis zu einer halben Schulnote. Bisherige Studien konnten in diesem Kontext nur uneindeutige Zusammenhänge aufzeigen (Bushweller 1999; Cizek 1999; Devlin und Gray 2007; McCabe et al. 2012b; Newstead et al. 1996; Klein et al. 2007; Teixeira und Rocha 2010; Ramberg und Modin 2019). Zusätzlich weist das subjektive Mogelmotiv des Aufgabes die höchste Effektstärke innerhalb des Beurteilungstests auf. Zusätzlich spezifizieren die qualitativen Befunde der vorliegenden Studie, dass Probleme beim Lösen einer Aufgabe in sieben von acht Fällen auf das Motiv Note zurückgeführt werden könnten. Die Ergebnisse weisen demnach darauf hin, dass zwischen der erreichten Schulnote und dem Verständnis der Aufgabe oder des Unterrichtsmaterials ein möglicher Zusammenhang besteht. Diese Annahme scheint insofern naheliegend, als die erreichte Punktzahl einen maßgeblichen Indikator bei der Schulnotenvergabe darstellt (Diefenbach 2007). Daher müssen Schulkinder, die Aufgaben ohne fremde Hilfe lösen können, auch nicht mogeln.

Treten hingegen Schwierigkeiten bei der Aufgabenlösung auf und orientieren sich die Schulkinder darüber hinaus an Leistungszielen, steigt potenziell auch das Ausmaß des Mogelverhaltens (McLaughlin und Ross 1989; Pegels 1997). Während bei einer Orientierung an Lernzielen das didaktische Bestreben darin besteht, Kompetenzen und Wissen zu erweitern, stehen hingegen bei der Leistungszielorientierung quantifizierbare Erfolge des Lernprozesses, bspw. gute Noten, im Mittelpunkt, dabei tritt der Lerninhalt in den Hintergrund (Spinath et al. 2012; Hesse und Latzko 2011). Entsprechend legen die vorliegenden Befunde zur subjektiven Relevanz von Noten und zum Aufgabenverständnis im Mogelkontext nahe, dass eine Orientierung an Leistungszielen das Mogeln potenziell verstärkt. Im Gegensatz dazu könnte eine Ausrichtung an Bewältigungs- und Lernzielen das Mogeln möglicherweise reduzieren. Dementsprechend verdeutlichen Studien, die das Konzept der Fehlerkultur thematisieren, dass das Lernpotenzial von Fehlern unterschätzt wird (Spychiger et al. 2006). Fehler können Grundlage der Wissensgenerierung sein und als Orientierungshilfe für Lehrkräfte fungieren (Schumacher 2008). Kinder, die mogeln, *verschleiern* jedoch ihr tatsächliches Leistungsvermögen (Marksteiner et al. 2021). Dies kann wiederum zu Herausforderungen für das Schulsystem in Bezug auf die Leistungs- und Kompetenzbewertung im schulischen Alltag sowie bei der Beurteilung auf Notenbasis führen (Spaerfeldt 2008).

Die Ergebnisse verdeutlichen des Weiteren, dass sich mogelnde Grundschulkinder von nicht mogelnden auf Basis situativer Mogelmotive etwa der subjektiven Relevanz einer Leistungsabfrage (z. B. einer Klassenarbeit) sowie der Zeit- und Lersparnis unterscheiden. Dabei erreichen mogelnde Kinder gegenüber ihren nicht mogelnden Mitschüler*innen höhere Mittelwerte. Die Beurteilung der subjektiven Aufgabenwichtigkeit kann ein mögliches Motiv für Mogelverhalten bei Grundschulkindern darstellen (Elnagar et al. 2015; Sorgo et al. 2015). Es ist zu vermuten, dass möglicherweise die Diskrepanz zwischen dem persönlich attribuierten Wert einer Leistungsbewertung und der in der Situation wahrgenommenen subjektiven Überforderung von Relevanz ist. Mogeln als mögliche Kompensationsstrategie könnte den Grundschüler*innen helfen, Mängel auf der Angebots- und Nutzenseite sowie ein damit verbundenes Leistungsdefizit auszugleichen (Katenbrink und Kohler 2021).

Zusätzlich erweitern die qualitativen Ergebnisse der vorliegenden Studie die *Legitimität* des Mogelns um eine Form der Notlösung, die Kinder einerseits auf Freizeitstress, andererseits auf einen Mangel an Lernmotivation zurückführen. Dies könnte auf die subjektive Wahrnehmung mangelnder zeitlicher Ressourcen zurückzuführen sein, da die Freizeitgestaltung der Kinder eventuell mit dem Lernen für Leistungsüberprüfungen kollidiert. Fast zwei Drittel der Kinder geht regelmäßigen sportlichen Aktivitäten abseits der Schule nach, fast jedes zweite Kind trifft sich täglich mit Freunden (Behrens und Rathgeb 2013). Unter dem Aspekt der Zeitnot und einer schulischen Überforderung könnte Mogeln demnach eine Ausgleichshandlung darstellen.

Darüber hinaus zeigt sich eine gewisse Nähe zur Thematik der Leistungsangst: Leistungsschwächere Grundschul Kinder müssen im Gegensatz zu leistungsstärkeren einen entsprechend höheren Zeitaufwand investieren, um vergleichbare Schulnoten zu erzielen (Norton et al. 2001). Außerdem erledigen gut drei Viertel der Grundschul Kinder täglich und ein Viertel mindestens einmal die Woche ihre Hausaufgaben (Behrens und Rathgeb 2013), wobei Kinder mit einer gleichzeitigen Bearbeitung der Hausaufgaben und dem Lernen für Prüfungssituationen subjektiv überfordert sein könnten. Dies könnte der Sorge entspringen, eigenen (Houston 1977), elterlichen (Taylor et al. 2002) und/oder klasseninternen Anforderungen (Anderman und Murdock 2007; Perry et al. 1990; Whitley 1998) nicht zu genügen. Ein subjektiv geringeres Kompetenzerleben, welches eine schwache Schulleistung begünstigt, könnte möglicherweise zu (stabiler) Prüfungsangst führen (Tücke 2005; Rost und Schermer 2018). Dies wiederum stimmt mit Beobachtungen überein, nach denen leistungsschwächere mogelnde Kinder eher zu Versagensängsten (Calabrese und Cochran 1990; Michaels und Miethe 1989) oder Zweifeln am eigenen Erfolg (Anderman et al. 1998) neigen. Die subjektiv empfundene Überforderung, gestellte schulische Aufgaben zu bewältigen (bspw. mehrere Klassenarbeiten in einer Woche), was oftmals noch mit Zeitdruck verbunden ist, beeinflusst potenziell die Tendenz, das entstehende Wissensdefizit durch Mogeln zu kompensieren (Evans und Craig 1990; Roberts 2002).

Zusammenhang zwischen Mogelverhalten und Leistungsmotivation

Doch nicht nur Motive wie die qualitative und quantitative Lernzeit beeinflussen das Mogelverhalten der Schulkinder (Kerkvliet 1994; Norton et al. 2001): In diesem Kontext übt möglicherweise die Lern- bzw. Leistungsmotivation, die indirekt mit der schulischen Leistung in Zusammenhang steht, einen Einfluss aus (Aunola et al. 2006; Kavanagh 2019; Arbabi et al. 2015).

Die Motivation von Grundschulkindern steht in Zusammenhang mit einer Vielzahl extrinsischer und intrinsischer Motive. Hierzu zählen unter anderem die Wahrnehmung der Unterrichtsqualität sowie das eigene Autonomie- und Kompetenzerleben (Harnischmacher et al. 2021; Lepper et al. 2021). Entsprechend steht die intrinsische Leistungsmotivation in Verbindung mit der Lernzielorientierung und könnte sich reduzierend auf das Mogeln auswirken (Taylor et al. 2002). Demgegenüber verursacht extrinsische Leistungsmotivation, beispielsweise ausgeübt durch die Eltern, eher Leistungsdruck, der wiederum begünstigend auf das Mogelverhalten wirkt (Calabrese und Cochran 1990; Callahan 2015; Davis et al. 2009). Somit bestätigt sich in der Untersuchung der vielfach rezipierte Befund, wonach die individuell zugrundeliegende Leistungsmotivation das Mogelverhalten in beide Richtungen beeinflusst (Anderman 2007; Anderman et al. 1998; Murdock et al. 2001; Pegels 1997; Ames 1992; Meece et al. 2006). Daneben wäre in diesem Kontext ein Bezug zur Fehlerkultur denkbar. Die Überwindung und (Re-)Evaluation von Fehlern wirkt sich positiv auf den Lernprozess und die Selbstwirksamkeit aus (Schumacher 2008). Ein weiterer positiver Nebeneffekt schlägt sich in einem Wandel von einer extrinsischen zu einer intrinsischen Lernmotivation nieder – ein wichtiger Aspekt, der in pädagogischen Zusammenhängen Berücksichtigung findet oder finden sollte (siehe Kapitel 6.3).

Die Relevanz des Selbstkonzepts im Mogelkontext

Der Einfluss des Selbstkonzepts und dessen wahrgenommene Wirksamkeit wird sowohl im Kontext des Mogelns (Anderman et al. 1998; Malinowski und Smith 1985; Michaels und Miethe 1989; Pegels 1997) als auch in Bezug auf die Schulleistung diskutiert (Lamb 1997; Schilling et al. 2006). Hinsichtlich des Einflusses auf die Schulleistung lehnen sich Befunde einerseits an den *Self-Enhancement-Ansatz*, nach dem eine bessere Schulnote ein besseres Selbstkonzept bewirkt (Jerusalem und Mittag 1999; Marsh 2005),

andererseits an den *Skill-Development-Ansatz* an, nach dem wiederum das Selbstkonzept die Schulleistung beeinflusst (Möller und Trautmann 2009). Beide Ansätze stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang und wirken sich offenbar auch auf das Mogelverhalten aus. So zeigen bisherige Studien, welche allgemein das Selbstkonzept thematisieren, dass ein negatives Selbstkonzept mit Zweifeln an den eigenen Fähigkeiten einhergeht und sich in schlechteren Schulleistungen niederschlägt (Anderman et al. 1998; Malinowski und Smith 1985; Michaels und Miethe 1989; Pegels 1997; Norton et al. 2001; Rost und Lamsfuß 1992). Die Forschung über das Mogeln bringt das Selbstkonzept vorrangig als Gesamtkonzept mit weiteren Motiven wie Prüfungsangst oder Versagensangst in Verbindung (Caraway et al. 2003; Roick und Ringeisen 2011; Zhang et al. 2018).

Im Gegensatz dazu deuten die vorliegenden Ergebnisse darauf hin, dass sich mogelnde und nicht mogelnde Grundschul Kinder nicht hinsichtlich des allgemeinen Selbstkonzepts, sondern ausschließlich in Bezug auf das Schulfach Mathematik unterscheiden. Weisen mogelnde Grundschul Kinder demnach tendenziell schlechtere Schulleistungen im Fach Mathematik auf, könnte sich dies potenziell negativ auf die fachspezifische Leistungsmotivation und letztlich auf die wahrgenommene Selbstwirksamkeit auswirken (Aunola et al. 2006; Pantziara und Philippou 2011; Garon-Carrier et al. 2016; Jonberg et al. 2021).

Zusätzlich steht im Kontext der wissenschaftlichen Untersuchung des Mogelns der Zweifel am eigenen Erfolg in Beziehung zum Mogelverhalten (Anderman et al. 1998). So weisen Mädchen innerhalb der Gruppe mogelnder Grundschul Kinder im Gegensatz zu Jungen ein negativeres Selbstkonzept im Schulfach Mathematik auf. Dies stimmt mit Befunden der Selbstkonzeptforschung überein, nach denen Jungen in diesem Fach allgemein über ein höheres Selbstkonzept verfügen (Pajares 2005; O'brien et al. 1999), was sich aber nicht zwingend durch bessere Schulleistung äußert (Lamb 1997; Schilling et al. 2006). Gemäß der Attributionstheorie nach Weiner et al. (1994) führen Jungen ihren schulischen Erfolg auf ihre eigenen Fähigkeiten (internale Attribution), Misserfolg jedoch eher auf den Zufall zurück (externale Attribution). Bei Mädchen ist diese Beobachtung genau umgekehrt. Diese sehen schlechte Mathematiknoten eher als Misserfolg, was sich wiederum in einem negativeren Selbstkonzept in diesem Fach manifestiert und das Mogelverhalten eventuell verstärkt (Dickhäuser und Meyer 2006).

Bemerkenswert ist, dass sich diese Tendenz bereits ab dem ersten Schuljahr der Grundschule niederschlägt (Eccles et al. 1993). So geben Mädchen in bisherigen Studien an, in mathematischen und naturwissenschaftlichen Schulfächern eher auf unerlaubte Hilfsmittel zurückzugreifen (Rost und Spärfeldt 2003a; Spärfeldt 2018). Hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede bieten sowohl implizite Überzeugung als auch Stereotypisierung der Lehrkräfte mögliche Erklärungsansätze. Demnach lassen sich immer noch Vorurteile seitens der Lehrkräfte identifizieren, dass Jungen Mädchen in ihren mathematischen Kompetenzen überlegen seien (Tiedemann 2000; Dickhäuser und Meyer 2006). Aktuelle Studien weisen jedoch darauf hin, dass Mädchen in Mathematik sowie in anderen verwandten Fachbereichen im späteren Verlauf der schulischen Ausbildung von einer von Geschlechtsstereotypen freien Lernatmosphäre und Unterstützung durch eine sensibilisierte Lehrkraft profitieren (Weinhardt 2017) – ein Ansatz, der ebenfalls in pädagogischen Zusammenhängen Berücksichtigung findet bzw. finden sollte.

Mogelstrategien als Sozialfunktion

Nach bisherigen Befunden stellen individuelle und planvolle Arten des Mogelns wie die Verwendung eines Spickzettels als Strategie eher die Ausnahme dar (Davis et al. 1992; Newstead et al. 1996; Pegels 1997). Auch in der vorliegenden Studie berichtet nur ein Kind, einen Spickzettel angefertigt, diesen aber aus Angst vor dem Ertapptwerden nicht eingesetzt zu haben. Diese Ergebnisse decken sich mit bisherigen Erkenntnissen aber nur teilweise, denen zufolge ein geringer Anteil an Sechstklässler*innen einen Spickzettel benutzen würde (Pegels 1997), aber bereits jeder zehnte Zehn- bis Elfjährige während einer Klassenarbeit mithilfe des Mobiltelefons spickt (BITKOM-Studie 2014).

In dieser Arbeit zeichnet sich ein ähnliches Bild bei der subjektiven Beurteilung des Abschreibens von Hausaufgaben ab. Die eher geringen Mittelwerte deuten auf eine geringe Bedeutung für das Mogeln hin. Zudem scheinen Grundschul Kinder damit zu beginnen, zwischen dem Mogelverhalten bei Prüfungen und Hausaufgaben zu unterscheiden. Dieses Erkenntnis kann sich so auch in die Arbeitsdefinition der vorliegenden Arbeit eingliedern lassen, nach der sich Mogeln ausschließlich auf Prüfungssituationen beschränkt (siehe Kapitel 2.1.3).

Des Weiteren sei auf die Charakteristika der Grundschule verwiesen, in der ein Großteil der Grundschul Kinder eine an die Schule anschließende Ganztagsbetreuung besucht. Jedoch unterliegt diese Zahl aufgrund des in Deutschland vorherrschenden Bildungsföderalismus starken Schwankungen. Neben der Supervision der Hausaufgaben stellt im Rahmen der Ganztagsbetreuung auch die Ausbildung sozialer Kompetenzen eine wichtige Aufgabe dar (Geis-Thöne 2020). Es ist zu vermuten, dass von einigen Erzieher*innen (und weniger durch Lehrkräfte) die Kooperation bei der Hausaufgabenerledigung gefördert wird. Dennoch überraschen die aktuellen Befunde, da sie in Kontrast zu Studien stehen, die dem Hausaufgabenabschreiben Relevanz attestieren (Davis et al. 2009; Kohler et al. 2012). Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass sich diese Studien häufig auf die weiterführenden Schulen konzentrieren, es sich also um einen anderen schulischen Kontext handelt.

Letztlich sind die angeführten Motive für die Grundschule potenziell irrelevanter und gewinnen erst mit Eintritt in die weiterführenden Schulen an Bedeutung. Ein möglicher Hinweis darauf, dass sich einige in den herangezogenen Publikationen aufgeführten Motive nicht uneingeschränkt auf das System Grundschule übertragen lassen. Im Gegensatz dazu fördert die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen möglicherweise das Selbstvertrauen von Grundschulkindern und stärkt deren Selbstkonzept (Götzmann und Weißeno 2019). Es liegt daher nahe, dass die (eher einfacheren) Arten der Zusammenarbeit im Mogenkontext im Vergleich mit individuelleren Aktivitäten im sozialen Kontext eine größere Relevanz beigemessen wird. Aus ökosystemischer Sicht kommt dem Mogenverhalten im System Grundschule daher vermutlich eher eine soziale Funktion zu.

6.2.2 Mesosystem

Nach Bronfenbrenner (1981) kennzeichnet das Mesosystem alle Wechselbeziehungen zwischen unterschiedlichen Mikrosystemen. Übertragen auf die vorliegende Studie umfasst es die Grundschule als ein grundlegendes Sozialisationssystem. So handeln Kinder im Klassenverbund etwa nach informell ausgehandelten Regeln. Ebenso übt das vorherrschende Klassenlehrer*innen-Prinzip vermutlich einen Einfluss auf das Mogenmaß aus (Bronfenbrenner, 1981).

Neben der generellen Vermittlung von Wissen und Struktur kommt im Kontext der Schulform dem kooperativen und sozialen Lernen eine wesentliche Bedeutung zu. Abgesehen von einer vergleichsweise geringen Anzahl an Schulen in freier Trägerschaft ist die Grundschule in Deutschland die alleinige allgemeine Schulform, die sich an Kinder zwischen dem fünften bis zwölften Lebensjahr richtet (KMK 2015). Die Kinder werden hier altersspezifisch in Klasse 1 bis 4 (in den Bundesländern Berlin und Brandenburg in Klasse 1 bis 6) unterteilt. Entsprechend finden sich in der Primastufe Kinder unterschiedlichen sozialen, kulturellen und ethnischen Hintergrundes, die gemeinsam am Unterricht teilnehmen. Die vermittelten Kompetenzen beziehen sich primär auf die Entwicklung mathematischer, sprachlicher und orthografischer sowie ästhetisch-kultureller, sachbezogener und sportlicher Fähigkeiten.

Mogeln im kooperativen und sozialen Klassenverbund

Kooperativen Arten wie Abschreiben oder Zusammenarbeit kommt insbesondere im Kontext des Klassenverbundes eine besondere Bedeutung zu. Studien, welche allgemein die Wertvorstellungen von Kindern erfassen, weisen insbesondere bei Sechs- bis Elfjährigen, ergo Grundschulkindern, auf eine hohe Bedeutung der Hilfsbereitschaft hin (Bertram 2017). Obwohl Mogeln allgemein als antisoziales Verhalten eingestuft wird (Matthias et al. 2013; Mogel 2008), zeigen die vorliegenden Ergebnisse auf, dass eine gemeinschaftlich positivere Einstellung zum Mogeln mit mehr Zusammenarbeit einhergeht. Kinder verfolgen zwar ihre Ziele zunächst aus Eigeninteresse, diese gleichen sie aber stetig mit den Zielen anderer ab, was wiederum die (heimliche) Zusammenarbeit fördert (Anderman et al. 1998; Murdock et al. 2001; Pegels 1997).

Die kameradschaftliche Organisation von Mogelstrategien (Diego 2017; Gino 2015; Janke und Faber 1960; McCabe et al. 2001b; Shu und Bazerman 2015) erscheint zunächst insofern naheliegend, als speziell in Klassen, in denen sich die kollektive Einstellung zugunsten des Mogelns verschiebt, dieses Verhalten als akzeptierter und weniger tadelnswert wahrgenommen wird (McCabe et al. 2012b; O'Rourke et al.).

Zudem könnte die Angst von Grundschulkindern vor dem Ausschluss aus der *Klassengemeinschaft* das Mogelverhalten weiter verstärken. Die Akzeptanz durch Peers und die damit einhergehende subjektiv wahrgenommene mögliche größere Beliebtheit gelten als elementar für Wohlbefinden, Selbstkonzept und schulische Leistung (Rose-Krasnor 1997; Spörer et al. 2015; Wolter und Seidel 2017). Dies trifft nicht nur auf Kinder zu, die sich im normalen Leistungsspektrum bewegen, sondern auch auf solche, bei denen aufgrund einer physisch oder kognitiv bedingten Lernschwäche (Löper 2020; Spörer et al. 2015) oder eines Migrationshintergrunds bzw. geringeren sozioökonomischen Status (Rubin und Hubbard 2003) ein erhöhter Förderbedarf besteht, sodass der Inklusion der jeweiligen Kinder eine besondere Bedeutung zukommt (Speck-Hamdan 2015). Greift diese zu kurz oder fällt gar komplett weg, könnte Mogelverhalten dazu beitragen, die subjektiv wahrgenommene Akzeptanz durch und Beliebtheit bei Peers durch die Signalisierung von Kooperationsbereitschaft zu erhöhen.

Mogeln im schulfachspezifischen Kontext

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen, wie bereits erwähnt, darauf schließen, dass sich moglende von nicht moglenden Grundschulkindern hinsichtlich der schulischen Leistung unter anderem in den Fächern Deutsch und Mathematik unterscheiden. Moglende Kinder weisen schlechtere Durchschnittsnoten auf als nicht moglende. Bisherige Studien zum Thema schulfachspezifisches Mogeln liegen insbesondere für die Bundesrepublik Deutschland kaum vor. So zeigt eine Studie von Rost und Spaerfeldt (2003), an der Schüler*innen der achten bis zehnten Klassenstufe teilnehmen, dass Mogelstrategien sowohl schulfachübergreifend als auch speziell für die Bereiche *Mathematik/Physik* und *Deutsch/Geschichte* angewendet werden.

Zudem berichten moglende Grundschülerinnen in der vorliegenden Studie ein negatives Selbstkonzept im Fach Mathematik als Grundschüler. Dieses Ergebnis legt die Vermutung nahe, dass das Mogelverhalten durch das Selbstkonzept moderiert wird (Rost und Sparfeldt 2003a) was zudem auf die mögliche Internalisierung von geschlechtsspezifischen Stereotypen bezüglich bestimmter Schulleistungen hinweist (Theurer et al. 2017). Ob sich diese Erkenntnisse auch auf Kinder im Grundschulalter übertragen lassen oder inwiefern sich diese von älteren Schüler*innen unterscheiden, ist bisher nicht eingehend erforscht.

*Mogeln und das Klassenlehrer*innen-Prinzip*

Im Sozialverbund *Klasse* der Grundschule kommt der Lehrkraft eine besondere Funktion zu. So basiert der Grundschulunterricht hauptsächlich auf mehr oder weniger modifizierten Varianten des Klassenlehrer*innen-Prinzips (Fehrenbacher 2007). Aufgabe ist die Schaffung einer Struktur und des Gefühls von Kontinuität bei den Schulkindern. Daher übernimmt die Klassenlehrkraft in diesem Rahmen den Großteil des Unterrichts und nimmt neben der erzieherischen und bildenden Rolle auch die einer (wichtigen) Bezugsperson im Sozialisationssystem *Schule* für die Kinder ein (KMK 2015). Wird jedoch die Lehrkraft von den Kindern negativ wahrgenommen (z. B. als unsympathisch oder unfair), kann dies nur schwer kompensiert werden (Honkasilta et al. 2016; Thornberg 2008; Thornberg und Elvstrand 2008). Damit übereinstimmend deuten die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass mogelnde Grundschul Kinder im Vergleich zu ihren Peers eher zum Mogeln neigen, wenn ihnen die Lehrkraft unsympathisch ist.

Zudem ist die Lehrkraft nach dem Klassenlehrer*innen-Prinzip häufig für weitere Schulfächer zuständig, für die sie nur bedingt eine universitär oder in anderer formaler Weise gebildet ist. Dies kann im schlimmsten Fall nicht nur zu einer unzureichenden Erziehung der Kinder, sondern auch zu einer allgemeinen Arbeitsüberlastung der betroffenen Lehrkraft führen (Unterbrink et al. 2008; Mußmann et al. 2020). Für die Lehrkraft ist auch das Unterstützungssystem Kollegium sowie die Schulleitung von besonderer Bedeutung. Werden Themen des Klassenraums dort nicht thematisiert oder fehlt der Lehrkraft die (subjektive, administrative oder gar rechtliche) Rückendeckung, können konfliktbehaftete Rahmenbedingungen zwischen Schulleitung und Kollegium mogelndes Verhalten weiter verstärken (Strittmatter 2006). Fehlende Weiterbildung oder eine Thematisierung der Problematik auf Konferenzen könnten dazu führen, dass sich Lehrkräfte damit allein gelassen fühlen. So zeigt sich hier auch die zentrale Aufgabe und Verantwortung der Schulleitung, da Lehrkräfte in den Klassen oft als *Einzelkämpfer*innen* agieren (Haslam 2004) — eine mögliche Erklärung, die ebenfalls bei den pädagogischen Konsequenzen Berücksichtigung findet.

Leistungsbewertung durch die Lehrkraft

Die Leistungsbewertung der Kinder durch die Lehrkraft erfolgt im Grundschulkontext auf Basis von Bezugsnormen – entweder anhand objektiver Kriterien für alle Schulkinder (Sachnorm), sozial vergleichender Normen, ergo dem Vergleich mit den Mitschüler*innen (Sozialnorm) oder anhand eines einzelnen individuellen Kriterienkatalogs (Schrader und Helmke 2001; Seifert und Müller-Zastrau 2014; Rheinberg 1983). Die Sachnorm ist diejenige, welche im Kontext der Grundschule angewandt wird. Jedoch stärkt insbesondere eine Leistungsmessung auf Individualebene die Selbstwirksamkeit (Dickhäuser et al. 2017) und senkt zudem Prüfungs- (Rheinberg 1983) wie Versagensängste (Mih und Mih 2016). Das Mogelverhalten der Grundschüler*innen könnte durch Willkür oder eine subjektiv wahrgenommene uneinheitliche Leistungsbewertung der Lehrkraft verstärkt werden (Pegels 1997). Erfolgt eine Bewertung hingegen auf Basis individueller Leistungsentwicklung, nimmt auch potenzielles Mogelverhalten seitens der Schüler*innen ab (Marksteiner et al. 2021) und zeigt die Vorteile eines solchen Systems auf (Lüdtke et al. 2015).

In diesem Kontext wird ebenfalls deutlich, dass die von den Schüler*innen wahrgenommene Leistungsbewertung einen Einfluss darauf haben kann, ob eine Lehrkraft als fair und infolgedessen als sympathisch empfunden wird. Ein als unfair wahrgenommenes Leistungsbewertungssystem kann demnach Mogelverhalten begünstigen, welches wiederum zu einem unfairen Vorteil der mogelnden Kinder in der Leistungsbewertung führt, ein Teufelskreis.

Zudem kann die Leistungsbewertung der Schüler*in seitens der Lehrkraft wiederum durch deren Wertvorstellungen, Überzeugungen und Stereotype verzerrt werden (Rausch, 2013). Diese können ihr Handeln implizit modifizieren und üben somit einen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrkraft sowie ihre Interaktion mit den Schüler*innen aus (Reusser et al. 2011). So können internalisierte Stereotype und Überzeugungen zu sozioökonomischem Status, Geschlecht oder Migrationshintergrund einen Einfluss auf deren (schulische) Bewertung durch die Lehrkraft haben (Tobisch und Dresel 2020; Herrmann et al. 2019). Da der Lehrkraft neben der erzieherischen Funktion auch eine Rolle als Bezugsperson zukommt, besteht die Gefahr, dass Kinder deren Überzeugungen im Rahmen einer *Self-Fulfilling Prophecy* internalisieren, was wiederum entscheidende

Konsequenzen für deren Selbstkonzept und Schulleistung haben kann (Jussim et al. 1996). Im Mogelkontext sind Selbstkonzepte unter anderem in spezifischen Schulfächern von Bedeutung. Wird ein negatives Selbstkonzept durch implizite Erwartungshaltungen konstruiert oder gar verstärkt, erhöht dies eventuell auch das Mogelausmaß. Über die konkreten Überzeugungen einer Lehrkraft bezogen auf das Mogeln ist abgesehen von einer allgemeinen moralischen Ablehnung bisher jedoch wenig bekannt.

6.2.3 Exosystem

Im Rahmen des ökosystemischen Ansatzes umschreibt das Exosystem diejenigen Strukturen, welche als externe Einflussquelle charakterisiert werden können und zu denen ein Individuum keinen direkten Bezug hat (Bronfenbrenner 1981). Diese Rolle kommt im Kontext der Grundschule den Eltern zu, weil sie einen unmittelbar prägenden Einfluss auf das Grundschulkind haben.

Elterliche Wertvorstellungen und externalisierte Leistungsansprüche

Die in den herangezogenen Publikationen vertretene Position, dass auch ein von Eltern ausgeübter Leistungsdruck Mogeln verstärkt (Newstead et al. 1996), bestätigt sich insbesondere als zusätzlich benanntes Motiv innerhalb der in dieser Studie geführten Interviews mit Grundschulkindern, die wiederum auf einen Zusammenhang zwischen Eltern, dem Wunsch nach guten Noten und dem Aufgabenverständnis verweisen. Gemäß diesen qualitativen wie auch den quantitativen Ergebnissen unterscheidet sich das Mogelverhalten primär zwischen der zweiten und dritten und weniger zwischen der dritten und vierten Klasse.

Die Befunde stützen die These, wonach speziell Kinder der dritten und vierten Klassenstufe, die das Motiv der Eltern häufiger in den Interviews angeben, entweder aus eigenem (Houston 1977) oder elterlichem Antrieb (Taylor et al. 2002) nach einer Bildungsempfehlung für das Gymnasium streben (Diefenbach 2007). Für diese benötigen Grundschul-kinder in Sachsen zum Halbjahr oder zum Schuljahresende der vierten Klasse eine durchschnittliche Gesamtnote von 2,0 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Zusätzlich darf keines dieser Fächer mit der Note *Vier* bewertet werden (Bildungsempfehlung 2020). Dies verdeutlicht den Leistungsanspruch, dem

Grundschulkindern bereits in der vierten im Vergleich zu früheren Klassen ausgesetzt sind, und auch die Relevanz (und Nutzen) des Miegelns insbesondere für Kinder der vierten Klasse.

Zudem weisen unterschiedliche Studien darauf hin, dass etwa der kulturelle und sozial-ökonomische Hintergrund der Kinder einen entscheidenden Einfluss auf eine mögliche Bildungsempfehlung für das Gymnasium ausüben kann. So erhalten Kinder mit Migrationshintergrund und solche mit geringeren sozioökonomischen Status der Eltern deutlich weniger Bildungsempfehlungen für höhere Schulformen (Kristen 2006; Stocké 2010; Dollmann 2016; Dumont et al. 2014). Dementsprechend stehen der *Wert* eines Gymnasialbesuchs, die damit verbundene Aspiration eines Abiturs sowie mittel- und langfristige Bildungsziele des eigenen Kindes hauptsächlich für die Eltern im Vordergrund (Leyendecker 2008; Schneider 2004; Walper et al. 2015), deren Tragweite Kinder im Grundschulalter nur bedingt nachvollziehen können.

Eine zentrale Erfolgsvoraussetzung in einer demokratischen und sozialen Gesellschaft (GG, Artikel 20) innerhalb des Bildungswesens in Deutschland scheinen maßgeblich von einer *guten* Schullaufbahn abzuhängen. So steigt die Nachfrage nach formal höher qualifizierten Bildungszertifikaten (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2016). Diese Aspekte können vielfältige Konsequenzen für den Schulalltag der Kinder mit sich bringen. So kann sich der hauptsächlich von den Eltern erzeugte Leistungsdruck in Kombination mit den steigenden Herausforderungen des Zeitmanagements zwischen Schule und Freizeit zu einer Überforderung der Grundschulkindern führen, der zum einen nicht altersgemäß ist bzw. sein sollte und zum anderen Miegeln als Kompensationsstrategie verstärkt (siehe Kapitel 6.2.1 und 6.2.2). Dies wird dadurch gestützt, dass für Kinder pragmatische Gesichtspunkte häufig die moralischen Bewertungen des Miegelns überlagern (Pegels 1997).

In einer wettbewerbsorientiert geprägten Gesellschaftsstruktur ist es nicht verwunderlich, dass Eltern ihren Kindern einen *Wettbewerbsvorteil* und damit einhergehende finanzielle und strukturelle Sicherheit und Unabhängigkeit wünschen (Wiedenhorn 2011). Doch selbst bei beabsichtigten *guten* Absichten aufseiten der Eltern besteht in diesem Kontext die Gefahr, dass sich bereits das System Grundschule vorzugsweise an normativen Leistungszielen wie Abschlussnoten orientiert, statt den individuellen Bedürfnissen der

Kinder gerecht zu werden. Ein mangelndes Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Kind kann zu dysfunktionaler Leistungsmotivation und erhöhtem Mogelverhalten führen (Bong 1996).

Auch haben der sozioökonomische Status und das akademische Bildungsniveau der Eltern einen relevanten Einfluss auf die Leistungswahrnehmung und das Selbstkonzept ihrer Kinder (Sewell und Shah 1968; Whitbeck et al. 1997; Acharya und Josh 2009). Projizieren Eltern ihre jeweiligen *Wunschvorstellungen* auf die eigenen Kinder, führt dies möglicherweise zur Vernachlässigung der individuellen Bedürfnisse der Kinder und ihrem freizeitlichen Ausgleich. Diese Diskrepanz zwischen elterlichen Ansprüchen und kindlichen Entwicklungsvoraussetzungen kann bei Kindern schnell in eine Überforderung münden, die dadurch aufgelöst wird, dass Erwartungshaltungen mit unlauterer Mittel wie Mogeln bei Prüfungen zu erfüllen versucht werden.

6.2.4 Makrosystem

Nach Bronfenbrenner (1981) repräsentiert das Makrosystem die Gesellschaft mit deren Ideologien, Einstellungen, Wertevorstellungen, Normen und Gesetzen, was als „alle Individuen regulierende Gesamtkultur verstanden werden“ kann (Oerter 1987, 93). Es umschließt demnach sowohl das Mikro- als auch das Meso- und Exosystem (Bronfenbrenner 1981). Bezogen auf den Schulkontext fallen hierunter sämtliche bildungspolitischen Entscheidungen, Reformprozesse und zentralen Steuerungselementen (z. B. der Lehrplan oder das Schulgesetz). Mit Blick auf die vorliegende Studie können demnach etwa die Gesellschaft, deren Werte und Normen sowie gesetzliche Regelungen einen Einfluss auf das Mogelverhalten der Kinder ausüben. Unterstützende Rahmenbedingungen wie eine gesetzliche Grundlage oder die in der Gesellschaft vorherrschenden Moralvorstellungen sind wesentliche Grundvoraussetzung für die Wahrnehmung und Bewertung des Mogelns von Grundschulkindern. So ist Mogeln als widerrechtliche Handlung für Schulkinder und Lehrkräfte gleichermaßen von moralischer Bedeutung (Bernardi et al. 2008).

In einer kulturell und sozial zunehmend heterogenen Gesellschaftsstruktur tritt ein allgemein gültiges Verständnis darüber, was moralisch korrekt oder vertretbar ist, zunehmend in den Hintergrund (Fölling-Albers 2015). Entsprechend üben eine Vielzahl von Faktoren einen Einfluss auf die Wertebildung bei Kindern aus. Neben den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verläuft die primäre Wertesozialisation in der Familie ab, gefolgt von einer sekundären Ausbildung in der Schule und einer tertiären Sozialisation unter Gleichaltrigen (Schuhbarth 2010). In diesem Zusammenhang erfüllt das System *Schule* eine grundlegende Entwicklungsfunktion für die Kinder: Neben der Sensibilisierung für die eigenen Rechte, die durch das Grundgesetz gedeckt sind, soll ebenfalls die Ausbildung sozialer Kompetenzen vermittelt werden. Hierdurch erlangen Grundschul Kinder ein Verständnis über moral- und wertspezifische Konzepte, die als grundlegend für ein gesellschaftliches Zusammenleben in Deutschland angesehen werden (Wittenbruch 2009).

Am Beispiel des Freistaats Sachsen zeigt sich, dass neben der Wissens- und Kompetenzvermittlung auch die Werteorientierung des Unterrichts in fachlichen und überfachlichen Zielen im Lehrplan der Grundschulen festgehalten wird. Diesem Umstand wird insbesondere durch das bereits in der Grundschule eingeführte Schulfach *Ethik* Rechnung getragen, indem Kinder für moralische und wertspezifische Fragestellungen des Grundgesetzes und des Freistaates Sachsen sensibilisiert (Staatsministerium für Kultus 2019) und durch reflexive Gespräche „angeregt [werden], über wichtige Sinn-, Wert- und Deutungsfragen des menschlichen Lebens nachzudenken“ (ebd., 2). Transferiert auf das Mogeln ließe sich die Thematik innerhalb des Lernbereiches *Miteinander* im Lehrplan des Fachs Ethik vertieft behandeln. Innerhalb der ersten/zweiten Klasse „positionieren [sich Kinder] zum Zusammenleben in der Klassen- und Schulgemeinschaft“ (ebd., 6); darauf aufbauend „gewinnen [sie in der dritten Klasse einen Einblick] in die Bedeutung von Wahrheit und Lüge im Zusammenleben mit anderen“ (ebd., 15) und abschließend in der vierten Klasse transferieren sie die „Kenntnis der Goldenen Regel auf Umgangsformen in der Gesellschaft“ (ebd., 23).

Da die vorliegende Studie keine Unterschiede im Mogelverhalten auf Basis des Schulortes (ländlich vs. [klein]städtisch) nachweist, verdichtet sich überdies der Verdacht, dass es sich um ein gesellschaftliches Phänomen handeln könnte (Callahan 2015). So bestätigen sich in dieser Arbeit auch die drei wesentlichen Legitimationsfaktoren des Mogelns:

Toleranz gegenüber und Erfolg durch Mogeln sowie deren Wahrnehmung als ein allgemeines Phänomen (Crittenden et al. 2009). In der vorliegenden Studie nehmen Kinder Mogeln größtenteils als unfaires Verhalten wahr. Dieses Erkenntnis entspricht der in Kapitel 2.1.3 erstellten Arbeitsdefinition von Mogeln, die dieses als unfairen Vorteil gegenüber Mitschüler*innen und Lehrkräften charakterisiert (Evans et al. 1993).

Mit Blick auf Gerechtigkeit und Fairness weisen Studien darauf hin, dass die schulische Verpflichtung oft mit der gesellschaftlichen Forderung nach gleichen Bildungschancen für alle Schulkinder einhergeht (Lundahl et al. 2010). Hierbei ist jedoch auch relevant, dass gesellschaftliche Normen durch die Lehrkräfte, die Schulgemeinschaft sowie die Eltern und Familie vorgelebt werden und Grundschulkindern diese als Gradmesser ihres eigenen Verhaltens implementieren. So wird Mogeln in der Grundschule häufig als *Kavaliersdelikt* behandelt (Die Welt 2012), sodass Präventions- und Sanktionsverfahren potenziell nichtig werden. Mogelverhalten repräsentiert jedoch nicht ausschließlich unbedeutende Verzerrungen der Wahrheit und moralischen Handelns, sondern bewegt sich stets im Spannungsfeld von Kompensationsstrategie der Grundschulkindern und schulischem Betrug.

Ist dennoch ein Handeln aufgrund eines Täuschungsversuchs angezeigt, wird ein Großteil der Überschreitungen auf der Mesoebene *Klasse* beurteilt. Angesichts der pädagogischen Freiheit entscheidet die jeweilige Lehrkraft innerhalb eines individuellen Ermessensspielraums über die Sanktionierung des Mogelns. Dafür werden durch die Grundschulverordnung auf Länderebene allgemeine Handlungsanleitungen zur Verfügung gestellt (z.B. SOG Sachsen 2004; GrSO Bayern 2008). Allerdings verlieren diese ihre Gültigkeit, wenn es zu möglichen Rechtsansprüchen seitens der Eltern gegenüber der Lehrkraft kommt, die ein mögliches Mogelverhalten aufgedeckt und es entsprechend sanktioniert. Diese ist in diesem Zusammenhang prinzipiell verpflichtet, stichhaltige Beweise für die Regelüberschreitung des Kindes beizubringen (Hoegg 2019). Da aber bisher keine allgemein gültige Rechtsprechung vorliegt, werden diese Konflikte im Einzelfall entschieden und können für alle Beteiligten zu nerven- und zeitzehrenden Prozessen führen.

6.2.5 Chronosystem

Bronfenbrenner (1981) definiert die Ebene des Chronosystems als die zeitliche Veränderung oder die Stabilität der sich entwickelnden Person sowie deren Umwelt. Grundlegend ist im Kontext der vorliegenden Arbeit die altersspezifische Entwicklung der Grundschul Kinder von der zweiten bis zur vierten Klasse. Hier sind in Bezug auf das Mogelverhalten entwicklungspsychologische Mechanismen auf individueller Ebene ebenso von Bedeutung wie der Wandel des Lernkontextes von einem spielerischen, weniger auf Leistungsbeurteilung bezogenen zu einem graduell kompetitiveren Schulsystem.

Mogeln als kognitiver Entwicklungsindikator

Die Resultate der aktuellen Studie lassen darauf schließen, dass sich die Mogelmotive von Grundschulkindern und damit einhergehendes Verhalten über die Jahre verändern und die allgemeine Mogelhäufigkeit über die Grundschulzeit zunimmt. Dies deckt sich zwar mit bisherigen Befunden zu diesem Thema (Anderman und Midgley 2004; Callender et al. 2010; Evans et al. 2011; Hartshorne und May 1928; Pekrun 1993; Sarita 2015), dem stehen jedoch Forschungsergebnisse gegenüber, die einen Rückgang des Mogelns mit zunehmendem Alter attestieren (Ding et al. 2014b).

Grundschul Kinder der zweiten Klasse zeigen in diesem Kontext ein auf persönliche Motive zentriertes Verständnis von Mogeln, das diesen egozentrischen Mikrokosmos nur dann verlässt, wenn subjektiv wahrgenommene eigene Interessen bzw. das damit assoziierte Gerechtigkeitsempfinden verletzt werden. So berichten in den Interviews vor allem Zweitklässler*innen, dass sie mogelnde Peers einer Lehrkraft melden würden. Zudem scheinen in diesem Alter auch spezifische Arten des Mogelns wie Abschreiben oder Verwendung eines Spickzettels, die eine (indirekte) Zusammenarbeit mit anderen Kindern erfordern, noch keine große Bedeutung zu haben. Auch finden sich in den vorliegenden Ergebnissen keine Anhaltspunkte dafür, dass Grundschul Kinder der zweiten Klasse über ein ausgeprägtes Moralverständnis verfügen, da Mogelmotive wie ein schlechtes Gewissen und Angst vor dem Ertapptwerden von Kindern dieser Altersgruppe kaum genannt werden. In diesem Rahmen kann auch der Wandel der schulischen Schwerpunktsetzung einen wichtigen Einfluss ausüben: So ist der Übergang von vorschulischen Institutionen wie dem Kindergarten zur Grundschule in der ersten und zweiten Klasse noch von einem

stärkeren spielerischen Charakter geprägt. Dieser entwickelt sich im weiteren Verlauf der Grundschule zu einem zunehmend leistungsorientierten, bei dem – unter anderem im Hinblick auf die mögliche zukünftige Bildung der Kinder – Wissensvermittlung sowie Leistungsbewertung durch Schulnoten und ein damit einhergehender Anspruch an die Grundschul Kinder wichtiger werden.

Die Ergebnisse der Clusteranalyse stützen die Vermutung, dass sich kooperative und moralische Motive im Mogelkontext weniger bei Schulkindern der zweiten und graduell vermehrt in jenen der dritten und vierten Klasse finden lassen. So berichten Viertklässler*innen von moralischen Konflikten im Mogelkontext in Form eines schlechten Gewissens und Angst vor Konsequenzen durch die Lehrkraft. Auch konkrete Arten des Mogelns wie das Nutzen eines Spickzettels oder das Abschreiben von Aufgaben manifestieren sich auf Basis der aktuellen Ergebnisse erst in der dritten und vierten Klasse der Grundschule. Die Verteilungshäufigkeiten der Antwortausprägung und die unterschiedlichen Cluster moggelnder Kinder deuten auf ein Zwischenstadium von heteronomen zu autonomen bzw. von präkonventionellen zu konventionellen Formen moralischen Verständnisses hin (siehe Kapitel 2.3.1 und 2.3.2).

In diesem Kontext orientieren sich jüngere Kinder an Autoritäten wie Lehrkräften oder Eltern. Dies wandelt sich jedoch im Laufe der Grundschulbiografie: Für Grundschul Kinder gewinnt mit zunehmendem Alter auch der Bezug zum unmittelbaren Sozialisations systems *Klasse* an Bedeutung, wobei sich ältere Kinder eher an den (informellen) Regeln der Klassengemeinschaft orientieren und Peers eine wesentliche Bezugsgruppe für das eigene Handeln darstellen (Piaget 1983; Kohlberg 2017). „Dieses soziale Klima in einer Schulklasse schafft eine moralische Atmosphäre, welche wiederum für die Entstehung von Gerechtigkeits- und Verantwortungsdenken verantwortlich ist“ (Pegels 1997, 11). Auf Ebene der autonomen Moral legt das Kind am Ende der Grundschulzeit dieser Annahme folgend selbst fest, welches Verhalten es als akzeptabel oder gemeinschaftlich konform wahrnimmt (Colby und Kohlberg 1987). Zudem nehmen auch die in den vorherigen Kapiteln angesprochenen individuellen Motive der Grundschul Kinder Einfluss darauf, inwiefern ein Mogelverhalten entweder selbst praktiziert oder generell geduldet bzw. als nicht moralisch verwerflich angesehen wird. Kinder werden im Laufe ihrer Zeit und ihres Erlebens in der Grundschule aus einem von Autorität geprägten Umfeld wie

dem Elternhaus herausgelöst und sind im Klassenverbund einem sozial weitaus komplexeren System ausgesetzt. Um dem Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit und Akzeptanz durch die eigenen Mitschüler*innen gerecht zu werden, kann die Teilnahme an oder die Duldung von Mogelverhalten als Gradmesser der Integration in diesen Verbund angesehen werden. Mit zunehmendem Grundschulalter wird dieses jedoch durch ein sich graduell entwickelndes Moralverständnis herausgefordert, sodass sich (vor allem ältere) Grundschulkinder entsprechend in einem Spannungsfeld von Gruppen- und Wertorientierung bewegen.

Des Weiteren berichten in der vorliegenden Studie bereits Dritt- und Viertklässler*innen, dass subjektiv wahrgenommene *Fairness* die Beurteilung des Mogelverhaltens beeinflusst. Denn es ist nicht nur wichtig, dass sich andere Schulkinder einen unfairen Vorteil in der Notenvergabe verschaffen. Die beim Mogeln zum Einsatz kommenden Arten in der vorliegenden Studie konzentrieren sich eher auf kooperative Formen wie das Abschreiben und Abschreibenlassen. Dabei handelt es sich in Anbetracht des Alters um eher simple Arten der Zusammenarbeit (Davis et al. 2009; Newstead et al. 1996; Pegels 1997). Diese weisen einen gelegentlichen, eher abstimmenden Charakter auf, bei dem die eigenen schulischen Ergebnisse mit denen der Banknachbar*innen oder mittels eines beiliegenden Lösungsblattes abgeglichen werden. Dies könnte jedoch langfristig zu immer komplexeren Mogelstrategien in sich an die Grundschule anschließenden Schulformen oder in weiterführenden Bildungsinstitutionen führen (Anderman und Midgley 2004; Evans und Craig 1990). Entsprechend würden in der Grundschule Techniken wie die Verwendung eines Spickzettels oder das Abschreiben einen Erstkontakt zu einfachen Arten des (kooperativen) Mogelns darstellen, die im weiteren Verlauf der Schulkarriere graduell durch immer komplexere Formen erweitert werden könnten (Burgason et al. 2019).

Mogeln als Gradmesser moralischer Entwicklung (im Klassenkontext)

So zeigen die Ergebnisse, dass sich tendenziell das Mogelausmaß zwischen der zweiten und dritten und weniger zwischen der dritten und vierten Klasse unterscheidet. Vermutlich greifen gesellschaftliche Normen nur bedingt, wenn Grundschulkinder im Alter von acht/neun Jahren zwischen einem Vorteil zugunsten einer ausgehandelten Gruppenregel und ihren Freunden entscheiden müssen (Noyes et al. 2020).

Der Faktor *Freundschaft* scheint demnach im Grundschulalter wichtige zu sein: Kinder neigen dazu, eher sozial verträgliches Verhalten zu zeigen und die Einhaltung sozialer Regeln zu befolgen, wenn dies in einem Beziehungskontext mit engen Freunden oder den Eltern stattfindet (Bigelow et al. 1992). Bezogen auf das Mogelverhalten kann beispielsweise ein (informeller) Ehrenkodex unter vorrangig befreundeten Kindern die soziale Regel beinhalten, mogelnde Kinder nicht zu verraten, das Mogelverhalten beeinflussen (McCabe et al. 2001b). Diese Einordnung setzt jedoch auf Basis bisheriger Studien ein höheres kognitives Entwicklungsniveau voraus, das sich aber erst bei älteren Grundschulkindern zeigt (Noyes et al. 2020).

Das Verhalten eines Kindes im Klassenkontext basiert auf mit Peers ausgehandelten Regeln und ist von gegenseitigem Respekt geprägt; Autoritätspersonen werden hingegen zunehmend als unwichtiger wahrgenommen (Heidbrink 1991; Kohlberg 2017). Während des Grundschulalters durchlaufen Kinder laut Piaget (1983) altersspezifische Entwicklungsstufen des Regelbewusstseins von einem anfänglich egozentrischen Stadium (Stufe 1) über die beginnende Zusammenarbeit (Stufe 2) bis zur Regelkodifizierung (Stufe 3).

Von den Kindern wird mit zunehmendem Alter die Berücksichtigung des Umfeldes sowie abstrakter sozialer Normvorstellungen erwartet, die im weiteren Verlauf internalisiert werden (Piaget 1983; Kohlberg 2017). Übereinstimmend damit weisen die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass sich Zweitklässler*innen weniger auf moralische als auf egozentrische Motive des Mogelns konzentrieren. Dem steht die Entwicklung zu mehr kooperativ und moralisch motiviertem Mogelverhalten in der dritten und vierten Grundschulklasse gegenüber, welches den Übergang von einem heteronomen, also fremdbestimmten Moralverständnis zu einem autonomen beschreibt (Piaget 1983). Diese Verschiebung der Motive des Mogelverhaltens stimmt ebenfalls mit anderen entwicklungspsychologischen Überlegungen überein: Danach gestaltet sich moralisches Verhalten auf Basis des kognitiven Entwicklungsstands des Kindes und ist von einer graduellen Verschiebung eines heteronomen zu einem sozialen und ethischen Regelverständnis geprägt (Kohlberg 2017). In diesem Zusammenhang kommt der Entwicklung kognitiver Funktionen im Grundschulalter eine moderierende Funktion zu: Kinder mit ausgeprägteren sozialen Fähigkeiten, wie z. B. der Theory of Mind (siehe Kapitel 2.3.4), neigen weniger zum Mogeln als solche, bei denen diese Kompetenzen weniger vorhanden sind

(Maggian und Villerval 2016). Auch zeigen sich Entwicklungsaspekte der Theory of Mind (siehe Kapitel 2.3.4) in der Hinsicht, dass explizit auf die Wahrnehmung der Lehrkraft eingegangen wird, die durch Mogeln nur mangelnde Kenntnis über den tatsächlichen Wissensstand der von ihr unterrichteten Schulkinder haben könnte. Ein sich entwickelndes Verständnis der Handlungen und Emotionen anderer Personen kann zum einen Mogelverhalten reduzieren, zum anderen führen höhere kognitive Fähigkeiten bei mangelnden Kindern zu kreativen Strategien, täuschende Handlungen auszuführen (Ding et al. 2014b). Diese Aspekte der allgemeinen sozialen Entwicklung im Grundschulalter ließen sich eventuell auch auf die Wahrnehmung und Akzeptanz von Mogelverhalten übertragen.

Die Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass Kinder, die Erfahrung mit Mogeln haben, eher bereit sind, die Gefahr des Ertapptwerdens einzugehen. Doch müssen jeweils Nutzen und Kosten in einem vertretbaren Verhältnis stehen (Bernardi et al. 2008; Sattler; Sattler 2013a). Je mehr Erfahrungen Kinder mit dem Mogeln sammeln und je eher das Verhalten in der Klasse akzeptiert wird (siehe Ausführungen zum sozialen Klassenverbund), desto eher sinkt die Angst vor drohenden Konsequenzen (Bisping et al. 2008; Bernardi et al. 2008; Cizek 1999; Gire und Williams 2007; McCabe und Trevino 1993; Whitley und Keith-Spiegel 2002; Patrzek et al. 2015). Die Einschätzung der Situation und die Interpretation der Erwartungen bzw. Konsequenzen könnten demnach potenziell das Mogelmaß beeinflussen.

6.3 Pädagogische Implikationen und Denkanstöße

Aus den angeführten Mogelmotiven lassen sich Maßnahmen der Prävention und Intervention ableiten (z. B. Cizek 1999), deren schulische Evaluation aber zumeist noch aussteht (Miller et al. 2011; Anderman und Murdock 2007). In Bezug auf das vorgestellte Modell schulischen Mogelns sind Interventions- und Präventionsmaßnahmen auf den einzelnen Ebenen nötig, um dem komplexen Konzept des Mogelns im System Grundschule entgegenzuwirken. Zu einer effektiven kritischen Auseinandersetzung mit dem Mogelverhalten von Grundschulkindern reicht es nicht aus, allein auf Maßnahmen zu dessen expliziter Eindämmung zu setzen. Vielmehr sollten auch Auslöser und Ursachen des Verhaltens auf unterschiedlichen Systemebenen im Fokus stehen.

Eine weitere Grundlage des Maßnahmenkataloges bietet eines der modernsten und anwendungsoptimierten Erziehungskonzepte *Freiheit in Grenzen* von Klaus Schneewind (2008). Neben dem Fordern und dem Setzen von Grenzen hebt das Erziehungskonzept die im Erziehungsauftrag geforderte Gewährung der Eigenständigkeit (KMK 2018) und Wertschätzung hervor. Regeln als wichtiger Teil der Gesellschaft und Schule ergeben sich aus dem natürlichen Widerstand der Dinge (Kant 1974). Der Maßnahmenkatalog zielt daher darauf ab, dass mogelnde Kinder selbstständig erkennen, dass eine Handlung wie Mogeln einerseits Folgen für sie selbst, andererseits aber auch Folgen für das unmittelbare Umfeld nach sich zieht. Die Übernahme von Verantwortung für die eigenen Person und für Mitschüler*innen und letztlich die gesamte Gesellschaft entfaltet seine Wirkung dann, wenn Werte wie Ehrlichkeit und Gerechtigkeit mit ihren positiven Folgen begründet, aber auch mit einer klaren Drohung versehen werden, was passiert, wenn diese nicht eingehalten werden.

Dieser Annahme folgend liegt ein besonderes Augenmerk darauf, das Mogeln nicht per se als strafbare Handlung, sondern ebenfalls als Werkzeug und Chance für Schulkinder wahrzunehmen. So strukturiert ein guter Spickzettel Wissen und unterstützt den Lernprozess (Spaerfeldt 2018). Angesichts dessen unterscheiden sich die nachfolgenden Denkanstöße von konventionellen Präventions- und Interventionsmaßnahmen und erkennen Mogeln zudem als Chance für den Lernprozess an.

6.3.1 Mogeln als Chance

Konstruktive Implementierung von (technischen) Hilfsmitteln und Kooperation

Wie die vorhergehende Diskussion nahelegt, greifen Grundschul Kinder auf Mogeltechniken während einer Prüfungssituation primär dann zurück, wenn sie sich der Aufgabe oder den damit verbundenen Anforderungen nicht gewachsen fühlen. In diesem Zusammenhang kann der Status quo der reinen Abfrage formellen und deklarativen Wissens ohne eine Möglichkeit für die Schüler*innen, auf potenzielle Hilfsmittel zurückzugreifen, infrage gestellt werden. In Zeiten zunehmender Digitalisierung ist der Alltag der Schulkinder einschließlich ihrer unmittelbaren Umgebung von der Präsenz technischer und medialer Instrumente geprägt, die sowohl zu Unterhaltungszwecken dienen als auch zur Fähigkeits- und Wissensgenerierung genutzt werden können (Gervé 2019; Wiesemann et al. 2020). Zudem ist die zukünftige Arbeitswelt schon heute durch digitale Arbeitsplätze und -abläufe charakterisiert (Absenger et al. 2016; Dengler und Matthes 2015; Funken und Schulz-Schaeffer 2008). Um diesen Herausforderungen für künftige Generationen gerecht zu werden, bietet sich die Frage nach einer frühzeitigen Implementierung technischer Hilfsmittel im Grundschulkontext an, wie z. B. während einer Projektarbeit, innerhalb von Freiarbeitsphasen oder bei Leistungsüberprüfungen. Dieser Aspekt beschränkt sich nicht ausschließlich auf die Zulassung von Spickzetteln, sondern erfüllt relevante Alltags- und Zukunftsfunktionen: So kann hierdurch potenziell die Strukturierung von Wissen und Kooperation gefördert, eventuelle Prüfungsangst und Unsicherheit reduziert oder/und der Umgang mit technischen und medialen Instrumenten geübt werden.

Aktuelle Studien weisen darauf hin, dass eine ganzheitliche, Nutzen und Wirkung integrierende Erziehung zum Umgang mit medialen und technischen Hilfsmitteln nicht nur eine zeitgemäße Notwendigkeit darstellt, sondern auch zusätzliche Möglichkeiten für Kinder und Lehrkräfte eröffnet, sich bewusst und kritisch mit individuellen, gesellschaftlichen und moralischen Fragestellungen auseinanderzusetzen (Schorb 1998; Peschel und Irion 2016).

Darüber hinaus ist der Erwerb sozialer Kompetenzen für Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen ein zentraler Erziehungsauftrag der Schule (Drahmann et al. 2018). So weisen die Befunde dieser Arbeit auch auf die große Bedeutung der Zusammenarbeit hin. Hierzu

eignen sich insbesondere offene Lernsituationen mit einem hohen Maß an Autonomie, Projektwochen sowie jahrgangs- oder fächerübergreifender Unterricht. Neben positiven Effekten auf das Klassenklima und dem Selbstkonzept schult der Einsatz vielfältiger und abwechslungsreicher Lerngelegenheiten die sozialen Kompetenzen, fördert Empathie und Einfühlungsvermögen und könnte letztlich reduzierend auf Mogeln wirken.

Zusätzlich erfahren Kinder, dass ihr Handeln mit Konsequenzen verbunden ist und Auswirkungen auf die gesamte Gruppe oder Klasse haben kann. Eine gute Teamarbeit gilt als unabdingbare Metaqualifikation der heutigen Arbeitswelt. Das Arbeiten im Team, der konstruktive Austausch und die Entwicklung gemeinsamer Problemlösestrategien werden nicht nur im Lehrplan gefordert, sondern gelten aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht als zentraler Erfolgsfaktor aktueller Produktions- und Marktbedingungen der Wirtschaft (Schaper 2014).

Re-Evaluation der Fehlerkultur und Lernatmosphäre

Neben ökonomischen Aspekten im Mesosystem Schule wie der Schulstruktur und der Fächerkonstellation ist das Mogelverhalten von Schulkindern hauptsächlich von sozialen Aspekten wie dem Klassenverbund und der Interaktion mit der (Klassen-)Lehrkraft geprägt. Mogelnde Kinder verletzen allgemein gültige Regeln des sozialen Zusammenhalts und gefährden diesen potenziell (Paccagnella und Sestito 2014). In einer Atmosphäre, in der das Lernen und nicht der Wettbewerb im Vordergrund steht, sinkt die potenzielle Angst, Fehler zu begehen (Rheinberg 1983; Mih und Mih 2016; Tas und Tekkaya 2010). Dies kann durch unterschiedliche Ansätze im Schulalltag realisiert werden:

- Die Lehrkraft ist dafür sensibilisiert und ausgebildet, dass nicht allein die Sachnorm der Leistungsüberprüfung indikativ für die schulische Entwicklung des Schulkindes bzw. dessen allgemein wahrgenommenen *Schulerfolg* steht. Dies beinhaltet auch die Erkenntnis, dass ein langfristig erfolgreiches Lernen nicht nur durch die Abfrage von Gedächtnisleistungen, sondern primär durch das Lernen aus Fehlern erfolgt.
- Die Lernumgebung ist nicht ausschließlich von Frontalunterricht geprägt, sondern berücksichtigt und stimuliert die individuellen Bedürfnisse, indem ein Wechsel zwischen den Sozialformen erfolgt. Dies kann der Reduktion potenziellen Desinteresses und kognitiver Über-/Unterforderung entgegenwirken.

- Vor allem soziale Kompetenzen stehen im Vordergrund des Unterrichts und werden durch integratives Lernen und Zusammenarbeit gefördert.

So werden in der Grundschule Inhalte einerseits spielerisch vermittelt, andererseits ist der Leistungsorientierung in den weiterführenden Schulen ausgeprägter (Ames 1992; Marksteiner et al. 2021; Meece et al. 2006). Wenn Kinder weniger Angst haben, Fehler zu begehen, könnte dies auch zu einer Reduzierung der auf drohende Konsequenzen des Mogelns bezogenen Sorge oder Angst führen. Daher sollte die Entwicklung von Problemlösungsstrategien verstärkt im Unterricht berücksichtigt werden. Das Aufdecken von Fehlern und ihre konstruktive Lösung sowie die Bewertung von Fehlern nicht nur durch die Lehrkraft, sondern auch seitens der Peers sind in diesem Zusammenhang von nicht zu unterschätzender Bedeutung: In einer gesellschaftlichen und schulischen Kultur, in der Fehler mit Reaktionen wie Bloßstellung, beispielsweise bei dem Vorrechnen an der Tafel, oder gar Sanktionen real verbunden sind, ruft bei den betroffenen Kindern Emotionen wie Scham und Angst hervor, die eine gesunde Entwicklung des Umgangs mit Fehlern und Problemlösungsstrategien erschweren (Oser und Spychiger 2005). Zudem stellen sich Fragen nach der Relevanz der Notenvergabe als Indikator des Schulerfolgs: Eine Evaluation junger Kinder auf Basis einer leistungsorientierten Sachnorm (siehe Kapitel 8.2.1) erscheint angesichts des Entwicklungsstandes der Grundschul Kinder und deren diverser Lebensrealitäten kontraintuitiv. Die Lehrkräfte sollten zusätzlich die individuellen, persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Bedürfnisse der Schulkinder in die Beurteilung des Leistungsvermögens einbeziehen. Verbale und schriftliche Rückmeldungen, die sich nicht ausschließlich durch schulische Noten ausdrücken, sondern durch kriteriengeleitete Berichte und Gespräche, „Angaben über die Persönlichkeit und über die Entwicklung des [Schulkindes ermöglichen und dessen] ‚Wesensbild‘ skizzieren“ (Heinrich, 2012, 65), könnten letztlich die subjektive Überforderung, die Prüfungsangst oder elterlichen Druck reduzieren. Hier bietet sich eventuell auch eine Orientierung an alternativen Schulformen an, die eine Beurteilung der Schulkinder anhand von reformpädagogischen Ansätzen (bspw. Waldorf oder Montessori) durchführen.

6.3.2 Mogeln als Betrug

Ausgehend von der diskrepanten Wahrnehmung des Mogelns zwischen Betrug und Kavaliersdelikt (Die Welt 2012), prägen Überschriften wie *Schummeln lernt man in der Schule* (Süddeutsche Zeitung 2013) oder *Wer mogelt, fliegt* (Tagesspiegel 2007) die gesellschaftlichen Diskussion und lassen sich als Bagatellisierung oder Drohung interpretieren. Dementsprechend sollten Präventions- und Interventionsmaßnahmen in einem ersten Schritt auf eine Sensibilisierung der Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulkinder und Eltern abzielen. Nachfolgende Maßnahmen folgen einer Top-down-Herangehensweise mit einer Wirkrichtung, die von der höchsten Führungsinstanz, den Kultusministerien der Länder in alle ihr unterstehenden Instanzen einwirkt. Solch ein Vorgehen folgt dem Ziel, ein auf schulisches Mogeln bezogenes gesamtgesellschaftliches Umdenken zu initiieren. Zentral für eine erfolgreiche Implementierung der Maßnahmen ist eine Kooperation aller Instanzen. Abbildung 22 systematisiert die einzelnen Schritte der Intervention und Prävention. Grau hinterlegt sind die einzelnen Instanzen und weiß hinterlegt die einzelnen Maßnahmen dargestellt. Diese werden nachfolgend präzisiert.

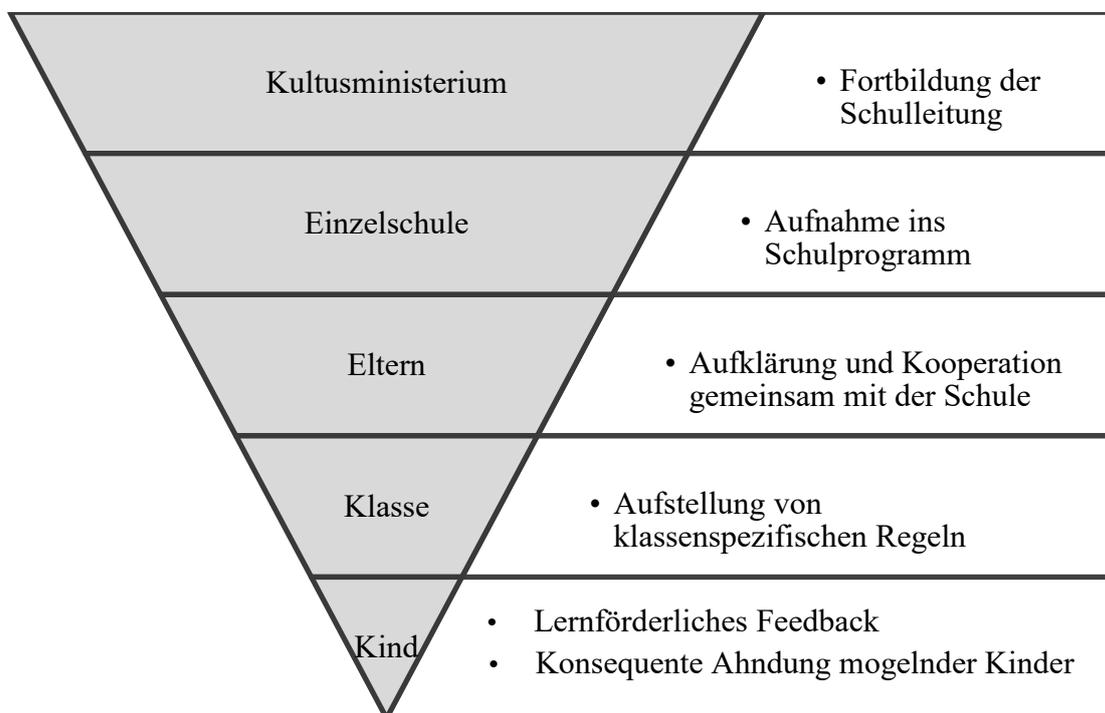


Abbildung 22: Abfolge von auf schulisches Mogeln bezogenen Präventions- und Interventions-Schritten

Fortbildungen und Schulung der Schulleitung (wahlweise auch ausgewählter Lehrkräfte)

Im Kontext des Mogelns in der Grundschule kommt der Schulleitung und der Lehrkraft eine große Bedeutung zu, wenn diese eine konstruktive Fehlerkultur und einen integrativen Unterrichtsansatz pflegt sowie für das Mogelverhalten sensibilisiert ist. Dementsprechend bietet sich im Kontext der Mogelprävention ein verschärfter Fokus auf die Fort- und Weiterbildung von Schulleitung wie auch der Lehrkräfte zu dieser Thematik an, die auf Länderebene von den zuständigen Kultusministerien implementiert werden könnte.

Neben der Reflexion der eigenen Wertvorstellungen bietet es sich an, das eigene Selbstkonzept offenzulegen und zu hinterfragen. Obwohl sich bei jüngeren Lehrkräften vermutlich ein längst überfälliger Wandel im Umgang mit dieser Thematik zeigt, ist eine Lehrkraft, welche die (implizite) Überzeugung vertritt, dass ein Schulkind mit Migrationshintergrund aufgrund des familiären Hintergrundes in der Schule kein korrektes Deutsch erlernt oder ein Mädchen in der *Männerdomäne* Mathematik keine gleichwertigen oder besseren Schulleistungen erzielt, in höchstem Maße vorurteilsbehaftet. Diese Ressentiments und Stereotype gilt es, offenzulegen und zu modifizieren. Demgegenüber kommt der Schulleitung eine navigierende Funktion zu, die im Rahmen der Schulpolitik und Kommunikation nach innen und außen Gleichberechtigung, Toleranz und Diversität großschreibt.

Ein weiterer Schwerpunkt von Weiterbildung könnte den Fokus auf die gesetzlichen Regelungen richten. Dementsprechend besteht ein gewisses Potenzial darin, sich an gesetzlichen Regelungen zu Täuschungsversuchen am Beispiel der Sanktionen zu wissenschaftlichem Fehlverhalten der Deutschen Forschungsgemeinschaft (2019) zu orientieren (siehe Kapitel 2.3) und gemeinsam mit den Lehrkräften und/oder Schulleitungen ein an die Grundschule adaptierten Katalog zu entwerfen. Ein weiteres Themenfeld von Fortbildungen könnte sich auf internationale Studien richten, die auf den Nutzen der Aufstellung eines klaren Regelkatalogs verweisen (McCabe et al. 2012b), der verschiedene Arten des Mogelns benennt und auf sie abgestimmte Konsequenzen formuliert.

Aufstellung eines klaren Regelkatalogs in den Schulen und den einzelnen Klassen

- *Aufnahme ins Schulprogramm*

Der internationalen Studienlage folgend weisen Schulen, die bereits klare Regeln formulieren oder einen entsprechenden Ehrenkodex in ihren Schulprogrammen implementieren, deutlich geringere Mogelraten auf (Bushway und Nash 1977; Cummings und Romano 2002; McCabe et al. 2001b; McCabe und Trevino 1993; Whitley 1998), wodurch sich in letzter Instanz auch das moralische Verständnis in der jeweiligen Schule wandeln kann (Bushway und Nash 1977; Whitley und Keith-Spiegel 2002). Nach Teilnahme der Schulleitung oder einzelner Lehrkräfte an entsprechenden Fortbildungen bietet sich die Implementierung eines schulinternen Ehrenkodex an den einzelnen Schulen an, der im Kollegium mit allen Lehrkräften erarbeitet wird und für das Mogeln einschließlich seiner Motive und Mechanismen sensibilisiert.

Praktisch ließe sich die gemeinsame Erarbeitung zwischen Schulleitung und Kollegium im Rahmen eines pädagogischen Tages realisieren. In einem ersten Schritt ließe sich ein Leitsatz, der Mogeln nicht toleriert, formulieren. In einem zweiten Schritt ließen sich auf dieser Grundlage unterschiedliche Arten des Mogelns auflisten. Eine Orientierung bietet die in Kapitel 2.1.1 aufgestellte Unterscheidung zwischen individuellen und gemeinschaftlichen Handlungen. In einem dritten Schritt ließen sich auf deren Grundlage unterschiedliche auf die einzelnen Handlungen abgestimmte Sanktionen bestimmen. Infolgedessen gäbe es für jede einzelne Grundschule einen allgemein gültigen Regelkatalog zum Umgang mit mogelnden Kindern. Diese Vorgehensweise sorgt für eine nötige Sensibilisierung im Kollegium und schafft eine Basis für die nötige Transparenz aufseiten der Eltern, stärkt das der Schule zugrundeliegende Menschenbild, sorgt für ein gutes Schulklima und bildet die Basis für eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Lehrkräften, Eltern und Kindern.

- *Aufstellung von klassenspezifischen und altersangemessenen Regeln*

Auf Grundlage der Leitlinien sowie der Benennung von Arten und auf sie abgestimmte Sanktionen kann die gemeinschaftliche Erarbeitung spezifischer Klassenregeln einen Grundstein für reduziertes Mogelverhalten in der jeweiligen Klasse bilden. So bietet es sich zu Beginn eines jeden Schuljahres an, einen entsprechenden Katalog zwischen der

Klassenlehrkraft und ihrer Klasse zu erstellen. Dieser kann zu Anlässen wie vor einer Klassenarbeit rezitiert werden, was wiederum Mogeln direkt vor einer Leistungsüberprüfung als strafbare Handlung aufzeigt und eine Sensibilisierung der Kinder bewirkt. Damit einhergehend ist ebenfalls die Implementierung eines klar formulierten und anwendbaren Strafenkatalogs zu visieren, der gemeinsam mit allen Schüler*innen einer Klasse formuliert wird. So bietet es sich an, gemeinsam mit den Kindern Ideen unterschiedlicher Arten des Mogelns zu sammeln, auf deren Basis gemeinsam mit den Kindern Regeln erstellt und Sanktionen benannt werden. Unter Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Grundschul Kinder sollte das sprachlich einfache Verständnis des mit Mogelverhaltens und des Umgangs damit Vorrang haben. Die aufgestellten Regeln können turnusmäßig angepasst und um *neuere* Verhaltensweisen erweitert werden. Entsprechend ist eine altersspezifische Adaption des Katalogs möglich. So bildet ein erarbeiteter Regelkatalog der ersten Klasse die Grundlage für eine weitere Ausarbeitung der zweiten über die dritte bis zur vierten Klasse, sodass auch auf eine mögliche Zunahme der Komplexität der Mogelstrategien reagiert wird. In diesem Zusammenhang werden die Grundschul Kinder für das Konzept, dessen Auswirkungen und Relevanz des Mogelns sowie die Nachvollziehbarkeit potenzieller Sanktionen sensibilisiert (Evertson et al. 2006).

Des Weiteren sollte beispielsweise im Klassenrat oder auch im Ethikunterricht immer wieder auf die Thematik Mogeln eingegangen werden. Grundlage hierfür bildet eine vertrauensvolle Dialoggemeinschaft zwischen den Kindern und der Klassenlehrkraft. Themen könnten hierbei eine meta-kognitive Organisation des Lernens (etwa die Vorstellung und Anwendung unterschiedlicher Lernstrategien und deren Wirkung auf das Mogeln), einem Gleichgewicht zwischen Schule und Freizeit (etwa der Umgang mit elterlichen Druck, die (Selbst-)Organisation bei einer hohen Dichte von Klassenarbeiten), oder die Thematik Freundschaft (Unterschied zwischen Helfen und Mogeln, Umgang mit Konflikten in der Freundschaft), sowie der Unterschied zwischen der Wahrnehmung mogelnder und nicht mogelnder Kinder bilden. Auch eine adäquate Sitzordnung (ein freier Sitzplatz zwischen den Kindern oder zugewiesene und feste Plätze), der bewusste Einsatz oder das explizite Verbot von technischen Geräten (Smartphones, Smartwatches), das Aufstellen von Trennwänden oder die Erstellung von Parallelversionen einer Prüfung wirken präventiv gegen Mogeln (Spaerfeldt 2018).

Stärkung des Eltern-Schule-Verhältnisses

Speziell Grundschul Kinder bewegen sich zwischen einem durch die Familie geprägten Alltag und dem sozialen Kosmos der Klassengemeinschaft. Dementsprechend nimmt das Verhältnis zwischen Schule und Eltern in der Prävention von und der Intervention bei Mogelverhalten einen elementaren Stellenwert ein. Eine Stärkung der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule lässt sich durch Empathie, Kontextberücksichtigung, Ressourcenorientierung, Stärkung der Eigenverantwortung und Lösungsfokussierung fördern (Hennig und Ehinger 1999). Insbesondere muss die Schule daran arbeiten, Eltern dazu zu motivieren, am Schulleben mitzuwirken und teilzunehmen. Das Verhältnis sollte von gegenseitigem Respekt und Vertrauen geprägt sein, was letztendlich zu einer konstruktiven Zusammenarbeit führen kann und das Wohl der Grundschul Kinder in den Vordergrund rückt. Insbesondere sollten Lehrkräfte bei der Sanktion von mogelndem Schüler*innen keine drohenden Anschuldigungen oder mögliche Gerichtsverfahren seitens der Eltern fürchten müssen.

Ein weiteres Fundament bildet die Thematisierung des Mogelns bei Elternabenden sowie konkrete Verweise auf das Schulprogramm. Die in der Klassengemeinschaft erarbeiteten Regeln sowie deren Äquivalent im Schulprogramm könnten den Eltern vermittelt werden sowie die Meinung der Eltern und deren mögliche Expertise zu diesem Thema herangezogen und in die Erarbeitung eines solchen Regelkatalogs integriert werden. Hier bietet sich ebenfalls eine Feedbackschleife mit der Klassengemeinschaft an (z. B. Information der Schulkinder über die Beteiligung ihrer Eltern an der Gestaltung des Katalogs).

Da sich das Mogelverhalten von Grundschulkindern unter anderem als eine Kompensationsstrategie gegen mögliche Überforderungen im Schulkontext und Alltag lesen lässt, kristallisieren sich zudem weitere Ansatzpunkte heraus: Eine Sensibilisierung der Eltern seitens der Lehrkraft durch anschauliche Vermittlung des Schulalltags der Kinder kann dazu beitragen, dass erstere sich den Herausforderungen, denen Grundschul Kinder ausgesetzt sind, stärker bewusst werden. Auf diese Weise kann zudem ein Konsens darüber entstehen, dass die schulische Entwicklung nicht ausschließlich an Leistungsnormen wie Schulnoten gemessen wird, sondern insbesondere auch Lernerfahrungen (u. a. auch durch Fehler) einzubeziehen sind.

Darüber hinaus bieten sich schulinterne und klassenübergreifende Veranstaltungen für Eltern an, die Thematiken wie den Schulübertritt (Wert eines Realschulabschlusses), eine ausgewogene *School-Life-Balance*², hilfreiche Lernstrategien im familiären Kontext und/oder die Organisation des (heimischen) Lernens beinhalten. Schließlich sind mit Blick auf eine subjektive Überforderung einzelner Schüler*innen angesichts elterlichen Drucks schulinterne Beratungsstellen zu schaffen. Hierbei unterstützt bspw. ein/e Schulpsycholog*in während herausfordernden Situationen und zeigt Kindern und Eltern nützliche Strategien (bspw. bei anhaltender Prüfungsangst) auf.

Stärkung des Schulkind-Lehrkraft-Verhältnisses

Doch nicht nur Prüfungsangst, auch ein negatives Selbstkonzept sowie die Akzeptanz des Mogelns unter Gleichaltrigen erhöht, wie die Diskussion verdeutlicht, das Mogelausmaß. Damit Kinder langfristig zuversichtlicher und kompetenter mit Herausforderungen wie Lernstress, elterlichem oder klasseninternem Druck umgehen, versuchen die folgenden Maßnahmen interventiv einzugreifen und alternative (Lern-)Strategien aufzuzeigen.

Auf der individuellen Ebene sollte jede Klassenlehrkraft versuchen, allen Kindern trotz stark fordernder logistischer und zeitlicher Rahmenbedingungen gerecht zu werden und jedem Kind persönliche Wertschätzung zu vermitteln. Um dieser Herausforderung zu begegnen, empfiehlt Langenkamp (2018) tägliche kurze Einzelgespräche mit vier bis fünf Kindern. Thematische Schwerpunkte können *schulische* Inhalte umfassen (Lernstandsanalyse, Planung nächster Lernschritte oder Reflexion des individuellen Umgangs mit Fehlern), die gleichzeitig reduzierend oder präventiv auf Mogeln wirken können. Zusätzlich bieten *persönliche* Themenfelder das Potenzial, die Perspektive nicht mogelnder Kinder, bspw. ein möglicher klasseninterner Druck mogelnder Peers oder Eindrücke beobachteter Mogelsituationen, zu thematisieren. Zusätzlich lassen sich in den Einzelgesprächen handlungsleitende individuelle Motive mogelnder Kinder identifizieren, die

² Angelehnt an den Begriff „Work-Life-Balance“, das auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Arbeit und Privatleben abzielt, sodass für private Interessen, Familie und/oder ehrenamtliches Engagement neben der beruflichen Tätigkeit genügend Zeit mit dem Ziel zur Verfügung steht, dauerhaft motiviert, ausgeglichen, leistungsfähig und gesund zu bleiben (Bertelsmann Stiftung o.A.)-

sich mehrheitlich auf dysfunktionale Leistungsansprüche zurückführen und sich mit Unterstützung der Lehrkraft als Lernbegleiter*in möglicherweise auflösen lassen.

Konkret erhält jedes (mogelnde) Kind durch ein lernförderliches Feedback Hinweise für den eigenen Lernprozess, um letztlich ein gesetztes Lernziel (ohne Mogeln) zu erreichen. „Ziel von Feedback ist es, die Lücke zwischen dem, wo die Schülerin oder der Schüler ‚ist‘, und dem, wo sie oder er ‚sein soll‘, zu verkleinern – also zwischen der vorherigen oder der aktuellen Lernleistung und den Erfolgskriterien“ (Hattie 2021, 131). Diese Wissenslücke gilt es offenzulegen und daran gemeinsam mit dem Kind zu arbeiten. Entsprechend zeigt die Lehrkraft als Lernbegleiter*in mogelnden Kindern alternative Strategien zum Mogeln auf und führt Erfolge wie auch Misserfolge auf die Anstrengungsbereitschaft des Kindes zurück. Hierfür bieten sich nach Hattie und Timperley (2007) drei Phasen lernförderlicher Feedbacks an. Diese umfassen *Feed-up* (Fokus: Lernprozess; Frage: Was ist mein Ziel?), *Feedback* (Fokus: Aufgabe; Frage: Wo stehe ich?) und *Feed-forward* (Fokus: Selbstregulation; Frage: Welche Schritte muss ich ergreifen, um mein Ziel zu erreichen?). Dieses Vorgehen fördert die (intrinsische) Lernmotivation, was wiederum zur Steigerung von Selbstwirksamkeit und Selbstsicherheit des Kindes führt und Mogeln reduziert.

Darüber hinaus ließe sich in Anlehnung an den schulinternen Leitsatz und den klassenspezifischen Regelkatalog auf das konsequente Handeln der Lehrkraft verweisen: Mogelndes Verhalten einzelner Kinder ist unter Einbezug des sozialen und familiären Kontextes zwar kritisch zu hinterfragen, dennoch ist die Lehrkraft dazu verpflichtet, bei entdecktem Mogeln zu handeln und den mit der Klasse vereinbarten Regel- und Maßnahmenkatalog bei der Sanktionierung einzelner Kinder anzuwenden.

Eine konsequente Ahndung mogelnden Verhaltens im Klassenverbund in Kombination mit entsprechenden Einzelgesprächen hilft einerseits betroffenen Kindern dabei, alternative Strategien zum Mogeln aufzuzeigen, und stärkt andererseits das Klassenklima. Gleichzeitig erfahren nicht mogelnde Kinder, dass mogelndes Verhalten bestraft und gleichzeitig der Wert der *Ehrlichkeit* und *Gerechtigkeit* gewahrt wird. Resümierend bildet eine positive Grundeinstellung der Lehrkraft gegenüber dem Kind, gegenseitiger Respekt, Empathie und eine positive Fehlerkultur die Grundlage für eine von Verständnis und Vertrauen geprägte Schulkind-Lehrkraft-Beziehung, die es einer Lehrkraft

wiederum erleichtern könnte, sowohl auf spezifische Anforderungen und Problematiken der Grundschul Kinder als auch auf möglicherweise daraus resultierende Auswüchse des Mogelverhaltens adäquat zu reagieren.

6.4 Limitationen

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie ermöglichen einen innovativen Blick auf das Konzept des Mogelns, liefern wichtige Erkenntnisse zum Mogelverhalten von Grundschulkindern und dem Verhalten zugrundeliegenden Motive. Dennoch wird in den folgenden Ausführungen in diesem Zusammenhang kritisch auf einige methodische Limitationen eingegangen, die hinsichtlich der Interpretation und Einordnung der Resultate in den wissenschaftlichen Erkenntnisstand zu berücksichtigen sind und zugleich Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsvorhaben bieten.

Stichprobe

Wie bereits in Kapitel 3.4 angeschnitten, handelt es sich um eine Erhebung von Grundschulkindern der zweiten, dritten und vierten Klasse. Aufgrund des Erhebungszeitpunktes zu Schuljahresbeginn war es nicht möglich, die Stichprobe um Kinder der ersten Klasse zu erweitern. Denkbar wäre, eine ähnliche Erhebung zum Schuljahresende durchzuführen. Damit ließe sich eine Stichprobe generieren, die alle Schulklassen der Grundschule berücksichtigt und repräsentativ für die gesamte Schulform steht. Darüber hinaus begrenzt sich die Stichprobe auf den Großraum Leipzig, also auf einen begrenzten geografischen Raum. Um die Stichprobe zu vergrößern, könnte die Befragung auf weitere Regionen ausgedehnt werden. So würde sich eine sachsen- oder sogar deutschlandweite Befragung von Grundschulkindern anbieten. Auf einer deutlich größeren Datenbasis ließen sich bundeslandabhängige Aussagen ableiten und Schlussfolgerungen für das föderalistische Bildungssystem ziehen. So wäre beispielsweise ein Vergleich von Bundesländern mit und ohne Bildungsempfehlungen möglich. Auch die Erweiterung der Befragung um weitere Zielgruppen, etwa Schulleitung, Lehrkräfte und/oder Eltern, wäre denkbar. So ließen sich individuelle und klassenspezifische Aussagen der Schülerschaft mit denen der Schulleitung, Klassenlehrkräfte und Eltern vergleichen.

Hinsichtlich des Alters wurde in Kapitel 3.2.2 auf die methodischen Besonderheiten bei einer Befragung von Grundschulkindern hingewiesen. Entsprechend konnten Kriterien wie kommunikative und sprachliche sowie interaktive und kognitive Kompetenzen der jeweiligen Altersgruppe im Datenerhebungskontext berücksichtigt werden. Wenngleich diese Aspekte Beachtung fanden, könnten sich dennoch Herausforderungen hinsichtlich der geringeren Aufmerksamkeitsspanne von Kindern, geringeren Lese- und Schreibkompetenzen, ein unterschiedliches Verständnis zwischen Interviewenden und Kind sowie altersabhängige Probleme bei der Verwendung von Häufigkeitsangaben oder einer zeitlichen Verortung von Ereignissen ergeben.

Des Weiteren findet sich in der qualitativen im Vergleich zur quantitativen Datenerhebung ein überproportional großer Anteil an mogelnden Kindern. Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür kann einerseits der Freiwilligkeit geschuldet sein, andererseits ist zu vermuten, dass sich mogelnde Kinder vorwiegend dann bereit erklären, an einem Interview teilzunehmen, wenn sie ihr Verhalten umfassend beschreiben und begründen wollen.

Demgegenüber umfasst die Stichprobe Schulkinder, die selbst keine oder nur sehr wenige Erfahrungen mit dem Mogeln haben. Das Antwortverhalten nicht mogelnder Kinder basiert auf Beobachtungen oder Berichten ihrer mogelnden Mitschüler*innen. So werden Aussagen auf Basis von Vermutungen und nicht aufgrund eigener Erfahrungen getroffen. Dies könnte eine mögliche *Verzerrung* der Ergebnisse in sich bergen. Zukünftige Forschungsprojekte könnten stärker auf die Gründe, welche gegen das Mogeln sprechen, eingehen. Solche Aspekte wären für die Weiterarbeit an Interventions- und Präventionsmaßnahmen nützlich.

Mixed-Method-Ansatz

Der explorative Charakter der Studie und der Transfers von quantitativen Erhebungsinstrumenten, die ursprünglich das Mogelverhalten von Kindern an weiterführenden Schulen erfassen, ist auch im Kontext der vorliegenden Arbeit größtenteils gelungen. Mittels eines deduktiv-konfirmatorischen Ansatzes offenbaren die zum Einsatz kommenden Mogeldiagnostiken eine sich ergänzende Perspektive bei der Untersuchung des Phänomens Mogeln in der Grundschule.

Daraus könnte geschlossen werden, dass sozial erwünschte Antworten eher die Ausnahme bilden. Dennoch wäre es möglich, dass das Antwortverhalten durch eine gewisse soziale Erwünschtheit verzerrt wird. Bei sozial sensiblen Themen wie dem schulischen Mogeln ist der Einfluss der sozialen Erwünschtheit nicht zu unterschätzen. Kinder geben nicht immer ihre tatsächliche Meinung wieder, sondern werden von Beschönigungstendenzen beeinflusst, die sich an scheinbar sozial erwünschten Erwartungen und Normen orientieren (Döring und Bortz 2016a). Zum einen könnte die Fremdtäuschung dazu dienen, ein günstiges Selbstbild nach außen zu wahren, zum anderen könnte es einen unbewussten Selbstschutz darstellen.

Ebenfalls reiht sich die Erhebung mittels eines Mixed-Method-Ansatzes in das aktuelle internationale Forschungsstreben ein (Kaufmann et al. 2012; Milliron und Sandoe 2004; Shu et al. 2009), die eine Kombination unterschiedlicher Erhebungsinstrumente fordern. Der Vergleich zwischen der Handlungs- und Beurteilungsebene lässt valide Rückschlüsse auf das tatsächliche Mogelverhalten zu (siehe Kapitel 6.4). In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob nicht auch ein Fokus in die andere Richtung erfolgversprechend wäre. Eine vorherige qualitative Erhebung mit induktiver Kategorienbildung könnte als Basis für eine Fragebogenerhebung fungieren, da so eine objektivere, lebensnähere Untersuchung des Mogelns um weitere bisher unbeachtete Motive möglich würde.

Auch die Erweiterung der Querschnittstudie um eine Längsschnittuntersuchung ließen Aussagen bezogen auf Veränderungen beispielsweise über die Zeit oder persönliche und moralischen (Weiter-)Entwicklung zu. Damit ließe sich das Mogelverhalten über die gesamte Schulbiografie messen, was zu umfassenderen Erkenntnissen insbesondere zu kumulativen Mogelerfahrungen beitragen könnte.

Quantitativ: Beurteilungstest

Wie bereits erwähnt, ist die Zahl validierter Messinstrumente für die wissenschaftliche Untersuchung des Mogelns im deutschsprachigen Raum recht überschaubar (bspw. Fischer unveröffentlicht; Pegels 1997; Rost und Wild 1990; Rost und Sparfeldt 2003a). Das angewandte Messinstrument (Fischer unveröffentlicht) erhebt über die Selbstauskunft die Arten und Motive des Mogelns. Dieses methodische Vorgehen beinhaltet die Gefahr der subjektiven Verzerrungen der Daten (Neyer 2018). Allerdings weist Spaerfeldt (2018) darauf hin, dass unter Einhaltung von Rahmenbedingungen wie Zusicherung der

Anonymität oder keine negativen Konsequenzen sich die Einschätzungen der individuelle Perspektive der Schüler*innen bewährt haben sowie wichtige Hinweise auf die Wahrnehmung des Mogelns in der Schule ermöglichen.

Des Weiteren ließe sich diskutieren, dass dieses Messinstrument nicht für den spezifischen Kontext der Schulform konzipiert wurde, sodass im Vorfeld einige Items modifiziert oder als unzutreffende Items gestrichen wurden. Die Mehrzahl der Motivskalen steht mit dem Mogeln in einem Zusammenhang, die kooperative und situative Komponente jedoch nur teilweise. Denkbar wäre, dass dieser Befund auf die inhaltlichen Schwerpunkte des Messinstruments zurückgeht. Beispielsweise thematisiert die Skala Kooperation die Items *Nachbar*in vorsagen* oder *Hausaufgaben abschreiben* – also nahezu ausnahmslos Items, die sich auf Motive beziehen, die Grundschulkindern nach den Ergebnissen vorliegender Arbeit aber fernliegen (siehe Kapitel 6.2.1).

Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass die Verwendung sprachlich negativ formulierter Items für einige Schüler*innen kognitiv schwer fassbar war. Damit einhergehend könnte dies eine Verfälschung der berichteten Mogelmotivation bewirkt haben, da nicht eindeutig ist, ob die Antwortausprägung die tatsächliche Sichtweise der befragten Grundschulkinde widerspiegelt (Prost 2011). Dementsprechend könnten zukünftige Erhebungen weitere Items aus dem Fragebogen streichen, modifizieren oder umformulieren und zusätzliche Items hinzufügen. Hier wären auch Untersuchungen denkbar, die weitere Facetten des Mogelns, wie beispielsweise den Einfluss der Eltern, berücksichtigen.

Quantitativ: tatsächliches Mogelverhalten

Zum anderen ist der Einsatz des selbstkonzipierten Messinstrumentes methodisch zu diskutieren. Wie bereits angeführt, liegen im deutschsprachigen Raum Messinstrumente vor, die das tatsächliche Mogelverhalten von Kindern untersuchen. Auch andere Autoren greifen auf selbstentwickelte Instrumente (Christmann 1978) zurück. Insgesamt ist es in dieser Studie durchaus möglich, das praktizierte Mogelverhalten mit einem allgemeinen Schulleistungstest zu erheben. So basieren die Ergebnisse auf einem explorativ eingesetzten Instrument. Hierbei birgt das Vorgehen der anschließenden Selbstkorrektur die Gefahr in sich, dass Kinder einerseits auch bei weiteren Teilaufgaben gemogelt haben, andererseits die Selbstkorrektur und die *falschen* Ergebnisse zusätzlich zum Mogeln

verleiten (siehe Kapitel 3.1.1). Denkbar wäre ebenfalls, bei zukünftigen Untersuchungen das Mogelverhalten in weiteren Fächern zu erheben oder um weitere Aufgabenformate, zum Beispiel im Fach Deutsch mittels eines Kurzdiktats, zu erweitern. Des Weiteren könnten strukturierte Beobachtungen während der Erhebung genutzt werden, um weitere Aussagen über das tatsächliche Mogelverhalten zu generieren.

Qualitativ: Interviews

Im Rahmen der problemzentrierten Interviews konnte gezeigt werden, dass einzelne Motive nicht immer klar voneinander zu trennen sind und im Gespräch zum Teil nahtlos ineinander übergehen. Die Reduzierung auf ausschließlich ein Motiv, welches das Mogelausmaß bestimmt, erscheint vor diesem Hintergrund als zu pauschalisierend. So weisen die Auswertungen auf keine Ungenauigkeit oder einen Messfehler hin, sondern bilden die Realität ab, in der vordefinierte Motive zwar richtungsweisend sind, aber in vielfältiger Weise ineinander übergehen. Allerdings erhebt die Darstellung von Zusammenhängen keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Weitere Untersuchungen sollten weitere Erkenntnisse über Wirkzusammenhänge und Vernetzung generieren. Darüber hinaus ist hinsichtlich der Interviews auf die Struktur des problemzentrierten Interviews mit seinen Konfrontationen, Zurückspiegelungen und Nachfragen als bei einem vollständig offenen Interview hinzuweisen. Dies kann ebenfalls zu Verzerrungen der wahrgenommenen Relevanz führen. Die Erweiterung um qualitative Erhebungsinstrumente sollte in weiteren Untersuchungen vorangetrieben werden.

Analyseverfahren

Hinsichtlich der gewählten Analyseverfahren ließen sich beispielsweise die Extremgruppenvergleiche oder die Clusteranalysen methodisch diskutieren.

Bei Extremgruppenvergleichen handelt es sich um ein exploratives Verfahren, das Gruppen mit einer besonders hohen und niedrigen Ausprägung miteinander vergleicht (Bortz und Döring 2006). Dabei hängt die Bildung von Extremgruppen auf der Handlungsebene von der Wahl des Cut-off-Wertes und bei der Beurteilungsebene von der Selbstauskunft der Kinder ab, auf deren Grundlage Kinder der Gruppe der mogelnden und der Gruppe der nicht mogelnden Kinder zugeordnet werden. An Extremgruppenvergleichen kann jedoch kritisiert werden, dass sie den mittleren Bereich der Gruppen (Beurteilungsebene:

keine Auskunft, Handlungsebene: Kinder mit einem oder zwei Mogelpunkten) außer Acht lassen und somit nicht die Grundgesamtheit der Stichprobe abbilden.

Hingegen handelt es sich bei Clusteranalysen um eine Zuordnung von Objekten zu möglichst homogenen und zugleich gut voneinander trennbaren Gruppen (Backhaus et al. 2016). Bei der Clusterbildung gibt es einen Punkt, an dem neben der Wahl des Proximales entschieden wird, ab wann der Verschmelzungsprozess abgebrochen wird. Hierfür ergeben sich verschiedene Möglichkeiten. In der vorliegenden Studie wurde sich für das Elbow-Kriterium entschieden. Dementsprechend lässt sich an der zugrundeliegenden Clusteranalyse kritisieren, dass sie von der Teilstichprobe mangelnder Kinder abhängig ist. Dementsprechend bieten sich Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungen, die überprüfen, ob sich die ermittelten Cluster und Extremgruppen auch in weiterführenden Studien replizieren und sich deren Ausprägungen unter Einbezug verschiedener Bundesländer oder weiterer Schulformen verändern.

6.5 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie bietet einen erweiterten Einblick in die möglichen Motivstrukturen von Grundschulkindern mit Tendenz zu Mogelverhalten. Deutlich wird, dass Mogeln bereits in diesem Alter einen relevanten Aspekt des kindlichen Alltags im System Grundschule darstellt. Mogeln als eine eher spontane Handlung ist zumeist durch Zusammenarbeit geprägt. Hierbei reflektiert das Ausmaß des Mogelverhaltens zudem einen Indikator für den entwicklungsbedingten Wandel der Schulkinder von einem egozentrischen und heteronomen hin zu einem auf Kooperation basierenden und autonomen Regel- und Moralverständnis. So weisen die vorliegenden Ergebnisse darauf hin, dass insbesondere Kinder ab der dritten Grundschulklasse über die Fähigkeit verfügen, ihre Handlungen moralisch zu reflektieren. Zudem wird deutlich, dass Mogeln nicht nur ein einzelschulisches und moralisch fragwürdiges Verhalten darstellt, sondern stellvertretend für eine gesellschaftliche Struktur ist, in der Mogeln zur Kompensationsstrategie bei subjektiver Überforderung durch schulische und elterliche Ansprüche steht. Besonders relevant ist in diesem Zusammenhang die Überbetonung der Leistungsbewertung der Grundschüler*innen durch Notenvergabe. Je mehr eine Klassengemeinschaft oder aber eine Gesellschaft allgemein Mogelverhalten akzeptiert und durch gruppensdynamische Prozesse begünstigt, desto eher manifestiert sich Mogelverhalten auch im schulischen Alltag.

Vor diesem Hintergrund beinhaltet Mogeln nicht nur ein intentional betrügerische und sanktionierbare Verhaltensweise, sondern dient auch als Chance, dysfunktionale systematische Aspekte des Bildungswesens aufzudecken sowie individuelle Problematiken und kognitive Entwicklungsstufen der Kinder aufzuzeigen. Zukünftige Studien können die vorliegenden Befunde erweitern. Hierbei besteht ein großes Potenzial in der Analyse vertiefender und weiterführender Aspekte der Mogelmotivation. Diese können sich auf die zeitliche Entwicklung des Mogelverhaltens und begleitender Motive mittels Langzeitstudien sowie die Relevanz von Noten zur Leistungserhebung im Vergleich zu „freieren“ Schulformen wie Waldorf- oder Montessori-Schulen beziehen. Ausgehend von einer defizitorientierten Forschung scheint für die Erweiterung der Präventions- und Interventionsmaßnahmen eine Befragung nicht mogelnder Kinder unabdingbar zu sein.

Literaturverzeichnis

- Absenger, N./Ahlers, E./Herzog-Stein, A./Lott, Y./Maschke, M./Schietinger, M. (2016). Digitalisierung der Arbeitswelt!? Mitbestimmungsreport (24).
- Acharya, N./Josh, S. (2009). Influence of parents' education on achievement motivation of adolescents. *Indian Journal Social Science Researches* 6 (1), 72–79.
- Alessandri, J./Darcheville, J. C./Zentall, T. R. (2008). Cognitive dissonance in children: Justification of effort or contrast? *Psychonomic bulletin & review* 15 (3), 673–677.
- Ames, C. (1992). Classrooms, goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84, 261–271.
- Anderman, E. M. (Hg.) (2007). *Psychology of academic cheating*. Burlington, Mass., Elsevier Academic Press.
- Anderman, E. M./Griesinger, T./Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology* 90, 84–93.
- Anderman, E. M./Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology* 29, 499–517.
- Anderman, E. M./Murdock, T. B. (2007). *Psychology of academic cheating*. Burlington, Mass., Elsevier Academic Press.
- Anderman, E./Cup, P. K./Lane, D. (2010). Impulsivity and Academic Cheating. *The Journal of Experimental Education* 78 (1), 135–150.
- Anger, H. (2021). Betrug, Korruption oder Umweltdelikte: Unternehmenssanktionen werden kommen. *Handelsblatt*. Online verfügbar unter <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/wirtschaftskriminalitaet-betrug-korruption-oder-umweltdelikte-unternehmenssanktionen-werden-kommen/27521226.html?ticket=ST-8563504-ZuteAND2Wc0uahrtUKSt-ap3> (abgerufen am 06.02.2022).

- Arbabi, T./Vollmer, C./Dörfler, T./Randler, C. (2015). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Chronobiology international* 32 (3), 349–357.
- Arsenio, W. F./Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development* 63 (4), 915–927.
- Arsenio, W. F./Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect. Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In: M. Killen/D. Hart (Hg.). *Morality in everyday life. Developmental perspectives*, 87–128.
- Asendorpf, J. B./Nunner-Winkler, G. (1992). Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behavior in real moral conflicts. *Child Development* 63 (5), 1223–1235.
- Astington, J. W. (2000). *Wie Kinder das Denken entdecken*. München, Reinhardt.
- Athanasou, J./Olasehinde, O. (2002). Male and female differences in selfreport cheating.
- Atteslander, P. (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 11. Aufl. Berlin, Erich Schmidt.
- Aunola, K./Leskinen, E./Nurmi, J. E. (2006). Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British journal of educational psychology* 76 (1), 21–40.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2018). *Multivariate Analysemethoden*. In: K. Backhaus/B. Erichson/W. Plinke et al. (Hg.). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 14. Aufl. Berlin, Springer.
- Baird, J. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 512–522.
- Baron-Cohen, S./Jolliffe, T./Mortimore, C./Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or asperger syndrome. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines* 38 (7), 813–822.

- BayHG (2006). Bayerische Hochschulgesetz. Bayerische Hochschulgesetz. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG> (abgerufen am 19.08.2021).
- Becker, G. (2011). Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Behrens, P./Rathgeb, T. (2013). KIM Studie 2012. Kind + Medien.+ Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Bell, A. (2007). Designing and testing questionnaires for children. *Journal of Research Nursing* 12 (5), 461–469.
- Berg, N. E./Mussen, P. (1975). The origins and development of concepts of justice. *Journal of Social Issue* 31, 183–201.
- Bergold, J./Thomas, S. (2020). Partizipative Forschung. In: G. Mey/K. Mruck (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, Springer, 1–21.
- Bernardi, R. A./Baca, A. V./Landers, K. S./Witek, M. B. (2008). Methods of cheating and deterrents to classroom cheating: An international study. *Ethics and Behavior* 19 (4), 373–391.
- Bernardi, R. A./Larkin, M. B. (2012). Classroom cheating: Reasons not to whistle-blow and the probability of whistle blowing. *Research on Professional Responsibility and ethics in* 16, 203–233.
- Bertelsmann Stiftung (o.A.). *Work-Life-Balance. Meilenstein für eine zukunftsfähige Gesellschaft*.
- Bertram, H. (2017). *Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder im europäischen Kontext*. Opladen, Berlin, Toronto, Barbara Budrich.
- Bigelow, B. J./Tesson, G./Lewko, J. H. (1992). The social rules that children use: Close friends, other friends, and "other kids" compared to parents, teachers, and siblings. *International Journal of Behavioral Development* 15 (3), 315–335.

- Bildungsempfehlung (2020). Die Bildungsempfehlung. Wechsel an weiterführende Schulen. Lampertswalde, Stoba-Druck GmbH.
- Bisping, T. O./Patron, H./Roskelley, K. (2008). Modeling academic dishonesty: the role of student perceptions and misconduct type. *Journal of Economic Education* 39 (1), 4–21.
- BITKOM-Studie (2014). Jung und vernetzt. Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft. Berlin.
- Bong, M. (1996). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education* 76 (2), 191–217.
- BR (2000). Der Star-Archäologe Shin'ichi Fujimura wird als Betrüger entlarvt. Online verfügbar unter <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/kalenderblatt/der-stararchaeologe-shinichi-fujimura-wird-als-betrueger-entlarvt-100.html> (abgerufen am 07.02.2022).
- Brockmann, T. (1990). Das große Buch vom Schummeln. Unzensurierte aktualisierte und erweiterte Gesamtausgabe. Frankfurt am Main, Eichborn.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart, Klett.
- Brosius, H. B./Haas, A./Koschel, F. (2016). Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. 7. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bruggemann, E. L./Hart, K. J. (1996). Cheating, lying and moral reasoning by religious and secular high school students. *The Journal of educational research* 89, 340–344.
- Bühner, M./Ziegler, M. (2017). Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 2. Aufl. Hallbergmoos, Pearson Deutschland GmbH.
- Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (2020). Laufende Stadtbeobachtung - Raumabgrenzungen. Stadt- und Gemeindetypen in Deutschland.

- Bundeskriminalamt (2020). Wirtschaftskriminalität. Bundeslagebild 2020. Online verfügbar unter <https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/JahresberichteUndLagebilder/Wirtschaftskriminalitaet/wirtschaftskriminalitaetBundeslagebild2020.html;jsessionid=23F8215BBCD775272742024BA4111EA0.live302?nn=28030> (abgerufen am 06.02.2022).
- Bundesverfassungsgericht, 03.09.2014 – 1 BvR 3353/13 (2014).
- Burgason, K. A./Sefiha, O./Briggs, L. (2019). Cheating is in the eye of the beholder: An evolving understanding of academic misconduct. *Innovative Higher Education* 44 (3), 203–218.
- Burrus, R. T./Mc Goldrick, K./Schuhmann, P. W. (2007). Self-reports of student cheating: does a definition of cheating matter? *The Journal of Economics Education* 38 (1), 3–16.
- Bushway, A./Nash, W. R. (1977). School cheating behavior. *Review of Educational Research* 47, 623-632.
- Bushweller, K. (1999). Student cheating: a morality moratorium? *The American School Board Journal* 18 (6), 24–32.
- Calabrese, R./Cochran, J. (1990). The relationship of alienation to cheating among a sample of American adolescents. *Journal of Research and Development in Education* 23, 65–72.
- Call, J./Tomasello, M. (2008). Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. *Trends in Cognitive Science* 12, 187–192.
- Callahan, D. (2004). *The cheating culture*. Orlando, Hartcourt.
- Callahan, D. (2015). *The cheating culture*. Orlando, Hartcourt.
- Callender, K. A./Olson, S. L./Kerr, D. C. R./Sameroff, A. J. (2010). Assessment of cheating behavior in young school-age children. Distinguishing normative behaviors from risk markers of externalizing psychopathology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 39, 776–788.

- Caraway, K./Tucker, C. M./Reinke, W. M./Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools* 40 (4), 417–427.
- Chandler, M. J./Greenspan, S./Barenboim, C. (1973). judgments of intentionality in response to videotaped and verbally presented moral dilemmas: The medium is the message. *Child Development* 44, 315–320.
- Christmann, H. (1978). *Mogeln in der Schule. Bestandsaufnahme u. empir. Analyse bedingender Faktoren*. Braunschweig, Westermann.
- Cizek, G. (1999). *Cheating on Tests. How to Do It, Detect It, and Prevent It*. New Jersey, Erlbaum Associates.
- Cizek, G. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating*. Thousand Oaks, CA, Corvin Press.
- Cleff, T. (2015). *Deskriptive Statistik und explorative Datenanalyse. Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA*. 3. Aufl. Wiesbaden, Springer Gabler.
- Coelen, T./Gusinde, F./Lieske, N./Trautmann, M. (2016). Informelles Lernen in der Schule. In: Matthias Rohs (Hg.). *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden, Springer VS, 325–342.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Aufl. Hillsdale, N.J., L. Erlbaum Associates.
- Colby, A./Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. New York/NY, Cambridge University Press.
- Comas-Forgas, R./Sureda-Negre, J./Salva-Mut, F. (2012). Academic plagiarism prevalence among Spanish undergraduate students: An exploratory analysis. *Biochemica Medica* 20 (3), 301–306.
- Corcoran, K. J./Rotter, J. B. (1987). Morality-conscience guilty scale as a predictor of ethical behavior in cheating situation among college females. *The Journal of General Psychology* 114, 117–123.

- Crittenden, V. H./Richard/P./Peterson, R. (2009). The cheating culture: A global societal phenomenon. *Business Horizon* 52 (4), 337–346.
- Cummings, K./Romano, J. (2002). Effect of a honor code on perceptions of university instructor affinity-seeking behavior. *Journal of College Student Development* 43, 862–875.
- Davis, Stephen F./Drinan, Patrick F./Gallant, Tricia Bertram (2009). *Cheating in School. What we know and what we can do.* Chichester, Wiley-Blackwell.
- Davis, Stephen F./Grover, C./Becker, A./McGregor, L. (1992). Academic Dishonesty. Prevalence, Determinants, Techniques and Punishment. *Teaching in Psychology* 19 (11), 4–55.
- Dawkins, R. (2004). Attributes and statuses of college students associated with classroom cheating on a small-sized campus. *College students Journals* 38, 116–129.
- Day, N. E./Hudson, D./Dobies, P. R./Waris, R. (2011). Student or situation? Personality and classroom context as predictors of attitudes about business school cheating. *Social Psychology of Education* 14 (2), 261–282.
- Delfos, M. F. (2004). "Sag mir mal..." Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre. Weinheim/Basel, Beltz.
- Dengler, K./Matthes, B. (2015). Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland. IAB Forschungsbericht 11.
- Dennett, D. C. (1978). Beliefs about beliefs. Commentary on D. Premack & G. Woodruff. „Does the chimpanzee have a theory of mind?". *The Behavioral and brain sciences* 1 (568-570).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013). Vorschläge zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift ; Empfehlungen der Kommission "Selbstkontrolle in der Wissenschaft" : memorandum ; recommendations of the Commission on Professional Self Regulation in Science = Proposals for safeguarding good scientific practice. Weinheim, Wiley-VCH.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019). Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex. Wiley-VCH.

- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2020). Kommentar LL19. Online verfügbar unter <https://wissenschaftliche-integritaet.de/kommentare/tatbestaende-wissenschaftlichen-fehlverhaltens/> (abgerufen am 20.08.2021).
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.
- Devlin, M./Gray, K. (2007). In Their Own Words: A Qualitative Study of Reasons Australian University Students Plagiarize. *Higher Education Research and Development* 26 (2), 181–198.
- Dickhäuser, O./Janke, S./Praetorius, A. K./Dresel, M. (2017). The effects of teachers' reference norm orientations on students' implicit theories and academic self-concepts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 31, 205–219.
- Dickhäuser, O./Meyer, W.-U. (2006). Gender differences in young children's math ability attributions. *Psychological Science* 48 (1), 3–16.
- Die Welt (2012). Warum das Schulsystem zum Schummeln animiert. Online verfügbar unter <https://www.welt.de/wissenschaft/article119835579/Warum-das-Schulsystem-zum-Schummeln-animiert.html> (abgerufen am 26.01.2022).
- Diefenbach, H. (2007). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden, Vs Verlag Fur Sozialwissenschaften.
- Diego, L. A. (2017). Friends with benefits. Causes and effects of learners' cheating practices during examination. *IAFOR Journal of Education* 2. Summer, 121–138.
- Ding, X. P./Omrin, D. S./Evans, A. D./Fu, G., Chen, G./Lee, K. (2014a). Elementary school children's cheating behavior and its cognitive correlates. *Journal of Experimental Child Psychology* 121, 85–95.
- Ding, X./Omrin, D. S./Evans, A. D./Fu, G./Chen, G./Lee, K. (2014b). Elementary school children's cheating behavior and its cognitive correlates. *Journal of Experimental Child Psychology* 121, 85–95.

- Dollmann, J. (2016). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: Claudia Diehl/Christian Hunkler/Cornelia Kristen (Hg.). *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden, Springer VS, 517–542.
- Döring, N./Bortz, H. (2016a). Datenerhebung. In: Nicola Döring/Jürgen Bortz (Hg.). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 5. Aufl. Heidelberg, Springer, 321–578.
- Döring, N./Bortz, H. (2016b). Operationalisierung. In: Nicola Döring/Jürgen Bortz (Hg.). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 5. Aufl. Heidelberg, Springer, 221–285.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (Hg.) (2016c). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 5. Aufl. Heidelberg, Springer.
- Drahmann, M./Cramer, C./Merk, S. (2018). *Werteorientierung und Werteerziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kzrzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen*. Tübing.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. 2. Aufl. Marburg, Eigenverlag.
- Dudenredaktion (2010). *Duden. Rechtschreibung. Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Regeln ; Office-Bibliothek Version 5.0 ; für Windows/Mac OS X/Linux ; - rund 135000 Stichwörter mit über 500000 erklärenden Angaben und Beispielen - mit direktem Zugriff auf die zutreffende Rechtschreibregel - rund 15000 Vertonungen, gesprochen von Profisprechern der ARD ; mit rund 15000 akustischen Aussprachehilfen ARD Aussprachedatenbank ; mit Testversion "Korrektor - Die Duden-Rechtschreibprüfung mit Microsoft Office"*. 25. Aufl. Mannheim, Bibliogr. Inst.
- Dudenredaktion (Hg.) (2006). *Duden. Bedeutungswörterbuch. Wortbildung und Wortschatz ; 18500 Stichwörter mit grammatischen und phonetischen Angaben. Alle*

- Stichwörter mit Definitionen und Beispielen. Synonyme und Wortbildungen sowie Infokästen zu leicht verwechselbaren Wörtern. 3. Aufl. Mannheim, Dudenverl.
- Dudenredaktion (Hg.) (2014). Duden. Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 5. Aufl. Berlin, Dudenverl.
- Dumont, H./Maaz, K./Neumann, M./Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (2), 141–165.
- Durkheim, É. (1976). Émile Durkheim – Soziologie und Philosophie. In: C. Bouglé (Hg.). *Sociologie et Philosophie*. Frankfurt am Main, 9–15.
- Eccles, J./Wigfield, A./Harold, R. D./Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development* 64 (3), 830–847.
- Edelstein, W. (Hg.) (2001). *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim/Basel, Beltz.
- Egan, L. C./Santos, L. R./Bloom, P. (2007). The Origins of Cognitive Dissonance: Evidence from Children and Monkeys. *Psychological Science* 18 (11), 978–983.
- Elnagar, S./Elshemy, M. A./El-Demerdash, S. M. (2015). Perceptions and attitudes of cheating among faculty nursing students an Tanta University. *International Journal of Nursing Didactics* 5, 34–53.
- Ergo (2021). Täuschungsversuch Klausur. Keine gute Idee. Online verfügbar unter <https://www.ergo.de/de/rechtsportal/schule-und-unterricht/noten-zeugnis/taeuschungsversuch-klausur> (abgerufen am 19.08.2021).
- Evans, A. D./Lee, K. (2011). Verbal deception from late childhood to middle adolescence and its relation to executive functioning skills. *Developmental Psychology* 48, 1108–1116.
- Evans, A. D./Xu, F./Lee, K. (2011). When all signs point to you: Lies told in the face of evidence. *Developmental Psychology* 47, 39–49.

- Evans, E./Craig, D. (1990). Teacher and student perceptions of academic cheating in middle and high schools. *The Journal of educational research* 84 (1), 44–52.
- Evans, E./Craig, D./Mietzel, G. (1993). Adolescents' cognitions and attributions for academic cheating: A cross-national study. *The Journal of Psychology* 127 (6), 585–602.
- Evertson, Carolyn M./Emmer, Edmund T./Worsham, Murray E. (2006). *Classroom management for elementary teachers*. 7. Aufl. Boston, Pearson.
- FAZ (2016). Der Fall Guttenberg und die Lehren. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/campus/plagiate-der-fall-guttenberg-und-die-lehren-14091209.html> (abgerufen am 07.02.2022).
- Fehrenbacher, B. (2007). *Das Klassenlehrerprinzip - Geschichte, Vor- und Nachteile und Vorstellung moderner Formen der Unterrichtskooperation*. München, GRIN Verlag.
- Fend, H./Knörzer, W./Nagel, W./Specht, W./Väth-Szusdziara R. (1982). Über Rowdy- und Mogelfaktor, Unordentlichkeits- und andere Syndrome. In: E. Cloer (Hg.). *Disziplininkonflikte in Erziehung und Schule*. Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt.
- Fischer, A. (unveröffentlicht). *MIDS. Mogeln in der Schule*. Leipzig.
- Fischer, Thomas (2021). *Strafgesetzbuch. Mit Nebengesetzen*. 68. Aufl. München, C.H. Beck.
- Flavell, J. H./Green, F. L./Flavell, E. R. (1998). The mind has a mind of its own. developing knowledge about mental uncontrollability. *Cognitive Development* 13, 127–138.
- Flavell, J. H./Green, F. L./Flavell, E. R. (1999). Development of children's awareness of their own thought. *Journal of Cognitive Psychology* 70, 396–412.
- Flavell, J. H./Green, F. L./Flavell, E. R. (2000). Development of children's awareness of their own thoughts. *Journal of Cognitive Psychology* 1, 97–112.

- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.) (2019). *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. 13. Aufl. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Focus (2021). „Fällt zusammen wie ein Soufflé“: Journalist enthüllt falsche Angaben in Baerbock-Lebenslauf. CV erneut überarbeitet. Online verfügbar unter https://www.focus.de/politik/deutschland/bundestagswahl/falsche-angaben-zu-mitgliedschaften-journalist-enthueellt-falsche-angaben-in-annalena-baerbocks-lebenslauf_id_13366073.html (abgerufen am 07.03.2022).
- Fölling-Albers, M. (2015). Empirische Befunde der Kindheits- und Jugendforschung als Herausforderung an die Gestaltung von Schulleben und Schulkultur. In: Gerhard Mertens/Winfried Böhm/Ursula Frost et al. (Hg.). *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Band I – III im Paket. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 601–609.
- Frankfurt, H. (1988). *The Importance of What We Care About: Philosophical Essays*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Franklyn-Stokes, A./Newstead, S. (1995). Undergraduate cheating: Who does what and why? *Studies in Higher Education* 20, 159–172.
- Funken, C./Schulz-Schaeffer, I. (2008). *Digitalisierung der Arbeitswelt: zur Neuordnung formaler und informeller Prozesse in Unternehmen*. Berlin, Springer.
- Galloway, M. K. (2012). Cheating in advantaged high schools: Precelance, justification, and possibilities for change. *Ethics and Behavior* 22, 378–399.
- Garavalia, L./Olson, E./Russel, E./Christensen, L. (2007). How Do Students Cheat? In: E. M. Anderman (Hg.). *Psychology of academic cheating*. Burlington, Mass., Elsevier Academic Press.
- Garon-Carrier, G./Boivin, M./Guay, F./Kovas, Y./Dionne, G./Lemelin, J. P./Tremblay, R. E. (2016). Intrinsic motivation and achievement in mathematics in elementary school: A longitudinal investigation of their association. *Child Development* 87 (1), 165–175.
- Geis-Thöne, W. (2020). *Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern: Eine Übersicht zum aktuellen Stand*. Köln.

- Gervé, F. (2019). Digitalisierung und Bildung im Primarbereich. In: Jacqueline Heider-Lang/Alexandra Merkert (Hg.). *Digitale Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen?* Augsburg/München, Rainer Hampp Verlag, 97–114.
- Gibson, C. L., Khey, D., & Schreck, C. J. (2008). Gender, internal controls, and academic dishonesty: Investigating mediating and differential effect. *Journal of Criminal Justice Education* 19 (1), 2–18.
- Gino, F. (2015). Understanding ordinary unethical behavior. Why people who value morality act immorally. *Current in Behavioral Sciences* 3, 107–111.
- Gino, F./Ayal, S./Ariely, D. (2017). Self-serving altruism? The lure of unethical actions that benefit others. *Journal of Economic, Behavior and Organization* (December 12th). Online verfügbar unter <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167268113001005> (abgerufen am 15.12.2021).
- Gire, J. T./Williams, T. D. (2007). Dissonance and the honor system: Extending the severity of threat phenomenon. *The Journal of Social Psychology* 147 (5), 501–509.
- Götzmann, A./Weißeno, G. (2019). Kooperatives Lernen, fachbezogenes Selbstkonzept und politisches Wissen im Sachunterricht der Grundschule. In: Georg Weißeno (Hg.). *Politik lernen. Studien und theoretische Ansätze.* Wiesbaden/Heidelberg, Springer VS, 135–150.
- Graham, M./Monday, J./O'Brien, K./Steffan, S. (1994). Cheating at small colleges: An examination of student and faculty attitudes and behaviors. *Journal of College Student Development* 35, 255–260.
- Green, S. (2004). Cheating. *Law and Philosophy* 23, 137–185.
- GrSO Bayern (2008). *Schulordnung für die Grundschule in Bayern.* GrSO Bayern.
- Grueneich, R. (1982). Issues in the developmental study of how children use intention and consequence information to make moral evaluations. *Child Development* 53, 29–43.
- Güntersprenger, M. (2000). Wie das ABC gehört auch das Spicken zum Schulalltag. *Schweizer Schule. Mythen in der Schule* 87 (11), 24–30.

- Guttmann, J. (1984). Cognitive morality and cheating behavior in religious and secular school children. *Journal of Educational Research* 77, 249–254.
- Haney, W. M./Clarke, M. J. (2007). Cheating on tests. Prevalence, detection, and implication for online testing. In: E. M. Anderman (Hg.). *Psychology of academic cheating*. Burlington, Mass., Elsevier Academic Press.
- Hanisch, G. (1990). „Schummeln in Mathematik“. Ergebnisse einer Befragung von Wiener Schülerinnen und Schülern. *Erziehung und Unterricht* 3, 5–9.
- Hanisch, G. (1991). Schummeln - Ergebnisse einer Befragung von Wiener Schülerinnen und Schülern. *Erziehung und Schule: Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 141.
- Harnischmacher, C./Hasselhorn, J./Schulz-Heidorf, K./Temming, L. (2021). Individuelle Förderung, Autonomieförderung, Motivation und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren des Kompetenzerlebens und der Zensurenrelevanz im Musikunterricht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 12, 1–19.
- Hartshorne, H./May, M. A. (1928). *Studies in deceit*. New York, Macmillan.
- Haslam, A. (2004). *Psychology in organization - the social identity approach*. London, sage.
- Hattie, J./Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81–112.
- Hattie, John (2021). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Hg. von Wolfgang Beywl/Klaus Zierer. 5. Aufl. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Heidbrink, H. (1991). *Stufen der Moral. Zur Gültigkeit der kognitiven Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs*. München, Quintessenz-Verl.
- Hennig, Claudius/Ehinger, Wolfgang (1999). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation*. Donauwörth, Auer.
- Hensley, L. C. (2013). To Cheat or Not to Cheat: A Review with Implications for Practice. *Community College Enterprise* 19 (2), 22–34. Online verfügbar unter <https://home.schoolcraft.edu/cce/19.2.22-34.pdf> (abgerufen am 27.01.2022).

- Hensley, L. C./Kirkpatrick, K. M./Burgoon, J. M. (2013). Relation of gender, course enrollment and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education* 18, 895–907.
- Herrmann, E./Engelmann, J. M./Tomasello, M. (2019). Children engage in competitive altruism. *Journal of Experimental Child Psychology* 179, 176–189.
- Hesse, I./Latzko, B. (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen und Farnington Hills, Barbara Budrich.
- Hetherington, E. M./Feldman, S. College cheating as a function of subject and situational variables. *Journal of Educational Psychology*.
- Hoegg, G. (2019). "Da können Sie doch keine Sechs geben!". Schulrechtsfall des Monats 2019. Cornelsen.
- Hogrefe, G. J./Wimmer, H./Perner, J. (1986). Ignorance vs. False belief: A development lag in attribution of epistemic states. *Child Development* 57, 567–582.
- Höhne, E. (1968). Vertrauen und Mißtrauen in der Schule. In: J. Schwartländer (Hg.). *Verstehen und Vertrauen*, 51–68.
- Hollinger, R./Lanza-Kaduce, L. (1996). Academic dishonesty and the perceived effectiveness of countermeasures: an empirical survey of cheating at a major public university. *NASPA Journal* 33 (4), 292–306.
- Holloque, K. L. (1982). Cheating behaviors of college students. Thesis to the degree of Doctor of Education at the Montana State University.
- Honkasilta, J./Vehkakoski, T./Vehmas, S. (2016). 'The teacher almost made me cry' Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching and Teacher Education* 55, 100–109.
- Horcicka, F. (2020). So schummeln Schüler jetzt mit Schutzmasken. Online verfügbar unter <https://www.heute.at/s/so-schummeln-schueler-jetzt-mit-schutzmasken-100112260> (abgerufen am 07.02.2022).
- Hosny, M./Fatima, S. (2014). Attitude of students towards cheating and plagiarism: University case study. *Journal of Applied Science* 8, 748–757.

- Houston, J. (1977). Cheating Behavior, Anticipated Success-Failure, Confidence, and Test Importance. *Journal of Educational Psychology* 69, 55–60.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Janke, W./Faber, B. (1960). Über die Motive des Mogelns bei Klassenarbeiten. *Die Deutsche Schule* 6, 285–294.
- Jensen, L. A./Arnett, J. J./Feldmann, S.S., Cauffman, E. (2003). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology* 27, 209–228.
- Jereb, E./Urh, M./Jerebic, J./Šprajc, P. (2018). Gender differences and the awareness of plagiarism in higher education. *Social Psychology of Education* 21 (2), 409–426.
- Jerusalem, M./Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden. In: M. Jerusalem/R. Pekrun (Hg.). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen, Hofgrefe, 223–245.
- Johnson, C./Gormly, J. (1971). Academic cheating. The contribution of sex, personality and situational variables. *Development Psychology* 6, 320–325.
- Jonberg, A./Kastens, C. P./Lipowsky, F. (2021). Prüfungsangst in Mathematik am Ende der Grundschulzeit: Entwicklung und Interaktionen mit Leistung und Selbstkonzept. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1–19.
- Josephson Institute of Ethics (2009). Josephson Institute of Ethics releases study on high school character and adult conduct. *Character Study Reveals Predictors of Lying and Cheating*. Online verfügbar unter <https://josephsoninstitute.org/surveys/> (abgerufen am 26.01.2022).
- Jungblut, P. (2021). Nach Plagiatsaffäre: Annalena Baerbock zieht ihr Buch zurück. Online verfügbar unter <https://www.br.de/nachrichten/kultur/nach-plagiatsaffaere-annalena-baerbock-zieht-ihr-buch-zurueck,Sp7P7nl>.
- Jussim, L./Eccles, J./Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology* 28, 281–388.

- Kanfer, F./Duerfeldt, P. (1968). Age, class standing and commitment as determinants of cheating in children. *Child Development* 39, 545-547.
- Kant, I. (1974). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. In: Immanuel Kant: Kritik der Urteilkraft. Hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 691–761.
- Katenbrink, N./Kohler, B. (2021). Personales Defizit oder funktionale Praxis? Das Abschreiben von Hausaufgaben aus praxistheoretischer Sicht. *Bildungsforschung* 1, 1–12.
- Kaufmann, J./Ravenscroft, S./Shrader, C. B. (2012). Understanding Cheating: From the university classroom to the workplace. *Drake Management Review* 1 (2), 29–34. Online verfügbar unter <https://escholarshare.drake.edu/bitstream/handle/2092/2009/DMR010205R.pdf;sequence=1> (abgerufen am 18.02.2022).
- Kavanagh, L. (2019). Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading* 42 (3-4), 562–582.
- Kelle, U. (2019). Mixed Methods. In: J. Blasius/N. Baur (Hg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden, Springer VS, 153–166.
- Keller, M. (2007). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: D. Horster (Hg.). *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwiss, 17–50.
- Keller, M./Lourenço, O./Malti, T./Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of ‚happy victimizers‘. A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology* 21 (1), 1–18.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In: D. Levine (Hg.). *Nebraska Symposium on Motivations*. University Press of Nebraska, 192–238.
- Kerkvliet, J. (1994). Cheating by Economics Students. A Comparison of Survey Results. *Journal of Economic Education* 25, 121–133.

- Kirchhoff, H./Wermann, H. (1961). Über das Mogeln. *Schule und Psychologie* 7, 193–209.
- Klein, H. A./Levenburg, N. M./McKendall, M./Mothersell, W. (2007). Cheating during the college years: How do business school students compare? *Journal of Business Ethic* 72 (2), 197–206.
- Kluge (2011). *Kluge - Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 25. Aufl. Berlin, De Gruyter.
- KMK (2015). Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. KMK. Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf (abgerufen am 19.01.2022).
- KMK (2018). Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule - Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Beschluss der KMK vom 04.12.2003 i. d. F. vom 11.10.2018. Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Dokumentation-Bildung-und-Erziehung.pdf (abgerufen am 20.01.2022).
- Kochanska, G./Murray, K./Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development* 68, 263–277.
- Kochanska, G./Murray, K./Jacques, T. Y./Koenig, A. L./Vandegest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development* 67, 490–507.
- Kohlberg, L. (1958). The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. Dissertation. Chiacago, University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1974). Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

- Kohlberg, L. (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie. Weinheim, Beltz, 25–43.
- Kohlberg, L. (Hg.) (2017). Die Psychologie der Moralentwicklung. 8. Aufl. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Kohler, B./Merk, S./Zengerle, I. (2012). Hausaufgaben abschreiben. Täuschungsverhalten aus theoretischer, empirischer und praktischer Perspektive. Pädagogik 65 (3), 18–21.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58 (1), 79–97.
- Kroker, B. (2019). Spicken Teil 2: Die besten Spickzettel-Tricks Ihrer Schüler. Online verfügbar unter <https://www.betzold.de/blog/spickzettel/#5> (abgerufen am 28.08.2021).
- Krüger, H. (2006). Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Leverkusen, Budrich, 91–115.
- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Beltz Verlagsgruppe.
- Kutnick, P. (1985). The relationship of moral judgment and moral action: Kohlberg's theory, criticism and revision. In: S. Modgil/C. Modgil (Hg.). Lawrence Kohlberg: Consensus and controvers. Philadelphia, Falmer Press.
- Lamb, S. (1997). Gender Diffeenves in Mathematic Participation. an Australian perspective. Educational Studies 21 (1), 105–125.
- Lamnek, S./Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material. 6. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz.
- Langenkamp, Ina (2018). Stärkung des kindlichen Selbstkonzepts. Vom Patenschaftsprojekt bis zur (Grund-) Schule. Wiesbaden, Springer.
- Latzko, B. (2006). Werteerziehung in der Schule. Regeln und Autorität Im Schulalltag. Leverkusen-Opladen, Verlag Barbara Budrich.

- Leekam, S. (1991). Jokes and lies. childrens' s understanding of intentional falsehood. In: A. Whiten (Hg.). *Naturales theories of intentional mind. evolution, development, ans simulation of everyday mindreading*. Cambridge, Basil Blackwell, 159–174.
- Leithäuser, J. (2021). Die Außenministerin genießt ihr Amt. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/annalena-baerbock-neue-aussenministerin-geniesst-ihr-amt-17689469.html> (abgerufen am 07.02.2022).
- Leming, J. S. (1978). Cheating behavior, situational influence and moral development. *The Journal of educational research* 71, 214–217.
- Leming, J. S. (1980). Cheating Behavior, Subject Variables, and Components of the Internal-External Scale under High and Low Risk Conditions. *The Journal of educational research* 74 (2), 83–87.
- Lepper, C./Stang, J./McElvany, N. (2021). Bedeutung der wahrgenommenen Motivierungsqualität für intrinsische Motivation und Selbstkonzept von Grundschulkindern. *Unterrichtswissenschaft* 50, 125–147. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42010-021-00121-y.pdf> (abgerufen am 11.02.2022).
- Leyendecker, B. (2008). Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern. Schule mit Migrationshintergrund. Online verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/02/18/bildungsziele-von-tuerkischen-und-deutschen-eltern-was-wird-unter-bildung-verstanden-und> (abgerufen am 18.02.2022).
- Lickona, T. (1976). Research on Piaget's theory of moral development. In: T. Lickona (Hg.). *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*. New York/NY, Holt, Rinehart ans Winston, 219–240.
- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München, Oldenbourg.
- Lind, G. (2019). *Moral ist lehrbar! Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann*. 4. Aufl. Berlin, Logos Verlag.

- Lohaus, A./Vierhaus, M. (2013). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Lesen, Hören, Lernen im Web*. 2. Aufl. Berlin, Springer Medizin.
- Löper, M. F. (2020). *Einstellungen von Kindern gegenüber Peers mit Förderbedarf*. Dissertation. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lüdtke, O./Köller, O./Marsh, H. W./Trautwein, U. (2015). Teacher frame of reference and the big-fish–little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology* 30, 263–285.
- Lundahl, B. W./Kunz, C./Brownell, C./Tollefson, D./Burke, B.L (2010). A Meta-Analysis of Motivational Interviewing: Twenty-Five Years of Empirical Studies. *SAGE-Journal*. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/1049731509347850> (abgerufen am 28.09.2021).
- Lutz, B. (2015). *Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen*. 3. Aufl. s.l., J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.
- Maggian, V./Villerval, M. C. (2016). Social preferences and lying aversion in children. *Experimental Economics* 19 (3), 663–685. Online verfügbar unter <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01182730/document> (abgerufen am 15.02.2022).
- Malinowski, C. I./Smith, C. P. (1985). Moral reasoning and moral conduct. An investigation prompted by Kohlberg's theory. *Journal of Personality and Social Psychology* 49, 1016–1027.
- Malti, T./Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child Development* 84 (2), 397–412.
- Marksteiner, T./Nishen, A./Dickhäuser, O. (2021). Students' Perception of Teachers' Reference Norm Orientation and Cheating in the Classroom. *Frontiers in psychology* 12. Online verfügbar unter <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.614199/full> (abgerufen am 20.09.2021).
- Marsh, H. W. (2005). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19, 127-199.

- Matthias, D./Herrmann, M./Sören, U./Mario, H. (2013). Gerechtigkeitserleben und Sozialverhalten von SchülerInnen. In: Claudia Dalbert (Hg.). Gerechtigkeit in der Schule. Wiesbaden, Springer VS, 73–92.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz.
- McCabe, D. L./Butterfield, K. D./Trevino, L. K. (2012a). Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it. Baltimore, MD, John Hopkins University Press.
- McCabe, D. L./Treviño, Klebe, L./Butterfield, K. D. (2012b). Cheating in college. Why students do it and what educators can do about it. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- McCabe, D. L./Trevino, L. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *The Journal of Higher Education* 64 (5), 522–538.
- McCabe, D. L./Trevino, L. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education* 38 (3), 379–396.
- McCabe, D. L./Trevino, L./Butterfield, K. D. (2001a). Cheating in academic institutions: A decade of researchV. *Ethics and Behavior* 11 (3), 219–232.
- McCabe, D./Trevino, L./Butterfield, M./Kenneth, L. (2001b). Dishonesty in academic environments: The Influence of peer reporting requirements. *The Journal of Higher Education* 72 (1), 29–45.
- McLaughlin, R./Ross, S. (1989). Student cheating in highschool. A case of moral reasoning versus "fuzzy logic". *High School Journal* 72 (3), 97–104.
- McNally, J. (1950). Summaries of researchers reported in degree theses; a study in classroom cheating in arithmetic and spelling. *British Journal of Educational Psychology* 20, 137–139.
- Meece, J. L./Anderman, E. M./Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review Psychology* 57, 487–503.

- Michaels, J./Miethe, T. (1989). Applying theories of deviance to academic cheating. *Journal of Educational Psychology* 70, 870–885.
- Mih, C./Mih, V. (2016). Fear of failure, disaffection and procrastination as mediators between controlled motivation and academic cheating. *Cognitive Brain Behavior* 20, 117–132.
- Miller, A. D./Murdock, T. B./Anderman, E. M./Pointdexter, A. L. (2007). Who are all these cheaters? Characteristics of academically dishonest students. In: E. M. Anderman (Hg.). *Psychology of academic cheating*. Burlington, Mass., Elsevier Academic Press.
- Miller, A. S. (2009). Children's understanding of second-order mental states. *Psychological Bulletin* 135, 749–773.
- Miller, A./Shoptaugh, C./Woodridge, J. (2011). Reasons not to cheat, academic-integrity responsibility, and frequency of cheating. *The Journal of Experimental Education* 79, 169–184.
- Milligan, K./Astington, J. W./Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind. meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development* 78, 622–646.
- Milliron, V./Sandoe, K. (2004). The Net Generation cheating challenge. *Journal of Online Education* 4 (6).
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel; die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung ; mit 6 Tabellen. 3. Aufl.* Heidelberg, Springer.
- Möhring, P./Nicolini, K./Diesbach, M/Engels, S (2018). *Urheberrecht. UrhG, KUG, VerIG, VGG : Kommentar.* Hg. von Hartwig Ahlberg/Horst-Peter Götting. 4. Aufl. München, C.H. Beck.
- Möller, J./Trautmann, U. (2009). Selbstkonzept. In: E. Wild/J. Möller (Hg.). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg, Springer, 179–203.

- Moore, R./Jensen, M. (2006). „Results of a 16-year study of cheating introductory science classes". *The Science Education Review* 5 (3), 83:1-83:7.
- Moosbrugger, H. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Mit 66 Abbildung und 41 Tabellen. 2. Aufl. Berlin, Springer.
- Murdock, T. B./Hales, N. M./Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolscents. Academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology* 26, 96–115.
- Murgatroyd, S. J./Robinson, E. J. (1993). Children`s judgements of emotion following moral transgression. *International Journal of Behavioral Development* 16, 93–111.
- Murgatroyd, S. J./Robinson, E. J. (1997). Children`s and adults` attributions of emotion to a wrongdoer. The influence of the onlooker`s reaction. *Cognition and Emotion* 11, 83–101.
- Mußmann, F./Hardwig, T./Riethmüller, M./Klötzer, S./Peters, S. (2020). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Frankfurter Schulen 2020*. Online verfügbar unter https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/arbeitszeit_und_arbeitsbelastungsstudie_frankfurt_2020/projekte/kooperationsstelle/Endbericht_Frankfurter_Arbeitszeit-_und_Arbeitsbelastungsstudie_2020_ohne_Anhang_web.pdf (abgerufen am 19.01.2022).
- Newstead, S. E./Franklyn-Stokes, A./Armstead P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Education* 88, 229–241.
- Niiya, Y./Ballantyne, R./North, M. S./Crocker, J. (2008). Gender, contingencies of self-worth, and achievement goals as predictors of academic cheating in a controlled laboratory setting. *Basic and Applied Social Psychology* 30 (1), 76–83.
- Nobes, G./Panagiotaki, G./Pawson, C. (2009). The influence of negligence, intention, and outcome on children`s moral judgments. *Journal of Experimental Child Psychology* 104, 382–397.
- Norton, L. S./Newstead, S. E./Franklyn-Stokes, A. (2001). The preassure of assment in undergraduate courses and their effect on student behavior. *Assesment & Evaluation in Higher Education* 26 (3), 269–284.

- Noyes, A./Dunham/Y. (2020). Groups as institutions: The use of constitutive rules to attribute group membership. *Cognition* 196, 104–143.
- Nunner-Winkler, G. (2007a). Development of moral motivation from childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education* 36 (4), 399–414.
- Nunner-Winkler, G. (2007b). Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In: D. Horster (Hg.). *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwiss, 51–76.
- Nunner-Winkler, G./Sodian, B. (1988). Children`s Understanding of Moral Emotions. *Child Development* 59 (5), 1323–1338.
- O`Rourke, J./Barnes, J./Deaton, A./Fulks, K./Ryan, K./Rettinger, D. A. Imitation is the sincerest form of cheating.
- O`Connor, A. M./Evans, D. E. (2019). The role of theory of mind and social skills in predicting childrens` cheating. *Journal of Experimental Child Psychology* (179), 337–347.
- O`Rourke, J./Barnes, J./Deaton, A./Fulks, K./Ryan, K./Rettinger, D. A. (2010). Imitation is the sincerest form of cheating: The influence of direct knowledge and attitudes on academic dishonesty. *Ethics and Behavior* 20 (1), 47–64.
- O`brien, V./Martinez-Pons, M./Kopala, M. (1999). Mathematics self-efficacy, ethnic identity, gender, and career interests related to mathematics and science. *The Journal of educational research* 92 (4), 231–235.
- Oerter, R. (1987). *Entwicklungspsychologie. ein Lehrbuch*. München, Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Oser, Fritz/Spychiger, Maria (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim/Basel, Beltz.
- Paccagnella, M./Sestito, P. (2014). School cheating and social capital. *Education Economics* 22 (4), 367–388.
- Pajares, F. (2005). *Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs*. Cambridge University Press.

- Palandt, O./Ellenberger, J./Götz, I./Grüneberg, C./Herrler, S./Pückler, R./Retzlaff, B./Siede, W./Sprau, H./Thorn, K./Weidenkaff, W./Weidlich, D./Wicke, H. (2021). Bürgerliches Gesetzbuch. Mit Nebengesetzen insbesondere mit Einführungsgesetz (Auszug) einschließlich Rom I-, Rom II- und Rom III-Verordnungen sowie EU-Güterrechtsverordnungen, Haager Unterhaltsprotokoll und EU-Erbrechtsverordnung, Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (Auszug), Wohn- und Betreuungsvertragsgesetz, Unterlassungsklagengesetz (PalHome), Produkthaftungsgesetz, Erbaurechtsgesetz, Wohnungseigentumsgesetz, Versorgungsausgleichsgesetz, Lebenspartnerschaftsgesetz (PalHome), Gewaltschutzgesetz. 80. Aufl. München, C.H. Beck.
- Pantziara, M./Philippou, G. (2011). FEAR OF FAILURE IN MATHEMATICS. WHAT ARE THE SOURCES? In: Pytlak M/Rowland T./Swoboda E. (Hg.). Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education. Poland, 1269–1278.
- Paskoska, D. (2010). Das Happy-Victimizer-Phänomen – Ein Überblick über den Stand der Forschung. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Frankfurt am Main, Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Patrzek, J./Sattler, S./van Veen, F./Grunschel, C./Fries, S. (2015). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct. A panel study. *Studys in Higher Education* 40, 1014–1029.
- Pegels, E. (1997). *Mogeln in der Schule. empirische und theoretische Studien über den Wert des Mogelns in der Schule.* Münster, Lit.
- Pekrun, R. (1993). Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe: Ein erwartungswert-theoretischer Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 7 (3), 87–97.
- Perry, A./Kane, K./Bernesser, K./Spicker, P. (1990). Type A behavior, competitive achievement-striving, and cheating among college students. *Psychological Reports* 66, 459–465.

- Peschel, Markus/Irion, Thomas (Hg.) (2016). *Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen - Konzepte - Perspektiven*. Frankfurt am Main, Grundschulverband e.V.
- Pfeifer, Wolfgang (Hg.) (2018). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Lahnstein, Edition Kramer in der Rhenania Verlagsgesellschaft mbH.
- Piaget, Jean (1983). *Das moralische Urteil beim Kinde*. 2. Aufl. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Piazza, J./Bering, J. M./Ingram, G. (2011). Princess Alice is watching you. Children's belief in an invisible person inhibits cheating 109, 311–320.
- Polke-Majewski, K. (2011). Guttenbergs falsche Demut. Plagiatsaffäre. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2011-02/gutenberg-plagiat-bundestag-kommentar> (abgerufen am 07.02.2022).
- Porst, Rolf (2009). *Fragebogen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Premack, D./Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and brain sciences* 4 (1), 515–526.
- PricewaterhouseCoopers (2020). *Wirtschaftskriminalität -Ein niemals endender Kampf*. PwC's Global Economic Crime Fraud Survey 2020. Online verfügbar unter <https://www.pwc.de/de/consulting/forensic-services/wirtschaftskriminalitaet-ein-niemals-endender-kampf.pdf> (abgerufen am 06.02.2022).
- Puls, Heiko (2016). *Sittliches Bewusstsein und kategorischer Imperativ in Kants Grundlegung*. Ein Kommentar zum dritten Abschnitt. Berlin/Boston, De Gruyter.
- Ramberg, J./Modin, B. (2019). School effectiveness and student cheating: Do students' grades and moral standards matter for this relationship? *Social Psychology of Education* 22 (3), 517–538.
- Reinders, Heinz/Ditton, H./Gräsel, B./Gniewosz (Hg.) (2015). *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Vs Verlag Für Sozialwissenschaften.
- Reinhardt, S. (2008). Werte in die politische Bildung! Aber wie? *Gesellschaft-Wirtschaft-Politik* 2, 277–288. Online verfügbar unter <file:///C:/Users/Anwender/Downloads/15716-16362-1-PB.pdf> (abgerufen am 29.01.2022).

- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Rest, J./Cooper, D./Coder, R./Masanz, J./Anderson, D. (1974). *Defining Issues Test*.
- Rest, J./Narvaez, D./Bebeau, M. J./Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking. A neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Reusser, K./Pauli, C./Elmer, A. (2011). *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Ewald Terhart (Hg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/München/Berlin, Waxmann.
- Rheinberg, F. (1983). *Achievement evaluation: a fundamental difference and its motivational consequences*. *Studies in Educational Evaluation* 9, 185–194.
- Rheinberg, F./Selg, H. (1997). *Motivation*. 2. Aufl. Stuttgart, Kohlhammer.
- Roberts, E. (2002). *Strategies for promoting academic integrity in CS Courses*. *Annual Frontiers in Education* 3.
- Rogge, H. (1963). *Die Frage des Mogelns an deutschen und ausländischen Schulen*. *Zeitschrift für Pädagogik* 9 (3), 280–290.
- Roick, J./Ringeisen, T. (2011). *Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation*. *International Journal of Educational Research* 83, 84–93.
- Rose-Krasnor, L. (1997). *The nature of social competence: A theoretical review*. *Social development*, 6 (1), 111–135.
- Rost, D. H. (Hg.) (2018). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Beltz.
- Rost, D. H./Lamsfuß, S. (1992). *Entwicklung und Erprobung einer ökonomischen Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF)*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 6, 239–250.
- Rost, D. H./Schermer, F. J. (2018). *Leistungsängstlichkeit*. In: D. H. Rost/J. R. Spaerfeldt/S. Buch (Hg.). *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. 5. Aufl. Weinheim, Beltz, 404–416.
- Rost, D. H./Spaerfeldt, J. R./Buch, S. (Hg.) (2018). *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. 5. Aufl. Weinheim, Beltz.

- Rost, D. H./Sparfeldt, J. R. (2003a). Allgemeines und spezifisches Mogeln in der Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 35 (2), 65–74.
- Rost, D. H./Sparfeldt, J. R. (2003b). Allgemeines und spezifisches Mogeln in der Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 35 (2), 65–74.
- Rost, D. H./Sparfeldt, J. R. (2003c). Allgemeines und spezifisches Mogeln. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 2 (35), 65–74.
- Rost, D. H./Wild, K. P. (1990). Schulisches Mogeln und Leistungsvermeidung: Komponenten und Erfassung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 4, 13–27.
- Rubin, R. M./Hubbard, J. A. (2003). Children's verbalizations and cheating behavior during game playing: The role of sociometric status, aggression, and gender. *Journal of Abnormal Child Psychology* 31 (1), 65–78.
- Sarita, R. (2015). Academic cheating among students: pressure of parents and teachers. *International Journal of Applied Research* 10 (1), 793–797.
- Sattler, S. (2013a). FAIRUSE - Fehlverhalten und Betrug bei der Erbringung von Studienleistungen: Individuelle und organisatorisch-strukturelle Bedingungen : Schlussbericht nach Muster Nr. 3.2 zum Projekt ; Projektlaufzeit: 01.04.2009 bis 30.04.2012. <https://doi.org/10.2314/GBV:773897283>.
- Sattler, S. (2013b). Umgang mit Täuschungen und Plagiaten an der THM. In: Technische Hochschule Mittelhessen (Hg.). *Der kleine Plagiats- und Täuschungskompass*. Wettenberg, H. Bender GmbH, 6–17.
- Sattler, S. Umgang mit Täuschungen und Plagiaten. In: Technische Hochschule Mittelhessen (Hg.) 2013 – *Der kleine Plagiats- und Täuschungskompass*.
- Schaper, N. (2014). Gruppenarbeit in der Produktion. In: F. W. Nerdinger/G. Blickle/N. Schaper (Hg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. 3. Aufl. Berlin, Springer, 393–416.

- Schecker, H. (2014). Überprüfung der Konsistenz von Itemgruppen mit Cronbachs α . In: D. Kruger/R. Parchmann (Hg.). Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Springer Berlin Heidelberg.
- Schiller, Friedrich (1804 zit. nach 2005). Wilhelm Tell. Schauspiel. Garching, Miniaturbuch-Verl. Leipzig.
- Schilling, S. R./Spaerfeldt, J. R./Rost, D.H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts. Welchen Unterschied macht das Geschlecht? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 20, 9–18.
- Schmelkin, L. P./Gilbert, K./Spencer, K. J./Pincus, H. S./Silva, R. (2008). A multidimensional scaling of college students' perceptions of academic dishonesty. The Journal of Higher Education 79 (5), 587–607.
- Schneewind, K. A. (2008). Freiheit in Grenzen: praktische Erziehungstipps für Eltern von Kindern im Vorschulalter. München.
- Schneider, T. (2004). Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP).
- Schorb, B. (1998). Stichwort: Medienpädagogik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, 7–22.
- Schrader, F. W./Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. Leistungsmessungen in Schulen 2, 45–58.
- Schrum, A./Aster, von E.-L. (2021). Publish or perish – Publizieren in der Wissenschaft. Online verfügbar unter <https://www.swr.de/swr2/wissen/publish-or-perish-publizieren-in-der-wissenschaft-swr2-wissen-2021-02-06-100.html> (abgerufen am 06.02.2022).
- Schumacher, R. (2008). Der produktive Umgang mit Fehlern. Fehler als Lerngelegenheiten und Orientierungshilfe. In: R. Caspary (Hg.). Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur. Freiburg, Basel, Wien.
- Schunk, D. H. (2012). Learning theories: An educational perspective. 6. Aufl. Boston, pearson.

- Sedlmeier, Peter/Renkewitz, Frank (2011). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München, Pearson Studium.
- Seifert, A./Müller-Zastrau, A. (2014). Das Dilemma der Leistungsbewertung in der inklusiven Grundschule. In: Eva-Kristina Franz/Silke Trumpp/Ilona Esslinger-Hinz (Hg.). *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren, 155–165.
- Sewell, W. H./Shah, V. P. (1968). Parents' education and children's educational aspirations and achievements. *American Sociological Review*, 191–209.
- Shu, L./Bazerman, M. H. (2015). Social relationship factors affecting cheating behaviour of Hong Kong and Mainland Chinese business students. *SAGE-Journal*.
- Shu, L./Gino, F./Bazerman, M. H. (2009). Dishonest deed, clear conscience: Self Preservation through moral disengagement and motivated forgetting. *Harvard Business School Journal*.
- Sirleschtov, A. (2011). Koch-Mehrin ist titellos. Plagiatsvorwürfe. Online verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/politik/plagiatsvorwuerfe-koch-mehrin-ist-titellos/4288776.html> (abgerufen am 07.02.2022).
- Sodian, B. (2005). Theory of mind. The case for conceptual development. In: W. Schneider/Schuhmann-Hengsteler, R., Sodian, B. (Hg.). *Interrelationships among working memory, theory of mind, and executive functions*. Hillsdale, NY, Lawrence Erlbaum Associates.
- Sodian, B./Perst, H./Meinhardt, J. (2012). Entwicklung der Theory of Mind in der Kindheit. In: H. Förstl (Hg.). *Theory of Mind*. Berlin, Heidelberg, Springer, 61–77.
- SOG Sachsen (2004). *Schulordnung Grundschule Sachsen*. Dresden.
- Sorgo, A./Vavdi, M./Cigler, U. (2015). Opportunity makes the cheater. High school students and academic dishonesty. *CEPS-Journal* 4 (5), 67–87.
- Spaerfeldt, J. R. (2018). Mogeln. In: D. H. Rost/J. R. Spaerfeldt/S. Buch (Hg.). *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. 5. Aufl. Weinheim, Beltz, 551–558.

- Speck-Hamdan, A. (2015). Inklusion: der Anspruch an die Grundschule. In: D. Blömer/M. Lichtblau/Jüttner, A.,K. et al. (Hg.). Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden, Springer VS, 13–22.
- Spiegel Wissenschaft (2011). Renommierter Psychologe gesteht Fälschungen. Niederlande. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/niederlande-renommierter-psychologe-gesteht-faelschungen-a-795476.html> (abgerufen am 06.02.2022).
- Spinath, B./Stiensmeier-Pelszer, J./Schöne C./Dickenhäuser, O. (2012). SELMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation. Göttingen, Hofgreffe.
- Spörer, N./Maaz, K./Vock, M./Schründer-Lenzen, A./Luka, T./Bosse, S./Jäntsich, C. (2015). Lernen in der inklusiven Grundschule. Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen, Sozialklima und Facetten des Selbstkonzepts. *Unterrichtswissenschaft* 43 (1), 22–35.
- Spychiger, M./Kuster, R./Oser, F. (2006). Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für ittel- und Oberstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (1), 87–110.
- Staatsministerium für Kultus (2019). Lehrplan Grundschule. Ethik. Dresden.
- Stephans, J. M. (2004). Beyond reasoning. The role of moral identities, sociomoral regulation Beyond reasoning. The role of moral identities, sociomoral regulation and social context in academic cheating among high school adolescents. *American Educational Research Association*.
- Stephans, J. M./Nicholson, H. (2008). Cases of incongruity: exploring the divide between adolescents' beliefs and behavior related to academic dishonesty. *Educational Studies* 4, 361–376.
- Stocké, V. (2010). Schulbezogenes Sozialkapital und Schulerfolg der Kinder: Kompetenzvorsprung oder statistische Diskriminierung durch Lehrkräfte? In: B. Becker (Hg.). Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und

- sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwiss, 81–115.
- Stöcker, Christian (2015). Lügen und lügen lassen. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/netzwelt/netzpolitik/software-betrug-wie-vw-autos-das-luegen-beibrachte-a-1054604.html> (abgerufen am 06.02.2022).
- Stollhoff, Rainer/Jeremias, Xenia Valeska (2020). Konzeption und Durchführung von Fernprüfungen an Hochschulen. Eine systematische Einordnung und aus der Praxis motivierte konkrete Empfehlungen. Technische Hochschule.
- Strittmatter, A. (2006). Qualitätsmanagement und Evaluation an Schulen. In: Norbert Thom (Hg.). Effektive Schulführung. Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen. 2. Aufl. Bern/Stuttgart/Wien, Haupt, 89–112.
- Süddeutsche Zeitung (2013). Schummeln lernt man in der Schule. Spickzettel und Abschreiben. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/bildung/spickzettel-und-abschreiben-schummeln-lernt-man-in-der-schule-1.1771925> (abgerufen am 06.02.2022).
- Süddeutsche Zeitung (2015). Volkswagen stellt sich die Schuldfrage. Abgas-Skandal. Süddeutsche Zeitung. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/abgas-skandal-volkswagen-stellt-sich-die-schuldfrage-1.2670122> (abgerufen am 06.02.2022).
- Sullivan, K./Zaitchik, D./Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second order beliefs. *Developmental Psychology* 30, 395–402.
- Tagesspiegel (2007). Wer mogelt, fliegt. Online verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/berlin/schule-wer-mogelt-fliegt/1080802.html> (abgerufen am 31.01.2022).
- Talwar, V./Gordon, H. M./Lee, K. (2007). Lying in the elementary school years. Verbal deception and its relation to second-order belief understanding. *Developmental Psychology* 43, 804–810.
- Talwar, V./Lee, K. (2002). Social und cognitive correlates of childrens' lying behavior. *Child Development* (79), 866–881.

- Tas, Y./Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. *The Journal of Experimental Education* 78, 440–463.
- Taylor, S./Pogrebin, D./Dodge, M. (2002). Advanced placement- advanced-preasure. Academic dishonesty among elite high school students. *Journal of the American Studies Association* 33, 403–421.
- Teixera, A./Rocha, M. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: an exploratory international assessment. *Higher Education* 59, 663–701.
- Theurer, C./Tillack, C./Lipowsky, F. (2017). Effekte des elterlichen mathematischen Selbstkonzepts auf die Entwicklung des mathematischen Selbstkonzepts von Mädchen und Jungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7 (1), 41–57.
- Thornberg, R. (2008). 'It's Not Fair!'—Voicing Pupils' Criticisms of School Rules. *Children & Society* 22 (6), 418–428.
- Thornberg, R./Elvstrand, H. (2008). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research* 53, 44–54.
- Tiedemann, J. (2000). Parents gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology* 92 (1), 144–151.
- Tobisch, A./Dresel, M. (2020). Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler* innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten? In: S. Glock/H. Kleen (Hg.). *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 133–138.
- Trautmann, Thomas (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden, VS, Verl. für Sozialwiss.
- Tücke, Manfred (2005). *Psychologie in der Schule - Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer*. 3. Aufl. Münster/Hamburg, Lit.
- Ullah, Abrar/Xiao, Hannan/Barker, Trevor (2016). A classification of threats to remote online examinations. In: 2016 IEEE 7th Annual Information Technology,

- Electronics and Mobile Communication Conference (IEMCON), 2016 IEEE 7th Annual Information Technology, Electronics and Mobile Communication Conference (IEMCON), Vancouver, BC, Canada, 13.10.2016 - 15.10.2016. IEEE, 1–7.
- Underwood, B./Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin* 91, 143–173.
- Underwood, J./Szabo, A. (2003). Academic offences and e-learning: individual propensities in cheating. *British Journal of Educational Technology* 34 (4), 467–477.
- Unger, Hella von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden, Springer VS.
- Unterbrink, T./Zimmermann, L./Pfeifer, R./Wirsching, M./Bauer, J. (2008). Arbeitsbelastung und Gesundheitsbeeinträchtigungen bei 949 Lehrerinnen und Lehrern. *PPmP-Psychotherapie · Psychosomatik · Medizinische Psychologie* 58 (2), 16.
- Vaish, A./Carpenter, M./Tomasello, M. (2010). Young children selectively avoid helping people with harmful intentions. *Child Development* 81, 1661–1669.
- Vogl, Susanne (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim, Beltz Juventa.
- Walper, S./Thönnissen, C./Alt, P. (2015). Einflüsse von akademischer Sozialisation und der Verbundenheit mit den Eltern auf die schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Familienforschung* 27.
- Wehner, M. (2021). Zwei Überraschungen und ein Novum. Giffey regiert nun in Berlin. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/politik/giffey-zur-regierenden-buergermeisterin-berlins-gewaehlt-17695141.html> (abgerufen am 07.02.2022).
- Weiner, Bernard/Reisenzein, Rainer/Pranter, Wilfried (1994). *Motivationspsychologie*. 3. Aufl. Weinheim, Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Weinhardt, F. (2017). Ursache für Frauenmangel in MINT-Berufen? Mädchen unterschätzen schon in der fünften Klasse ihre Fähigkeiten in Mathematik. *DIW Wochenbericht* 84 (45), 1009–1014. Online verfügbar unter https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.568691.de/17-45-1.pdf (abgerufen am 18.02.2022).

- Weiß, S. (2012). Denken in System. In: E. Kiel (Hg.). Erziehung sehen, analysieren, gestalten, 17–44.
- Wellmann, H./Cross, D./Watsin, J. (2001). A meta-analysis of theory of mind development. the truth about false-belief. *Child Development* 72, 655–684.
- Wellmann, H./Hickling, A. K. (1994). The mind's "I". childrens conception of the mind as an active agent. *Child Development* 65, 1564–1580.
- Whitbeck, L. B./Simons, R. L./Conger, R. D./Wickrama, K. A. S./Ackley, K. A./Elder Jr, G. H. (1997). The effects of parents' working conditions and family economic hardship on parenting behaviors and children's self-efficacy. *Social psychology quarterly* 60 (4), 291–303.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students. A review. *Research in Higher Education* 39, 235–274.
- Whitley, B. E./Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty: An educator's guide*. Mahawah, NJ, Erlbaum.
- Wiedenhorn, T. (2011). *Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiesemann, J./Eisenmann, C./Fürtig, I./Lange, J./Mohn, B. E. (2020). Digitale Kindheiten. Kinder – Familien – Medien. In: Jutta Wiesemann/Clemens Eisenmann/Inka Fürtig et al. (Hg.). *Digitale Kindheiten*. Wiesbaden/Heidelberg, Springer VS, 3–17.
- 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.
- Winner, E./Leekam, S. (1991). Distinguishing itony from deception. Understanding the speaker's second-order intention. *Developmental Psychology* 9, 257–270.
- Wittenbruch, W. (2009). Werterziehung in der Grundschule. *Pädagogisches Forum: unterrichten-erziehen* 37, 55–61.

- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (1). Online verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (abgerufen am 01.06.2021).
- Wolter, I./Seidel, T. (2017). Kompetent und beliebt? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (3), 387–404.
- Wowra, S. A. (2007). Moral identities, social anxiety, and academic dishonesty among American college students. *Ethics and Behavior* 17 (3), 303–321.
- Zenthöfer, J. (2019). Was wollen Plagiatsjäger? Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/was-wollen-die-plagiatsjaeger-von-vroniplag-wiki-16241691.html> (abgerufen am 07.02.2022).
- Zhang, Y./Dong, S./Fang, W./Chai, X./Mei, J./Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education* 23 (4), 817–830.
- Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. (Hg.) (2007). *Psychologie*. 16. Aufl. München, Pearson-Studium.

Anhang

I Deutsche Forschungsgemeinschaft - Kommentar LL 19

Tatbestände wissenschaftlichen Fehlverhaltens

Als Tatbestände wissenschaftlichen Fehlverhaltens sieht die Verfahrensordnung der DFG zum Umgang mit wissenschaftlichem Fehlverhalten (Ziffer II. VerfOWF) vor:

1) Falschangaben

- a) durch das Erfinden von Daten und / oder Forschungsergebnissen,
- b) durch das Verfälschen von Daten und / oder Forschungsergebnissen, insbesondere I. durch Unterdrücken und / oder Beseitigen von im Forschungsprozess gewonnenen Daten und / oder Ergebnissen, ohne dies offenzulegen, II. durch Manipulation einer Darstellung oder Abbildung,
- c) durch die inkongruente Darstellung von Bild und dazugehöriger Aussage,
- d) durch unrichtige Angaben in einem Förderantrag oder im Rahmen der Berichtspflicht (einschließlich Falschangaben zum Publikationsorgan und zu in Druck befindlichen Veröffentlichungen), soweit diese wissenschaftsbezogen sind,
- e) durch die Inanspruchnahme der (Mit-)Autorschaft einer bzw. eines anderen ohne deren bzw. dessen Einverständnis.

2) Unberechtigtes Zueigenmachen fremder wissenschaftlicher Leistungen durch

- a) die ungekennzeichnete Übernahme von Inhalten Dritter ohne die gebotene Quellenangabe („Plagiat“),
- b) die Ausbeutung von Forschungsansätzen und Ideen („Ideendiebstahl“),
- c) die unbefugte Weitergabe von Daten, Theorien und Erkenntnissen an Dritte,
- d) die Anmaßung oder unbegründete Annahme einer Autor- oder Mitautorschaft, insbesondere, wenn kein genuiner, nachvollziehbarer Beitrag zum wissenschaftlichen Inhalt der Publikation geleistet wurde,
- e) die Verfälschung des Inhalts,
- f) die unbefugte Veröffentlichung und das unbefugte Zugänglichmachen gegenüber Dritten, solange das Werk, die Erkenntnis, die Hypothese, die Lehre oder der Forschungsansatz noch nicht veröffentlicht ist.

3) Die Beeinträchtigung der Forschungstätigkeit anderer, insbesondere durch

- a) Sabotage von Forschungstätigkeit (einschließlich des Beschädigens, Zerstörens oder Manipulierens von Versuchsanordnungen, Geräten, Unterlagen, Hardware, Software, Chemikalien oder sonstigen Sachen, die andere zu Forschungszwecken benötigen),
- b) Verfälschung oder unbefugte Beseitigung von Forschungsdaten oder Forschungsdokumenten,
- c) Verfälschung oder unbefugte Beseitigung der Dokumentation von Forschungsdaten.

Wissenschaftliches Fehlverhalten ergibt sich – bei Vorliegen von Vorsatz oder grober Fahrlässigkeit – gemäß der VerfOwF auch aus

1. der Mitautorschaft an einer Veröffentlichung, die Falschangaben oder unrechtmäßig zu eigen gemachte fremde wissenschaftliche Leistungen im Sinne von Ziffer II.1. (1) enthält,
2. der Vernachlässigung der Aufsichtspflichten, wenn eine andere oder ein anderer objektiv den Tatbestand wissenschaftlichen Fehlverhaltens im Sinne von Ziffer II.1. (1) erfüllt hat und dies durch die erforderliche und zumutbare Aufsicht verhindert oder wesentlich erschwert worden wäre.

Wissenschaftliches Fehlverhalten im Sinne von Ziffer II.1. (1) ergibt sich ferner aus der vorsätzlichen Beteiligung (im Sinne einer Anstiftung oder Beihilfe) am vorsätzlichen Fehlverhalten anderer.

Die VerfOwF enthält schließlich weitere Tatbestände wissenschaftlichen Fehlverhaltens betreffend

- die Gutachterinnen und Gutachter im Rahmen der von der DFG durchgeführten Begutachtungsverfahren und
- die Mitglieder der Gremien der DFG oder die Mitglieder der durch die DFG – im Rahmen der Betreuung von Förderinstrumenten – unterstützten Gremien, die an den Beratungs-, Begutachtungs-, Bewertungs- und Entscheidungsverfahren mitwirken.

Hierzu sind weitere Einzelheiten der Ziffer II.2. VerfOwF zu entnehmen.

II Interviewleitfaden

Einleitung

Liebe/r xxx,

Wie geht es dir? Vielen lieben Dank, dass du ein Interview mit mir führst.

Ich habe hier ein Tonbandgerät mit dem ich aufzeichnen kann, was du genau sagst. Was denkst du, wie funktioniert das Gerät?

Wie du bereits weißt, geht es in unserem Gespräch darum, was du über Mogeln denkst. Ich möchte dich im Interview möglichst gut kennenlernen. Es geht mir also nicht um deine schulischen Leistungen, sondern um dich als Mensch und um das was dir wichtig ist. Keine Angst: Alles was du sagst, wird niemals dein*e Lehrer*in, deine Eltern oder deinen Mitschüler*innen erfahren. Es geht mir nur darum, was du über Mogeln denkst. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten. Richtig ist das, was du denkst. Du bist also der Experte von dem ich etwas lernen möchte.

Hauptteil

Ursprung des Mogelns (erster Hauptteil)

1. Was denkst du, wie viele Schüler*innen in deiner Klasse mogeln?
2. Mogeln deine Freunde?
3. In welcher Klasse hast du Mogeln bei deinen Mitschülern oder Mitschülerinnen das erste Mal beobachtet?
4. Hast du schon selbst gemogelt?

Motive (zweiter Hauptteil)

5. Denke an eine Situation in der deine Mitschüler*in gemogelt haben. Beschreibe diese.
6. Beschreibe eine Situation in der du selbst schon gemogelt hast.
7. Kannst du dich erinnern, warum du gemogelt hast?
8. Wie hast du dich gefühlt, während du gemogelt hast?
9. Wie hast du dich danach gefühlt?

Arten (dritter Hauptteil)

10. Welche Arten von Mogeln kennst du?

11. Welche hast du selbst schon ausprobiert oder beobachtet?

Wertung (vierter Hauptteil)

12. Wie findest du Mogeln

Abschluss

Vielen lieben Dank, dass du an dem Interview teilgenommen hast und so ehrlich gewesen bist. Du hast mir dabei sehr weitergeholfen um zu verstehen, warum du mogelst.

Postskript

Interviewende: Sophie Kluge

Code:

Datum:

Zur Interviewsituation:

Zur befragten Person (Auftreten, Kleidung, besondere Merkmale):

Zu auffälligem nonverbalen Verhalten:

Zur Interaktion zwischen Interviewende und Kind:

Gefühle Interviewende:

weitere Beobachtungen:

III Beurteilungstest „Mogeln in der Schule“

Mogeln in der Schule

Code: _____

1. Mogeln gehört zur Schule dazu.



2. Es ist in Ordnung seinem/seiner Nachbar*in etwas vorzusagen.



3. Wenn in der Klasse jemand mogelt, sollte man das dem/der Lehrer*in sagen.



4. Bei wichtigen Arbeiten darf man mogeln.



5. Es ist in Ordnung, die Hausaufgaben abzuschreiben.



6. In meiner Klasse mogeln meine Mitschüler*innen.



7. Ich habe selbst schon gemogelt.



8. Ich mogle, wenn ich den Unterrichtsstoff nicht verstanden habe.



9. Wenn ich den/die Lehrer*in nicht mag, dann mogle ich bei ihm/ihr.



10. Wenn ich das Fach nicht mag, dann mogle ich.



11. Wenn ich keine Zeit zum Lernen habe, dann mogle ich.



12. Statt alles zu lernen, moge ich.



13. Wenn ich moge, habe ich Angst erwischt zu werden



14. Wenn ich eine Aufgabe nicht lösen kann, schreibe ich bei meinem/meiner Banknachbar*in ab.



15. Ich moge nicht, wenn der/die Lehrer*in streng ist.



16. Ich moge, um gute Noten zu bekommen.



17. Wenn ich moge, habe ich ein schlechtes Gewissen.



18. Wie mogelst du? Kreuze die drei wichtigsten Möglichkeiten zu mogeln an, die du selbst benutzt.

- Spickzettel Abschreiben Vorsagen
- Internet Handy Geheimzeichen
- Absprachen mit Mitschüler*innen Zusammenarbeit
- etwas Wort für Wort aus dem Internet kopieren
- sonstiges: _____

IV Brief an die Schulleitung



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION
INSTITUT FÜR SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG
LEHRSTUHL FÜR SCHULPÄDAGOGIK
PROF. DR. EWALD KIEL



LMU · Geschwister-Scholl-Platz 1 · 80539 München

Sehr geehrte Schulleitung, liebe Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen,

recht herzlich möchte ich mich über die Möglichkeit der Durchführung meiner Untersuchung an Ihrer Schule bedanken. Aufbauend auf meiner Masterarbeit „Mogeln in der Grundschule — Eine empirische Untersuchung“, angefertigt an der Universität zu Leipzig unter der Betreuung von Frau Prof. Dr. Brigitte Latzko, hat sich mein Promotionsvorhaben entwickelt. Angesichts meiner Tätigkeit als Grundschullehrerin sowie der hochinteressanten Tendenzen meiner Masterarbeit fesselt es mich die Relevanz des Mogelns in der Grundschule zu untersuchen.

Zentral soll hierbei folgende Fragestellung beantwortet werden:

Warum mogeln Grundschul Kinder?

Zur Erhebung wird ein sogenannter Mixed-Method-Approach gewählt. Zum einen werden zwei unterschiedliche quantitative Testverfahren durchgeführt, der Test *Mogeln in der Schule (MIDS)* und ein *modifizierter Schulleistungstest*. Diese Messinstrumente wurden explizit in Vorarbeiten des vorliegenden Forschungsvorhabens entwickelt. Zusätzlich werden qualitative Interviews durchgeführt, die vor allem die Motive exemplifizieren bzw. vertiefen.

Untersuchungszeitraum

erster Tag

Durchführung einer Klassentestung

Dauer: pro Klasse 45 Minuten (eine Unterrichtsstunde)

Klassenstufe: 2, 3, 4

zweiter Tag

Durchführung eines Interviews mit *einem/einer* Schüler*in pro Klasse

Dauer: 20 Minuten

die Auswahl des/der interviewten Schüler*ins sollte hier nach dem Zufallsprinzips geschehen

Klassenstufe: 2, 3, 4

Hierbei werden die Richtlinien des Datenschutzes in allen Arbeitsschritten eingehalten. Die Daten werden selbstverständlich hochgradig vertraulich behandelt, d.h. es werden keine Namen oder ähnliches angegeben, so dass keinerlei Rückschlüsse möglich oder gewollt sind. Die Teilnahme ist selbstverständlich freiwillig und erfolgt mit Genehmigung der Eltern. Eine Genehmigung der Sächsischen Bildungsagentur liegt vor.

Mit freundlichen Grüßen

Sophie Kluge

V Elternbrief

Liebe Eltern,

als Lehrerin untersuche ich, Sophie Kluge, im Rahmen meiner Doktorarbeit das Mangelverhalten von Grundschulkindern.

Selbstverständlich wird sich bei der Untersuchung an die Richtlinien des Datenschutzes gehalten, so dass Ihr Kind keine persönlichen Daten (Name, Wohnort, Geburtsdatum) angibt. Somit sind keinerlei Rückschlüsse auf ein einzelnes Kind möglich oder gewollt. Ferner dienen die gewonnenen Daten ausschließlich der Doktorarbeit und werden nicht an Drittpersonen oder Ministerien weitergeleitet. Auch die Lehrkraft wird über die Ergebnisse Ihrer Klasse oder einzelner Schulkinder nicht informiert. Ihrem Kind entstehen dadurch keine Nachteile in der Schule oder in der Klasse.

Über eine Teilnahme ihres Kindes würde ich mich sehr freuen und bitte Sie, das beiliegende Formblatt auszufüllen und abzugeben.

Mit freundlichen Grüßen

Sophie Kluge

Hiermit stimme ich zu, dass mein Kind an der Untersuchung teilnehmen darf.

(Bitte zutreffendes ankreuzen)

Name des Kindes: _____

Klasse: _____

Ja

Nein

Unterschrift der/ des Erziehungsberechtigten

VI Kategorienschema der qualitativen Analyse

Kategorie	Definition/Fragebogenitem	Ankerbeispiel	Kodierregeln
<i>Beurteilungen des Mogelns</i>			
Notlösung	Kinder haben indirekt ein schlechtes Gewissen, sehen aber keine andere Möglichkeit außer Mogeln.	„Naja nicht sollte, sondern kann. Also wenn man Schwierigkeiten hat und in dem Fach nicht so gut ist und man am Wochenende vielleicht gar nicht gelernt hat und man einen besten Freund hat, der einem das nochmal erklären kann. Der erklärt das dem dann noch mal so grob. Dann schreibt er sich vielleicht noch sowas auf die Hand, einen Satz. Einen ganz schwierigen, den man sich nicht so gut merken kann oder lesen kann. Eine Eselsbrücke und dann kommt er vielleicht in dem Test etwas besser zurecht“ (C42m #5)	Wenn Kinder mogeln weder als richtig noch falsch einschätzen und ihr Verhalten bspw. mit Zeitnot rechtfertigen oder das Verhalten auf ein bestimmtes Fach beziehen.
negative Einschätzung	Verneinung des Mogelns	„Naja eigentlich finde ich Mogeln nicht so gut, weil mogeln ist ja auch (...) Naja eigentlich sollte man in der Schule nicht mogeln, sondern alles alleine machen“ (C22w1 #3).	Dies Motiv wird kodiert, wenn sich Schüler*innen negativ über das Mogeln äußern.
<i>Arten des Mogelns</i>			
Abschreiben	Bei dieser Art wird zwischen aktiven Part des Abschreibenden oder passiven Part der Person, die mitunter unfreiwillig abschreiben lässt unterschieden.	„Ich schau ein bisschen durch die Gegend <i>Demonstration, dass man auf das andere Blatt schaut</i> [...] Ja. Nur mal rüber schauen zum Nachbar“ (B4m #19, 21)	Wenn Kinder freiwillig oder unfreiwillig abschreiben (lassen) sowie die Handlung vornehmlich spontan umsetzen, ist <i>Abschreiben</i> zu kodieren.

Zusammenarbeit	Mogeln beruht auf einer freiwilligen, geplanten, gegenseitigen Hilfe unter den Kindern.	„Naja, da hat sie mich gefragt, ob ich ihr mal helfen kann und da habe ich ihr natürlich geholfen. Ich bin dafür mal nicht bei Deutsch weitergekommen und da hat sie mir geholfen“ (D42w#13)	In Abgrenzung zum <i>Abschreiben</i> wird bei der <i>Zusammenarbeit</i> bewusst und freiwillig zusammengearbeitet.
Spicken	Das Spicken umfasst eine Möglichkeit, die individuell umsetzbar ist, aber eine planvolle Organisation verlangt.	„Ich habe mir schon mal auf die Hand vor einer großen Arbeit geschrieben und zugehalten“ (D4m #23)	Individuell umsetzbare Handlungen setzen die Verwendung eines Hilfsmittels, bspw. Körperteile, Gegenstände oder technisches Geräte, voraus.
<i>Motive des Mogelns</i>			
Moral			
schlechtes Gewissen	Entspricht Fragebogenitem „Ich habe ein schlechtes Gewissen, wenn ich mogle“	„Nö. Beim Mogeln brauch man kein schlechtes Gewissen bekommen [...] nur, wenn man erwischt wird“ (D4mw #38-40).	Kinder sind sich eines Regelübertritts bewusst und beziehen die Aussagen auf ihre eigene moralische Auffassung.
Angst	Entspricht Fragebogenitem „Wenn ich mogle, habe ich Angst erwischt zu werden“	„Mogeln ist für den/die Lehrer[*in] nicht das Schönste, aber es ist vielleicht für die Leute, also für die Kinder besser [...] Aber mogeln sollte man nicht so oft machen. Nein, man hat nicht Angst vor dem Test, sondern eher Angst vor dem[r] Lehrer [*in], dass der einen erwischt“ (C42m #3,7)	Das Motiv <i>Angst</i> beschreibt die Angst des Mogelns überführt zu werden und vor den damit verbundenen Konsequenzen.
Person			
Aufgabe	Entspricht Fragebogenitem „Ich mogle, wenn ich die Aufgabe nicht lösen kann“	„In Mathe, da wusste ich eine Aufgabe nicht, die hat sie [meine Mitschülerin] mir schnell noch gesagt.“ (A2w #28)“	Einerseits als Ausdruck einer subjektiv empfundenen Überforderung gestellte schulische Aufgaben nicht zu bewältigen, andererseits wird der Nutzen des Mogelns angezweifelt.
Noten	Entspricht Fragebogenitem „Ich mogle, um gute Noten zu erhalten“	„[Ein] Mädchen und [ein] Junge sitzen zusammen und der Junge hilft manchmal dem Mädchen während der Prüfung, obwohl wir das nicht dürfen [...] Weil sie es einfach nicht	Umfasst quantifizierbare Erfolge des Lernprozesses durch Schulnoten

weiß, weil sie eine bessere Note möchte“
(A3w #25, 37).

Schule			
Fach	Entspricht Fragebogenitem „Ich mogele, wenn ich das Fach nicht verstanden habe“	„In Deutsch, da waren so Aufgaben. Ich habe bei meinem Nachbarn geschaut, was man ankreuzen muss“ (D3m #15)	Bezieht sich auf schulfachübergreifende und schulfachspezifische Strategien.
Lehrerkraft	Entspricht Fragebogenitem „Ich mogele, wenn ich die Lehrerkraft nicht mag“	„Wenn ich den Lehrer nicht mag, dann mogele ich bei ihm. Ja, das mache ich immer. Manchmal gehe ich vor und gucke was an der Lösung. Habe ich schon in Mathe gemacht: Auf dem Arbeitsblatt, das nehme ich mit vor und schreibe die Lösungen ab“ (D4mw, #2)	Bezieht sich auf eine bestimmte Lehrkraft bei der gemogelt wird.
Situation	Temporäre Einflüsse, die einer äußeren zeitlich begrenzten Dauer unterliegen.	„Natürlich sprechen wir uns nicht vorher ab. Wenn einer erwischt wird, dann kriegt der ja so Panik, da dreht er ja alles um“	In der Überkategorie sind nur generelle Einschätzungen zu kodieren, die Mogen als spontane, ungeplante Handlung beschreiben.
keine Zeit	Entspricht Fragebogenitem „Wenn ich keine Zeit zum Lernen habe, dann mogele ich“	„X, meine Freundin, die hat schon mal gemogelt, weil die immer so viel zu tun hat [...] Da hat sie manchmal keine Zeit. [...] Nein, sie mogelt manchmal, wenn ich zu ihr komme. Dann sagt sie, sie ist schon mit den Hausaufgaben fertig, obwohl sie noch was zu erledigen hat [...] Ich sage es ihr dann vor“ (A2w #4-12)	Es muss explizit der zeitliche Faktor benannt werden.
Kooperation			
Lehrer*in sagen	Entspricht Fragebogenitem „Wenn jemand in der Klasse mogelt, sollte man dies dem Lehrer*in sagen“	„Naja, wenn ich es in der Schule sehen würde, dann würde ich das erstmal sagen, so dass der nochmal eine Extraaufgabe bekommt“ (A4m #21)	Beobachtete Mogensituationen sollen oder nicht der Lehrkraft mitgeteilt werden.

Zusätzliche Motive			
Eltern	entspricht einer Reaktion der Eltern	„Naja meine Mama möchte nicht, dass ich eine Drei habe“	Entscheidend für diese Kategorie ist eine Fokussierung auf die Eltern. Diese üben entweder Druck aus oder tadeln mangelndes Verhalten.
Leistungsmotivation	Mogelvermeidung mit einem Verweis auf die Leistungsmotivation	„Naja man kann ja nicht in jedem Test abgucken. Man weiß ja nicht, sitzt man in einem Test allein oder muss die Ordner aufstellen. Das ist voll blöd, wenn man das dann nicht kann“ (C3w #39).	
<i>Markervariablen</i>			
Eigennennung	Das durch das Schulkind benannte Motive bezieht sich auf das Kind selbst	„Ich habe mir schon mal auf die Hand vor einer großen Arbeit mal auf die Hand geschrieben und zugehalten“ (D4m #23)	
Fremdnennung	Das durch das Schulkind benannte Motiv, bezieht sich auf andere Personen.	„X, meine Freundin, die hat schon mal gemogelt, weil die immer so viel zu tun hat (A2w #4)	
primäre Nennung	Ein Motiv wird das erste Mal innerhalb eines Interviews benannt.		
sekundäre Nennung	Ein Motiv wird nach dem ersten Motiv benannt.	„Ich hab jetzt keine Angst gehabt, aber mir war ein wenig mulmig“ (C42m #21)	
Negierung	Die angesprochene Kategorie/ das Motiv wird verneint.		Die Kodierung einer Negierung erfolgt, wenn etwas Nichtzutreffendes kenntlich gemacht wird.

VII Interviews

A2w

1	A2w	
2	A2w	Ich kann dir erzählen was bei meiner Freundin immer los ist.
3	I	Na dann erzähl mir mal, was bei deiner Freundin immer los ist.
4	A2w	X, meine Freundin, die hat schon mal gemogelt, weil die immer so viel zu tun hat.
5	I	Ach so. Hat die etwa keine Zeit zum Lernen?
6	A2w	Da hat sie manchmal keine Zeit.
7	I	Und dann mogelt sie?
8	A2w	Nein, sie mogelt manchmal, wenn ich zu ihr komme. Dann sagt sie, sie ist schon mit den Hausaufgaben fertig, obwohl sie noch was zu erledigen hat.
9	I	Ach, dann will sie wohl gar nicht die Hausaufgaben machen?
10	A2w	Doch, dann mache ich sie meistens schnell mit ihr.
11	I	Und schreibt sie dann manchmal ab?
12	A2w	Nein, ich sage es ihr vor.
13	I	Hast du da ein schlechtes Gewissen?
14	A2w	Nein.
15	I	Du möchtest ihr also nur helfen? Du bist ja ihre Freundin. Was denkst du, wie viele Schüler werden in deiner Klasse mogeln?
16	A2w	Nur ein einziger X.
17	I	Der X mogelt? Wie hat er das angestellt?
18	A2w	Der guckt einfach ab.
19	I	Ach Quatsch, der guckt einfach ab? Der ist doch auch manchmal ganz aufmüffig?
20	A2w	Ja, aber der ist auch ganz streng zu mir. Der ärgert mich.
21	I	Hast du selbst schon einmal gemogelt?
22	A2w	<i>Verneinendes Nicken</i> Mein Bruder hilft mir, wenn ich nicht weiterkomme.
23	I	Und wie ist das in der Schule? Arbeitest du manchmal mit deiner Banknachbarin zusammen?
24	A2w	Ja, in der Schule habe ich mich schon mal mit meiner Nachbarin abgesprochen.
25	I	Findest du das o. k., sich manchmal abzusprechen, wenn man etwas nicht weiß?
26	A2w	Ja.
27	I	Kannst du mir von einer Situation erzählen in der du dich schon mal mit deiner Banknachbarin abgesprochen hast?

28	A2w	In Mathe, da wusste ich eine Aufgabe nicht. Die hat sie mir schnell noch gesagt.
29	I	Bei der täglichen Übung?
30	A2w	Bei Mathe.
31	I	War das bei einem Test?
32	A2w	Bei der täglichen Übung.
33	I	Und kannst du dich daran erinnern, warum du gemogelt hast? Hast du den Stoff nicht verstanden?
34	A2w	<i>NICKEN</i>
35	I	Gibt es auch noch andere Gründe? Hattest du keine Zeit zum Lernen? War der Stoff zu schwierig?
36	A2w	Am Montag habe ich nie Zeit, da muss ich Klavier üben.
37		<i>Gespräch über Klavierunterricht</i>
38	A2w	Und am Dienstag bin ich bei meiner Oma.
39	I	Hast du also ganz schön Stress?
40		<i>Gespräch über Oma</i>
41	I	Wie hast du dich gefühlt als du bei deiner Mitschülerin abgeschrieben hast?
42	A2w	Naja meine Lehrerin hat das zum Glück nicht gesehen. Wir haben dann ganz schnell wieder nach vorne geschaut. Wir haben auch noch über etwas anderes gesprochen. Wie zum Beispiel wer heute Zeit hat.
43	I	Habt ihr noch über eure Freizeit geredet?
44	A2w	Ja.
45	I	Was gibt es denn für unterschiedliche Arten zu mogeln?
46	A2w	Man kann beim Banknachbarn abschreiben, wenn der andere noch nicht fertig ist und da kann er dann in der Zwischenzeit abschreiben.
47		<i>Gespräch über Familie</i>

A3w

1	A3w	
2	I	Wie findest du mogeln?
3	A3w	Ich finde mogeln doof, weil das ist anderen unfair gegenüber. Wenn wir zum Beispiel Mathe Aufgaben schreiben, und die anderen die Lösungen nachschauen, dann finde ich das unfair.
4	I	Hast du das selbst schon einmal gesehen, dass jemand bei dir in der Klasse gemogelt hat?
5	A3w	Ja.
6	I	Weißt du, wie viele Schüler das bei dir in der Klasse sind?

7	A3w	Naja so ungefähr ein Schüler.
8	I	Einer? Wurde er erwischt?
9	A3w	Nein, er wurde nicht erwischt. Ich habe das gesagt.
10	I	Hast du das der Lehrerin gesagt?
11	A3w	Nein, ich habe das nur so gesagt es war nicht laut genug. Die Lehrerin hat es nicht gehört.
12	I	Ach, sie hat's nicht gehört?
13	A3w	Ich habe gedacht, sie hat es gehört, aber sie hatte es nicht gehört.
14	I	Und wie hat er gemogelt?
15	A3w	Nein, es war eine die, also ein Mädchen. Sie hat ins Hausaufgabenheft geschaut, weil da die ganzen Aufgaben stehen.
16	I	Im Hausaufgabenheft hat sie die ganzen Aufgaben?
17	A3w	Ja. Hinten im Hausaufgabenheft haben wir die ganzen Mal-Aufgaben.
18	I	Das ist doch wie ein Spickzettel oder?
19	A3w	Ja.
20	I	Und wann war das? Ende zweiter Klasse oder Anfang dritter Klasse?
21	A3w	Ende der zweiten Klasse.
22	I	War das die Einzige, die du gesehen hast? Oder hast du auch schon andere Schüler beobachtet? Beispielsweise welche, die auch schon zusammengearbeitet haben?
23	A3w	Ja, das habe ich auch schon mal gesehen.
24	I	Was waren das für Schüler?
25	A3w	Mädchen und Junge sitzen zusammen und der Junge hilft manchmal dem Mädchen während der Prüfung, obwohl wir das nicht dürfen.
26	I	Warum hilft er ihr?
27	A3w	Weil sie sagt: „Junge ich brauche mal Hilfe.“
28	I	Dann hilft er ihr?
29	A3w	Ja.
30	I	Redet ihr auf dem Schulhof darüber?
31	A3w	Nö.
32	I	Weißt du, warum die Kinder mogeln?
33	A3w	Weil das Mädchen es nicht weiß.
34	I	Also ist manchmal das Fach zu schwierig?
35	A3w	Ja.
36	I	Haben die Kinder Angst davor oder machen die das ganz spontan?

37	A3w	Weil sie es einfach nicht weiß, weil sie eine bessere Note möchte.
38	I	Hast du selbst schon einmal gemogelt?
39	A3w	Nö.
40	I	Bist du also gut in der Schule?
41	A3w	Ja.
42	I	Weißt du, warum das Mädchen mogelt?
43	A3w	Naja Montag ist sie beim Sport, Mittwoch weiß ich es nicht. Dann sehe ich sie auch manchmal den ganzen Tag nur mit dem Fahrrad durch die Gegend fahren. Und naja sie ist nicht gerade gut in der Schule.
44	I	Weißt du, wie die Kinder sich fühlen, nachdem sie gemogelt haben?
45	A3w	Das weiß ich leider nicht.
46	I	Weißt du, was es für unterschiedliche Arten gibt zu mogeln?
47	A3w	Man kann abgucken fragt, man kann im Hausaufgabenheft nachschauen oder man schreibt sich alle Malaufgaben zu Hause auf einen Zettel und guckt dann während der Prüfung nach.
48	I	Und du hast noch nie einen Spickzettel geschrieben?
49	A3w	Einmal zu Hause habe ich einen geschrieben, aber ich habe ihn dann zu Hause gelassen. Ich habe sie mir dann zu Hause alle im Bett aufgesagt und dann habe ich den Zettel nicht mehr gebraucht.
50	I	Mogeln findest du also blöd. Kannst du mir bitte noch mal erklären warum?
51	A3w	Weil es unfair gegenüber den anderen Schülern ist, wenn die Schüler mogeln. Die bekommen einfach eine bessere Note. Dann weiß die Lehrerin auch nicht, was wir alles noch lernen müssen.
52	I	Soll man das dann nicht den Lehrer sagen?
53	A3w	Manchmal schon. Wenn ich neben X sitze, würde ich mich melden, wenn sie abschreiben würde. Wenn ich neben einen Schüler sitze, der nicht so gut in der Schule ist, dann stelle ich auch manchmal meine Federmappe oder mein Hausaufgabenheft auf.
54	I	Ist dir das schon mal passiert?
55	A3w	Ja bei X. Da habe ich meine Federmappe aufgestellt. Wir haben einen Turm gebaut, so dass niemand anschauen konnte. Ich hab's ihm versucht direkt in der Stunde zu sagen.

A4m

1	A4m	
2	I	Was verstehst du denn selbst unter Mogeln?
3	A4m	Das es Abschreiben ist und man da eigentlich nicht viel lernt.
4	I	Und warum lernt man da nichts?

5	A4m	Weil man ja von den anderen abschreibt und man nicht weiß, ob es überhaupt richtig ist.
6	I	Ist das manchmal auch, wenn man in der Arbeit zusammenarbeitet?
7	A4m	Eigentlich werden wir da immer getrennt oder wir erhalten so eine Mappe. Unsere Lehrerin hilft uns auch manchmal während der Arbeit, wenn wir Probleme haben.
8	I	Ist die also gar nicht so streng?
9	A4m	Nur, wenn wir was nicht verstanden haben.
10	I	Und mogelt bei euch jemand in der Klasse?
11	A4m	Nein.
12	I	Ach und was denkst du, woran könnte das liegen?
13	A4m	Keine Ahnung.
14	I	Ich habe gehört ihr seid die liebste Klasse, hat mir ein Lehrer erzählt.
15	A4m	Es geht. Es gibt einen der manchmal schnell austickt.
16	I	Ja voll blöd oder?
17	A4m	Dann müssen wir uns das ganze Gemecker noch mit anhören.
18	I	Und bei den Hausaufgaben manchmal im Hort.
19	A4m	Nein nicht wirklich.
20	I	Wie findest du denn da Mogeln so im Allgemeinen.
21	A4m	Naja in der neuen Schule, wenn ich es sehen würde, dann würde ich das erstmal sagen gehen, so dass der nochmal eine Extraaufgabe bekommt.
22	I	Und dir fallen keine weiteren Gründe ein.
23	A4m	Naja wir würden es ja auch nicht schaffen. Meistens haben wir nur 15 Minuten und dann würde das ja auch auffallen.

B2m

1	B2m	
2	I	Was denkst du denn, wie viele Schüler schon mal bei dir in der Klasse gemogelt haben?
3	B2m	Noch gar keiner.
4	I	Noch gar keiner, glaubst du nicht? Wie viele Schüler seid ihr bei euch in der Klasse?
5	B2m	Wir waren 20 mit der Lehrerin, aber 19 Kinder. Zwei davon sind schon weg. Einer ist im Urlaub und zwei sind krank.
6	I	Hast du Freunde oder ältere Geschwister, die vielleicht schon gemogelt haben?
7	B2m	Ich bin der Älteste. Meine Geschwister sind noch nicht in der Schule.

8	I	Und hast du Freunde mit denen du immer in der Schule spielst?
9	B2m	Ja, X.
10	I	Und hat der vielleicht schon mal gemogelt?
11	B2m	Nein.
12	I	Der also auch noch nicht. Was denkst du, warum mogeln deine Mitschüler nicht?
13	B2m	(...)
14	I	Ist vielleicht der Unterricht so leicht oder ist eure Lehrerin so lieb? Was denkst du, woran könnte das liegen?
15	B2m	Der Unterricht ist zu leicht.
16	I	Ach der Unterricht ist so leicht und deshalb müsst ihr nicht mogeln? Verstehst du denn immer alles?
17	B2m	Ja, ich sitze ja auch in der zweiten Reihe. Zusammen mit X. aber sie ist gerade krank.
18	I	Ach nein die Arme <i>Gespräch über Freundin</i> Hast du vielleicht noch andere Gründe, warum ihr nicht mogelt?
19	B2m	Unsere Klasse ist so toll.
20	I	Und da muss halt niemand mogeln?
21	B2m	<i>NICKEN</i>
22	I	Kennst du Möglichkeiten, wie man mogeln kann?
23	B2m	Eigentlich nicht.
24	I	Und so beim Nachbarn rüber schauen zum Beispiel?
25	B2m	Doch bei meiner Banknachbarin X schon.
26	I	Ach quatsch und was machst du da? Vergleichst du mit ihr die Ergebnisse?
27	B2m	Manchmal vergleichen wir schon und manchmal machen wir auch in Deutsch, zum Beispiel. Da haben wir das so gemacht. Wir sollten aufstehen und wir sollten tauschen und meistens auf dem Platz.
28	I	Und macht ihr das auch ohne Aufforderung oder zum Beispiel auch mal vor einer Arbeit, dass man sagt: „Ich helfe dir und du hilfst mir?“. Macht ihr das?
29	B2m	<i>NICKT ZUSTIMMEND</i>
30	I	Hast du die X gern und deshalb hilfst du ihr?
31	B2m	<i>NICKEN</i>
32	I	JA?
33	B2m	Und X1 und X2 sind beste Freunde und deshalb helfen wir uns auch immer. Als wir uns am ersten Tag gesehen haben, da waren wir schon beste Freunde.
34	I	Macht ihr auch die Hausaufgaben gemeinsam?

35	B2m	Jetzt ja, schon zusammen. In der Ersten durften wir das schon. Manchmal bin ich eher fertig und manchmal X.
36	I	Helft ihr euch dann gegenseitig bei den Hausaufgaben?
37	B2m	Das dürfen wir gar nicht.
38	I	Ach so, von der X aus nicht. Habt ihr das trotzdem noch nicht gemacht?
39	B2m	Nein.
40	I	Versteht ihr euch alle in der Klasse?
41	B2m	Außer X.
42	I	Ach und an was liegt das? Ist er so böse.
43	B2m	Ja der rempelt immer oder spioniert uns aus. Wir versuchen ihm was beizubringen und das geht nicht und da müssen wir manchmal einen Streit angeben.
44	I	Das ist natürlich nicht schön, wenn ihr euch streitet.

B3m

1	B3m	
2	I	Wie hast du denn den Test gefunden, den wir gerade gemacht haben?
3	B3m	Gut eigentlich.
4	I	Ja? Bist du denn gut in der Schule?
5	B3m	Ja.
6	I	Und was macht dir besonders viel Spaß?
7	B3m	Sport und Sachkunde.
8		<i>Gespräch über Sport</i>
9	I	Was denkst du denn, wie viele Schüler werden denn bei dir in der Klasse mogeln?
10	B3m	Keine Ahnung.
11	I	Vielleicht so 2 oder 3?
12	B3m	Jupp, das könnte hinkommen.
13	I	Und mogeln denn deine Mitschüler?
14	B3m	Ja manchmal.
15	I	Ach quatsch und was denkst du, warum werden die denn mogeln?
16	B3m	Keine Ahnung.
17	I	Und hast du selbst schon mal gemogelt?
18	B3m	Ja.
19	I	Versuche doch bitte mal, mir eine solche Situation zu beschreiben.

20	B3m	(...)
21	I	Lass dir Zeit, schließ deine Augen und denke mal darüber nach.
22	B3m	Eigentlich war das in der zweiten Klasse in Mathe.
23	I	Und bei was war das?
24	B3m	Das war halt so. 3 Aufgaben sind eine Zensur und da hatte ich noch eine Banknachbarin und da habe ich halt immer andauernd die Ergebnisse abgeschrieben.
25	I	Also habt ihr auch miteinander verglichen oder?
26	B3m	Ja.
27	I	Die Banknachbarin hast wohl nicht mehr.
28	B3m	Nö, ich sitze jetzt alleine.
29	I	Und wie lief das dann ab? Habt ihr am Ende die Aufgaben miteinander verglichen oder wie was das?
30	B3m	Nicht nur, sondern währenddessen eigentlich auch.
31	I	Habt ihr dann Zeichen ausgemacht?
32	B3m	Wir haben uns alles ganz leise gesagt.
33	I	Hast du nur in Mathe gemogelt oder zum Beispiel auch in Deutsch?
34	B3m	Naja Deutsch und Mathe kann ich nicht so gut.
35	I	Beim Diktat zum Beispiel?
36	B3m	Ja. Jetzt habe ich eine neue Banknachbarin und von der schreibe ich zum Beispiel auch gar nicht weiter ab, weil ich die nicht mag. Die andere war hingegen meine Freundin. Die sitzt jetzt aber eine Bank hinter mir.
37	I	Das ist natürlich blöd. Warum hast du denn gemogelt?
38	B3m	Das war vorher nicht geplant. Meine Eltern sagen manchmal das ich keine 3 schreiben soll und wenn es dann doch passiert, dann sind sie enttäuscht.
39	I	Und du möchtest deine Eltern natürlich nicht enttäuschen.
40	B3m	Nein. Also eigentlich ist es mir egal, aber ich hatte eine 4 in Mathe. Da war mein Papa nicht ganz so dramatisch, aber die Mama schon.
41	I	Aber klar, da hat man ja auch ein wenig Angst. Gibt's sonst noch Gründe?
42	B3m	Nein, nicht wirklich.
43	I	Wie hast du dich denn gefühlt? Hattest du Angst vom Lehrer erwischt zu werden?
44	B3m	Nein eigentlich nicht.
45	I	Und danach so?
46	B3m	Ich hatte ein bisschen ein schlechtes Gewissen, aber nicht sehr.
47	I	Welche Arten zu mogeln kennst du denn noch?

48	B3m	(.) Zum Beispiel das man es zum Nachbarn sagt, gib mir das Ergebnis ansonsten boxe ich dich.
49	I	Das hast du aber noch nie gemacht oder?
50	B3m	Nein, natürlich nicht.
51		<i>Gespräch über Sport</i>
52	I	Wie ist das denn mit den Hausaufgaben?
53	B3m	Eigentlich nicht, aber doch schon in der zweiten Klasse, da haben wir das schon gemacht.
54	I	Und was war zuerst: die Hausaufgaben abschreiben oder bei Tests?
55	B3m	Das war eigentlich gleichzeitig.

B4m

1	B4m	
2	I	Wie viele Schüler sind bei dir in der Klasse?
3	B4m	So 18, glaube ich.
4	I	Und wie viele werden davon mogeln? Was schätzt du?
5	B4m	2, 3.
6	I	Mogeln deine Freunde manchmal auch? Hast du welche im Freundeskreis?
7	B4m	Von meinen Freunden kenne ich keinen, aber paar andere?
8	I	Ach ja, wem denn?
9	B4m	Mein Banknachbar X und mein Mitschüler X.
10	I	Und warum? Weißt du das?
11	B4m	Nein.
12	I	Hast du selbst schon mal gemogelt?
13	B4m	Ja.
14	I	Kannst du dich daran zurückerinnern?
15	B4m	Ja, Mathe, Deutsch, das finde ich nicht so toll.
16	I	Und wann passiert das?
17	B4m	Wenn ich eine Aufgabe nicht lösen kann.
18	I	Wie mogelst du dann?
19	B4m	Ich schau ein bisschen durch die Gegend (Demonstration das man auf das andere Blatt schaut).
20	I	Also schreibst du ab?
21	B4m	Ja. Nur mal rüber schauen zum Nachbarn.

22	I	Sprecht ihr euch auch manchmal vorher ab?
23	B4m	Nein, abquatschen gar nicht.
24		(...)
25	I	Warum mogelst du dann?
26	B4m	Weil ich mal Aufgaben nicht lösen kann, deswegen mogle ich.
27	I	Mogelst du auch, weil du keine Zeit zum Lernen hast?
28	B4m	Doch eigentlich schon.
29	I	Und wie schaut's aus mit guten Noten oder weil deine Eltern Stress machen?
30	B4m	Nein eigentlich nicht.
31	I	Magst du auf das Gymnasium gehen?
32	B4m	Schauen wir mal, weiß ich noch nicht
33	I	Wie hast du dich danach gefühlt?
34	B4m	Geht eigentlich.
35	I	Hast du danach ein schlechtes Gewissen gehabt?
36	B4m	Geht so.
37	I	Hast du eine Erklärung dafür, warum du gemogelt hast?
38	B4m	Nein.
39	I	Einfach nur so?
40	B4m	Einfach nur so.
41	I	Und danach hast du da kein schlechtes Gewissen gehabt zum Beispiel deinen Mitschülern gegenüber? Hätte ich mal ein bisschen mehr gelernt zum Beispiel.
42	B4m	Nicht so.
43	I	Also bist du ganz cool.
44	B4m	Ja.
45	I	Kennst du noch andere Arten zu mogeln?
46	B4m	Eigentlich nur Abschreiben.
47	I	Hast du zuerst bei den Hausaufgaben abgeschrieben oder zuerst bei einem Test?
48	B4m	Naja bei den Tests haben wir immer diese Mauern, da ist es relativ schwierig zu mogeln.
49	I	Und Hausaufgaben abschreiben tust du jetzt?
50	B4m	Eigentlich nicht.
51	I	Eigentlich nicht? Hast du das schon mal gemacht?
52	B4m	Das ist schon mal vorgekommen.

C2w

1	C2w	
2	I	Was sagst du denn so zum Mogeln? Findest du das gut oder eher nicht so?
3	C2w	Schlecht.
4	I	Und warum?
5	C2w	Naja das ist ja abgucken und wenn man abguckt und der Nachbar selber etwas falsch macht, dann hat man das ja auch falsch.
6	I	Das ist voll blöd. Hast du das bei dir in der Klasse schon mal beobachtet?
7	C2w	Nein, aber in einer anderen Klasse bei den Hausaufgaben.
8	I	Nein, was war das denn für eine Klasse?
9	C2w	Die X.
10	I	Haben die abguckt?
11	C2w	Der eine hat das nicht gewusst, dass der andere abguckt. Der eine hat geschrieben und der andere hat abguckt, so immer leicht. Die saßen auch ganz vorn beim Lehrer.
12	I	Nein und was hat der Lehrer gesagt?
13	C2w	Der hat nichts gesehen.
14	I	Und wie hast du das gefunden?
15	C2w	Ich bin dann leise zum Lehrer gegangen und habe das dem gesagt, dass die zwei abgucken.
16	I	Und?
17	C2w	Der hat mit denen geschimpft.
18	I	War das dieses oder letztes Schuljahr.
19	C2w	Das war dieses Schuljahr.
20	I	Also noch gar nicht so lang her.
21	C2w	Ich glaube das war vorgestern.
22	I	Wie kann man denn noch schummeln?
23	C2w	So beim Test, wenn man einen Test schreibt. Wenn die Stehordner dazwischen tun, dann kann man leicht über den Stehordner schauen oder irgendwas zu schreiben. Mein Nachbar hat immer abguckt bei mir.
24	I	Ach Quatsch und das bereits schon in der ersten Klasse.
25	C2w	Ja, aber ich weiß gar nicht mehr, wer das war.
26	I	Weißt du auch, warum der abguckt hat?
27	C2w	Naja weil er das nicht kann. Das war ein Junge.
28	I	Denkst du Jungs mogeln mehr?

29	C2w	Das war wirklich ein Junge.
30	I	Hast du auch versucht mal mit ihm darüber zu reden.
31	C2w	Ja, aber das ging halt nicht.
32	I	Und wenn es eine gute Freundin von dir gewesen wäre, hättest du sie abschreiben lassen?
33	C2w	Nein.
34	I	Abschreiben ist immer blöd?
35	C2w	Ja, dann wäre ich auch nicht mehr ihre Freundin gewesen.
36	I	So schlimm findest du das?
37	C2w	Ja.

C3w

1	C3w	
2	I	Warum ist denn Mogeln doof?
3	C3w	Naja man muss ja die Sachen auch selbst können. Weil, wenn man immer nur abguckt oder irgendwie einen Spickzettel hat, dann kann man es ja gar nicht richtig.
4	I	Du hast gerade den Spickzettel angesprochen, was kennst du denn noch für Arten zu Mogeln?
5	C3w	Naja in der ersten Klasse bei uns, da haben wir mal einen Test geschrieben und da hatte einer seinen Mathehefter in der Ablage gehabt und hat da so drunter geschickt, deswegen hatte er auch eine 6 bekommen.
6	I	Die Lehrerin hat es also bemerkt?
7	C3w	Ja, da gab es keine Noten, aber es wäre eine 6 gewesen.
8	I	Aber sie hat es eben mitbekommen. Was habt ihr anderen darüber gedacht?
9	C3w	Also ich fand's sehr doof und die anderen glaube ich auch.
10	I	Und wie ist das sonst in eurer Klasse, mogelt da jemand?
11	C3w	Naja manche schon, so wie mein Banknachbar, der schummelt mal so.
12	I	Wie schaut er zu dir rüber? Lässt du ihn da anschauen?
13	C3w	Nö. Meistens stelle ich meine Federmappe auf.
14	I	Aber sagst es auch nicht der Lehrerin, wenn er abschreibt?
15	C3w	Nö. Meistens nicht.
16	I	Warum denn das eigentlich nicht?
17	C3w	Ja, keine Ahnung.
18	I	Auch blöd in der Klasse oder, da steht man so als Petze da?
19	C3w	Ja.

20	I	Was glaubst du, wie viele Kinder werden bei euch in der Klasse mogeln?
21	C3w	Ich glaube nicht so viele.
22	I	Wie viele Schüler seid ihr?
23	C3w	22.
24	I	Was denkst, warum mogeln die? Hast mal mit denen darüber geredet?
25	C3w	Nein noch nicht so. Die Meisten lassen die anderen dann auch noch abschreiben, zum Beispiel bei einer Hausaufgabe oder so oder auch mal bei einem Test, da hat X1 bei X2 so rübensgeschaut und dann hat X1 ihr auch noch das Blatt rübergeschoben.
26	I	Eigentlich nett oder, aber auch blöd für die anderen?
27	C3w	Ja.
28	I	Und bei Hausaufgaben ist das auch Schummeln und Mogeln oder ist das okay?
29	C3w	Naja das ist eigentlich auch Mogeln, da muss man es ja eigentlich auch können. Kann ja sein, dass es auch in dem Test vorkommt.
30	I	Und mal früh, dass mal jemand schnell die Hausaufgaben abschreibt?
31	C3w	Nö. dafür gibts ja das Hausaufgabenzimmer oder wir machen das eben zuhause.
32	I	Schaut da manchmal die Erzieherin nicht so genau hin?
33	C3w	Doch, die gehen ja auch durch die Reihen und sehen das auch meistens, wenn da jemand abguckt.
34	I	Und warum mogelst du nicht?
35	C3w	Weil ich das doof finde.
36	I	Findest du den Unterrichtsstoff auch leicht?
37	C3w	Naja manchmal ist er leicht und manchmal schwieriger. Man muss halt auch lernen.
38	I	Aha und warum muss man lernen?
39	C3w	Naja man kann ja nicht in jedem Test abgucken. Man weiß ja nicht, sitzt man in einem Test allein oder muss die Ordner aufstellen. Das ist voll blöd, wenn man das dann nicht kann.
40	I	Wie ist das? Werden bei euch Ordner aufgestellt?
41	C3w	Das war so in der Ersten und Zweiten, aber jetzt machen wir das nicht mehr. Wenn man schummelt und abguckt und der andere macht Fehler und man bekommt das nicht mit, dann fällt es dem Lehrer auch auf.
42	I	Wie fühlst du dich denn dabei, wenn dein Banknachbar versucht bei dir abzuschreiben? Denkst du dann, oh Gott der Arme?
43	C3w	Naja ich finde das voll doof.
44	I	Ungerecht?
45	C3w	Ja, weil der dann kaum was lernt.

46	I	Das ist blöd oder? Er bekommt eine bessere Note und die Lehrerin denkt, es wäre alles okay, aber derweil ist das gar nicht so.
47	C3w	Da merken die ja auch nicht was sie für Schwierigkeiten haben oder verstehen. Das wurde uns schon in der Zweiten erklärt.
48	I	Ach echt und wie?
49	C3w	Naja sie hat gesagt, dass sie es merkt, wenn jemand abschreibt, weil meist haben die dann dieselben Fehler, weil es gab ganz wenige die 0 Fehler hatten. Das ist schon mal geschehen. Das ist als X2 das mit dem Ordner gemacht hat, da hatte er trotzdem noch Fehler.
50	I	Was denkst du, woran könnte das liegen? Strenge Eltern? Zu wenig Freizeit?
51	C3w	Ich glaube so keiner von uns hat so richtig strenge Eltern und Freizeit hat er eigentlich genügend, da spielt er meist mit seinen kleinen Geschwistern.

C4w

1	C4w	
2	I	Wie findest du Mogeln?
3	C4w	Eigentlich nicht gut, weil durch Mogeln kommt man ja nicht weit.
4	I	Warum kommt man denn damit nicht weit?
5	C4w	Weil man, was der andere gelernt hat und gerechnet hat, kann ich einfach abschreiben, aber lerne dadurch ja nichts, weil ich ja abgeschrieben habe.
6	I	Hast du das bei dir in der Klasse schon mal beobachtet?
7	C4w	Nur bei X1, weil es X2 immer gesagt hat. Die hat immer abgeguckt.
8	I	Hast du das gesehen?
9	C4w	Nein, das hat man immer nur gehört. Sie hat auch mal neben mir gegessen.
10	I	Hat sie da auch versucht abzuschreiben?
11	C4w	<i>NICKEN</i> Aber sie wurde dann umgesetzt.
12	I	Fühlt sich das komisch an?
13	C4w	Was ich dann auch blöde finde, wenn sie was abschreibt und das ist falsch, dann hat sie das auch falsch und dann wundert sich die Lehrerin warum wir das gleich falsch haben.
14	I	Das ist voll blöd eigentlich. Weißt du, was es sonst noch für Arten gibt zu Mogeln?
15	C4w	Wenn man im Test spickt. Ich habe schon mal so eine Serie geguckt und da gab es die Sendung Einstein und da haben die versucht so zu spicken und in der Trinkflasche haben die außen auf diesen Zettel so innen was drauf geschrieben und immer, wenn sie was getrunken hat. Naja der Lehrer hat es im Nachhinein herausgefunden wie die gespickt haben, weil die alle eine andere Technik hatten.

16	I	Das ist ja krass, aber sowas hast du bei dir in der Klasse noch nicht gesehen?
17	C4w	Nein.
18	I	Und bei euren Parallelklassen oder bei Freunden? Quatscht ihr darüber mal?
19	C4w	Nein eigentlich nicht.
20	I	Also es ist auch nicht so, dass ihr es beobachtet und im Nachhinein mal darüber redet?
21	C4w	Also nur wenn X1 bei X2 abgeguckt hat.
22	I	Was haben denn die anderen dazu gesagt?
23	C4w	Naja es war nicht so toll, aber unsere Lehrerin hat das dann mitbekommen, weil X2 sagte: „Guck doch nicht bei mir ab.“ Und dann haben die immer so einen Hefter dazwischen gestellt und dann ist es auch besser geworden.
24	I	Was denkst du, warum hat sie gemogelt?
25	C4w	Vielleicht weil sie vorher auf einer Förderschule war, kann auch sein.
26	I	Achso und du denkst, vielleicht hat sie es einfach nicht gewusst? Hat sie irgendwie Probleme gehabt?
27	C4w	Naja das weiß ich ja nicht, weil sie so der Außenseiter in unserer Klasse war.
28	I	In welcher Klasse hast du denn das erste Mal einen mogelnden Mitschüler beobachtet?
29	C4w	Eigentlich habe ich es nie gesehen, sondern nur gehört. Das war so in der dritten Klasse.

C22w

1	C22w	
2	I	Wir haben doch gestern einen Test über das Mogeln gemacht. Wie hat der dir denn gefallen?
3	C22w	Der hat mir Spaß gemacht.
4	I	Was denkst du denn so über das Mogeln? Findest du es gut oder eher nicht so gut?
5	C22w	Ich habe nur ein Kreuz bei Mogeln gesetzt.
6	I	Aha und wo?
7	C22w	Ich mogle nur bei einem Lehrer.
8	I	Und bei wem?
9	C22w	Naja bei Deutsch und das mag ich nicht.
10	I	Habt ihr die Lehrerin auch in Mathe?
11	C22w	Ja, aber Deutsch mag ich nicht. Lesen macht mir nicht Spaß.
12	I	Ah, okay. Also weil es dir eher schwerfällt?

13	C22w	Ja.
14	I	Wie mogelst du denn da?
15	C22w	Ich gucke zum Beispiel bei meiner Banknachbarin ab.
16	I	Sonst noch anders?
17	C22w	Sonst nichts mehr.
18	I	Und warum?
19	C22w	Weil das Fach so schwer ist.
20	I	Und was denkst du, wie viele Schüler werden in deiner Klasse wohl mogeln?
21	C22w	X1 mogelt oft, X2 mogelt, X3 mogeln und X4 mogelt.
22	I	Redet ihr dann danach mit euren Freunden darüber?
23	C22w	Nein.
24	I	Und was denkst du, macht ihr das auch bei Hausaufgaben?
25	C22w	Weiß ich nicht. Ich brauche das zumindest nicht.
26	I	Ah okay und wann hat das Mogeln angefangen?
27	C22w	Naja in der ersten Klasse. Aber eigentlich auch schon im Kindergarten, da haben wir Seil gespielt und ich habe nicht richtig aufgepasst.

C22w1

1	C22w1	
2	I	Wir haben ja vorhin den Test über das Mogeln gemacht. Wie findest du denn Mogeln?
3	C22w1	Naja eigentlich finde ich Mogeln nicht so gut, weil Mogeln ist ja auch (.) Naja eigentlich sollte man in der Schule nicht mogeln, sondern alles alleine machen.
4	I	Und machst du das immer?
5	C22w1	Nein.
6	I	Kannst du mir mal eine Situation beschreiben wo du mal gemogelt hast?
7	C22w1	Ich habe mal gemogelt, aber das war in der ersten Klasse, da habe ich gemogelt. Aber warum, weiß ich gar nicht mehr.
8	I	Das ist gar nicht schlimm.
9	C22w1	Aber die anderen haben auch gemogelt bei dem Buchstaben lernen.
10	I	Was denkst du denn, wie viele mogeln denn bei dir?
11	C22w1	Naja X1, X2, X3 die mogeln.
12	I	Habt ihr da mal in den Pausen darüber geredet?
13	C22w1	Naja nö, eigentlich nicht.

14	I	Und wie findest du Mogeln kurz nachdem du das gemacht hast?
15	C22w1	Naja, ich habe schon ein schlechtes Gewissen.
16	I	Und was gibt's alles für Arten, die du schon probiert hast?
17	C22w1	Eigentlich habe ich nur bei meinem Banknachbarn abgeguckt. Meistens bei Mathe, weil da war ich nicht so gut drin und X, mein Banknachbar, war da ganz gut und da habe ich immer abgeguckt.
18	I	Und in Deutsch auch?
19	C22w1	Nur in Mathe, in Deutsch nicht. Das kann ich ja.
20	I	Also liegt es bei dir eher am Fach?
21	C22w1	Eigentlich gibt es noch einen kleinen anderen Grund. Ich mogle auch, wenn ich Angst habe, dass ich irgendwo von meinen Eltern geschimpft werde, wenn ich eine schlechte Note kriege.
22	I	Bekommst du dann zuhause manchmal Ärger.
23	C22w1	Also ich nicht, aber meine Schwester schon. Da hat sie von meinem Papa richtig Anschiss bekommen und deshalb habe ich auch ein wenig Angst.

C31m

1	C31m	
2	I	Was ist denn alles Mogeln?
3	C31m	Eigentlich nur Spickzettel nehmen und das aufschreiben was du gelernt hast, dass es richtig ist und dann irgendwohin tun oder ja einfach vom Nachbarn abschreiben oder einfach krank spielen oder sagen ich muss auf das Klo und dann bleibt der so lange auf dem Gang bis die Stunde vorbei ist.
4	I	Aber das ist doch auch blöd, dann hast du doch bereits angefangen zu schreiben.
5	C31m	Naja vor dem Test, da würde ich mir dann noch meinen Nintendo mit rein schmuggeln und dann habe ich auch was zu tun.
6	I	Und hast du selbst schon mal gemogelt?
7	C31m	Nö.
8	I	Hast du es bei dir in der Klasse schon mal beobachtet?
9	C31m	Ja, ich habe es schon mal gehört. Der X.
10	I	Und wie war das?
11	C31m	Naja der hat von seiner Banknachbarin abgeschrieben und die wollte das eigentlich gar nicht, aber unserer Lehrerin hat dann gesagt: „X es wird nicht gespickt, dann bekommst du eine 6.“. Aber der hat keine 6 bekommen, sondern eine 1.
12	I	Und habt ihr dann in der Klasse mal darüber geredet?
13	C31m	Eigentlich noch nie.

14	I	Und hat sonst schon mal jemand gemogelt?
15	C31m	Eigentlich nicht.
16	I	Wie ist es sonst? Versteht ihr euch alle gut.
17	C31m	Aber warte, ich kenne noch jemand der mogelt, die X. Ich habe mal ein Spiel mit ihr gespielt und dann hat sie geschummelt und hat aufgehört.
18	I	Ist das für dich das Gleiche beim Spielen und in der Schule zu mogeln?
19	C31m	Fast dasselbe, weil im Unterricht spielen wir ja auch manchmal Spiele und da ist das ja auch blöd.
20	I	Und Hausaufgaben abschreiben, ist das für dich auch mogeln?
21	C31m	Hausaufgaben schreibe ich nicht ab, vor allem nicht in Mathe, weil ich Mathe sehr gut kann. Aber im Hort wollte schon mal jemand von mir abschreiben, aber das wollte ich nicht. Aber X hat schon mal in der 1. Klasse über meine Federmappe so geschaut.
22	I	In der 1. Klasse?
23	C31m	Nein in der zweiten Klasse.
24	I	Und wie hast du darauf reagiert?
25	C31m	Ich habe einfach mein Blatt umgedreht.
26	I	Und was denkst du, warum mogeln die anderen Schüler?
27	C31m	Die haben einfach kein Bock zum Lernen, weil die lieber mit dem Tablet spielen.
28	I	Haben die also keine Zeit zum Lernen?
29	C31m	Jupp, das eher weniger. Also ich mache erst meine Hausaufgaben und danach zocke ich.
30		<i>Gespräch über Spiele</i>
31	I	Wie viele Schüler seid ihr denn in eurer Klasse?
32	C31m	Ich glaube 24 + unsere Lehrerin und Cookie, unser Erdmännchen.
33		<i>Gespräch über Erdmännchen im Zoo</i>
34	I	Wie findest du mogelnde Kinder?
35	C31m	Ich finde solche Kinder blöd, aber gut, manchmal mogle ich ja auch beim Zocken.
36	I	Und warum findest du das blöd?
37	C31m	Naja dann schreiben die das eben von mir ab und dann haben die dieselben Fehler wie ich und das ist ja kacke.
38	I	Welche Arten von Mogeln hast du beobachtet?
39	C31m	Nur Abschreiben. Naja einer hat mal versucht aus dem Buch abzuschreiben, aber das hat nicht geklappt.

C40w

1	C40w	
2	I	Wie viele Schüler sind bei euch in der Klasse?
3	C40w	25
4	I	Was denkst du, wie viele werden bei euch in der Klasse mogeln?
5	C40w	Es gibt welche die abgucken.
6	I	Okay, was denkst du, wie viele sind das?
7	C40w	3, wir haben einen in der Klasse der guckt ab. Dann haben wir noch einen. Das war's.
8	I	Und hast Du selbst schon einmal gemogelt?
9	C40w	Manchmal, in Mathe.
10	I	In Mathe echt? Und kannst du dich selbst an eine Situation erinnern, in der du schon gemogelt hast?
11	C40w	Ja das war das letzte Mal. In der letzten Mathematikstunde.
12	I	Erzähl mir doch mal davon.
13	C40w	Gestern da haben wir so Matheaufgaben gehabt. In der letzten Stunde haben wir solche Mathematik Aufgaben gehabt und unsere Lehrerin war nicht da und da habe ich mit meinen Freunden zusammengearbeitet, aber ich musste trotzdem abschauen, aber sie haben auch von mir abgeschrieben.
14	I	Und wie hast du dich dabei gefühlt? War es o. k., oder hast du ein schlechtes Gewissen gehabt?
15	C40w	Ja eigentlich gucke ich nur ab und kontrolliere dann selbst.
16	I	Und ist das schon Mogeln oder ist es Kontrolle deiner selbst? Wie siehst du das?
17	C40w	Dann manchmal gucke ich bei meiner Nachbarin in Mathe ab und dann kontrolliere ich manchmal nicht und manchmal schon.
18	I	Mogelst du nur in Mathe oder auch in Deutsch?
19	C40w	Manchmal auch in Deutsch.
20	I	Und woran liegt das? Weil du's nicht verstanden hast oder, weil du es noch mal überprüfen möchtest? Oder hast du zu wenig Zeit am Nachmittag? Es gibt ja ganz viele Gründe.
21	C40w	Ich habe am Nachmittag genug Zeit, aber naja Aber die Sachen die ich nicht kann und naja kontrolliert danach noch mal selber.
22	I	Brauchst kein schlechtes Gewissen haben. Es ist alles gut. Wie hast du dich da gefühlt? Weißt du das noch, wenn du mogelst hast du irgendwie Angst, dass du erwischt wirst?

23	C40w	Nein da hat man eigentlich keine Angst, weil ganz viele die Hausaufgaben vergessen. Und dann wird es eingetragen, ja. Wir hatten schon Angst.
24	I	Machst du das nur bei den Hausaufgaben oder auch manchmal bei einer Leistungskontrolle?
25	C40w	Nein eigentlich nur bei Aufgaben in der Schule.
26	I	Und Hausaufgaben? Habt ihr da auch mal zusammengearbeitet?
27	C40w	Die machen wir immer alleine. Ja, weil wenn die Zwillinge noch mal zu mir kommen müssten und wir danach zum Tanzen müssten, wäre das nicht so gut.
28	I	Was kennst du alles für Mogelvarianten und was würdest du selbst machen?
29	C40w	Spickzettel schreiben.
30	I	Und hat das schon mal jemand bei euch in der Klasse gemacht? Abschreiben hast du ja gesagt und wie ist es bei Leistungskontrollen?
31	C40w	Nein das geht eigentlich nicht, weil wir immer die Trennwände dazwischen stellen.
32	I	Das habe ich auch beim Test gesehen, dass ihr alle die Federmappen aufgestellt habt und man so nicht abschreiben kann.
33	C40w	Aber man kann sich auch so nach hinten lehnen wie das auch mal mein alter Banknachbar bei mir gemacht hat. Ja aber nicht bei einem Test. Er hat es einfach nur so gemacht und dann habe ich die Hefte zwischen uns gestellt.
34	I	Und wann hast du das das erste Mal beobachtet?
35	C40w	Das war Ende Dritte oder Anfang Vierte. Mmmh, nein das war am Ende der Dritten.
36	I	Und das war das erste Mal, dass du Mogeln beobachtet hast?
37	C40w	Naja es gibt ja auch noch so ein Mädchen in der Klasse, aber das macht sie jetzt nicht mehr, weil sie einen Banknachbar hat, der selber abguckt und deswegen kuckt sie selbst nicht mehr ab.
38	I	Ach quatsch.
39	C40w	Sie kuckt nicht mehr ab, weil er bei ihr abguckt. Der guckt und dann sagt sie: „Stopp“ und er hört aber nicht auf.
40	I	Echt und weil er abguckt, guckt sie nicht mehr ab?
41	C40w	Ja.
42	I	Bei einem anderen Banknachbarn der das vielleicht anders?
43	C40w	Ja aber sie ist auch mit einer der zuverlässigsten Personen in der Klasse und versucht das zu regeln. Das klappt aber nicht so.
44	I	Weißt du auch warum sie mogelt?
45	C40w	Nein, sie kuckt zwar auch manchmal ab, aber das geht nicht, weil er zu unordentlich schreibt.
46	I	Das ist blöd oder? Wenn der Banknachbar nicht ordentlich schreibt, kann man auch nicht abgucken. Und was denkst du, haben die Schüler zuerst die

Hausaufgaben abgeschrieben und dann mal in der Arbeit wie bei dir, wenn sie eine Aufgabe nicht lösen können, oder gibt's auch welche, die direkt bei einem Test mogeln?

47 C40w Nein. Es gibt nur welche, die auch manchmal bei einer Aufgabe abgucken.

C42m

1 C42m

2 I Wir haben ja den Test gemacht bei euch in der Schule. Wie ist es so bei euch in der Klasse oder besser gesagt, wie findest du mogeln?

3 C42m Mogeln ist für die Lehrer nicht das Schönste, aber ist vielleicht für die Leute, also den Kindern besser. Aber Mogeln sollte man nicht so oft machen.

4 I Warum sollte man es nicht machen oder warum sollte man es manchmal machen?

5 C42m Naja nicht sollte, sondern kann. Also wenn man Schwierigkeiten hat und in dem Fach nicht so gut ist und man am Wochenende vielleicht gar nicht gelernt hat und man einen besten Freund hat, der einem das nochmal erklären kann. Der erklärt das dem dann nochmal so grob. Dann schreibt er sich vielleicht noch sowas auf die Hand, einen Satz. Einen ganz schwierigen, den man sich nicht so gut merken kann oder lesen kann. Eine Eselsbrücke und dann kommt er vielleicht in dem Test etwas besser zurecht.

6 I Da fühlt man sich vielleicht etwas sicherer? Hat man dann auch Angst vor dem Test? Ist das ein Grund, warum man mogelt?

7 C42m Nein man hat nicht Angst vor dem Test, sondern eher Angst vor dem Lehrer, dass der einen erwischt.

8 I Aha o. k. man hat also Angst und wie ist es bei dir? Hast du selbst schon mal gemogelt?

9 C42m In Musik.

10 I Und warum?

11 C42m Ich konnte die Trompete und noch ein anderes Blasinstrument nicht so gut unterscheiden. Also noch drei andere. Dann haben mein Freund und ich das noch aufgeschrieben.

12 I Also gegenseitig aufgeschrieben?

13 C42m Er wusste was nicht. Also habe ich ihm was gegeben und ich wusste was nicht, also hat er es mit eingegeben.

14 I Also habt ihr zusammengearbeitet?

15 C42m So ein bisschen.

16 I Habt ihr ein schlechtes Gewissen gehabt?

17 C42m Naja ich habe ja nicht die ganze Zeit geguckt, aber so im Augenwinkel ja. Die Aufgabe kam auch nicht so dran.

18	I	Und wo habt ihr es aufgeschrieben, auf einen Extraplatz?
19	C42m	Nein auf die Hand, weil ich ein langärmliches T-Shirt anhatte.
20	I	Und währenddessen hast du Angst gehabt, dass die Lehrerin es sehen könnte?
21	C42m	Ich habe jetzt keine Angst gehabt, aber mir war ein wenig mulmig.
22	I	War ein komisches Gefühl oder?
23	C42m	Ja.
24	I	Und hat es geholfen, dass du mehr Sicherheit hattest?
25	C42m	Ja.
26	I	Und im Allgemeinen redest du mit deinen Freunden darüber?
27	C42m	Nein. Eigentlich, wenn der Test vorbei ist, reden wir nicht mehr darüber.
28	I	Und wie ist das, wenn ihr das bei euch in der Klasse beobachtet? Ist es für die anderen o. k., oder eher nicht so?
29	C42m	Das muss man ja nicht so oft machen, sondern das kann man ja mal mitmachen.
30	I	Und was denkst du wie viele Schüler bei dir in der Klasse haben schon mal gemogelt?
31	C42m	Also 5 habe ich letztes Jahr gesehen.
32	I	Wann hast du das Mogeln zum ersten Mal beobachtet?
33	C42m	In der zweiten Klasse.
34	I	Weißt du, bei was das war?
35	C42m	Glaub bei Mathe, da hat der... nein nicht bei Mathe. In Deutsch, da hat er nochmal alles erklärt. Also in der Pause.
36	I	Und das ist für dich schon mogeln?
37	C42m	Nicht so richtig, aber so halb.
38	I	Und was denkst du: Mogelt man zuerst bei den Hausaufgaben oder beim Test? Oder besser gesagt, findest du das ist bei den Hausaufgaben schon mogeln oder eher helfen?
39	C42m	Naja bei den Hausaufgaben ist es eher helfen. Der hat vielleicht in der Stunde nicht so gut zugehört. Oder der ist nicht so gut in der Schulzeit mit dabei gewesen und deswegen sagt man dem alle Ergebnisse vor.
40	I	Wie würdest du Mogeln beschreiben?
41	C42m	Also wir haben gerade einen Test geschrieben, da gab es einen A und B Test und wenn man diese nochmals schreiben würde, weil die so schlecht war und dann gibt's auch A und B Gruppen. Der Nachbar hat A und ich habe zum Beispiel B, dann sagt man dem Nachbar die leichteste Aufgabe ist 367 und die schwerste Aufgabe 708 und der schreibt das auf einen Zettel und steckt das in die Hosentasche und schaut halt immer mal drauf.
42	I	Und auch so während des Tests beim Banknachbarn abschreiben?

43	C42m	Nein wir stellen die Federmappen auf.
44	I	Wie würdest du Mogeln beurteilen?
45	C42m	Also es hilft einem. Und man sollte es aber nicht so oft machen, weil wenn dann die Lehrerin bei einem Test bemerkt was schaut ihr denn die ganze Zeit so unten herum? Sieh mal zu ihm und sieht, dass da unten ein Zettel ist und dann wird er erwischt.

C42w

1	C42w	
2	I	Wie hast du denn gestern den Test gefunden?
3	C42w	Die Fragen fand ich irgendwie ein bisschen komisch, weil ich mogle eigentlich gar nicht.
4	I	Und mogeln die Schüler in deiner Klasse?
5	C42w	Ja.
6	I	Und kannst du dich daran erinnern, wann du das zum ersten Mal beobachtet hast?
7	C42w	Ich glaube in der ersten Klasse.
8	I	Kannst du dich daran erinnern?
9	C42w	Naja wir haben die Zahlen gelernt und mussten dazu Aufgaben erledigen und da haben manche abgeschrieben.
10	I	Waren das eher Jungs der Mädels?
11	C42w	Keine Ahnung.
12	I	Wie viele mogeln denn jetzt.
13	C42w	Ich glaube 6 Schüler.
14	I	Wie ist das denn so für die anderen Schüler?
15	C42w	Wir petzen eigentlich nicht.
16	I	Ärgert man sich da, wenn die dieselbe Note bekommen?
17	C42w	Ich eigentlich nicht.
18	I	Und du hast selbst noch nie gemogelt?
19	C42w	Doch einmal in der 2. Klasse. Nicht bei einem Test, aber ich wusste nicht was ich machen soll und da habe ich bei meinem Banknachbar gefragt und der hat mir nicht geholfen und da musste ich bei dem abschreiben.
20	I	Du hattest also keine andere Wahl. Wie hast du dich denn dabei gefühlt?
21	C42w	Irgendwie nicht so schön.
22	I	Und hast du mit jemanden darüber geredet?
23	C42w	Nein.

24	I	Und mit deinen Freundinnen?
25	C42w	Nein, die würden mir das ja auch nicht erzählen.
26	I	Was denkst du, was gibt es noch für Gründe, warum die Schüler in deiner Klasse mogeln?
27	C42w	Keine Ahnung. Meine Mitschüler sind eigentlich nicht faul und mogeln eigentlich trotzdem.
28	I	Was hältst du vom Mogeln?
29	C42w	Ich finde das eigentlich nicht so gut, wenn die anderen Kinder mogeln, weil sie dann gar nichts dazulernen.
30	I	Weißt du, wie sie damals gemogelt haben?
31	C42w	Nein eigentlich nicht.
32	I	Und Hausaufgaben abschreiben bevor die Schule losgeht, ist das für dich Mogeln?
33	C42w	Eigentlich ist das mehr schummeln.
34	I	Ach, da gibt es einen Unterschied?
35	C42w	Beim Mogeln da schreibt man direkt ab während der andere auch noch schreibt und beim Schummeln, da ist der Eine schon fertig und dann schreibt man erst ab.
36	I	Und ist das schlimmer?
37	C42w	Eigentlich finde ich Mogeln schlimmer, weil es da gerade in dem Moment passiert.
38	I	Und Hausaufgaben abschreiben ist kein Mogeln?
39	C42w	Das ist aber auch nicht okay.
40	I	Also gebt ihr euch morgens auch nicht mal schnell die Hausaufgaben.
41	C42w	Das gibts eigentlich nicht.

D3m

1	D3m	
2	I	Wie hast du denn den Test gefunden, den wir gemacht haben?
3	D3m	Naja schwer war es eigentlich nicht. Es war okay.
4	I	Und der zweite Test, weißt du noch worum der ging?
5	D3m	Ja ums Spicken und Abschreiben.
6	I	Weißt du, wie viele Schüler bei euch in der Klasse schon gemogelt haben?
7	D3m	Eigentlich hat das jeder schon mal gemacht.
8	I	Und was denkst du, warum machen Schüler das?
9	D3m	Weil man schneller fertig werden möchte.

10	I	Haben deine Freunde auch schon mal gemogelt?
11	D3m	Natürlich.
12	I	Und du dann auch schon?
13	D3m	Ja.
14	I	Versuche dich mal an eine Situation zu erinnern, in der du auch schon gemogelt hast.
15	D3m	In Deutsch, da waren so Aufgaben. Ich habe bei meinem Nachbarn geschaut was man ankreuzen muss.
16	I	Wie kann man denn Mogeln?
17	D3m	Naja. (.) Was zeigen oder ... Oh Gott...
18	I	Denkst du, das beginnt bei den Hausaufgaben oder bei Kontrollen?
19	D3m	Also bei den Hausaufgaben schaut eigentlich niemand ab. Vielleicht mal ein Wort, aber ich muss die nicht im Hort machen, sondern ich mache die zuhause.
20	I	Hast du manchmal auch Stress und nicht so viel Zeit zum Lernen?
21	D3m	Also ich habe auch viele Hobbys. Modellfliegen, Fußball, Feuerwehr, na vieles. Aber wenn ich manchmal so viel aufhabe, dann sagt die Mama das auch manchmal ab.
22	I	Das ist blöd für dich oder?
23	D3m	Naja. Meiner Mum ist das nicht egal was ich für eine Note habe und deshalb möchte ich mich auch anstrengen. Also ich bin nicht so einer der 4, 5 oder 6 schreibt. Naja in der ersten Klasse hat ich mal 5.
24	I	Und wie fühlst du dich während du mogelst?
25	D3m	Das ist eher so ganz spontan.

D4mw

1	D4mw	
2	D4w	Wenn ich den Lehrer nicht mag, dann mogele ich bei ihm. Ja das mache ich immer. Manchmal gehe ich vor und gucke was an der Lösung. Habe ich schon in Mathe gemacht auf dem Arbeitsblatt, nehme das mit vor und schreibe die Lösungen ab.
3	D4m	Das habe ich auch schon gemacht.
4	D4w	Ich habe das schon dreimal gemacht. Ich habe dreimal schon abgesehen von dem Blatt. Wenn ich das Fach nicht mag, dann mogele ich.
5	D4m	Nö, das mache ich nicht.
6	D4w	Ich auch nicht.
7	I	Und warum nicht?
8	D4m	Weil wenn man mogelt, dann kann man das nicht verstehen. Wenn man das Fach versteht, kann man das irgendwann besser. Bei Mathe habe ich das auch einmal nicht verstanden, aber jetzt habe ich das gewusst und jetzt mag ich auch das Fach.

9	I	Und da brauchst du nicht mogeln?
10	D4m	Ich mogle eigentlich gar nicht mehr so oft. Ich habe früher immer bei X abgesehen, wo ich das mal nicht verstanden habe, aber jetzt verstehe ich das ja. Jetzt ist es irgendwie leichter.
11	D4w	Wenn ich keine Zeit zum Lernen hab, dann mogle ich. Ja das mache ich öfter.
12	D4m	Nö, Ich frage den Lehrer.
13	D4w	Ich nehme immer mein Handy und mache den Rechner an.
14	I	Echt?
15	D4w	Ja.
16	D4m	LACHEN Schlaue, das kann man nutzen. Mein Freund, der hat schon mal beim Sport bei Leichtathletik, da sollten wir weit springen über die Linie. Da ist er über die rote Linie gekommen und da ist er nochmal weiter gesprungen und da hat die Lehrerin, die Sportlehrerin, gesagt, so kommt man auch weiter. LACHEN
17	D4w	Die 13. Frage ist wirklich ernst für uns alle. Wenn ich mogle, habe ich Angst erwischt zu werden.
18	I	Sind eurer Lehrer so streng?
19	D4w	Ja, vor allem der Herr X1 und die Frau X2. Die X3.
20	I	Ach, bei denen habt ihr immer Angst erwischt zu werden?
21	D4w	Ja, schon.
22	D4m	Hast du schon mal gemogelt?
23	I	Ja in Musik.
24	D4m	Ich habe mir schon mal auf die Hand vor einer großen Arbeit mal auf die Hand geschrieben und zugehalten.
25	I	Welche Klasse war das?
26	D4m	In der Dritten. Die Mama hat dann gesagt, ich soll das nicht mehr machen, weil das ist ja Spicken.
27	D4w	Hör mal zu der Frage: Wenn ich eine Aufgabe nicht lösen kann, schreibe ich bei meinen Nachbarn ab.
28	D4m	Ja.
29	D4w	Das mache ich eigentlich nicht.
30	I	Naja das kommt ja auch darauf an, was man für einen Banknachbarn hat oder ob man einen Banknachbarn hat.
31	D4w	Ich kann bei x abgucken, weil der sitzt ja neben mir.
32		<i>Beantwortung Fragen</i>
33	D4m	Ich mogle, um gute Noten zu bekommen. Nein, weil da bekommt man doch keine guten Noten.
34	D4w	Na, doch.

35	D4m	Nein, wenn man mogelt, dann kann man das ja nicht verstehen. Besser den Lehrer fragen, als abzugucken. Wenn ich mogle, habe ich ein schlechtes Gewissen. Nö.
36	I	Und warum nicht?
37	D4m	Weil ich das schon gewohnt bin.
38	I	Und hattest du am Anfang ein schlechtes Gewissen?
39	D4m	Nö. Beim Mogeln brauch man kein schlechtes Gewissen bekommen.
40	I	Und warum?
41	D4m	Nein, nur wenn man erwischt wird.
42	I	Ach und ansonsten ist es nichts Verkehrtes zu mogeln?
43	D4w	Naja die X1 hat schon mal bei Frau X2 angeguckt, da ist die vor und hat auf das Blatt geguckt. Das habe ich aber auch schon mal gemacht.
44	D4m	Irgendjemand in unserer Klasse, da standen die Lösungen an der Tafel, aber dahinter noch eine Lösung dran, da ist jemand vor und hat nach den Lösungen geguckt, obwohl das nicht erlaubt war.
45	D4m	In welcher Klasse hast du das erste Mal einen mogelnden Schüler beobachtet. In Deutsch und Mathe.?
46	I	Und wann?
47	D4m	Das war bestimmt mal in der Ersten, weil in der Ersten mogelt man ja auch.
48	I	Warum in der Ersten?
49	D4m	Keine Ahnung.
50	D4w	Ich habe in der Ersten auch noch nicht gemogelt.
51	I	Ist das ganz spontan oder sprecht ihr euch auch mal einen Tag vorher ab?
52	D4m	Nein, natürlich sprechen wir uns nicht vorher ab. Wenn einer erwischt wird, dann kriegt der ja so Panik, da dreht er ja alles um.

D21m

1	D21m	
2	I	Und zwar geht es ja um den Test, den wir geschrieben haben. Wie war's denn?
3	D21m	Gut.
4	I	Und was denkst du, wie viele Kinder werden bei dir in der Klasse mogeln?
5	D21m	Fünf oder sechs.
6	I	Und hast du selbst schon einmal gemogelt?
7	D21m	Einmal.
8	I	Und wie war das denn?
9	D21m	Nicht so gut.

10	I	In Deutsch oder in Mathe.
11	D21m	In Deutsch.
12	I	Und bei was?
13	D21m	Ich habe abgeguckt bei dem hinter mir.
14	I	Und das hat die Lehrerin nicht gesehen?
15	D21m	Nee.
16	I	Und war das eher spontan oder hast dir das vorher schon gedacht?
17	D21m	Das ist mir da erst eingefallen.
18	I	Und warum hast das gemacht?
19	D21m	Weil ich die Aufgabe nicht lösen konnte.
20	I	Stimmt. Man will ja auch trotzdem eine gute Note.
21	D21m	<i>NICKEN</i>
22	I	Wie hast dich denn da gefühlt?
23	D21m	Nicht so gut.
24	I	Das finde ich echt toll, dass du mir gegenüber so ehrlich bist. Wie ist es denn bei dir zuhause?
25	D21m	Naja meine Mama möchte nicht, dass ich eine 3 habe.
26	I	Was denkst du selbst über das Mogeln?
27	D21m	Nicht so gut.
28	I	Und warum?
29	D21m	Weil man da nicht so viel lernt.
30	I	Ist manchmal besser es richtig zu lernen?
31	D21m	Ja.
32	I	Weißt noch wie das bei den anderen Schülern war?
33	D21m	Das weiß ich gar nicht. Ich habe nur einmal gesehen, dass X von seinem Banknachbar abgeguckt hast.
34	I	Und was denkst du, sollte man es den Lehrer sagen?
35	D21m	Ja.
36	I	Warum macht man das denn dann nicht?
37	D21m	Wäre nicht so gut.
38	I	Wie ist das denn bei den Hausaufgaben, wenn man die bei seinem Nachbarn abschreibt, ist das auch schon Mogeln?
39	D21m	Ich glaube ja.
40	I	Hast das schon mal gemacht?
41	D21m	Nö. Ich bin meistens der erste der fertig ist.

42	I	Was hast du denn so für Noten?
43	D21m	In Mathe eine 1 und ich Deutsch eine 2.
44	I	Also brauchst du das gar nicht in Mathe zu machen?
45	D21m	Nein nur einmal in Deutsch.
46	I	Was denkst gibt's sonst noch für Methoden wie man mogeln kann?
47	D21m	Banknachbar abgucken, nach hinten schauen oder auch mal abschreiben.

D21w

1	D21w	
2	I	Was denkst du denn, wie viele Schüler in deiner Klasse mogeln?
3	D21w	Vielleicht so fünf.
4	I	Und sind das Freunde von dir?
5	D21w	Ich habe schon Freunde und die mogeln vielleicht auch manchmal.
6	I	Und hast du selbst schon mal gemogelt?
7	D21w	<i>KOPFSCHÜTTELN</i>
8	I	Nein?
9	D21w	Noch nie.
10	I	Und was denkst du, warum mogeln die?
11	D21w	(.) Ich denke, dass die X gemogelt hat. Die war nämlich zwei Tage nicht da. Die ist nämlich einfach zuhause geblieben.
12	I	Was denkst du denn vom Mogeln?
13	D21w	Nicht schön.
14	I	Und warum?
15	D21w	Weil man da nicht so gute Zensuren kriegt.
16	I	Was denkst du, wie die Kinder sich fühlen?
17	D21w	Nicht gut.
18	I	Das hatte ich auch bei dem Test.
19	D21w	Da habe ich auch so ein komisches Gefühl gehabt.
20	I	Aha, wie fühlt man sich denn komisch. Hat man da ein ganz schlechtes Gefühl im Bauch?
21	D21w	<i>NICKEN</i>
22	I	Ja. Und da denkt man sicherlich auch darüber nach. Wie kann man denn sonst noch mogeln?
23	D21w	Wenn man so spielt als wäre man krank.
24	I	Und wie noch?

25	D21w	(...)
26	I	Das ist nicht so schlimm. Und was denkst du, ist es schlimm die Hausaufgaben abzuschreiben?
27	D21w	Nö, das habe ich auch schon im Hort gemacht.
28	I	Ah okay, also ist das für dich also noch kein Mogeln?
29	D21w	Nö.

D23w

1	D23w	
2	I	Es geht nochmal um den Test, den wir gestern gemacht haben. Es geht nochmal um das Mogeln. Wie hast du denn den Test gefunden?
3	D23w	Naja, ich mogle eigentlich gar nicht.
4	I	Mogelst du nicht?
5	D23w	Nein.
6	I	Und warum mogelst du nicht?
7	D23w	Weil ich eine nette Dame bin.
8	I	Und warum noch? Fällt dir zum Beispiel auch der Unterrichtsstoff leicht?
9	D23w	Ja eigentlich schon.
10	I	Und was denkst du, mogeln die Schüler in deiner Klasse?
11	D23w	<i>NICKEN</i>
12	I	Ja. Und was denkst du, wie viele werden das sein?
13	D23w	Mmmmmhhh... so eins oder zwei.
14	I	Sind das Freunde von dir? Warum werden die denn wohl mogeln?
15	D23w	Naja weil sie es nicht verstehen.
16	I	Du bist also gut in der Schule?
17	D23w	Ich habe drei Einser und eine zwei.
18	I	Und was denkst du dir, wenn du sie mogeln siehst?
19	D23w	Ich finde das schon ungerecht.
20	I	Eigentlich sollte man es ja den Lehrer sagen, aber machst dann meistens doch nicht?
21	D23w	Stimmt, weil man will ja nicht seinen Freund verraten, wenn es ein Freund ist.
22	I	Was könnte denn dann passieren. Stelle dir mal, du meldest dich und sagst: „Der mogelt.“. Wie wäre es denn da in der Klasse?
23	D23w	Ich würde mich da schämen.
24	I	Wie ist das bei dir zuhause?

25	D23w	Naja am Freitag schreiben wir eine Arbeit und dann muss ich schon noch ein wenig lernen.
26	I	Weißt du noch, wie die gemogelt haben? Wie haben die das denn gemacht?
27	D23w	Mmmhhh, da muss ich mal überlegen. Die haben einfach von dem anderen Nachbar abgeguckt.
28	I	Und haben die vorher gefragt oder haben die das einfach gemacht?
29	D23w	Die haben das einfach gemacht.
30	I	Die haben das also einfach gemacht und nicht vorher gefragt.
31	D23w	Nein.
32	I	Was hältst du persönlich vom Mogeln?
33	D23w	Schlecht.
34	I	Und warum ist das schlecht?
35	D23w	Weil da kann man schlechte Noten bekommen.
36	I	Wie ist denn eure Lehrerin, ist sie recht streng?
37	D23w	Ja, wenn es zu laut wird, dann ist sie schon ganz schön streng.
38	I	Und im Allgemeinen wie finden denn deine Mitschüler Mogeln?
39	D23w	Schlecht.
40	I	Deswegen mogeln bestimmt auch so wenig Schüler?
41	D23w	Hast recht.

D33m

1	D33m	
2	I	Was denkst du denn, wie viele Schüler bei dir in der Klasse mogeln?
3	D33m	8.
4	I	Und wie viele Kinder seid ihr insgesamt?
5	D33m	23 oder 22 Schüler. Nee, wir sind 22 Schüler. Die andere ist gerade weggezogen.
6	I	Mogeln denn deine Freunde auch?
7	D33m	Ja.
8	I	Hast du auch schon mal gemogelt?
9	D33m	Nein.
10	I	Und wie haben die das angestellt?
11	D33m	Die gucken immer bei den anderen.
12	I	Warum haben die gemogelt?
13	D33m	Ich weiß nicht.

14	I	Warum mogelst du nicht?
15	D33m	Weil es nicht gut ist und ich hätte ein schlechtes Gewissen. Naja, wenn ich was Falsches abschreibe, dann ist es ja bei mir auch falsch.
16	I	Wie kann man denn mogeln?
17	D33m	Vorlesen oder abgeschrieben.

D42w

1	D42w	
2	I	Wie hast du den Test gefunden?
3	D42w	Gut.
4	I	Es geht nochmal darum, darüber zu denken, was ihr über Mogeln denkt. Was denkt ihr denn, wie viele Kinder in deiner Klasse mogeln?
5	D42w1	Gar keiner.
6	D42w2	Na vielleicht manche gucken ab, wie zum Beispiel X1, denn X2 hat sie mal abgucken gesehen. Also ich finde in der Klasse gucken viele ab.
7	I	Okay und was denkt ihr, wie viele Kinder werden es wohl sein?
8	D42w2	Na, alle.
9	I	Alle, jeder mal?
10	D42w1	Ich auch.
11	D42w2	Naja ich auch.
12	D42w1	Sie ist ja meine Banknachbarin und sie hat mir schon mal geholfen. Sie ist ja auch besser in Mathe.
13	D42w2	Naja, da hat sie mich gefragt, ob ich ihr mal helfen kann und da habe ich ihr natürlich geholfen. Ich bin dafür mal nicht bei Deutsch weitergekommen und da hat sie mir geholfen. Und sie ist ja erst neu.
14	I	Ach du bist erst neu?
15	D42w3	Ja, ich bin erst neu.
16	I	Wie war das denn in deiner alten Schule?
17	D42w3	Da haben auch ganz viele abgeguckt.
18	D42w1	Naja eigentlich guckt jeder mal ab.
19	D42w2	Außer man sitzt alleine. Wenn einer mal von vorne nach hinten schaut. Also eigentlich hat schon mal jeder abgeguckt. Außer der alleine sitzt.
20	D42w1	Oder eben ganz hinten sitzt.
21	I	Und was denkt ihr, wann hat das angefangen.
22	D42w1	Naja in der Ersten noch nicht.
23	D42w2	In der Zweiten.

24	D42w1	Also in der zweiten waren es erst zwei oder drei. Aber hier in dem Klassenzimmer haben dann ganz viele angefangen. X1 sitzt ja schon immer hier hinten, mein Bruder, der guckt nicht ab, aber vorne sitzt X2 und der guckt dann immer nach hinten und das regt dem (meinen Bruder) auf.
25	I	Und bei dir in deiner alten Schule?
26	D42w3	Ja, da wurde auch abgeguckt, aber bereits schon in der Ersten.
27	I	Ach in der ersten? Wisst ihr da gibt's nämlich auch Unterschiede.
28	D42w1	Jupp, da hatten wir noch X1, X2, X3. X1 hat schon immer abgeguckt. Der hatte zum Beispiel auch schon mal Spickzettel mit.
29	I	Der hatte Spickzettel mit?
30	D42w1	Na klar, da haben die immer was drauf geschrieben und nach vorn geworfen.
31	I	In welcher Klasse war das denn?
32	D42w2	In der Ersten, da hat sie Zettel geschrieben und dann hat sie die nach vorn geworfen und einmal hat der Lehrer die gefunden und da stand ein schlimmes Wort drauf, wie „fick dich“ drauf.
33		<i>Gespräch über Schülerin</i>
34	D42w1	Naja und X1 hat immer von X2 abgeguckt. X1 hatte echt fast nur 6 und 5. X2 der hat auch immer abgeguckt.
35	I	Und was denkt ihr, woran könnte das liegen?
36	D42w1	Naja die hatten alle LRS.
37	I	Deswegen haben die also abgeguckt, sprich die hatten Schwierigkeiten in Deutsch?
38	D42w1	Ja. Wir haben immer noch eine in der Klasse, die hat Schwierigkeiten und deswegen werden ihre Noten nicht gezählt und das finden wir auch echt gemein. Eigentlich müsste sie schon lange auf einer anderen Schule sein, weil irgendwann werden die Noten mitgezählt und da machen die keine Ausnahmen mehr.
39	I	Warum habt ihr denn gemogelt? Weil ihr etwas nicht gewusst habt?
40	D42w2	Wir haben eigentlich nur gemogelt, wenn wir wirklich nicht weitergekommen sind. Im Unterricht gestern habe ich zum Beispiel nicht gemogelt, da habe ich dann gefragt was wir beim Letzten hatten. Also meistens frage ich ja nur und dann erklärt sie es mir, aber meistens sagen wir uns nicht immer die Lösungen vor.
41	D42w1	Wenn ich zum Beispiel bei meiner Lehrerin X eine Aufgabe nicht verstanden habe, dann frage ich meine Banknachbarin.
42	D42w2	Aber ich sage ihr keine Aufgabe, weil ich ja weiß, dass sie gut in Deutsch ist.
43	I	Und so richtig gemogelt?
44	D42w1	Naja im Test habe ich das schon mal bemerkt, da hat X immer mit Absicht seinen Füller runtergeschmissen und hat immer bei seinem Banknachbarn rübergeschaut. Das hat aber nichts genützt, weil der war ja genauso schlecht.

45	I	Also woran könnte das denn liegen?
46	D42w1	Naja die wollen nicht lernen. Bei denen geht eigentlich immer das Hobby vor. Die haben ja immer Fußball und bei denen geht das vor, weil die müssen ja immer üben.
47	I	Wie sieht das bei euch zuhause aus? Machen euch eure Eltern Stress, dass ihr gute Noten habt.
48	D42w	Ja auf jeden Fall.
49	D42w2	Ich muss immer lernen. Meine Mama bereitet mir dann immer Seiten vor und die muss ich dann lernen.
50	D42w1	Mein Bruder ist ja auch anders im Kopf, der wird immer so schnell aggressiv. Der kann mit dem Papa nicht lernen, da wird das nichts, deswegen muss sich immer die Mama mit ihm hinsetzen. Morgen schreiben wir in Mathe noch eine Kurzkontrolle. Der hat in Englisch zwar immer gute Noten, weil er gelernt hat.
51	I	Wie fühlt ihr euch denn während des Mogelns?
52	D42w1 D42w2	Schlecht.
53	I	Und warum?
54	D42w1	Naja wenn mich jemand erwischt,
55	D42w2	Dann wird der Test eingezogen.
56	D42w1	Wenn wir ein Arbeitsblatt machen und gesagt wird, wenn ich jemand erwische beim Mogeln, dann gibts Ärger und habe ich dann schon ein wenig Angst.
57	I	Und wie findet ihr Mogeln?
58	D42w1	Naja eine Notlösung ist es ja eigentlich nicht. Eigentlich würde ich lieber nochmal nachfragen wie das geht.
59	D42w2	Naja in dem Test sagen die doch nichts.
60	D42w3	Naja aber davor kann man ja nochmal fragen.
61	D42w1	Die zeigen ja die einzelnen Aufgaben und erklären die richtig und wenn man noch zu einer eine Frage hat, dann kann man ja auch fragen. Dann kann man ja auch den Test auch machen.
62	I	Welche Methoden zu mogeln habt ihr denn schon ausprobiert?
63	D42w2	Nur Abschreiben.
64	D42w1	Gespickt habe ich noch nicht. Bei einer mündlichen Zusammenarbeit durften wir ja auch nur zusammenarbeiten, wenn wir durften.
65	D42w2	Wir haben auch mal so zusammengearbeitet obwohl wir das gar nicht durften.
66	D42w1	Ja.

E23m

1	E23m	
2	I	Wie hast du denn den Test gefunden?
3	E23m	Gut.
4	I	Was denkst du denn so über das Mogeln?
5	E23m	Schlecht.
6	I	Und warum?
7	E23m	Weil wenn man mogelt ist man nicht ehrlich und guckt beim Nachbarn ab und das ist dann nicht so schön. Und außerdem kann der Nachbar ja auch viele Fehler haben und dann schreibt man die Fehler ab.
8	I	Hast das schonmal beobachtet?
9	E23m	Ja.
10	I	Und wie viele Kinder haben da gemogelt?
11	E23m	Bisher nur 2.
12	I	Hat das erst in der 2. Klasse angefangen oder schon in der 1.?
13	E23m	Schon in der Ersten.
14	I	Und wie haben die gemogelt?
15	E23m	Die haben beim Nachbarn abgeschaut.
16	I	Wurde bei dir auch schon mal abgeschaut?
17	E23m	Ja.
18	I	Und wie war das?
19	E23m	Komisch. Irgendwie beobachtet.
20	I	Und wie ist es? Will man das den Lehrer sagen?
21	E23m	Komisches Gefühl.
22	I	Eigentlich will man es ja schon den Lehrer sagen. Warum macht man das denn da nicht?
23	E23m	Weil man sich nicht traut. Man will ja nicht eine Petze sein.
24	I	Hast selbst schon mal gemogelt?
25	E23m	Nein.
26	I	Wie hat denn derjenige gemogelt?
27	E23m	Der hat das einfach gemacht, ohne das vorher zu sagen.
28	I	Was denkst du, warum hat er das gemacht?
29	E23m	Er hat bei mir abgeschaut, weil ich glaube der hat das Fach oder die Aufgabe nicht verstanden.
30	I	Was gibt's denn noch für Möglichkeiten zu Mogeln?

31	E23m	Ich habe beobachtet, dass man halt.... Da hat man solche Zettel da schreibt man was drauf.
32	I	Spickzettel oder?
33	E23m	Ja. Oder man hat das Handy und da hat jemand gemogelt.
34	I	Ist das okay, bei den Hausaufgaben abzuschreiben?
35	E23m	Nein. Derjenige hat ja Fehler drinnen und die schreibt man dann ab.
36	I	Passiert das bei euch manchmal am Nachmittag?
37	E23m	Japp, sehr häufig.
38	I	Denkst du, Schüler schreiben zuerst bei den Hausaufgaben ab oder beim Test?
39	E23m	Ich weiß nicht genau.
40	I	Sind das andere Kinder?
41	E23m	Das sind dieselben.

E23w

1	E23w	
2	I	Wir haben ja gerade den Test gemacht. Was denkst du denn wie viele Kinder bei dir in der Klasse schon gemogelt haben?
3	E23w	Auf jeden Fall meine Banknachbarin, die guckt nämlich sehr oft bei mir ab.
4	I	Was hast du denn vor dem Test gemacht?
5	E23w	Was meinst du denn?
6	I	Hast du nicht die Federmappe aufgestellt?
7	E23w	Ja, das mach ich aber immer nur bei solchen wichtigen Tests, da habe ich Angst, dass X immer abguckt. Weil ich das wichtig finde.
8	I	Warum findest du das denn blöd, dass sie immer abguckt?
9	E23w	Das stört mich dann einfach. Ich fühle mich da immer so beobachtet.
10	I	Also fragt sie dich auch vorher nicht?
11	E23w	Nein, sie schaut einfach rüber. Auch über meinen Aufbau und ich sage ihr immer: Sie soll nicht abgucken.
12	I	Und was sagt dein Lehrer dazu? Weiß der das?
13	E23w	Nein, aber ich möchte ihm das auch nicht so gern sagen. Manchmal da sieht er es, weil er immer so gern sagt: „Wenn jemand abguckt, das stört mich nicht so sehr.“
14	I	Ach das sagt dein Lehrer?
15	E23w	Aber X schaut immer bei mir ab, auch bei Tests.
16	I	Und warum stört dich das?

17	E23w	Weil (.) ich kann es nicht so gut beschreiben. Ich fühle mich da immer beobachtet und ich will auch meine Privatsphäre haben.
18	I	Sie kann ja auch deine Fehler abschreiben?
19	E23w	Stimmt.
20	I	Und was denkst du, wie viele Kinder werden allgemein in der Klasse mogeln?
21	E23w	Das sind so einige. Also die Kinder, die sich so ein bisschen schlecht fühlen und die gucken immer bei den Guten ab.
22	I	Und warum gucken die ab?
23	E23w	Ach, die denken, ach das könnte ich ja besser machen, gucke ich doch lieber mal bei den Guten ab. Die meinen halt, dass die durch die Guten besser werden, aber die Guten können ja auch mal Fehler machen.
24	I	Und was denkst du, wird man durch das Mogeln besser?
25	E23w	Nein.
26	I	Und warum nicht?
27	E23w	Weil die ja auch die Fehler abschreiben.
28	I	Und wie findest du mogeln?
29	E23w	Nicht so gut. Eigentlich sollte man lieber seinen eigenen Kopf anstrengen. Das sagt meine Mama auch immer.
30	I	Hast du selbst schon mal gemogelt?
31	E23w	Nein.
32	I	Und warum?
33	E23w	Ich finde das einfach nicht schön zu mogeln. Ich möchte lieber meinen Kopf anstrengen. Wenn ich dann eine schlechte Note bekomme, strenge ich mich das nächste Mal einfach mehr an.
34	I	Und wie ist es mit Mama und Papa?
35	E23w	Denen sage ich das einfach. Mama wird sich dann sicherlich tierisch aufregen. Bei einer 1 oder 2 freut sie sich, wenn ich eine 4 oder 5 habe, dann wird sie sich sicherlich ärgern.
36	I	Aber bei einer 1 oder 2 freut sie sich?
37	E23w	Japp, bei einer 1 schreit sie sogar richtig.
38	I	Ach wie schön!

E41m

1	E41m	
2	I	Was denkst du, wie viele Kinder werden in deiner Klasse mogeln?
3	E41m	Also werden oder haben mal?
4	I	So ungefähr eine Zahl.

5	E41m	Das kann ich jetzt gar nicht so genau sagen.
6	I	Lass dir ruhig Zeit.
7	E41m	Kann ich auch Namen sagen?
8	I	Ja klar.
9	E41m	Also ich glaube X, dann war das mal (.) ich glaube, ich bin mir da nicht so ganz sicher.
10	I	Denkst du, dass es viele Kinder sind oder eher weniger?
11	E41m	Mittel.
12	I	Also Mittel, so 10 oder weniger?
13	E41m	Mindestens 7
14	I	Wie viele seid ihr in der Klasse?
15	E41m	24
16	I	Und hast du selbst schon mal gemogelt?
17	E41m	Ja.
18	I	Und wie war denn das? Was hast denn da gemacht? Erzähl mal.
19	E41m	Ich habe rübergeguckt.
20	I	Zum Banknachbarn? In welchem Fach war das? Versuche es mal zu beschreiben.
21	E41m	Ich glaube in Deutsch oder in Mathe???? Mathe, da weiß ich, da habe ich mal bei ähmhm bei X rüber geguckt.
22	I	Wie hast du dich denn dabei gefühlt?
23	E41m	Dass es nicht schön ist.
24	I	War nicht schön. Hast du Angst gehabt?
25	E41m	Ja.
26	I	Und wie war's denn nachdem du gemogelt hast?
27	E41m	Weiß nicht.
28	I	Wie kann man denn noch mogeln oder warum hast du dich danach so komisch gefühlt?
29	E41m	Dass es nicht richtig ist.
30	I	Du brauchst keine Angst haben. Hast du es danach nochmal gemacht?
31	E41m	In der Ersten habe ich das auch schon mal gemacht.
32	I	Bei was war das denn in der ersten Klasse?
33	E41m	Da habe ich noch gedacht, das ist alles okay.
34	I	Da hast du das noch nicht so schlimm gefunden?
35	E41m	<i>NICKEN</i>

36	I	Ah okay. Und was gibts es denn für Arten zu mogeln?
37	E41m	Rüber gucken, hmhhh, sich so hinter lehnen, wenn der andere schreibt, ganz schnell hinter gucken, hmhhh, warte, (.) Ein bisschen vorschieben so, also mit dem Ellenbogen oder den Ordner.
38	I	Werden bei euch immer Ordner aufgestellt, wenn ihr eine Arbeit schreibt?
39	E41m	Kommt darauf an. Nein, manchmal. Am meisten bei großen Arbeiten.
40	I	Bei den kleinen nicht so. Kannst du dich noch daran erinnern warum du gemogelt hast?
41	E41m	Weil ich da nicht weitergekommen bin in dem Test.
42	I	Da hättest du dann eine schlechte Note gehabt, richtig?
43	E41m	<i>NICKEN</i>
44	I	Warum willst du denn gute Noten haben?
45	E41m	Damit ich eine gute Arbeit kriege.
46	I	Und warum willst du eine gute Arbeit bekommen?
47	E41m	Weil ich Geld verdienen möchte.
48	I	Ach, du möchtest später mal.... Woher weißt du das denn jetzt schon, dass du später mal Geld verdienen möchtest.
49	E41m	Das macht ja jeder.

Danksagung

In meinem Leben hatte ich großes Glück in entscheidenden Lebensphasen auf die richtigen Menschen zu treffen, die in mir ein Potenzial sahen und mich unermüdlich förderten. Ich bedanke mich recht herzlich bei all den Menschen, die mich in dieser Zeit unterstützt und gefördert haben. Mein besonderer Dank gilt:

Meinem Doktorvater *Prof. Dr. Ewald Kiel* für das Vertrauen in meine Person, sowie den zahlreichen wertvollen Denkanstößen sowie hilfreichen, konstruktiven Feedbacks. Mit seinem fachlichen Rat und ehrlichen Worten hat er maßgeblich zum Gelingen der Dissertation beigetragen.

Prof. Dr. Elke Inckemann, die das Zweitgutachten dieser Arbeit übernahm.

Prof. Dr. Sabine Weiß für die exzellente Unterstützung zu jedem erdenklichen Zeitpunkt, den aufmunternden Worten sowie den zahlreichen wertvollen methodischen und inhaltlichen Anregungen und ihrer positiven Grundhaltung, die maßgeblich zur Vollendung der Dissertation beitrug.

Prof. Dr. Brigitte Latzko für das Erwecken der Begeisterung für die Thematik der Dissertation. Ohne Sie hätte ich das Dissertationsvorhaben nie aufgenommen.

Meinem Chef *Dr. Clemens Maria Schlegel* und meinen *Kolleginnen* für ihr Verständnis, ihr offenes Ohr und schönen Momenten, in denen nicht die Arbeit im Vordergrund stand.

Im Besonderen bedanke ich mich bei der *Konrad-Adenauer-Stiftung* für die finanzielle und ideelle Unterstützung, die maßgeblich zu meiner Persönlichkeitsbildung beitrug.

Meinen lieben *Mitdoktorand*innen* danke ich für die Unterstützung auf dem gemeinsamen Weg, den hilfreichen Rückmeldungen und aufmunternden Worten sowie der Münchner Stipendiat*innen-Gruppe der Konrad-Adenauer-Stiftung, insbesondere *Anne-Sophie Donnarieix*, *Carmen Grebmer*, *Dinah Kreuz* und *Valentina Scheler* für die produktiven Gespräche, den gegenseitigen Halt, ihren Optimismus und ihrer Freundschaft.

Schließlich danke ich meiner *Mutter* und meinen lieben *Freund(*innen)* für die Ermutigungen, Flexibilität und Unterstützung. Ich danke ganz besonders meiner guten Freundin, *Franziska Kuhn*, die mich innerhalb dieser Zeit geduldig begleitete, mich in stressigen Phasen stärkte und ganz wesentlich zu einer ausgewogenen Work-Life-Balance beitrug.