

Schütz-Wilke, Jessica; Bäker, Neele; Koglin, Ute

Moralische Einstellungen. Ein Vergleich von Jugendlichen ohne und mit Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und Lernen

Empirische Sonderpädagogik 15 (2023) 1, S. 61-78



Quellenangabe/ Reference:

Schütz-Wilke, Jessica; Bäker, Neele; Koglin, Ute: Moralische Einstellungen. Ein Vergleich von Jugendlichen ohne und mit Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und Lernen - In: Empirische Sonderpädagogik 15 (2023) 1, S. 61-78 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271843 - DOI: 10.25656/01:27184

<https://doi.org/10.25656/01:27184>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Empirische Sonderpädagogik, 2023, Nr. 1, S. 61-78
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (ebook)

Moralische Einstellungen – Ein Vergleich von Jugendlichen ohne und mit Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und Lernen

Jessica Schütz-Wilke, Neele Bäker und Ute Koglin

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Zusammenfassung

Jugendliche in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung und Lernen sind im Hinblick auf ihre Moralentwicklung unterschiedlichen Risiken wie Beeinträchtigungen in der Selbstregulierung, im Emotionserleben und in kognitiven Fähigkeiten ausgesetzt. Im Kontext, der sich ausweitenden Forschung zu moralpsychologischen und -pädagogischen Fragestellungen zeigt sich, dass die Zielgruppe von Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten weitgehend unberücksichtigt gelassen worden ist. Ziel dieser Studie ist es, Unterschiede in der Moral von Jugendlichen in den Förderschwerpunkten der emotional-sozialen Entwicklung und Lernen im Vergleich zu Jugendlichen ohne Förderschwerpunkt zu untersuchen. Insgesamt bearbeiteten N = 649 Jugendliche einen Fragebogenkatalog zu moralischen Einstellungen. Für Jugendliche im Förderschwerpunkt der emotional-sozialen Entwicklung zeigen sich Unterschiede in den Konstrukten moralische Entscheidungen (behaviorale Komponente) und Emotionszuschreibungen (affektive Komponente). Demnach entscheiden sich Jugendliche im Förderschwerpunkt der emotional-sozialen Entwicklung seltener moralisch und schreiben unmoralischen Entscheidungen positivere Gefühle zu. Jugendliche im Förderschwerpunkt Lernen zeigen im Vergleich zu Jugendlichen ohne Förderschwerpunkt eine geringere Zulässigkeit für unmoralische (selbstsüchtige) Entscheidungen (kognitive Komponente). Die Ergebnisse deuten die Relevanz weiterer Forschung sowie der Förderung moralischer Einstellungen an. Es werden mögliche Fördermaßnahmen diskutiert.

Schlüsselwörter: Moralische Einstellungen, Jugendliche, Förderschwerpunkte, emotionale-soziale Entwicklung, Lernen

Moral attitudes - A comparison of adolescents without and with special educational needs in emotional-social development and learning

Abstract

Adolescents with special educational needs in emotional-social development and learning are exposed to different risks with regard to their moral development, such as impairments in self-regulation, emotional experience and cognitive abilities. In context of the expanding research on moral psychology and education, it appears that the target group of adolescents with special educational needs has been largely disregarded. The aim of

this study is to investigate differences in the morality of adolescents with special needs in emotional-social development and learning in comparison to adolescents without special needs. A total of $N = 649$ adolescents completed a questionnaire on moral attitudes. SPSS was used for data analysis. For adolescents with special needs in emotional-social development, differences in the constructs moral decisions (behavioral component) and emotion attributions (affective component) were found. According to this study, adolescents with an emotional-social development focus are less likely to make moral decisions and attribute more positive feelings to immoral decisions. Adolescents with special needs education in learning show a lower permissibility for immoral (selfish) decisions (cognitive component) compared to adolescents without these special needs. The results suggest the relevance of further research as well as the support of moral attitudes. Possible measures are discussed.

Keywords: moral attitudes, adolescence, special education needs, emotional-social development, learning difficulties

Das gesellschaftliche Zusammenleben wird von Werten beeinflusst, die das Regelsystem für zwischenmenschliche Umgangsweisen prägen. Für Jugendliche ist es eine Entwicklungsaufgabe, eine moralische Identität auszubilden und in Übereinstimmung mit dieser zu handeln (Quenzel, 2015). Die Frage nach möglichen Ursachen für unmoralisches Verhalten steht im Fokus aktueller Forschung. Jugendliche in den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung und Lernen zeigen häufiger Verhaltensprobleme und geringe Kompetenzen in der emotionalen und kognitiven Entwicklung, die mit der Moralentwicklung assoziiert sind (z.B. Arsenio, 2014; Fragkaki et al., 2016; Gasser & Keller, 2009; Gasser & Malti, 2011; Hardy & Carlo, 2011; Krettenauer & Eichler, 2006; Johnston & Krettenauer, 2011; Käter et al., 2016). Dennoch fehlt es an Studien, welche die moralische Entwicklung von Jugendlichen im Förderschwerpunkt der emotional-sozialen Entwicklung und Lernen betrachten (Aschhoff-Hartmann, 2019; Langdon et al., 2010; Stein, 2014; Timor, 2012; Vehmas, 2011). Annäherungen an eine sonderpädagogische Perspektive auf die moralische Entwicklung Jugendlicher fanden statt (siehe Gasser et al., 2013; Käter et al., 2016), eine Differenzierung innerhalb der Perspektiven der moralischen Entwicklung blieb jedoch

unberücksichtigt. Das Ziel dieser Studie ist es, Unterschiede in der Moral der Jugendlichen ausgehend von einer differenzierten Betrachtung moralischer Perspektiven (kognitiv, emotional und behavioral) unter Berücksichtigung der vorliegenden Förderschwerpunkte zu analysieren. Differenzierte Analysen sollen es ermöglichen, die Diskussion nach der Frage denkbarer Ursachen für unmoralisches Verhalten voranzutreiben und die Forschungslücke für die Zielgruppe von Jugendlichen in den Förderschwerpunkten der emotional-sozialen Entwicklung und Lernen aufzuarbeiten.

Moral im Jugendalter

Theorien der Moralentwicklung unterliegen unterschiedlichen Perspektiven, sodass für diverse Konstrukte der Moral verschiedene Definitionen und Modelle existieren. Trotz unterschiedlicher Ausrichtungen haben diese Modelle die Suche nach dem, was Menschen dazu bringt moralisch zu sein, gemeinsam (Garz, 2008; Oser, 2013). Die zwei prominentesten Strömungen zeigen sich in der Betrachtung der emotionalen Perspektive (z.B. Haidt, 2001; Hoffman, 2000) und der kognitiven Perspektive (z.B. Piaget, 1932, 1965; Kohlberg, 1981). Häufig werden moralische Konzepte nicht

differenziert voneinander betrachtet (Käter et al., 2016; Oser, 2013). Aktuelle Forschungsarbeiten und auch die hier vorliegende Untersuchung versuchen, diese Vermischung aufzuheben (Oser, 2013). In seinem Modell zur moralischen Motivation (Global Moral Motivation Model) integriert Oser (2013) eine Vielzahl an zentralen moralischen Konstrukten und bietet damit ein heuristisches Modell zur Schaffung eines Gesamteindrucks moralischer Konstrukte. Er bietet damit eine Lösung der Problemstellung der Variabilität von Konzeptionen und der Vielzahl an Konstrukten. Für die kognitive und die emotionale Perspektive auf die moralische Entwicklung lässt sich sagen, dass sowohl moralische Kognitionen als auch moralische Emotionen einen Einfluss auf die moralische Entwicklung haben (Carlo et al., 2010). Dabei gehen die Konstrukte des Global Moral Motivation Model von Oser (2013) unter anderem auf Theorien von Kohlberg (1981) oder Blasi (1983) zurück. Um die verschiedenen Komponenten des Global Moral Motivation Model zu nutzen und somit sowohl kognitive als auch emotionsbezogene Perspektiven zu berücksichtigen, wurde der Dreikomponenten Ansatzes der Einstellungen nach Rosenberg und Hovland (1960) herangezogen. Der Ansatz bietet eine präzise Zuordnung der moralischen Konstrukte auf drei Ebenen (konative/behavioral, affektiv/emotional sowie standpunktbezogen/kognitiv) und wurde demnach auf das Konstrukt der moralischen Einstellungen von Jugendlichen adaptiert (siehe Abbildung 1). Einstellungen gelten als Prädiktoren von Verhalten und umfassen eine Gesamtbewertung über ein Stimulusobjekt, z.B. eine Bewertung gegenüber Individuen, Situationen oder sozialen

Konflikten (Jonas et al., 2014). Sie vermitteln zwischen situativen Reizen und äußern sich beispielsweise in Form von Reaktionen gegenüber dem Stimulusobjekt (Rosenberg & Hovland, 1960). Die erste Komponente ist die konative, auch verhaltensorientierte, behaviorale oder aktionale Komponente. Sie umfasst Verhaltenstendenzen und -absichten, sowie die Handlungsbereitschaft gegenüber dem Stimulusobjekt. Als Zweites folgt die affektive oder auch evaluative Komponente. Sie beinhaltet eine Bewertung des Stimulusobjekts und die individuellen Gefühle, die ein Individuum diesem entgegenbringt. Schlussendlich umfasst die kognitive Komponente individuelle Vorstellungen eines Individuums, wie Überzeugungen, subjektives Wissen und Urteile über das Stimulusobjekt (Güttler, 2003; Silberer, 1983). Es werden nachfolgende moralische Konstrukte der moralischen Einstellungstheorie im Sinne des Dreikomponentenansatzes herangezogen: die moralischen Entscheidungen als Teil der konativen/behavioralen Komponente, das moralische Pflichtgefühl und die moralische Emotionszuschreibung als Teil der affektiven/emotionalen Komponenten sowie die moralische Identität und die moralische Zulässigkeit als standpunktbezogene/kognitive Komponente moralischer Einstellungen (siehe Abbildung 1; Güttler, 2003; Heidbrink 2008; Jonas et al., 2014; Rosenberg & Hovland, 1960). Die benannten Komponenten lassen sich auch in Osers (2013) Global Moral Motivation Model wiederfinden. Diese werden nun im weiteren genauer beschrieben.

Moralische Entscheidungen werden von Jugendlichen häufig in ihrem Alltag getroffen, wenn sie mit moralischen Konflikten konfrontiert werden. In klassischen mora-

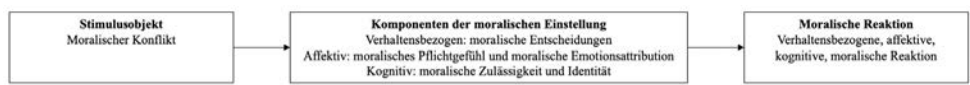


Abbildung 1
Moralische Einstellungen im Sinne des Dreikomponenten Ansatzes der Einstellungen (Adaptiert in Anlehnung an Bohner, 2002, Heidbrink 2008; Rosenberg und Hovland, 1960)

lischen Dilemmata, die in der Forschung eingesetzt werden, können die Betroffenen zwischen zwei möglichen Handlungen entscheiden. Es handelt sich dabei um kontradiktorische Entscheidungsmöglichkeiten, was bedeutet, dass die Handlungen widersprüchlich und somit nicht miteinander vereinbar sind. Es folgt eine Bewertung der vorliegenden Situationen aus der eine moralische oder unmoralische Entscheidung (z.B. zugunsten der eigenen Wünsche) resultiert (Boshammer, 2008; Christensen & Gomila, 2012; Weller & Lagattuta, 2013, 2014).

Wird eine moralische Entscheidung getroffen, kann diese aus der moralisch wahrgenommenen Verpflichtung resultieren. Das moralische Verpflichtungsgefühl entsteht, wenn eine moralische Handlung aus der Pflicht heraus vollzogen wird, das Wohlbefinden anderer zu wahren (Bittner, 2002). Dieses Pflichtgefühl beschreibt das Ausmaß, in dem sich eine Person in dem jeweiligen Kontext verantwortlich fühlt, etwas tun zu müssen, ungeachtet des Widerstands oder persönlichen Nicht-Wollens (Oser, 2013).

Neben dem Gefühl der Verpflichtung wird die Emotionszuschreibung bei der Bewertung moralischer Konflikte relevant und als erklärender Faktor für moralisches Verhalten herangezogen (Johnston & Krettenauer, 2011; Tangney et al., 2007). Die moralische Emotionszuschreibung umfasst erwartete moralische Emotionen, die auf eine Entscheidung oder mögliche Handlung folgen, wie zum Beispiel Schuld oder Scham nach einer unmoralischen Entscheidung (Doering, 2013). Sie entstehen durch Selbstreflexion und -evaluation von moralischen Konflikten (Malti & Latzko, 2012; Tangney et al., 2007). Emotionale Vorboten und Folgen sozialer Ereignisse werden im moralischen Kontext erinnert und als Leitlinien für künftiges Verhalten genutzt (Arsenio, 2014).

In der Literatur wird diskutiert, dass das Selbst und die verinnerlichten Anforderungen in ein Gleichgewicht mit der wahrge-

nommenen Notwendigkeit zu handeln und der Verpflichtung zu moralischen Handlungen gebracht werden. Die Zulässigkeit einer unmoralischen Entscheidung wird dem Pflichtgefühl, moralisch zu entscheiden, gegenübergestellt (Heinrichs et al., 2013; Krettenauer, 2013). Die Abwägung der Zulässigkeit einer unmoralischen Entscheidung kann also dem Konstrukt der moralischen Kognition zugeordnet werden (Bandura, 2002; Greene, 2014). Wichtige Komponenten der moralischen Kognition sind moralische Normen und Sollgeltung sowie das Wissen um die Prima-facie-Gültigkeit von Normen. Diese ist für die Zulässigkeit besonders relevant. Nunner-Winkler (2008) beschreibt die Prima-facie-Gültigkeit von Normen als „die prinzipielle Zulässigkeit von Ausnahmen, situationsbezogene Wissensbestände, die die Normanwendung anleiten“ (Nunner-Winkler, 2008, S. 148). Normgeltungen und moralische Regeln beeinflussen die wahrgenommene Zulässigkeit von unmoralischem Handeln (Nunner-Winkler, 2008).

Personen mit hoher entwickelter moralischer Identität haben ein erhöhtes Verantwortungs- und Pflichtempfinden (Blasi, 2013; Gilligan, 1982). Das Konstrukt der moralischen Identität ist auf das theoretische Self-Model von Blasi (1983) zurückzuführen. Er geht von der Annahme aus, dass moralische Denkweisen mit dem moralischen Handeln zusammenhängen (Blasi, 1983). Das Self-Model versteht das moralische Selbst unter Berücksichtigung von Gefühlen der persönlichen Verantwortung. Ist die Moral stark in das Selbst integriert, ist ein Individuum motivierter, moralisch zu handeln (Doering, 2013). In der Literatur wird zur moralischen Identität synonym auch der Begriff des moralischen Selbst verwendet (Krettenauer, 2013). Anknüpfungspunkte an Blasis (1983, 1995) Self-Model finden sich bei Hardy und Carlo (2011). Für sie umfasst die moralische Identität das Ausmaß, in dem es einem Individuum wichtig ist, eine moralische Person zu sein (Hardy & Carlo, 2011). Die moralische Identität ist

folglich ein Konstrukt, das sich auf die Persönlichkeit von Individuen fokussiert (Blasi, 1983; Hardy & Carlo, 2011; Heinrichs et al., 2013).

Oser (2013) hat mit seinem heuristischen Model versucht, die benannten und auch weitere Konstrukte (z.B. moralische Urteile oder Visionen), in ein gemeinsames Model zu integrieren. Das Model zielt darauf ab, die verschiedenen Konstrukte miteinander in Verbindung zu setzen und somit ein umfassendes Bild der moralischen Entwicklung zu bekommen.

Die Moral von Jugendlichen in den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung und Lernen

Jugendliche im Förderschwerpunkt der emotional-sozialen Entwicklung können Defizite in Problemlösestrategien, Beeinträchtigungen in der Selbstregulierung und im Emotionserleben haben. Ihnen fällt es schwer, mit Störungen im Erleben und Verhalten umzugehen und diese zu bewältigen. Ferner benötigen sie in ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie in der Entfaltung von Empathie entsprechende Förderungen und Unterstützungen, um das eigene Verhalten zu steuern und zu reflektieren (Blumenthal et al., 2020; KMK, 2000; Opp, 2003; Stein, 2019, 2020). Belastende Situationen wie z.B. Konflikte mit Gleichaltrigen können maladaptive Strategien, impulsive Reaktionen, Unsicherheiten oder Überforderungen hervorrufen, sodass diese Verhaltensprobleme der Jugendlichen zu unmoralischen Verhaltensweisen führen könnten (Käter et al., 2016; KMK, 2000; Myschker, 2009; Myschker & Stein, 2018; Stein, 2014). In dem Model of Moral Identity Formation von Hart et al. (1999) werden Einflussfaktoren der Moral, genauer der moralischen Identität, aufgearbeitet. In der Aufarbeitung der moralischen Identitätsentwicklung lassen sich zwei stabile Einflussfaktoren benennen. Zum einen die Personality (Persönlichkeitseigenschaften)

und zum anderen der Social Influence (die sozialen Einflüsse). Unter den Persönlichkeitseigenschaften fassen Hart et al. (1999) kognitive Denkmuster und persönliche Emotionswahrnehmungen sowie typische Verhaltensmuster zusammen. Anknüpfend an die theoretischen Überlegungen zu den Prozessen der Entwicklung einer moralischen Identität und des Model of Moral Identity Formation (Hart, 1999) werden Persönlichkeitsmerkmale als einflussnehmende Faktoren, nicht nur für die moralische Entwicklung, sondern zudem für die Verhaltensentwicklung diskutiert (Blair, 2001; Pardini et al., 2012). Infolgedessen scheinen für Jugendliche im Förderschwerpunkt der emotional-sozialen Entwicklung, Risiken in ihrer moralischen Entwicklung zu bestehen.

In der Literatur wird zunehmend darauf verwiesen, dass es im Hinblick auf die Förderschwerpunkte emotional-soziale Entwicklung und Lernen Komorbiditäten geben kann (Käter et al., 2016; Linderkamp & Grünke, 2007; Schröder & Wittrock, 2002).

Sowohl Jugendliche im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung als auch Jugendliche im Förderschwerpunkt Lernen können sozioökonomische Komplikationen erleben. Da sie vermehrt Verhaltensprobleme und Schwierigkeiten in emotionalen, kognitiven wie auch soziobiografischen Bereichen aufweisen und eben diese Bereiche Einfluss auf die moralischen Einstellungen nehmen, bestehen für diese Lerngruppe Risiken in ihrer Moralentwicklung (Käter et al., 2016, S.262; Langdon et al., 2010). Auch wenn die benannten Komorbiditäten vorliegen, werden sie in dieser Studie getrennt voneinander analysiert, um die moralischen Komponenten differenziert voneinander betrachten zu können.

Im sonderpädagogischen Fachdiskurs findet das Modell zur sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI; Crick & Dodge, 1994) und dessen konzeptionelle Weiterentwicklung (Lemerise & Arsenio, 2000) verbreitet Verwendung. Verhaltensstörungen können nach diesem Modell das Ergebnis einer Verzerrung in der sozial-kogniti-

ven Informationsverarbeitung sein (Crick & Dodge 1994; Petermann et al., 2004). Die theoretische Einbettung in die sozial-kognitive Informationsverarbeitung (SIP Modell; Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) und der Einbezug einer emotionalen Komponente durch Lemerise und Arsenio (2000) verdeutlicht den bedeutsamen Einfluss der Emotionen auf Verhaltensreaktionen. Die Erweiterung der Moralforschung in der Betrachtung der moralischen Verhaltensentwicklung aus kognitiver Perspektive und emotionaler Perspektive bringt zudem einen Mehrgewinn für moderne Forschungsansätze.

Aktuelle Forschungsarbeiten, die sich der Frage nach unterschiedlichen Perspektiven der moralischen Entwicklung Jugendlicher gewidmet haben, zeigen, dass diese mit den oben genannten Merkmalen von Jugendlichen in den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung und Lernen zusammenhängen. Fragkaki et al. (2016) berichten beispielsweise, dass externalisierende Verhaltensprobleme stark mit Defiziten in der affektiven Moral verbunden sind. Weitere aktuelle Studien zeigen auf, dass unmoralische Emotionswartungen (z.B. positive Emotionen bei unmoralischem Verhalten) in einem Zusammenhang mit antisozialem und aggressivem Verhalten stehen (z.B. Arsenio, 2014; Johnston & Krettenauer, 2010). Cimbora und McIntosh (2003) identifizierten Unterschiede in der affektiven Moral von Jungen mit Verhaltensstörung im Vergleich zu Jungen ohne. Die Jugendlichen mit Verhaltensstörungen berichteten ein geringeres Maß an Schuld und ein höheres Maß an Glück nach unmoralischen Entscheidungen. Externalisierende Verhaltensprobleme sind mit Defiziten in der kognitiven Moral verbunden (Fragkaki et al., 2016). Studien berichten auch von Zusammenhängen zwischen der moralischen Identität und internalisierenden sowie externalisierenden Verhaltensproblemen (Hardy et al., 2015; Hardy et al., 2014; Krettenauer & Eichler, 2006). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass in der benannten

Forschungsliteratur, unter Einbezug kognitiver und emotionsbezogener Perspektiven, nicht explizit auf einzelne sonderpädagogische Förderschwerpunkte eingegangen wurde. Studien untersuchten die moralische Urteilskompetenz (die hypothetische Beschäftigung mit moralischen Werten und Normen, bevor eine moralische Handlung eintritt) als Teil der moralischen Kognition (Aschhoff-Hartmann, 2019; Käter et al., 2016). Käter et al. (2016) berichteten, dass keine Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderschwerpunkt im Bereich des Lernens in der moralischen Urteilskompetenz vorliegen. Demgegenüber stehen die Befunde aus der Studie von Timor (2012), die zeigen, dass assoziiert Aspekte der moralischen Kognition mit Lernbeeinträchtigungen von Jugendlichen in Zusammenhang stehen.

Vorliegende Studie

Um Unterschiede in den moralischen Einstellungen der Jugendlichen zu analysieren, werden konativen/behaviorale (moralische Entscheidungen), affektive/emotionale (moralisches Pflichtgefühl und moralische Emotionszuschreibung), standpunktbezogene/kognitive Komponenten (moralische Zulässigkeit und Identität) der moralischen Einstellung differenziert untersucht (Güttler, 2003; Heidbrink 2008; Jonas et al. 2014; Rosenberg & Hovland, 1960). Jugendliche im Förderschwerpunkt der emotional-sozialen Entwicklung zeigen häufiger Verhaltensprobleme und geringe Kompetenzen in der emotionalen Komponente, wohingegen Jugendliche im Förderschwerpunkt Lernen Defizite in der kognitiven Entwicklung zeigen, die empirisch mit den benannten Komponenten moralischer Einstellung assoziiert sind (z.B. Arsenio, 2014; Fragkaki et al., 2016; Gasser & Keller, 2009; Gasser & Malti, 2011; Hardy & Carlo, 2011; Johnston & Krettenauer, 2011; Käter et al., 2016). Aufgrund der vorangehenden theoretischen Annahmen zur Bedeutung emo-

tionaler und kognitiver Komponenten in der moralischen Entwicklung Jugendlicher, soll auch eine Differenzierung auf der Ebene der Förderbedarfszuordnung stattfinden: Förderschwerpunkt ESE, Förderschwerpunkt LE, Förderschwerpunkt ESE und LE und kein Förderschwerpunkt. Der Forschungsstand zur Moral von Jugendlichen im Förderschwerpunkt weist große Lücken auf und bedarf weiterer Untersuchungen (Aschhoff-Hartmann, 2019; Käter et al., 2016; Stein 2014). Unsere Studie soll einen Beitrag leisten, diese Lücken aufzuarbeiten und geht demgemäß der folgenden Fragestellung nach: Welche Unterschiede ergeben sich in der Moral von Jugendlichen ohne und mit Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und Lernen? In Anlehnung an die vorab formulierte Theorie und Forschung, gehen wir davon aus, dass...

- ...Jugendliche im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung geringere Ausprägungen in der affektiven (moralische Emotionszuschreibungen und Verpflichtung) sowie behavioralen (moralische Entscheidungen) Komponente der Moral zeigen und dass...
- ...Jugendliche im Förderschwerpunkt Lernen geringe Ausprägungen in der kognitiven Komponente (moralische Identität und Zulässigkeit) der Moral zeigen.

Methode

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Querschnittsstudie. Die Daten stammen aus einem größeren Projekt, welches unter der Leitung der Autoren durchgeführt wurde und zum Ziel hatte, die emotionale, soziale und Verhaltensentwicklung im Jugendalter (mit und ohne Förderschwerpunkt) systematisch zu analysieren. Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine quantitative Querschnittsstudie. Um die Stichprobe zu rekrutieren, wurden Schulen in Niedersachsen per E-Mail und telefonisch kontaktiert und über die Studie informiert. Wenn die Schulen Interesse

hatten mitzuwirken, wurden Informationsflyer und Einverständniserklärungen an die Jugendlichen und Erziehungsberechtigten verteilt. Alle Teilnehmenden sowie deren Sorgeberechtigten wurden über die Fragestellung der Studie und die Vertraulichkeit ihrer Daten informiert und gaben ihr Einverständnis zur Teilnahme. Zusätzlich wurden Genehmigungen der Stabsstelle für Datenschutz- und Informationssicherheitsmanagement und der zuständigen Landes-schulbehörde sowie der Schulleitungen der teilnehmenden Schulen eingeholt. Es liegt ebenfalls ein positives Votum der Kommission für Forschungsfolgenabschätzung und Ethik vor. Die Gesamtdauer der Datenerhebung erstreckte sich von Mai 2019 bis März 2020. Das gewählte Erhebungsinstrument war ein standardisierter Paper-Pencil-Based Fragebogen zu den moralischen Einstellungen der Jugendlichen, dessen Bearbeitung circa 30-45 Minuten beanspruchte. Die Befragungen fanden in den Schulen statt. Es wurde die Methode des Selbstberichts gewählt, um zu erfassen, wie häufig Jugendliche sich moralisch oder unmoralisch entscheiden und welches subjektive Empfinden damit einhergehen. Um die Fragen zu beantworten, müssen die Teilnehmenden nicht schreiben, sondern einfach aus den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten eine zutreffende ankreuzen. Die Erhebung erfolgte vollständig anonymisiert.

Stichprobe

Die Stichprobe umfasst $N = 649$ Jugendliche mit einem Durchschnittsalter von $M = 13.66$ Jahren ($SD = 2.17$, $Min = 8$, $Max = 19$). Es nahmen $n = 393$ Jugendliche ($n = 196$ Jungen) ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und $n = 256$ Jugendliche ($n = 199$ Jungen) mit den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung und Lernen (emotionale-soziale Entwicklung $n = 94$, Lernen $n = 129$, emotionale-soziale Entwicklung und Lernen $n = 33$) teil. Es handelt sich um eine Ad-hoc-Stichprobe. 25.5% der Jugendlichen besuchten eine

Oberschule, 35% besuchten ein Gymnasium und 39.5% eine Förderschule. Ferner gaben 9.9% der Jugendlichen an, in einem anderen Land als Deutschland geboren zu sein.

Erhebungsinstrumente

Zur Erfassung der moralischen Identität (kognitive Komponente) entwickelte Koglin (2017) in Anlehnung an die *Self-Importance of Moral Identity Measure* (Aquino & Reeds, 2002) und an die adaptierte Version der *Good Self-Assessment* (Barriga, Morrison et al., 2001) eine Skala aus 18 Items zur Erfassung der moralischen Identität. Teilnehmende schätzten die persönliche Relevanz von neun moralischen (z.B. „mitfühlend“ und „selbstlos“) sowie neun nicht-moralischen Eigenschaften (Distraktoren) auf einer vierstufigen Ratingskala von (1) *gar nicht wichtig für mich* bis (4) *sehr wichtig für mich* ein ($\alpha = .79$; neun Items).

Zur Erfassung der moralischen Entscheidungen, moralischen Emotionszuschreibungen, der moralischen Verpflichtung und Zulässigkeit wurden den Jugendlichen acht Geschichten zu moralischen Konflikten aus dem Fragebogen von Koglin und Daseking (2017) sowohl bildlich als auch schriftlich dargeboten. Der Entwurf der Kurzgeschichten folgt den Vorgaben von Weller und Lagattuta (2013, 2014) sowie Christensen und Gomila (2012) zur Erfassung moralischer Konflikte. Die moralischen Konflikte stellen demnach alltagsnahe Situationen dar, die geschlechtsspezifisch konzipiert sind. Es werden zwei gegensätzliche und sich widersprechende Optionen, sich zu entscheiden, angegeben (Christensen & Gomila, 2012). Auf der Grundlage der Geschichten wurden sechs geschlossene Fragen gestellt, die sich in allen acht Bildgeschichten wiederholten. Exemplarisch wird eine Bildgeschichte präsentiert, die folgende Ausgangssituation beschreibt: „Mia liest sich den Gruppenchat ihrer Klasse durch und bemerkt, dass Moritz darin von anderen Schülern und Schülerinnen böse beschimpft und geärgert wird. Sie

befürchtet, dass kein anderer ihn verteidigt. Mia denkt darüber nach, was sie jetzt machen kann. Sie weiß, wenn sie Moritz verteidigt, machen sich die anderen über sie lustig. Wenn sie Moritz nicht verteidigt, wird weiter schlecht über ihn geredet“ (Koglin & Daseking, 2017).

Moralische Entscheidung

Die moralische Entscheidungsskala wurde in Form eines Selbstberichts über die eigene Verhaltensabsicht bei zwei möglichen Handlungsoptionen erfasst: „Was würdest du machen? Würdest du Moritz verteidigen oder Moritz nicht verteidigen?“ (behaviorale Komponente; $\alpha = .54$; acht Items).

Verpflichtungsgefühl

Die moralische Verpflichtung gegenüber moralischen Entscheidungen wurde auf einer fünfstufigen Skala von (1) *gar nicht* bis (5) *sehr stark* von den Jugendlichen eingeschätzt: „Im Bild A hat Mia sich entschieden, Moritz zu verteidigen. Was glaubst du, wie stark hat sich Mia dazu verpflichtet gefühlt?“ (affektive Komponente; $\alpha = .69$; acht Items).

Moralische Emotionszuschreibungen

Die Jugendlichen gaben auf einer fünfstufigen Skala von (1) *sehr gut* bis (5) *sehr schlecht* an, wie sich der Protagonist oder die Protagonisten bei einer Entscheidung fühlen würden. Die Emotionszuschreibung erfolgte dabei sowohl negativ als auch positiv. Zum Beispiel beschließt Mia, Moritz nicht zu verteidigen, folglich wird gefragt: „Wie gut oder schlecht fühlt sich Mia dabei?“ (affektive Komponente; $\alpha = .73$; 16 Items).

Zulässigkeit

Die Jugendlichen wurden aufgefordert, die Zulässigkeit einer unmoralischen Entscheidung von (1) *sehr ok* bis (5) *gar nicht ok* einzuschätzen: „Im Bild B hat Mia sich ent-

schieden, Moritz nicht zu verteidigen. Was glaubst du, wie ok war es für Mia dies zu tun?“ (kognitive Komponente; $\alpha = .72$; acht Items).

Auswertungsstrategie

Die erhobenen Daten wurden mittels des Datenverarbeitungsprogramms SPSS Version 27 erfasst und ausgewertet. Mittels Little-Test (Little, 1988) wurde geprüft, ob die fehlenden Werte zufällig fehlen. Die statistische Prüfung des Missing-Mechanismus über die Chi²-Statistik (MCAR-Test $\chi^2 = 94.693$; $p > .05$, $df = 82$) hat ergeben, dass die Werte völlig zufälliger Weise fehlen (MCAR, Missing Completely At Random). Zur Imputation fehlender Werte wurde die Full-Information-Maximum-Likelihood-Methode verwendet. Um Unterschiede in der Moral von Jugendlichen ohne und mit Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und Lernen zu untersuchen, wurde eine multivariate Kovarianzanalyse (MANCOVA) durchgeführt. Es wurde mittels Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur analysiert, ob es zwischen den Gruppen emotional-soziale Entwicklung, Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Lernen sowie kein sonderpädagogischer Förderschwerpunkt (unabhängige Variable) Unterschiede in den Variablen zur moralischen Einstellung (abhängige Variablen) gibt. Geschlecht und Alter wurden als Kontrollvariablen in die Analysen aufgenommen. Vorab wurden die Voraussetzungen für die Durchführung einer MANCOVA geprüft.

Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt die Mittelwerten der Jugendlichen in den Variablen zur moralischen Einstellung, aufgeteilt nach Art des Förderschwerpunktes. Dargestellt sind die Ergebnisse der Tests der Zwischensubjekteffekte und der Paarweise Vergleiche des Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur der univariaten Analysen.

Multivariate Analysen zeigen, dass zwischen den Gruppen (emotional-soziale Entwicklung, Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Lernen sowie kein sonderpädagogischer Förderschwerpunkt) signifikante Unterschiede hinsichtlich der moralischen Einstellungen bestehen (Wilk's $\lambda = .92$; $F[18, 1793] = 2.879$; $p < .001$; $\eta^2_p = .026$). Zudem zeigen sich signifikante Haupteffekte des Geschlechts (Wilk's $\lambda = .94$; $F[6, 634] = 7.024$; $p < .001$; $\eta^2_p = .062$) und Alters (Wilk's $\lambda = .91$; $F[6, 634] = 10.381$; $p < .001$; $\eta^2_p = .089$).

Die Auswertung der univariaten Analysen zeigt, dass zwischen den Jugendlichen dieser Stichprobe in Bezug auf die moralischen Entscheidungen ($F[3, 639] = 2.734$, $p = .043$, $\eta^2_p = .013$) signifikante Unterschiede bestehen. Post-hoc-Tests zeigen, dass sich lediglich die Jugendlichen im Förderschwerpunkt der emotional-sozialen Entwicklung ($M = 4.61$, $SD = 1.93$) von den Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen ($M = 5.40$, $SD = 1.69$, $M_{diff} = 0.65$, 95%-CI [0.13, 1.28], $p = .042$) signifikant in den moralischen Entscheidungen unterscheiden. Die Jugendlichen in dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung entscheiden seltener moralisch. Für das Verpflichtungsgefühl ($F[3, 639] = 1.818$, $p = .143$), die moralischen Emotionen bei moralischen Entscheidungen ($F[3, 639] = 0.241$, $p = .868$) sowie die moralische Identität ($F[3, 639] = 0.569$, $p = .635$) kann festgehalten werden, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jugendlichen dieser Stichprobe gibt. Bezüglich der moralischen Emotionszuschreibung bei unmoralischen Entscheidungen ergeben sich jedoch signifikante Unterschiede zwischen Jugendlichen in den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung ($M = 21.00$, $SD = 5.92$) und Lernen ($M = 18.75$, $SD = 5.81$, $M_{diff} = 1.85$, 95%-CI [0.24, 3.67], $p = .045$). Ferner unterscheiden sich Jugendlichen in dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung von Jugendlichen ohne Förderschwerpunkt ($M = 18.59$, $SD = 4.36$, $M_{diff} = 1.89$, 95%-CI [0.29, 3.49], $p = .011$) in Be-

zug auf die Emotionszuschreibung bei einer unmoralischen Entscheidung ($F[3, 639] = 3.430, p = .017, \eta^2_p = .016$). Demnach gaben Jugendliche in dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung bei einer unmoralischen Entscheidung positivere Gefühle an als die anderen Jugendlichen. Ferner ergeben sich auch signifikante Unterschiede in der Zulässigkeit bei einer unmoralischen Entscheidung ($F[3, 639] = 4.414, p = .004, \eta^2_p = .020$). Jugendliche im Förderschwerpunkt Lernen unterscheiden sich signifikant von Jugendlichen ohne Förderschwerpunkt ($M = 20.47, SD = 4.91, M_{diff} = 1.92, 95\%-CI [0.49, 3.37], p = .002$). Unmoralische Entscheidungen zu treffen, ist für Jugendliche in dem Förderschwerpunkt Lernen im Vergleich am wenigsten zulässig.

Es zeigten sich außerdem signifikante Geschlechtseffekte in den moralischen Entscheidungen ($F[1, 639] = 11.394, p = .001, \eta^2_p = .018$), in den Emotionszuschreibung für unmoralische Entscheidungen ($F[1, 639] = 13.121, p < .001, \eta^2_p = .020$), in der Zulässigkeit unmoralischer Entscheidungen ($F[1, 639] = 10.038, p = .002, \eta^2_p = .015$) sowie in der moralische Identität ($F[1, 639] = 20.985, p < .001, \eta^2_p = .032$) zu Lasten der Jungen. Zudem zeigten sich ebenfalls Alterseffekte in dem Verpflichtungsgefühl moralischer Entscheidungen ($F[1, 639] = 6.524, p = .011, \eta^2_p = .010$), in den Emotionszuschreibung für unmoralische Entscheidungen ($F[1, 639] = 5.867, p = .016, \eta^2_p = .009$), in der Zulässigkeit unmoralischer Entscheidungen ($F[1, 639] = 32.498, p < .001, \eta^2_p = .048$) sowie in der moralische Identität ($F[1, 639] = 28.432, p < .001, \eta^2_p = .043$) zu Lasten der älteren Jugendlichen.

Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte Unterschiede in den moralischen Einstellungen von Jugendlichen ohne und mit den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung und Lernen. Die Analyse der

Unterschiede folgte den theoretischen Annahmen, dass behaviorale, affektive, kognitive (Gasser & Keller, 2009; Gasser & Malti, 2011) und sozioökonomische Komponenten (Käter et al., 2016; Langdon et al., 2010) mit der Moralentwicklung assoziiert sind und Jugendliche in dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und Lernen in diesen, Defizite aufzeigen (KMK, 2000; KMK, 2019; Myschker, 2009; Myschker & Stein, 2018). Insgesamt kann festgehalten werden, dass für einzelne Konstrukte der Moral Unterschiede zwischen den Jugendlichen dieser Stichprobe vorliegen.

Jugendliche in dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung zeigen am wenigsten moralische Entscheidungen (behavioral) und positive Gefühle bei unmoralischen Entscheidungen (affektiv). Einen Erklärungsansatz für die vorliegenden Ergebnisse bietet das Modell der Verarbeitung sozialer Informationen (SIP-Modell; Crick & Dodge, 1994). Bei Störungen innerhalb einzelner Schritte des komplexen Prozesses der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung, zeigen sich negative Verläufe. Demnach lässt sich für die moralische Entwicklung bei Beeinträchtigung der emotional-sozialen Entwicklung vermuten, dass Defizite in der Emotionsregulation dazu führen können, dass kognitive Prozesse unterbrochen werden. Diese Unterbrechungen der Prozesse zeigen wiederum einen Einfluss auf die moralische Verhaltensentwicklung. Die Unterschiede können zudem auf mangelnde Fähigkeiten in der Verhaltenssteuerung (behavioral) sowie Empathie- und Reflexionsfähigkeit (affektiv) zurückgeführt werden. Moralische Konfliktsituationen können bei den Jugendlichen zu impulsiven Reaktionen sowie Unsicherheiten oder Überforderungen führen (KMK, 2000; Myschker, 2009; Myschker & Stein, 2018).

Das moralische Pflichtgefühl, die moralische Emotionszuschreibung bei einer moralischen Entscheidung und die moralische Identität unterscheiden sich entgegen den vorab formulierten Annahmen bei den Jugendlichen nicht. Diese Ergebnisse sind

Tabelle 1
Mittelwerte, Standardabweichungen und univariate Analyse und Paarweise Vergleiche des Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur.

Moralische Konstrukte	Förderschwerpunkte						Tests der Zwischensubjekteffekte							
	Keiner		Emotionale-soziale Entwicklung		Lernen		Emotionale-soziale Entwicklung und Lernen		Haupteffekt	Geschlechterseffekt	Alterseffekt			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	η^2_p	F(1, 639)	η^2_p	F(1, 639)	η^2_p	
Moralische Entscheidungen	5.15	1.70	4.61 _a	1.93	5.40 _b	1.69	4.65	1.97	2.734*	.013	11.394**	.018	0.879	.001
Verpflichtungsgefühl moralischer Entscheidungen	28.45	4.54	27.99	5.58	28.92	5.55	26.73	6.26	1.818	.008	1.815	.003	6.524*	.010
Emotionszuschreibung für moralische Entscheidungen	26.01	4.45	25.91	5.29	26.19	5.13	26.48	5.13	0.241	.001	2.962	.005	0.109	.000
Emotionszuschreibung für unmoralische Entscheidungen	18.59 _a	4.36	21.00 _b	5.92	18.75 _c	5.81	19.64	6.55	3.430*	.016	13.121***	.020	5.867*	.009
Zulässigkeit unmoralischer Entscheidungen	20.51 _a	4.89	20.65	6.12	18.58 _b	6.10	19.94	6.29	4.414**	.020	10.038**	.015	32.498***	.048
Moralische Identität	30.02	3.41	29.42	5.08	30.40	4.49	29.85	5.78	0.569	.003	20.985***	.032	28.432***	.043

Anmerkungen. Indizes (_{a,b,c}) zeigen signifikante Unterschiede (mindestens $p < .05$) des Post-hoc-Tests mit Bonferroni Korrektur zwischen den markierten Gruppen, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, F-Test (F), partielles Eta-Quadrat (η^2_p), Geschlecht und Alter wurde bei der Analyse kontrolliert.

insofern nicht erwartungskonform, als dass Studien zuvor bereits Assoziationen unter anderem zwischen der moralischen Emotionszuschreibung, der moralischen Identität und antisozialem Verhalten bzw. Verhaltensproblemen aufzeigen konnten (z.B. Hardy et al., 2014; Johnston & Krettenauer, 2011). Die Ergebnisse der nicht signifikanten Unterschiede zwischen den Jugendlichen innerhalb dieser Konstrukte könnten auf die Richtung der Konstrukte zurückgeführt werden. Bei den vorliegenden Konstrukten handelt es sich um „positiv“ ausgerichtete Items im Sinne der Moral, welche gesellschaftlich anerkannte Eigenschaften (moralische Identität) sowie Emotionen und Pflichtgefühl in prosozialen Handlungsausrichtungen erfragen. Eine Konfliktsituation, die mit einer prosozialen Handlungsausrichtung gelöst werden kann, könnte gegebenenfalls nicht ausreichend stark sein, um eine Differenzierung in diesen moralischen Komponenten hervorzurufen.

Jugendliche in dem Förderschwerpunkt Lernen bewerten unmoralische Handlungen als unzulässiger als Jugendliche ohne Förderschwerpunkt. Dieses Ergebnis zeigt sich nicht in Übereinstimmung mit den postulierten Annahmen, da die Zulässigkeit Teil der moralischen Kognition ist und in der Kognition der Jugendlichen Defizite erwartet wurden (Gasser & Keller, 2009; Gasser & Malti, 2011; Käter et al., 2016). Einen Erklärungsansatz bietet die Werteerziehung der Lehrkräfte bei der Wahrnehmung der Zulässigkeit unmoralischer Entscheidungen. In der Literatur lassen sich Hinweise darauf finden, dass es Lehrkräften an Förderschulen im Vergleich zu Regelschullehrkräften oftmals wichtiger ist, ihren Schülerinnen und Schülern moralische Werte zu vermitteln (Salzberg-Ludwig & Grüning, 2007; Weiß et al., 2013; Wilbert & Grünke, 2010).

Implikationen

Die Ergebnisse unserer Studie legen nahe, dass sich Jugendliche in dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung in

jeweils einer Facette der affektiven und behavioralen Ebenen des Dreikomponentenansatzes der moralischen Einstellungen von den anderen Jugendlichen der Stichprobe unterscheiden. Eine gezielte Förderung der moralischen Einstellungen scheint an dieser Stelle sinnvoll, stellt jedoch im Hinblick auf die heterogenen Ausgangsvoraussetzungen der Jugendlichen eine große Herausforderung dar. Die individuellen Voraussetzungen spielen bei der Förderung der moralischen Entwicklung eine entscheidende Rolle (Stein, 2014).

Eine mögliche Maßnahme zur Förderung des moralischen Gefühlsverständnisses könnte in der Stärkung der Empathiefähigkeit und der adaptiven Emotionsregulierung bestehen. Besonders Jugendliche in dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung benötigen wie bereits erwähnt Förderungen in der Entfaltung von Empathie und in der Selbstregulierung, um das eigene Verhalten zu reflektieren und zu steuern. Studien untersuchten bereits die Zusammenhänge zwischen Empathie, Selbstregulation und moralischer Entwicklung (Eisenberg, 2010; Hardy et al., 2015; Kochanska et al., 2009). Weitere Untersuchungen in diesem Bereich sind jedoch notwendig. Auch sozioökonomische Faktoren wie die Unterstützung in der Moralentwicklung durch ein sicheres familiäres sowie soziales Umfeld kann moralische Einstellungen fördern (Käter et al., 2016; Langdon et al., 2010). Eine Erziehung, die sich an vorherrschenden gesellschaftlichen Werten und Normen orientiert, kann zu entsprechenden förderlichen moralischen Einstellungen von Jugendlichen beitragen (Aschhoff-Hartmann, 2019; Salzberg-Ludwig & Grüning, 2007; Weiß et al., 2013; Wilbert & Grünke, 2010). Diese Erziehung kann auch in der Schule erfolgen (Lind, 2002, 2016). Demgemäß sollten die Vermittlung und Diskussion vorherrschender Werte und Normen der Gesellschaft Teil des Unterrichts werden. Moralische Einstellungen sind vor allem im schulischen Kontext von hoher Relevanz. Die Schule nimmt einen wesentlichen Bestandteil im Alltag

von Kindern und Jugendlichen ein. In der Schule äußern sich moralische Situationen unter Gleichaltrigen beispielsweise in Form von Konflikten oder Mobbing. Eine präventive Förderung scheint demnach sinnvoll (Heidbrink, 2010; Lind, 2002, 2016).

Limitationen

Die Stärken dieser Studie bestehen in der differenzierten Betrachtung der Förderschwerpunkte sowie der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konstrukten der Moral. Es liegen methodische Einschränkungen für diese Studie vor, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten. Es ist anzuführen, dass die Generalisierbarkeit aufgrund der Gelegenheitsstichprobe eingeschränkt ist. Weiterhin muss als Einschränkung zudem das querschnittliche Design der Studie benannt werden, welches keine Kausalschlüsse zulässt. Zusätzlich kann angemerkt werden, dass wenige Mädchen in sonderpädagogischen Förderschwerpunkten teilnahmen ($n = 57$). Durch diese ungleich großen Gruppen ist die Aussagekraft der Ergebnisse für Mädchen eingeschränkt. Der geringe Stichprobenumfang bei Mädchen war jedoch zu erwarten, da im Förderschwerpunkt der emotional-sozialen Entwicklung vermehrt Jungen vertreten sind (Barriga et al., 2001; Heidensohn, 1997; Klipker et al., 2018; Myschker & Stein, 2018). Die identifizierten Unterschiede aus der Varianzanalyse sind nach Cohen (1988) als kleine Effekte zu bewerten und auch die Varianzaufklärung der identifizierten Modelle ist als gering einzustufen (Cohen, 1988). Folglich sollten die identifizierten Unterschiede nicht überschätzt werden. Es ergeben sich ferner einige Limitationen bezüglich des Instruments und des Selbstberichts. Da das Instrument zur Erfassung moralischer Einstellungen noch nicht publiziert wurde, gibt es keine Werte zur Validität oder Vergleichsmöglichkeiten mit Alters- oder Geschlechtnormen. Jedoch zeigen Studien, welche das Instrument für andere Stichproben bereits genutzt

haben, adäquate Werte für die interne Konsistenz (Schipper et al., 2022; Schipper & Koglin, 2021). Da es sich zudem um einen Selbstbericht der Jugendlichen handelt, sollte auch bedacht werden, dass die soziale Erwünschtheit eine Rolle spielt und es zu Angabenverzerrung kommen kann. Teilweise weisen die Daten ebenfalls eine unsymmetrische Verteilung auf. Generell ist die Varianzanalyse jedoch robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilung sowie Heterogenität der Kovarianzenmatrizen (Ateş et al., 2019; Finch, 2005; Hsu, 1996; Ito, 1980). Durch das standardisierte Format und die Ratingskalen gibt es nur begrenzt Aussagen über moralische Begründungen von Jugendlichen. In weiteren Studien könnte zudem das *moral reasoning* miterfasst und qualitativ ausgewertet werden, um eine differenzierte Perspektive möglicher Gründe für moralische Entscheidungen und Emotionen zu bekommen.

Ausblick und Fazit

Die Moralentwicklung von Jugendlichen in den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung und Lernen wurde bisher wenig bis unzureichend in der Forschung diskutiert (Aschhoff-Hartmann, 2019; Käter et al., 2016; Stein, 2014). Dabei kann der empirische Vergleich verschiedener Personengruppen insbesondere bei der Identifikation von Indikatoren und Prädiktoren hilfreich sein. Das vielseitige Konstrukt der Moral verlangt nach einer differenzierten Auseinandersetzung. Erst dann sind Rückschlüsse über die stark diskutierte Frage nach denkbaren Ursachen für unmoralisches Verhalten möglich (Oser, 2013). Analysen über personenbezogene oder soziobiografische Faktoren sowie über Wechselwirkungen zwischen behavioralen, affektiven und kognitiven Aspekten der Moral können hierbei Aufschluss bieten (Gasser & Keller, 2009; Gasser & Malti, 2011; Käter et al., 2016; Oser, 2013). Es ist demnach dringend notwendig, die Forschung in Bezug auf moralische Einstellungen voranzu-

treiben und weitere Persönlichkeits- und Umweltfaktoren, wie z.B. emotionale Kompetenzen, Selbstregulierungs- und Empathiefähigkeit, den Erziehungsstil von Eltern und soziale Verhältnisse in weiterführenden Studien aufzunehmen. Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag dazu, die Moral von Jugendlichen zu verstehen und erweitert vorliegende Forschungsergebnisse um den Einbezug unterschiedlicher Stichproben von Jugendlichen mit Förderschwerpunkten. Diese Studie soll einen Anreiz geben, auf Grundlage vorliegender Ergebnisse weitere Untersuchungen zu initiieren und Jugendliche mit Förderschwerpunkten in der Moralforschung nicht weiterhin unberücksichtigt zu lassen.

Literatur

- Aquino, K. & Reed, I. I. A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of personality and social psychology*, 83(6), 1423–1440. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1423>
- Arsenio, W. F. (2014). Moral Emotion Attributions and Aggression. In M. Killen & J. G. Smetana (Hrsg.), *Handbook of Moral Development* (2. Auflage, S. 235–255). Psychology Press.
- Aschhoff-Hartmann, S. (2019). *Das moralische Urteil von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen: Theoretische Ansätze und empirische Befunde aus (neo-) kohlbergiansicher Perspektive*. Schneider Verlag.
- Ateş, C., Kaymaz, Ö., Kale, H. E., & Tekindal, M. A. (2019). Comparison of test statistics of non-normal and unbalanced samples for multivariate analysis of variance in terms of type-I error rates. *Computational and Mathematical Methods in Medicine*, 2019, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2019/2173638>
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied psychology*, 51(2), 269–290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Barriga, A. Q., Morrison, E. M., Liao, A. K. & Gibbs, J. C. (2001). Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly* 47(4), 532–562. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0020>
- Bittner, R. (2002). Liebe - eine Pflicht? eine Tugend? keins von beiden? In S. A. Döring & V. Mayer (Hrsg.), *Die Moralität der Gefühle* (S. 229–238). Akademie.
- Blair, R. J. (2001). Neurocognitive models of aggression, the antisocial personality disorders, and psychopathy. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 71(6), 727–731. <https://doi.org/10.1136/jnnp.71.6.727>
- Blasi, A. (1983). Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective. *Developmental Review*, 3(2), 178–210. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90029-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90029-1)
- Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Hrsg.), *Moral development: An introduction* (S. 229–253). Boston, MD: Allyn and Bacon.
- Blasi, A. (2013). The Self and the Management of the Moral life. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Hrsg.), *Handbook of Moral Motivation: Theories, Models, Applications* (S. 229–248). Sense Publishers.
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Kohlhammer.
- Bohner, G. (2002). Einstellungen. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie: Eine Einführung* (4. Auflage, S. 265–315). 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). mentis.
- Carlo, G., Mestre M.V., Samper P., Tur A., Armenta B.E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 872–877. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.010>
- Christensen, J. F. & Gomila, A. (2012). Moral dilemmas in cognitive neuroscience of moral decision-making: A principled review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36(4), 1249–1264. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.02.008>

- Cimbora, D. M. & McIntosh, D. N. (2003). Emotional responses to antisocial acts in adolescent males with conduct disorder: A link to affective morality. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(2), 296–301. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3202_16
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). L. Erlbaum Associates.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74–101.
- Doering, B. (2013). The Development of Moral Identity and Moral Motivation in Childhood and Adolescence. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Hrsg.), *Handbook of Moral Motivation: Theories, Models, Applications* (S. 289–306). Sense Publishers.
- Eisenberg, N. (2010). Empathy-related responding: Links with self-regulation, moral judgment, and moral behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Hrsg.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (S. 129–148). American Psychological Association.
- Finch, H. (2005). Comparison of the Performance of Nonparametric and Parametric MANOVA Test Statistics when Assumptions Are Violated. *Methodology*, 1(1), 27–38. <https://doi.org/10.1027/1614-1881.1.1.27>
- Fragkaki, I., Cima, M. & Meesters, C. (2016). The association between callous-unemotional traits, externalizing problems, and gender in predicting cognitive and affective morality judgments in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 45(9), 1917–1930. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0527-x>
- Garz, D. (2008). *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart* (4. Auflage). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gasser, L. & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18(4), 798–816. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00516.x>
- 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(1), 29–38. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000030>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Greene, J. D. (2014). The rise of moral cognition. *Cognition*, 135(1), 39–42. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.11.018>
- Gruening, E. & Salzberg-Ludwig, K. (2007). *Pädagogik für Kinder- und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen*. Kohlhammer.
- Güttler, P. O. (2003). *Sozialpsychologie: Soziale Einstellungen. Vorurteile, Einstellungsänderungen* (4. Auflage). Oldenbourg.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814–834. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- Hardy, S. A., Bean, D. S. & Olsen, J. A. (2015). Moral identity and adolescent prosocial and antisocial behaviors: Interactions with moral disengagement and self-regulation. *Journal of youth and adolescence*, 44(8), 1542–1554. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0172-1>
- Hardy, S. A. & Carlo, G. (2011). Moral Identity: What It Is, How It Develop, and Is It Linked to Moral Action?. *Child Development Perspectives*, 5(3), 212–218. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x>
- Hardy, S. A., Walker, L. J., Olsen, J. A., Woodbury, R. D. & Hickman, J. R. (2014). Moral identity as moral ideal self: links to adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 50(1), 45–57. <https://doi.org/10.1037/a0033598>
- Hart, D., Atkins, R. & Ford, D. (1998). Urban america as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3), 513–530. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.801998080>
- Hart, D., Atkins, R., & Ford, D. (1999). Family influences on the formation of moral identity in adolescence: Longitudinal analyses. *Journal of Moral Education*, 28(3), 375–386. <https://doi.org/10.1080/030572499103142>

- Heidbrink, H. (2008). *Einführung in die Moralphychologie* (3. Auflage). Belz.
- Heidbrink, H. (2010). Moral judgment competence and political learning. In G. Lind, A. H. Hartmann & R. Wakenhut (Hrsg.), *Moral judgment and social education* (S. 259–271). New Brunswik.
- Heidensohn, F. (1997). Gender and crime. In M. Maguire, R. Morgan & R. Reiner (Hrsg.), *The Oxford handbook of criminology* (2. Auflage, S. 761–798). Oxford University Press.
- Heinrichs, K., Oser, F. & Lovat, T. (Hrsg.). (2013). *Handbook of Moral Motivation: Theories, Models, Applications*. Sense Publishers.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Hsu, J. (1996). *Multiple comparisons: theory and methods*. CRC Press.
- Huitema, B. E. (2011). *The Analysis of Covariance and Alternatives*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118067475>
- Ito, P. K. (1980). Robustness of ANOVA and MANOVA test procedures. In P. R. Krishnaiah (Hrsg.), *Handbook of Statistics 1. Analysis of Variance* (1. Auflage, S. 199–236). North Holland.
- Johnston, M. & Krettenauer, T. (2011). Moral self and moral emotion expectancies as predictors of anti-and prosocial behaviour in adolescence: A case for mediation?. *European Journal of developmental psychology*, 8(2), 228–243. <https://doi.org/10.1080/17405621003619945>
- Jonas, K., Stroebe, W. & Miles, H. (Hrsg.). (2014). *Sozialpsychologie* (6. Auflage). Springer.
- Käter, C., Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2016). Moralische Urteilsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und Haupt- und Realschulen. Eine empirische Vergleichsstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(3), 262–278. <https://doi.org/10.25656/01:12594>
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland–Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(3), 37–45. <https://doi.org/10.17886/RKIGBE2018077>
- Kochanska, G., Barry, R. A., Jimenez, N. B., Hollatz, A. L. & Woodard, J. (2009). Guilt and effortful control: Two mechanisms that prevent disruptive developmental trajectories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(2), 322–333. <https://doi.org/10.1037/a0015471>
- Koglin, U. (2017). *Fragebogen zur Moralentwicklung im Jugendalter*. Unveröffentlichte Publikation. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Koglin, U. & Daseking, M. (2017). *Fragebogen zur Moralentwicklung im Jugendalter*. Unveröffentlichte Publikation. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Kohlberg, L. 1981. Essays in moral development, Volume I: *The philosophy of moral development*, Harper & Row.
- Krettenauer, T. (2013). Moral Motivation, Responsibility and the Development of the Moral Self. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Hrsg.), *Handbook of Moral Motivation: Theories, Models, Applications* (S. 215–228). Sense Publishers.
- Krettenauer, T. & Eichler, D. (2006). Adolescents' self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgment and age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 489–506. <https://doi.org/10.1348/026151005X50825>
- Kultusminister Konferenz (KMK). (2019). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf [07.03.22].
- Langdon, P. E., Clare, I. C. & Murphy, G. H. (2010). Developing an understanding of the literature relating to the moral development of people with intellectual disabilities. *Developmental review*, 30(3), 273–293. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.01.001>
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71(1), 107–118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lernbar?* Lagos.
- Lind, G. (2016). Gemeinsames Lernen braucht Moralkompetenz. *Gemeinsames Lernen*, 4, 42–47.

- Linderkamp, F. & Grünke, M. (2007). *Lern- und Verhaltensstörungen – Genese, Diagnostik & Intervention*. Psychologie Verlags Union.
- Little, R. J. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American statistical Association*, 83(404), 1198–1202.
- Malti, T. & Latzko, B. (2012). Moral emotions. In V. Ramachandran (Hrsg.), *Encyclopedia of human behaviour* (2. Auflage, S. 644–649). Elsevier.
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (6. Auflage). Kohlhammer.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (8. Auflage). Kohlhammer.
- Nunner-Winkler, G. (2008). Die Entwicklung des moralischen und rechtlichen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 2(3), 146–154. <https://doi.org/10.1007/s11757-008-0080-x>
- Opp, G. (2003). Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. In A. Leonhardt & F. Wember (Hrsg.), *Grundlagen der Sonderpädagogik* (S. 504–517). Beltz.
- Oser, F. (2013). Models of Moral Motivation. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Hrsg.), *Handbook of Moral Motivation: Theories, Models, Applications* (S. 7–24). Sense Publishers.
- Pardini, D., Stepp, S., Hipwell, A., Stouthamer-Loeber, M. & Loeber, R. (2012). The clinical utility of the proposed DSM-5 callous-unemotional subtype of conduct disorder in young girls. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(1), 62–73. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.10.005>
- Petermann, F., Niebank, K., & Scheithauer, H. E. (2004). *Entwicklungspsychologie–Genetik–Neuropsychologie*. Springer.
- Piaget, J. (1932/1965). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Quenzel, G. (2015). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Beltz.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland & W. J. McGuire (Hrsg.), *Attitude Organization and Change* (S. 1–4). Yale University Press.
- Schipper, N., Goagoses, N., & Koglin, U. (2022). Associations between moral identity, social goal orientations, and moral decisions in adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2056160>
- Schipper, N. & Koglin, U. (2021). The Association between Moral Identity and Moral Decisions in Adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 179, 111–125. <https://doi.org/10.1002/cad.20429>
- Schröder, U. & Wittrock, M. (Hrsg.). (2002). *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung*. Kohlhammer.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf [07.03.22].
- Silberer, G. (1983). Einstellungen und Werthaltungen. In M. Irle (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. Marktpsychologie als Sozialwissenschaft*. (S. 533–625). Hogrefe.
- Stein, R. (2014). Moralisches Urteilen und Handeln. In U. Heimlich, R. Stein & F. B. Wember (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 154–161). Kohlhammer.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Auflage). Schneider.
- Stein, R. (2020). Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion* (S. 20–29). Klinkhardt.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual review of psychology*, 58, 345–372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Timor, T. (2012). The Link Between Learning Disabilities and Moral Reasoning in the Context of Criminal Behaviors. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(9), 1–30.
- Vehmas, S. (2011). Disability and moral responsibility. *Trames*, 15(2), 156–167. <https://doi.org/10.3176/tr.2011.2.04>

Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förder- schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 5, 167–186. <https://doi.org/10.25656/01:8916>

Weller, D. & Lagattuta, K. H. (2013). Helping the in-group feels better: Children’s judgments and emotion attributions in response to prosocial dilemmas. *Child Development*, 84(1), 253–268. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01837.x>

Weller, D. & Lagattuta, K. H. (2014). Children’s judgments about prosocial decisions and emotions: Gender of the helper and recipient matters. *Child Development*, 85(5), 2011–2028.

Wilbert, J. & Grünke, M. (2010). Ein Vergleich des Lehrerbildes von Schülern der Förderschule Lernen und der Regelschule. *Heilpädagogische Forschung*, 36(1), 2–14.

Autorinnen- und Autorenhinweis:

 Jessica Schütz-Wilke
<https://orcid.org/0000-0002-2379-9535>

 Neele Bäker
<https://orcid.org/0000-0002-4270-7771>

 Ute Koglin
<https://orcid.org/0000-0002-0345-2294>

Korrespondenzadresse:
Jessica Schütz-Wilke
Dr. Neele Bäker
Prof. Dr. Ute Koglin
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Sonder- und
Rehabilitationspädagogik
Ammerländer Heerstraße 114-118
Postfach 2503, D-26129 Oldenburg
jessica.schuetz@uol.de
neele.baeker@uol.de
ute.koglin@uol.de

Erstmals eingereicht: 07.03.2022
Überarbeitung eingereicht: 03.02.2023
Angenommen: 17.05.2023

Offene Daten	Daten können unter jessica.schuetz@uol.de angefragt werden.
Offener Code	Daten und Syntax können unter jessica.schuetz@uol.de angefragt werden.
Offene Materialien	Fragebögen können unter jessica.schuetz@uol.de angefragt werden.
Präregistrierung	Nein
Votum Ethikkommission	Positives Votum der Kommission für Forschungsfolgeabschätzung und Ethik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Drs.EK/2019/054).
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Keine
Autorenschaft	Konzeption (Schütz-Wilke, Bäker und Koglin) Literaturrecherche (Schütz-Wilke und Bäker) Durchführung und Datenerhebung (Schütz-Wilke und Bäker) Datenauswertung (Schütz-Wilke) Ergebnisinterpretation (Schütz-Wilke) Formulierung des Manuskripts (Schütz-Wilke und Bäker)