

Käter, Carolina; Melzer, Conny; Hillenbrand, Clemens  
**Moralische Urteilsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und Haupt- und Realschulen. Eine empirische Vergleichsstudie**

*Empirische Sonderpädagogik (2016) 3, S. 262-278*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Käter, Carolina; Melzer, Conny; Hillenbrand, Clemens: Moralische Urteilsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und Haupt- und Realschulen. Eine empirische Vergleichsstudie - In: Empirische Sonderpädagogik (2016) 3, S. 262-278 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-125941

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Empirische Sonderpädagogik*, 2016, Nr. 3, S. 262-278  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## Moralische Urteilsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und Haupt- und Realschulen – Eine empirische Vergleichsstudie

*Carolina Käter<sup>1</sup>, Conny Melzer<sup>2</sup> & Clemens Hillenbrand<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> *Universität Oldenburg*

<sup>2</sup> *Universität zu Köln*

### **Zusammenfassung**

Kognitive, emotionale und soziobiografische Aspekte nehmen Einfluss auf das moralische Urteilsvermögen. Schülerinnen und Schüler an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen besitzen dahingehend jedoch eine risikobehaftete Ausgangssituation, da sie neben Problemen im Bereich des Lernens Komorbiditäten im Bereich des Verhaltens aufweisen können und zudem oftmals einer sozioökonomischen Benachteiligung unterliegen. Bisher gibt es kaum Studien, die die moralische Urteilskompetenz bei dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern untersuchen. Die vorliegende Studie geht der Frage nach, ob bei Jugendlichen aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen von einem relativ wenig differenziertem moralischen Urteilsvermögen auszugehen ist. Im Rahmen einer Einmalerhebung im prospektiven ex-post-facto-Design wird die moralische Urteilskompetenz von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen sowie von Schülerinnen und Schülern an Haupt- und Realschulen in Niedersachsen (N=315) erhoben. Die Ergebnisse zeigen, im Gegensatz zu den aus den theoretischen Überlegungen abgeleiteten Annahmen, keine signifikanten Unterschiede in der moralischen Urteilskompetenz zwischen den Gruppen. Diskutiert werden die Ergebnisse hinsichtlich divergierender Ansätze in der theoretischen Fundierung und der Operationalisierung der Messung. Dabei stellen vor allem die Güte und die Aussagekraft des Erhebungsinstruments limitierende Faktoren dar.

Schlüsselwörter: Moralentwicklung, moralisches Urteilen, Kohlberg, Kognition, Emotion, Lernschwierigkeiten

### **Moral judgment competencies of students at general and special education schools – a comparative study**

#### **Abstract**

Individuals' moral judgements are influenced by emotional, cognitive and socio-biographic aspects. On these grounds, students attending special schools for slow learners face special challenges due to limited cognitive competencies and comorbidities between learning and behavioural difficulties. Very few studies focus on these students to specifically examine their moral judgment competencies. Hence, this study aims at investigating the moral judgment competencies between students in special schools and those in regular schools. In a prospective ex-post-facto-Design, 315 seventh graders out of special schools for learning disabilities (Förderschule

Schwerpunkt Lernen) or two types of regular schools (Haupt- und Realschule) in Lower Saxony (Germany) participated. They were tested with the „Moral Judgment Test for Primary School“. Contrary to the presumed hypothesis, no significant differences between students at special or regular schools could be found in moral judgment competencies. Subsequently, divergent theories supporting the hypothesis and the operationalization of the study are discussed. The results of this study are limited by the quality as well as relevance of the test instrument.

Keywords: moral judgment, Kohlberg, cognition, emotion, borderline intellectual disabilities, learning difficulties, special schools

Jeden Tag sind sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte mit Herausforderungen des schulischen Alltags konfrontiert. Hierbei kommt es oftmals zu Dilemmasituationen, in denen die Entscheidung für oder gegen eine Handlung trotz spezifischer Rahmenbedingungen wie Schul- oder Klassenregeln nicht einfach fällt. In diesem Kontext spielen die Reflexion und die Entscheidung für bestimmte Erwartungen eine große Rolle, die häufig mit Moral als „die in einer Gesellschaft geltenden Normen und Regelsysteme“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 515) in Verbindung gebracht werden (Hermann, 2001).

Moralische Dilemmata können unterschiedlich ins Gewicht fallen. Sie werden nach Boshammer (2008) in „lösbare“ und unlösbare, sog. „stabile“ Dilemmata aufgeteilt. Für beide Formen gilt, dass „unterschiedliche moralische Prinzipien im Widerspruch zueinander“ stehen (Gerrig, 2015, S. 413) und sich die angesprochene Person kaum in der Lage fühlt, den an sie herangetragenen Ansprüchen und Erwartungen gerecht zu werden. Lösbare Dilemmata lassen sich durch Kompromisse und Kooperation auflösen, indem zum Beispiel Verständnis für eine Entscheidung eingeholt wird. Stabil sind Dilemmata hingegen dann, wenn kein Anspruch oder keine Erwartung erfüllt werden können (Boshammer, 2008). Dies ist der Fall, wenn zum Beispiel jede Entscheidungsrichtung eine gravierende Folge hätte (s. Heinz-Dilemma: Tod vs. Gesetzesverstoß). Die Grenzen zwischen den Formen sind allerdings fließend und die Diskussion darum im moralphilosophischen Paradigma zu verorten (Bayertz, 2004).

Moralische Entscheidungen sind dabei vielschichtig: *Moralisches Urteilen* stellt die theoretische Auseinandersetzung mit moralischen Werten dar, die einem Handeln zugrunde liegt; *moralisches Verhalten* betrifft hingegen das tatsächliche Handeln nach den vereinbarten gesellschaftlichen Normen (Tenorth & Tippelt, 2007). Eine oft rezipierte Definition *moralischer Urteilskompetenz* meint dabei den „Gewinn an Reflexionsvermögen, an Selbst- und Rollendistanz sowie an flexibler Identität – und somit einen Zuwachs an sozialer Handlungsfähigkeit“ (Lempert, 1981, S. 727).

In der Öffentlichkeit werden oftmals Fragen diskutiert, warum Jugendliche unmoralisch handeln und welche die Ursachen für eine „gesellschaftliche Anomie (Regellosigkeit)“ (Weyers, 2002, S. 532; H. i. O.) sein können. Befunde zeigen, dass zum Beispiel Rückstände im moralischen Wissen oder auch in moralischen Gefühlsempfindungen Gründe dafür sein können (Gasser & Keller, 2009; Gasser & Malti, 2011; Schwartz, 2000). Im Laufe der vergangenen Jahrzehnte haben sich verschiedene Perspektiven auf moralisches Urteilen entwickelt, die unterschiedliche Erklärungsansätze vertreten.

### *Perspektiven auf moralisches Urteilen*

Im Zuge der „Kognitiven Wende“ (Dember, 1974) der Psychologie in den 1960er und 1970er Jahren wurde der Blick für menschliches Verhalten auf interne Denk- und Bewusstseinsprozesse gelegt (Heidbrink, 2008; Lind, 2002). In moralpsychologischen Untersuchungen wurden moralische

Urteile durch die „aktive Konstruktion und Transformation“ (Weyers, 2013, S. 13) von Denkmustern und kognitiven Strukturen begründet. Aufbauend auf den Arbeiten Piagets konfrontierte Kohlberg in den 1950er und 1960er Jahren Kinder mit Dilemmasituationen und entwickelte sechs Stufen der Moralentwicklung auf den drei bekannten moralischen Entwicklungsniveaus: das präkonventionelle, das konventionelle und das postkonventionelle Niveau (Kohlberg, 1995). Nach Kohlberg (1995) steht die Struktur des moralischen Urteilens im engen Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung. Höhere Stufen des moralischen Urteilens, die eine ausgeprägte Perspektivenübernahme implizieren, sind folglich nur zu erreichen, wenn die intellektuellen Fähigkeiten dafür vorliegen (Heidbrink, 2008; Zierer, 2010).

Kohlbergs Theorie und die große Zahl der Publikationen zu seinem Stufenmodell dominierten für lange Zeit die moralpsychologischen Forschungen (Heidbrink, 2008; Heinrichs, 2010; Weyers, 2013). Kritiken an Kohlbergs Theorie (z. B. Becker, 2010) sowie der Aufschwung der Neurowissenschaften am Ende des 20. Jahrhunderts führten jedoch dazu, dass die Moralpsychologie moralisches *Handeln* und die dabei beobachtbare Rolle der Emotionen fokussierte. In einschlägigen moralpsychologischen Studien lässt sich eine „Renaissance des Gefühls“ (Heidbrink, 2008, S. 43) beobachten. Demnach spielen nicht nur Kognitionen in moralischen Dilemmasituationen eine Rolle, sondern auch Emotionen (Woolfolk, 2014).

Im Bereich der Moralpsychologie zeigen sich derzeit Bestrebungen, beide Perspektiven im Hinblick auf das moralische Urteilen und Handeln zu verbinden (Malti & Latzko, 2010; Nunner-Winkler, 2009; Prehn et al., 2008). Das sog. „Zwei-Aspekte-Modell des moralischen Urteilsverhaltens und der Moralentwicklung“ (Lind, 2002) baut auf der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets und Kohlbergs auf und erweitert bzw. ergänzt sie um den emotionalen Aspekt. Lind verfolgt

damit einen integrativen Ansatz. In diesem Modell werden neben der moralischen Urteilsfähigkeit (kognitiver Aspekt) auch die Emotionen, Motive, Gerechtigkeitsvorstellungen und Werthaltungen (affektive Aspekt) (vgl. auch Gerrig, 2015) berücksichtigt. Der *kognitive* Aspekt ist definiert als „*Struktur, Muster oder Organisation* des moralischen Verhaltens in Bezug auf bestimmte moralische Motive oder Prinzipien“ (ebd., S. 52f.; Herv. i. O.). Der kognitive Aspekt ist derjenige, der bei Menschen sehr unterschiedlich ausgeprägt und maßgeblich zur Lösung moralischer Konflikte notwendig sei. Die Inhalte der moralischen Stufen nach Kohlberg (1995) (vgl. Abb. 1) stehen für den *affektiven* Aspekt. Die „*affektive-kognitive Parallelität*“ (Lind, 2002, S. 37) zeigt, dass es keine einseitigen Abhängigkeiten der Aspekte bzw. eine Vorrangstellung des einen vor dem anderen geben kann.

In einer moralisch herausfordernden Situation, zum Beispiel einem moralischen Dilemma, werden sowohl Affekte in Form verschiedener Emotionen und Werthaltungen als auch kognitive Prozesse aktiviert. Kognitionen strukturieren dabei die verschiedenen Affekte, was in Abbildung 1 durch den Zirkel in der Mitte verdeutlicht wird, wobei stets neue Affekte hinzutreten können. Kognition ist ein selbstständiger Faktor und zeigt „den Grad von Konsistenz und Differenziertheit [an], mit welchem der jeweilige Affekt das Urteilsverhalten dominiert“ (Lind, 2002, S. 59).

Moralische Urteilskompetenz wird jedoch nicht nur von kognitiven und emotionalen Aspekten beeinflusst, sondern ebenso durch die „Bereitstellung von moralisch relevanten Bildungserfahrungen“ (Lind, 2002, S. 159). Das heißt, dass auch der schulische Kontext und der familiäre Bildungshintergrund moralische Urteilskompetenz beeinflussen und somit auch fördern können. Moralische Kompetenz könnte demnach auch damit erklärt werden, ob und wie moralische Themen in Schule oder Familie resp. mit Peers besprochen und welche Werte dort vertreten werden. Diese soziale

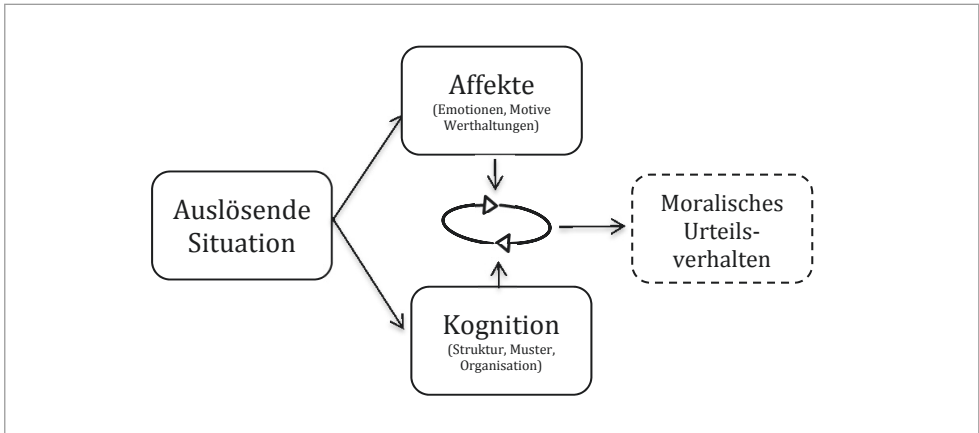


Abbildung 1: Das Zwei-Aspekte-Modell des moralischen Urteilsverhaltens (eigene Darstellung, nach Lind, 2002, S. 59 f.)

Perspektive, die zum Beispiel Heidbrink (2008) explizit hervorhebt, wird oftmals missachtet. Auch Gerrig (2015) nennt drei Arten der Information, auf denen ein moralisches Urteil basiert: kognitive (Gedanken), affektive (Gefühle) und behaviorale Informationen (Verhalten) (vgl. Stams et al., 2006). Im Rahmen der Theorieentwicklung sind die Perspektiven in Zukunft weiter zu diskutieren und zu integrieren.

Die Beachtung sozialer Einflüsse eröffnet zugleich pädagogische Handlungsmöglichkeiten: Moralisches Urteilen ist lehr- und lernbar (Lind, 2002). In einer Interventionsstudie förderte Zierer (2010) Schülerinnen und Schüler über sechs Wochen mit der Methode der Dilemmadiskussion. Zur Evaluation wurde der Moralische-Urteil-Test für Grundschüler (MUT-Grund) eingesetzt. In der Untersuchung erzielten die Drittklässler der Experimentalgruppe ( $n=27$ ) und der Kontrollgruppe ( $n=23$ ) im Prä-Test einen durchschnittlichen Competence-Index (C-Index) von 26.11. Nach der Fördereinheit lagen die Werte in der Posttestung bei 31.85 (Experimentalgruppe) bzw. 25.11 (Kontrollgruppe). Solche Handlungsmöglichkeiten könnten insbesondere bei vorhandener Risikobelastung eine Chance zur individuellen Entwicklungsförderung und sozialen Teilhabe darstellen (vgl. auch Just-Community-Konzept).

### Zielgruppenspezifische Risiken in der moralischen Entwicklung

Die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen zu einer besonders risikobelasteten Zielgruppe in Fragen der moralischen Entwicklung entspricht durchaus dem aktuellen Diskussionsstand. Jedoch lassen sich Merkmale des Förderschwerpunkts Lernen grundsätzlich empirisch schwer fassen. Die Versuche zur Begriffsklärung umfassen i. d. R. die Dimensionen des erheblichen Schulleistungsversagens (ein Leistungsrückstand von mehr als zwei Schuljahren) und der erheblichen Rückstände in der allgemeinen Intelligenz (IQ-Werte zwischen 55 und 85) (Linderkamp & Grünke, 2007; Gold, 2011; Grünke & Grosche, 2014). Es handelt sich bei der Begriffsbildung „Förderschwerpunkt Lernen“ folglich um „eine schulorganisatorische Setzung“ (Linderkamp & Grünke, 2007, S. 18; vgl. Gold, 2011, S. 11) im deutschen Bildungssystem. International ist diese Begrifflichkeit nicht geläufig. In Ansätzen vergleichbar mit dem Begriff „Förderschwerpunkt Lernen“ ist der Begriff „Intellectual Disabilities“. Personen mit sog. „Intellectual Disabilities“ verfügen per Definition über einen Intelligenzquotienten kleiner als 70. Es gibt also bei der definitorischen Abgrenzung der Begriffe

eine Schnittmenge, jedoch auch Unterschiede. Unter den daneben geläufigen Begriff „Learning Disabilities“ fallen hingegen Personen mit Teilleistungsstörungen, diagnostiziert unter Beachtung des sog. Diskrepanzkriteriums, bei denen Minderleistungen, aber keine Intelligenzminderungen vorliegen (Gold, 2011).

Die hier in der Begriffsbildung vollzogene Gleichsetzung von Personen einer bestimmten Schulform mit einer bestimmten kognitiven Leistungsfähigkeit ist sehr kritisch zu betrachten. Der Intelligenzquotient *kann* ein Kriterium für die Festsetzung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen sein, das jedoch nicht in jedem Fall für die Zuweisung zu dem Schwerpunkt resp. zur Förderschule angelegt wird bzw. wurde (Grünke & Grosche, 2014). Als gemeinsames Merkmal der Förderschülerinnen und -schüler im Schwerpunkt Lernen ist das Schulversagen im spezifischen Schulsystem festzuhalten.

Beim moralischen Urteilen werden aufgenommene Informationen strukturiert, organisiert, geordnet und bewertet (Petermann, Koglin, Natzke & von Marées, 2007). Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen zeigen dabei oftmals eine unzureichende sozial-kognitive Informationsverarbeitung (Lauth, Brunstein & Grünke, 2014; Lauth, Hussein & Spieß, 2006; Grünke & Grosche, 2014; Petermann et al., 2007). Es können gehäuft Gedächtnisstörungen vorliegen (Büttner & Mähler, 2004; Swanson, Cooney & McNamara, 2008). Studien zur Gedächtnisleistung von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung im Bereich des Lernens weisen Probleme in allen Bereichen des Arbeitsgedächtnisses nach (Alloway, Gathercole, Adams & Willis, 2005; Gathercole & Pickering, 2001; Mähler, 2007; Schuchardt, Gebhardt & Mähler, 2010). Gravierend können diese Rückstände für moralische Urteilsprozesse sein: Funktionelle Magnetresonanztomographien (fMRI) zeigen, dass während moralischer Urteilsprozesse bei Menschen mit einer hohen oder niedrigen moralischen

Urteilsfähigkeit unterschiedliche Hirnareale tätig sind, jedoch immer ein Abgleich der eingegangenen Informationen mit den bereits bestehenden Informationen im Langzeitgedächtnis stattfindet (Prehn et al., 2008). Büttner und Mähler (2004) schließen, dass „die Qualität der Übertragung vom Kurzzeit- in das Langzeitgedächtnis [...] ausschlaggebend für individuelle Abruflleistungen“ (S. 210) ist; dies gilt auch für moralische Urteilsprozesse, die als Voraussetzung natürlich die Ermöglichung von Bildungserfahrungen haben (Lind, 2002). Erschwerend kommt bei massiven Lernschwierigkeiten hinzu, dass 75 % der Schülerinnen und Schüler gravierende Probleme in ihren sozialen Kompetenzen zeigen (Kavale & Forness, 1996). Es zeigt sich oftmals eine Komorbidität zwischen Lern- und Verhaltensstörungen (Heine, Engl, Thaler, Fusenegger & Jacobs, 2012; Linderkamp & Grünke, 2007; Myschker, 2005; Schröder & Wittrock, 2002).

Für die Gruppe von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, die zudem oftmals einem eher niedrigen familiären Bildungshintergrund entstammen (Koch, 2004), spielen die angeführten Belastungen für kognitive, emotionale und soziale Komponenten eine bedeutsame Rolle für eigene moralische Urteilsprozesse (Eisenberg & Morris, 2001; vgl. Abb. 1). Die formulierten Zusammenhänge wurden bisher jedoch kaum empirisch überprüft. Studien zur moralischen Urteilsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen im Vergleich mit Probanden anderer Schulformen bilden daher ein wichtiges Forschungsthema, insbesondere als Basis zur Entwicklung von Interventionen und schulbasierten Maßnahmen der Prävention für inklusive Settings und damit zur Unterbrechung einer möglichen sog. school-to-prison-pipeline (Petermann et al., 2007; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003).



**Zum Forschungsstand:  
Intellektuelle Beeinträchtigung,  
Lernbeeinträchtigung und  
moralische Urteilskompetenz**

Die moralische Urteilskompetenz bei Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen ist bisher nicht erforscht. Hinweise zu diesem Thema könnten jedoch vorliegende Untersuchungen über Schülerinnen und Schüler mit „Learning Disabilities“ oder „Intellectual Disabilities“ nach der ICD-10 (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2015) liefern, auch wenn diese Probandinnen und Probanden nicht zwingend mit den hier betrachteten Förderschülerinnen und Förderschülern gleichzusetzen sind.

Bezüglich moralischer Urteilskompetenz bei Schülerinnen und Schülern mit „Learning Disabilities“ ist die Befundlage wenig einheitlich, zumal es kaum Studien zur moralischen Urteilskompetenz dieser Schülergruppe gibt. Fincham (1977) stellt keine Unterschiede in der moralischen Urteilskompetenz von Schülerinnen und Schülern mit „Learning Disabilities“ fest, Derr (1986) und Timor (2012) hingegen

schon (s. Tabelle 1). Diskutiert werden müssen die unterschiedlichen Ergebnisse im Kontext der Heterogenität der Probandinnen und Probanden und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Forschungsdisziplinen. Eine größere Einheitlichkeit zeigt sich hingegen in den Forschungsbefunden bei einer vorliegenden „Intellectual Disability“. Studien belegen insgesamt eine geringere moralische Urteilskompetenz dieser Schülerinnen und Schüler, wie auch das Literaturreview von Langdon, Clare und Murphy (2010) belegt. Van Vugt et al. (2011) stützen diese Annahme in einer jüngeren Studie mit männlichen Sexualstraftätern mit und ohne „Intellectual Disabilities“, die eindeutig auf unterschiedlichen Moralstufen argumentieren (s. Tabelle 1).

Langdon, Clare und Murphy (2011) diskutieren zwei Zusammenhangshypothesen zwischen der moralischen Urteilsfähigkeit und dem Ausmaß delinquenten Verhaltens unter dem Einfluss des Intellekts. Der Autor und die beiden Autorinnen befürworten dabei einen parabelförmigen und nicht – wie in der Literatur oftmals angenommen – einen negativ-linearen Zusammenhang (vgl. Abbildung 2 und 3).

*Tabelle 1: Überblick über Studien zu moralischer Urteilskompetenz bei Learning und Intellectual Disabilities*

<b>Autor (Jahr)</b>	<b>Fincham (1977)</b>	<b>Derr (1986)</b>	<b>Timor (2012)</b>	<b>Van Vugt et al. (2011)</b>
Stichprobe	56 Jungen mit und 56 ohne „Learning Disabilities“	25 Jugendliche mit und 25 ohne „Learning Disabilities“	5 nicht-delinquente und 6 delinquente Jugendliche mit „Learning Disabilities“	32 männliche Sexualstraftäter mit und 45 ohne „Intellectual Disabilities“
Alter	ca. 9 Jahre	ca. 14–18 Jahre	ca. 14–18 Jahre	ca. 17 Jahre
Methode	Befragung zum Ausgang von Moral Stories nach Lee	Befragung mit dem Moral Judgment Interview nach Kohlberg	Befragung mit dem Moral Judgment Interview nach Kohlberg	Befragung mit dem Sociomoral Reflection-Interview nach Gibbs
Ergebnis	Keine Unterschiede in der Wahl der Ausgänge der Moral Stories	Unterschied festgestellt: Kohlberg-Stufen 2–3 (LD) vs. Stufen 3–4) (noLD)	Unterschied festgestellt: Kohlberg-Stufen 2–3 (delinquent) vs. Stufen 4–5) (nicht delinquent)	Unterschied festgestellt: Gibbs-Stufe 2 (ID) vs. Stufen 2–3) (noID)

Bei dem linearen Zusammenhangsmodell wird angenommen, dass ein negativer Zusammenhang zwischen delinquentem Verhalten (illegal behavior) und dem moralischen Urteilsvermögen (moral reasoning) unter Einflussnahme der Intelligenz als Moderator existiert. Bei höherer Intelligenz sinkt die Wahrscheinlichkeit für delinquentes Verhalten und es steigt das moralische Urteilsvermögen.

Langdon et al. (2011) nehmen statt des linearen einen parabelförmigen Zusammenhang zwischen moralischer Urteilsfähigkeit und delinquenten Verhaltensweisen an (Abb. 3). Nach diesem Modell ist die Wahrscheinlichkeit für ein delinquentes Verhalten sowohl bei Menschen mit als auch ohne intellektuelle Beeinträchtigung eher gering, im Grenzbereich jedoch hoch. Entsprechend der empirischen Befundlage ist die moralische Urteilskompetenz bei keiner vorliegenden intellektuellen Beeinträchtigung am höchsten (vgl. auch Gibbs, 2003; Langdon, Murphy, Clare & Palmer, 2010). Die Risikogruppe in dem parabelförmigen Zusammenhangsmodell stellen die Probanden an der Grenze zu einer intellektuellen Beeinträchtigung (sog. „Borderline Intellectual Disability“) in einem IQ-Bereich zwischen 70 und 85 dar (Alloway, 2010). Darunter

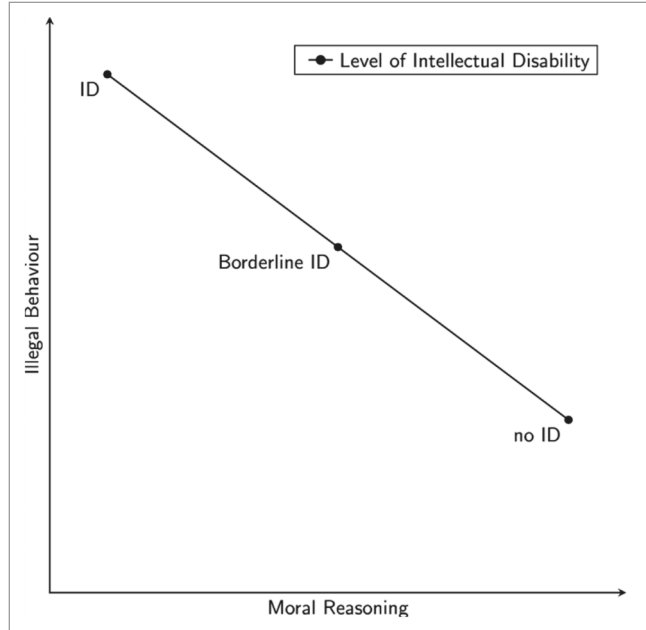


Abbildung 2: Annahme eines linearen Zusammenhangs zwischen moralischer Urteilsfähigkeit und Delinquenz (Langdon et al., 2011)

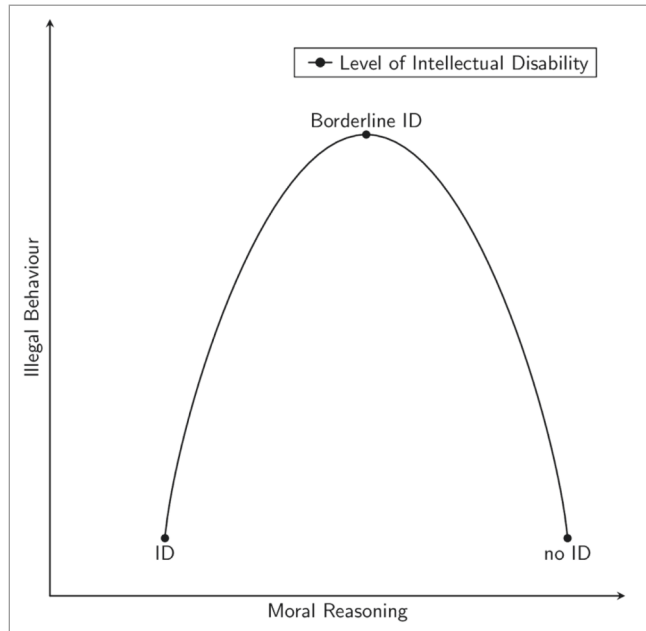


Abbildung 3: Annahme eines parabelförmigen Zusammenhangs zwischen moralischer Urteilsfähigkeit und Delinquenz (Langdon et al., 2011)



fallen theoretisch auch die in dieser Studie im Blickfeld stehenden Förderschülerinnen und Förderschüler (Grünke & Grosche, 2014). Diese Risikogruppe zeichnet sich – zumindest gemäß der theoretischen Annahme – neben der intellektuellen Beeinträchtigung durch eine mittelmäßig ausgeprägte moralische Urteilskompetenz und eine hohe Wahrscheinlichkeit für delinquentes Verhalten aus.

### Ziel der Studie und Fragestellung

Das Gros der angeführten Studien führt zu zwei zentralen Annahmen dieser Untersuchung: 1. Moralisches Urteilen steht – neben soziobiografischen Aspekten – in einem engen Zusammenhang mit emotionalen und kognitiven Verarbeitungsprozessen. Das Zwei-Aspekte-Modell (Lind, 2002) dient dabei als eine integrative Perspektive. 2. Die Befunde zeigen, dass die dafür benötigten Fähigkeiten (eine kontrollierte und strukturierte Informationsverarbeitung sowie eine Emotionsregulation) bei Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen oftmals unzureichend ausgeprägt zu sein scheinen.

Das Ziel dieser Studie ist es, vor dem Hintergrund der bereits erwähnten Arbeiten von Derr (1986), Langdon, Clare und Murphy (2010), Langdon et al. (2011), Timor (2012) und van Vugt et al. (2011) zu überprüfen, ob Jugendliche an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen tatsächlich ein relativ wenig differenziertes moralisches Urteilsvermögen aufweisen. Zwar liegen wie gesagt auch vereinzelte Untersuchun-

gen vor, die gegen unsere Annahme sprechen (z. B. Fincham, 1977), dennoch spricht das Gros der Studien dafür, davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer anhaltenden Leistungsprobleme eine spezielle Förderschule besuchen, bei ihren moralischen Urteilen weniger tiefgründig und abgestuft vorgehen als solche aus Haupt- und Realschulen.

### Methode

#### Stichprobe

Es wurden fünf Förderschulen, drei Hauptschulen und drei Realschulen im Umkreis von 60 km einer Großstadt in Niedersachsen erst telefonisch und anschließend postalisch zur Teilnahme an der Studie aufgerufen. Es handelt sich um eine anfallende Stichprobe und es wurden sowohl Schulen im Stadtbereich als auch im Umland rekrutiert. Alle angeschriebenen Schulen nahmen freiwillig an der Erhebung teil. Zur Teilnahme an der Studie wurde eine Stichprobengröße von  $N=315$  gewonnen. Die Teilnahme erfolgte ausschließlich auf freiwilliger Basis.

#### Erhebungsinstrument

Im Rahmen der Studie wurde der Moralische-Urteil-Test für Grundschüler (MUT-Grund) als Erhebungsinstrument eingesetzt. Die Entwicklung des MUT-Grund durch Zierer (2010) erfolgte maßgeblich auf Grundlage der Standardversion des Moralische Kom-

Tabelle 2: Zusammensetzung der Stichprobe

Förderschule		Realschule		Hauptschule	
<b>n = 125 (39.7%)</b>		<b>n = 118 (37.5%)</b>		<b>n = 72 (22.9%)</b>	
männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich
70 (56%)	54 (43.2%)	63 (53.4%)	55 (46.4%)	43 (59.7%)	28 (38.9%)
Alter $\approx$ 13.5		Alter $\approx$ 13			
Alter $\approx$ 13.2 (SD = 0.6)					

petenz Test (MKT) (vorher: Moralisches-Urteil-Test MUT) und wurde im Rahmen einer nur sehr kleinen Interventionsstudie evaluiert ( $n_{\text{Experimentalgruppe}} = 27$ ,  $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 23$ ).

Die Tabelle 3 zeigt derzeit verfügbare Diagnostikinstrumente im Bereich der Moralentwicklung und legitimiert den Einsatz des MUT-Grund in dieser Studie.

Der MUT-Grund ist demnach das einzige Testverfahren, das für Kinder in deutscher Sprache vorliegt, einen ökonomischen Umfang (1 Dilemma mit 12 Fragen) aufweist und auch für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Lernen verständlich ist, sodass er in einer quantitativen Studie eingesetzt werden kann. Das Design des MUT-Grund wird durch drei Faktoren bestimmt: sechs moralische Orientierungen, ein – nach Boshammer (2008) eher lösbares – Dilemma und zwei Meinungsrichtungen. Im MUT-Grund bildet die semi-reale Dilemmasituation „Jürgen und Franz“ die moralische Ausgangslage, die unter moralischen Gesichtspunkten bewertet werden soll.

Zu jeder Kohlberg-Stufe gibt es bei den „richtig“- und „falsch“-Aussagen je ein zu-

sammengehöriges Pro- und Kontra-Argument. Die Probanden werden also auch mit Argumenten konfrontiert, die nicht ihrer eigenen Meinung entsprechen. Das Antwortmuster des Kindes zeigt, inwiefern Pro- und Kontra-Argumente differenziert betrachtet werden. In der Auswertung wird dies durch einen C-Index (Competence-Index) verdeutlicht. Diesen *Competence-Index*, der stellvertretend für den kognitiven Aspekt steht (vgl. Abb. 1), definiert Lind (2002) als „die Fähigkeit, normative Orientierungen integriert und differenziert in konkreten Situationen im Urteilsverhalten zur Geltung zu bringen“ (S. 8). Der C-Index nimmt einen Wert zwischen 0 und 100 an. Ein Wert von 0 bedeutet, dass die Probandin bzw. der Proband nicht zwischen verschiedenen Argumenten differenziert, sondern alle eigenen Argumente gleichermaßen akzeptiert bzw. fremde Argumente konsequent ablehnt. Ein Wert von 100 zeigt, dass zwischen Argumenten differenziert wird, unabhängig davon, ob sie der eigenen Meinung entsprechen oder nicht. Der affektive Aspekt, die Stufenpräferenz (vgl. Abb. 1), ist

Tabelle 3: Diagnostikinstrumente zur Erhebung der moralischen Urteilskompetenz

	Moralische Atmosphäre Fragebogen (MAF)	Defining Issue Test (DIT)	Moralische Kompetenz Test (MKT; vorher MUT)	Moralisches-Urteil-Test für Grundschulen (MUT-Grund)
<b>Autor</b>	Lind, G., Link, L. (1988)	Rest, D. (1974)	Lind, G. (1977)	Zierer, K. (2010)
<b>Instrument</b>	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen
<b>Auswertungsmaterial</b>	125 Items, darunter 1 Dilemma mit 12 geschlossenen Fragen	6 Dilemmata mit je 12 geschlossenen Fragen	2 Dilemmata mit je 12 geschlossenen Fragen	1 Dilemma mit 12 geschlossenen Fragen
<b>Forschungsansatz</b>	quantitativ	quantitativ	quantitativ	quantitativ
<b>Zielgruppe</b>	Schüler der Sek. I/II	Erwachsene	Erwachsene	Grundschüler
<b>Liegt in deutscher Sprache vor?</b>	ja	nein	ja	ja

Abbildung 4: Der MUT-Grund (Zierer, 2010)

**Jürgen und Franz sind neun Jahre alt und die besten Freunde. Eines Tages sieht Jürgen, wie Franz einen jüngeren Schüler verprügelt und erst aufhört, als dieser ihm seinen Geldbeutel gibt. Als Franz Jürgen sieht, bittet er ihn als seinen besten Freund, nichts weiterzusagen. Jürgen gibt Franz sein Versprechen. Am nächsten Tag kommt die Polizei in die Schule und fragt, wer gesehen hat, wie der jüngere Schüler verprügelt und ausgeraubt wurde. Auch Jürgen wird von der Polizei befragt, weil der jüngere Schüler Jürgen gesehen und wiedererkannt hat. Jürgen sagt, was er gesehen hat.**

<b>Hältst du das Verhalten von Jürgen für <i>richtig</i> oder <i>falsch</i>?</b>				
völlig falsch <input type="checkbox"/>	eher falsch <input type="checkbox"/>	unentschlossen <input type="checkbox"/>	eher richtig <input type="checkbox"/>	völlig richtig <input type="checkbox"/>

<b>Wie schätzt du diese Begründungen ein?</b>						
Jürgen hat <i>richtig</i> gehandelt, weil er so selbst einer Bestrafung entgeht.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig	
Jürgen hat <i>richtig</i> gehandelt, weil Diebstahl nicht in Ordnung ist.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig	
Jürgen hat <i>richtig</i> gehandelt, weil die meisten Menschen vor der Polizei so handeln würden.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig	
Jürgen hat <i>richtig</i> gehandelt, weil das Zusammenleben zwischen den Menschen nur funktionieren kann, wenn das Eigentum anderer Menschen geachtet wird.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig	
Jürgen hat <i>richtig</i> gehandelt, weil er sich so viel Ärger erspart.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig	
Jürgen hat <i>richtig</i> gehandelt, weil Recht und Ordnung in diesem Fall wichtiger sind als Freundschaft.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig	

<b>Wie schätzt du diese Begründungen ein?</b>						
Jürgen hat <i>falsch</i> gehandelt, weil er gegen kein Gesetz verstößt, wenn er zu seinem Freund hält.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig	
Jürgen hat <i>falsch</i> gehandelt, weil ein Zusammenleben zwischen Menschen ohne Freundschaft und Vertrauen nicht funktionieren kann.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig	
Jürgen hat <i>falsch</i> gehandelt, weil er der beste Freund von Franz ist und so Streit mit ihm bekommen wird.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig	
Jürgen hat <i>falsch</i> gehandelt, weil eine Freundschaft wie Versprechen ist, das nicht gebrochen werden darf. Nur dann ist sie sinnvoll.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig	
Jürgen hat <i>falsch</i> gehandelt, weil Franz als bester Freund von Jürgen erwartet, dass er schweigt. Die meisten Menschen würden auch schweigen.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig	
Jürgen hat <i>falsch</i> gehandelt, weil er so seinen Freund Franz verliert.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig	

im Rahmen des MUT-Grund nicht ermittelbar, da im Vergleich zum MKT nur eine statt zwei Dilemmasituationen geboten wird (vgl. Lind, 2010).

Das Instrument erfüllt jedoch nicht im vollen Ausmaß die klassischen Gütekriterien. Die Reliabilität könne für den MUT-Grund nach Lind (2002, 2010) nicht gelten, da der MUT-Grund kein Test im klassischen Sinne sei; eine Urteils(in)konsistenz sei eher ein Merkmal des Probanden bzw. Ausdruck eines komplexen kognitiven Systems und weniger ein Merkmal bzw. ein anzulastender Messfehler des Instruments. Zierer (2010) und Lind (2006) belegen durch die Berechnung der Korrelation zwischen kognitivem und affektivem Aspekt sowie durch die Korrelation der Präferenz zwischen benachbarten Stufenargumenten (Quasi-Simplex Struktur) die Validität des MUT-Grund. Die Quasi-Simplex-Struktur kann jedoch auch in Fragen der Reliabilität verortet werden, ebenso wie der vorgenommene Vergleich der Testbögen zu zwei Messzeitpunkten (Zierer, 2010). Eigene Berechnungen ergeben ein Cronbach's  $\alpha$  für die „richtig“-Items von  $\alpha = .73$ , für die „falsch“-Items von  $\alpha = .79$  und für alle Items zusammen von  $\alpha = .54$ . Ein spezifischer Auswertungsalgorithmus spricht für die Auswertungsobjektivität, jedoch gibt es keine Hinweise zur Durchführung der Testung.

### Durchführung

Eine Piloterhebung des MUT-Grunds erfolgte in einer 7. Klasse einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen, um die Eignung des Instruments für diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern festzustellen. Diese Erprobung mit dem MUT-Grund erwies sich als erfolgreich und die Durchführung in der Jahrgangsstufe 7 der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen als angemessen, zumal der schulische Leistungsstand der Zielgruppe ungefähr dem von Grundschülerinnen und Grundschülern in Klasse 4/5 entspricht (Grünke & Grosche, 2014). Im Zeitraum von zwei Wochen wur-

de der MUT-Grund in den Klassen als begleitete Gruppentestung durchgeführt. Das heißt, dass die Aussagen (und das Dilemma) von der durchführenden Testanleiterin vorgelesen wurden und die Schülerinnen und Schüler unmittelbar danach ihr Kreuz gesetzt haben. Fragen wurden direkt geklärt..

Umgesetzt wurde die Studie letztendlich unter Verwendung eines prospektiven Ex-post-facto-Designs. Bei der Untersuchung handelte es sich um eine nicht-experimentelle Arbeit in Form einer Einmalhebung, deren gesamter Erhebungszeitraum sich über drei Wochen erstreckte.

### Ergebnisse

Die Überprüfung auf Normalverteilung erfolgte durch den Shapiro-Wilks-Test und zeigte, dass keine Normalverteilung vorlag ( $p_{\text{Förderschule}} = .000$ ;  $p_{\text{Realschule}} = .003$ ;  $p_{\text{Hauptschule}} = .028$ ). Wir verwendeten deswegen für den Gruppenvergleich den nicht-parametrische Mann-Whitney-U-Test bzw. den Kruskal-Wallis-Test. Zur Unterstützung der Ergebnisse wurde die Effektgröße Cohens  $d$  der Mittelwertunterschiede berechnet. Die Interpretation erfolgte nach Cohen, wonach ein Wert von  $d > .20$  einen kleinen Effekt,  $d > .50$  einen mittleren Effekt und  $d > .80$  einen großen Effekt anzeigt (Bortz & Döring, 2006, S. 606). Zur Auswertung der Daten wurde die Statistik- und Analyse-Software SPSS 23 genutzt.

Deskriptiv zeigten die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen einen höheren C-Index (31.47,  $SD = 22.87$ ) als diejenigen der Haupt- und Realschulen (30.92;  $SD = 20.11$ ). Der Mittelwertunterschied zwischen den C-Indices ist nach dem Mann-Whitney-U-Test nicht signifikant ( $p = .88$ ). Es liegt nach Cohen kein erwähnenswerter Effekt vor ( $d = .026$ ). Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7 aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen zeigten demnach kein niedrigeres moralisches Urteilsvermögen als gleichaltrige Jugendliche aus Haupt- und Realschulen.

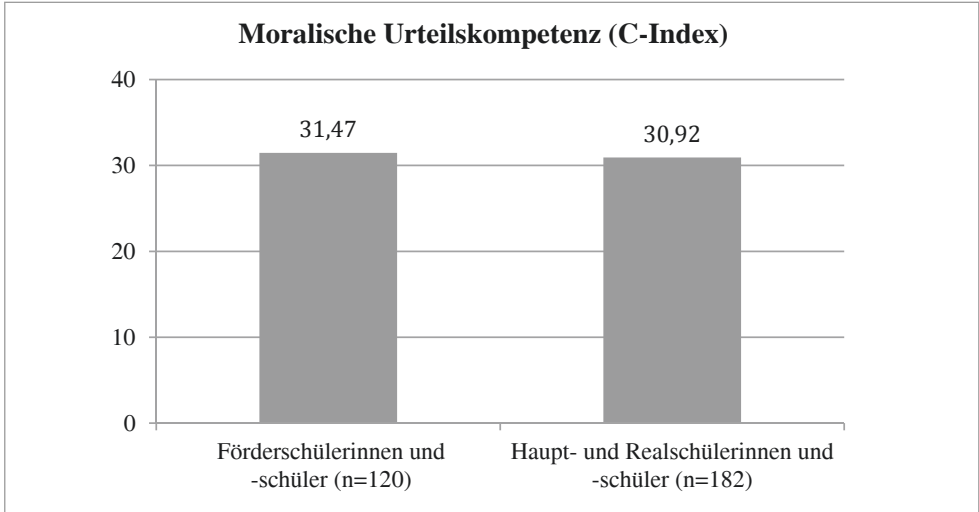


Abbildung 5: Die moralische Urteilskompetenz (C-Index) der Jugendlichen aus Förderschulen sowie der aus Haupt- bzw. Realschulen

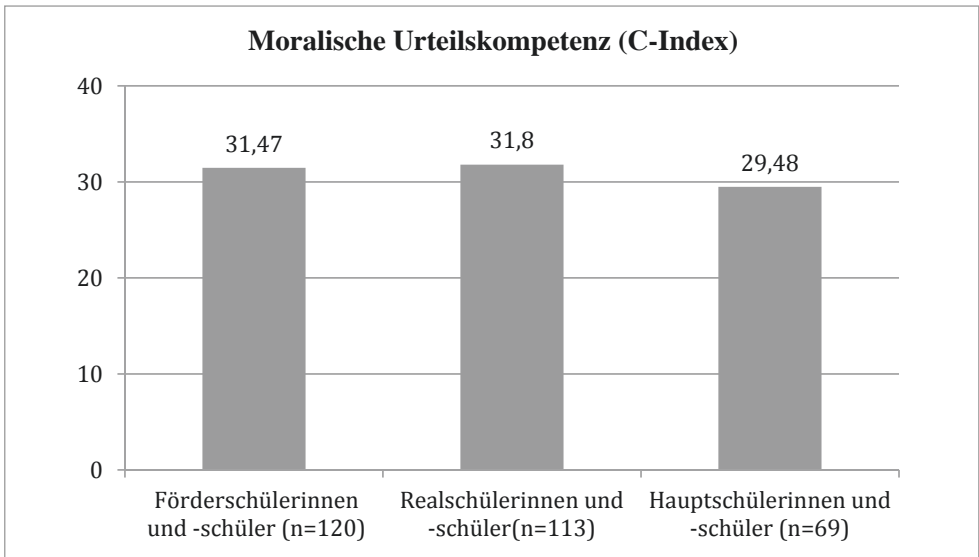


Abbildung 6: Die moralische Urteilskompetenz (C-Index) der Jugendlichen aus Förder-, Real- und Hauptschulen

Die Förderschülerinnen und Förderschüler erzielten im Durchschnitt einen C-Index von 31,47 (SD=22,88), die Realschülerinnen und Realschüler einen von 31,80 (SD=19,99) und die Hauptschülerinnen und Hauptschüler einen von 29,48

(SD=20,38). Somit erreichte die Gruppe der Realschülerinnen und -schüler im Durchschnitt den höchsten C-Index, gefolgt von den Förderschülerinnen und -schülern und daraufhin von den Hauptschülerinnen und -schülern. Der Kruskal-Wallis-Test er-

gab einen Signifikanzwert von  $p = .73$ , so dass keine signifikanten Unterschiede im durchschnittlichen C-Index zwischen den drei Gruppen vorlagen. Post-Hoc-Analysen ergaben: Der Mittelwertunterschied zwischen dem C-Index der Schülerinnen und Schüler der Förderschule und der Realschule ( $p_{\text{Whitney-U}} = .63$ ) wies eine Effektstärke von Cohens  $d = .115$  auf. Zwischen Real- und Hauptschule ( $p_{\text{Whitney-U}} = .44$ ) lag sie ebenfalls bei  $d = .115$  und zwischen Förder- und Hauptschule ( $p_{\text{Whitney-U}} = .71$ ) bei  $d = 0.090$ . Nach der genannten Konvention lagen somit keine nennenswerten Effekte vor, die zudem als zufällig einzustufen wären.

## Diskussion

Die Studie ging der Frage nach, ob es einen Unterschied in der moralischen Urteilskompetenz zwischen den im Schulsystem anzutreffenden Gruppen von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen sowie Haupt- und Realschülerinnen und -schülern gibt. Die Untersuchung erfolgte auf Basis der theoretischen Annahme, dass emotionale, kognitive und soziobiografische Aspekte einen Einfluss auf die moralische Urteilskompetenz ausüben und diese bei Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen oftmals unzureichend ausgebildet sind. Es zeigten sich – entgegen der hergeleiteten Annahme – keine Unterschiede in der moralischen Urteilskompetenz zwischen den Schülerinnen und Schülern. Die durchgeführten Mittelwertvergleiche erreichten nicht die Signifikanzschwelle. Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und an Haupt- oder Realschulen besitzen eine vergleichbar hohe moralische Urteilskompetenz.

Dies bedeutet, dass der parabelförmigen Zusammenhangshypothese nach Langdon et al. (2011) bezogen auf den Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten und moralischem Urteilsvermögen (hier ohne

Erhebung der Delinquenz) widersprochen werden muss. Bei einer wiederholten Bestätigung dieser Beobachtung müsste die Theorie einer Revision unterzogen werden.

Es ist nicht zwingend davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen geringere kognitive, emotionale oder soziale Kompetenzen zeigen als die Schülerinnen und Schüler an Haupt- und Realschulen. Zwar weisen Studien auf diese Zusammenhänge hin, doch sind sie eher als tendenziell anzusehen. Um bessere Aussagen über die tatsächlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler treffen zu können, wäre die Erhebung von Kontrollvariablen unterstützend. So wäre es sinnvoll, die kognitiven Fähigkeiten (z. B. mit dem Cultural Fair Test, CFT-20R; Weiß, 2006), emotionale Aspekte zum Beispiel mit dem Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (PFK 9–14; Seitz & Rausche, 2004) oder Informationen zum soziobiografischen und -ökonomischen Hintergrund zu erheben. Diese fehlenden Hintergrundinformationen stellen einen limitierenden Faktor für die Interpretation der Ergebnisse dar.

Der MUT-Grund wurde im Vorfeld als das am besten geeignete Erhebungsinstrument identifiziert. Auf Grund der unzulänglichen Güte des Instruments ist jedoch anzunehmen, dass ein anderes, weitaus geprüfteres Instrument zu zuverlässigeren Ergebnissen kommen könnte. Die Entwicklung standardisierter Verfahren zur Diagnostik von moralischer Kompetenz im Vergleich zu Instrumenten im Bereich der Kulturtechniken ist noch nicht weit fortgeschritten. Hier besteht demnach ein Desiderat, das im Zuge der weiteren theoretischen Fundierung des Konzepts der moralischen Urteilskompetenz geschlossen werden sollte. Sofern die klassische Testtheorie mit ihren Gütekriterien in der Überprüfung von Instrumenten an ihre Grenzen stößt, bietet sich der Einsatz der probabilistischen Testtheorie an, die gerade in Fragen von Veränderungsmessungen statistische Möglichkeiten eröffnet, um die Güte zuverlässig zu be-



stimmen. Letztlich sollten diagnostische Verfahren für heterogene Zielgruppen sprachsensibel entwickelt werden (z. B. unter Vermeidung doppelter Verneinung) und sowohl im unteren als auch im oberen Leistungsspektrum gut differenzieren, um die Kompetenzen aller Probandinnen und Probanden zu erfassen. Gerade im Kontext eines inklusiven Schulsystems und der erstarkenden Forderung nach evidenzbasierter Diagnostik (z. B. Hillenbrand, 2015; Kuhl & Euker, 2016) ist dieser Aspekt von besonderer Bedeutung.

Zudem ist die Messung des affektiven (emotionalen) Aspekts durch den MUT-Grund im Vergleich zum MKT nicht möglich. Durch die fehlende Berechnung dieses in der Theorie als wichtig herausgestellten Aspekts kann zunächst keine Aussage bezüglich emotionaler Einflüsse getroffen werden. Damit erscheint durch diese Studie die Entwicklung eines differenzierten, standardisierten und altersspezifischen Erhebungsinstrumentes, das umfassend den Testgütekriterien entspricht, dringend notwendig.

Kritisch ist an dieser Stelle noch anzumerken, dass die Repräsentativität der Studie aufgrund ihrer Anlage (anfallende Stichprobe) nicht über jeden Zweifel erhaben ist. Das ausgewählte Design als Einmalhebung und Querschnittsuntersuchung im Ex-Post-Facto-Design hat sich grundsätzlich als angemessen herausgestellt, um die Fragestellung beantworten zu können.

### Fazit

Durch die Ergebnisse dieser Studie konnte gezeigt werden, dass jugendliche Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen keine geringere moralische Urteilskompetenz im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler der Haupt- oder Realschule aufweisen. Diese Aussage kann jedoch nur schulformbezogen getätigt werden und lässt keine Rückschlüsse auf weitere Merkmale zu. Unsere Studie weist auf erhebliche Lücken in der theoretischen Fundierung moralischer Entwicklung hin, in

der auch der soziobiografische Aspekte berücksichtigt werden müsste. Des Weiteren stößt sie die Diskussion um Einflüsse auf moralisches Urteilen weiter an. Außerdem zeigt sich die dringende Notwendigkeit einer (Weiter-)Entwicklung fundierter und zuverlässiger diagnostischer Instrumente bzgl. moralischer Urteilskompetenz, die aktuelle Erkenntnisse (vgl. Heidbrink, 2008; Gasser & Keller, 2009) um die Komponenten der moralischen Urteilskompetenz aufgreifen sollten.

### Literaturverzeichnis

- Alloway, T. (2010). Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), 448–456.
- Alloway, T., Gathercole, S. E., Adams, A.-M. & Willis, C. (2005). Working Memory abilities in children with special educational needs. *Educational & Child Psychology*, 22(4), 56–67.
- Bayertz, K. (2004). *Warum überhaupt moralisch sein?* München: C. H. Beck.
- Becker, G. (2010). *Kohlberg und seine Kritiker*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Boshammer, S. (2008). Von schmutzigen Händen und reinen Gewissen – Konflikte und Dilemmata als Problem der Ethik. In J. S. Ach, K. Bayertz, L. Sipe (Hrsg.), *Grundkurs Ethik* (S. 143–164). Paderborn: mentis.
- Büttner, G. & Mähler, C. (2004). Förderung von Gedächtnisprozessen (Gedächtnistraining). In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 209–218). Göttingen: Hogrefe.
- Dember, W. (1974). Motivation and the cognitive revolution. *American Psychologist*, 29, 161–168.

- Derr, A. (1986). How Learning Disabled Adolescent Boys Make Moral Judgments. *Journal of Learning Disabilities*, 19(3), 160–164.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2015). *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme*. Zugriff am 02.11.2015 unter <https://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/kodesuche/onlinefassungen/htmlgm2016/index.htm>
- Eisenberg, N. & Morris, A. S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: Implications for caring and justice. *Social Justice Research*, 14, 95–120.
- Fincham, F. (1977). A Comparison Of Moral Judgment in Learning Disabled and Normal Achieving Boys. *The Journal of Psychology*, 96, 153–160.
- Gasser, L. & Keller, M. (2009). Are the Competent the Morally good? Perspektive Taking and Moral Motivation of Children Involved in Bullying. *Social Development*, 18(4), 198–816.
- Gasser, L. & Malti, T. (2011). Relationale und physische Aggression in der mittleren Kindheit: Zusammenhänge mit moralischem Wissen und moralischen Gefühlen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1, 29–38.
- Gathercole, S. & Pickering, S. (2001). Working deficits in children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 28(2), 89–97.
- Gerrig, R. (2015). *Psychologie* (20. Auflage). Hallbergmoos: Pearson.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality – beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. London: Sage.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 76–89). Göttingen: Hogrefe.
- Heidbrink, H. (2008). *Einführung in die Moralpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Heine, A., Engl, V., Thaler, V., Fussenegger, B. & Jacobs, A. (2012). *Neuropsychologie von Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Heinrichs, K. (2010). Urteilen und Handeln in der moralischen Entwicklung. In B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 69–86). Göttingen: Hogrefe.
- Hermann, D. (2001). Religiöse Werte, Moral und Kriminalität. In J. Allmendinger (Hrsg.), *Gute Gesellschaft? Verhandlungen des 30. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Köln, Teil B* (S. 802–822). Opladen: Lese + Budrich.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 312–324.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226–237.
- Koch, K. (2004). Die soziale Lage der Familien von Förderschülern – Ergebnisse einer empirischen Studie. *Sonderpädagogische Förderung*, 49(2), 181–200.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung* (Hrsg. W. Althof). Berlin: Suhrkamp.
- Kuhl, J. & Euker, N. (Hrsg.) (2016). *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung*. Bern: Hogrefe.
- Langdon, P., Clare, I. & Murphy, G. (2010). Developing an understanding of the literature relating to the moral development of people with intellectual disabilities. *Developmental Review*, 30(3), 273–293.
- Langdon, P., Clare, I. & Murphy, G. (2011). Moral reasoning theory and illegal behaviour by adults with intellectual disabilities. *Psychology, Crime & Law*, 17(2), 101–115.

- Langdon, P. E., Murphy, G. H., Clare, I. C. H. & Palmer, E. J. (2010). The psychometric properties of the Social-Moral Reflection Measure – Short Form and The Moral Theme Inventory form en with and without intellectual disabilities. *Research in Development Disabilities, 31*, 1204–1215.
- Lauth, G. W., Brunstein, J. C. & Grünke, M. (2014). Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 13–23). Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, G. W., Hussein, S. & Spieß, R. (2006). Lernkompetenztraining bei leistungsschwachen Grundschulern. *Kindheit und Entwicklung, 15*(4), 229–238.
- Lempert, W. (1981). Moralische Sozialisation durch den heimlichen Lehrplan des Betriebs. *Zeitschrift für Pädagogik, 27*, 723–738.
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar?* Berlin: Logos.
- Lind, G. (2006). *Validitäts-Analyse des MUT-Grundschule (Jürgen-Dilemma)*. Zugriff am 01.12.2014 unter [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/validation/Lind-2006\\_Validierung-MUT-Grund-Ziele.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/validation/Lind-2006_Validierung-MUT-Grund-Ziele.pdf)
- Lind, G. (2010). *Moralisches Urteil Test*. Zugriff am 04.06.2015 unter <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/MJT-d-kurz.htm>
- Linderkamp, F. & Grünke, M. (2007). *Lern- und Verhaltensstörungen – Genese, Diagnostik & Intervention*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mähler, C. (2007). Arbeitsgedächtnisfunktionen bei lernbehinderten Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39*(2), 97–106.
- Malti, T. & Latzko, B. (2010). Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. In B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives. New Directions or Child and Adolescent Development* (Nr. 129) (S. 1–10). San Francisco: Jossey-Bass.
- Myschker, N. (2005). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nunner-Winkler, G. (2009). Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. *Zeitschrift für Pädagogik, 55*(4), 528–548.
- Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H. & von Marées, N. (2007). *Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Präventionsprogramm emotionaler und sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Prehn, K., Wartenburger, I., Mériaux, K., Scheibe, C., Goodenough, O. & Villringer, A. (2008). Individual differences in moral judgment competence influence neural correlates of socio-normative judgments. *SCAN, 3*, 33–46.
- Schröder, U. & Wittrock, M. (Hrsg.). (2002). *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schuchardt, K., Gebhardt, M. & Mähler, C. (2010). Working Memory functions in children with different degrees of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(4), 346–353.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(2), 181–192.
- Seitz, W. & Rausche, A (2004). *Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9-14)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stams, G. J., Brugman, D., Dekovic, M., von Rosmalen, L., van der Laan, P. & Gibbs, J. C. (2006). The Moral Judgment of Juvenile Delinquents: A Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 697–713.
- Swanson, H. L., Cooney, J. B. & McNamara, J. K. (2008). Lernstörungen und Gedächtnis. In B. Y. L. Wong (Hrsg.), *Lernstörungen verstehen* (S. 39–90). Berlin: Spektrum,.
- Tenorth, H. & Tippelt, R (2007). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Timor, T. (2012). The Link Between Learning Disabilities and Reasoning in the Context of Criminal Behavior. *Electronic Journal for Inclusive Education* 2(9), 1–30.
- Vugt, van, E., Aascher, J., Stams, G., Hendriks, J., Bijleveld, C. & van der Laan, P. (2011). Moral judgment of young sex offenders with and without intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2841–2846.
- Weiß, R. H. (2006). *Cultural Fair Test. CFT 20-R*. Göttingen: Hogrefe.
- Weyers, S. (2002). Delinquenz, soziale Herkunft, Bildung und Moral. *Neue Praxis* 32(6), 532–556.
- Weyers, S. (2013). Moral. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung* (S. 10–19). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Wilson, S., Lipsey, J. & Derzon, J. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136–149.
- Woolfolk, A. (2014). *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson.
- Zierer, K. (2010). *Können Kinder Moral lernen?* Hohengehren: Schneider.
- Carolina Käter (M. Ed.)**  
*Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*  
*Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik*  
 26129 Oldenburg  
 c.kaeter@uni-oldenburg.de
- Prof. Dr. Conny Melzer**  
*Universität zu Köln*  
*Humanwissenschaftliche Fakultät*  
*Department für Heilpädagogik*  
 Gronewaldstraße 2  
 50931 Köln  
 conny.melzer@uni-koeln.de
- Prof. Dr. Clemens Hillenbrand**  
*Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*  
*Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik*  
 26129 Oldenburg  
 c.hillenbrand@uni-oldenburg.de
- Erstmalig eingereicht: 12.02.2016  
 Überarbeitung eingereicht: 18.08.2016  
 Angenommen: 25.08.2016

# Modernes Antiquariat



## 50-90% Preisvorteil

für Bücher aus: Belletristik, Mathematik, Medizin, Musik, Philosophie, Politik, Psychologie, Recht, Religion, Soziologie, Wirtschaft und Zeitgeschichte.

Bücher zum Teil Raritäten in bibliophiler Ausstattung.

Versandkostenfrei bei Bestellwert über 20,- Euro, bei geringerem Bestellwert Versandkostenpauschale von 2,- Euro.

[www.modernes-antiquariat.net](http://www.modernes-antiquariat.net)