

Wilke, Jessica; Eilts, Jule; Bolz, Tijs; Hammer, Paula; Bäker, Neele
Wie fühlst du dich bei (un)moralischen Entscheidungen? Die moralische Identität, Emotionen und Urteile von Jugendlichen ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Emotionalen und Sozialen Entwicklung sowie Lernen

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 6 (2024) 6, S. 14-32



Quellenangabe/ Reference:

Wilke, Jessica; Eilts, Jule; Bolz, Tijs; Hammer, Paula; Bäker, Neele: Wie fühlst du dich bei (un)moralischen Entscheidungen? Die moralische Identität, Emotionen und Urteile von Jugendlichen ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Emotionalen und Sozialen Entwicklung sowie Lernen - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 6 (2024) 6, S. 14-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-300360 - DOI: 10.25656/01:30036; 10.35468/6103-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-300360>

<https://doi.org/10.25656/01:30036>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

**Wie fühlst du dich bei (un)moralischen Entscheidungen?
Die moralische Identität, Emotionen und Urteile
von Jugendlichen ohne und mit sonderpädagogischem
Förderbedarf in der Emotionalen
und Sozialen Entwicklung sowie Lernen**

*How do you feel about (im)moral decisions? Moral identity, emotions
and judgments of young people with and without special educational needs
in emotional and social development and learning*

Jessica Wilke¹, Jule Eilts², Tijs Bolz¹, Paula Hammer¹ und Neele Bäker¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

²Ludwig-Maximilians-Universität München

***Korrespondenz**

Jessica Wilke
jessica.wilke@uol.de

Beitrag eingegangen: 15.11.2023

Beitrag angenommen: 11.04.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID:

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

Jule Eilts
<https://orcid.org/0000-0001-7859-7829>

Tijs Bolz
<https://orcid.org/0000-0001-9611-1239>

Paula Hammer
<https://orcid.org/0009-0009-8203-1356>

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

Abstract

Studien zur Moralentwicklung legen nahe, dass Jugendliche mit Förderbedarf (FB ESE und LE) Risiken (z. B. Impulsivität oder Unsicherheiten in sozialen Interaktionen) in ihrer moralischen Entwicklung haben könnten. Die vorliegende Studie untersucht Unterschiede in den Assoziationen zwischen moralischer Identität (der teilnehmenden Jugendlichen), moralischer Emotionszuschreibung (hypothetische Einschätzung der Emotionen von in Bildergeschichten dargestellten Personen) und Zulässigkeit (Zulässigkeit der Entscheidungen aus den Bildergeschichten) bei $N = 649$ Jugendlichen mit und ohne FB mittels Pfadmodell und χ^2 -Differenztest. Bei dem verwendeten Erhebungsinstrument wurden Bildergeschichten mit moralischen Dilemmata genutzt. Die Ergebnisse zeigen signifikante Assoziationen der moralischen Identität über moralische Emotionszuschreibungen auf die Zulässigkeit von unmoralischem Verhalten. Unterschiede zwischen den Gruppen wurden festgestellt. Es ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit FB ESE und ohne FB sowie FB LE für den Effekt von moralischer Identität auf moralische Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten (z. B. jemanden schubsen, um pünktlich zum Bus zu kommen oder jemanden schlagen, um das Eigentum zurückzubekommen, was von der Person entwendet wurde). Im Modell von Jugendlichen mit dem FB ESE zeigte sich der stärkste Zusammenhang. In Bezug auf die Gruppen FB LE und kein FB ergeben sich signifikante Unterschiede für die Assoziationen von moralischen Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten auf moralische Zulässigkeit. Im Modell von Jugendlichen mit dem FB LE zeigte sich der stärkste Zusammenhang. Die Bedeutung der Moral in der sonderpädagogischen Forschung und Praxis wird dargestellt.

Keywords

Moralische Identität, Emotionszuschreibungen, Zulässigkeit, Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung, Förderbedarf Lernen

Abstract

Studies on moral development suggest that adolescents with special educational needs (SEN ESE and LE) might face risks (e.g., impulsiveness or insecurities in social interactions) in their morality. This study examines differences in the associations between moral identity (of the participating adolescents), moral emotion attribution (assessment of the emotions of persons portrayed in picture stories), and admissibility (permissibility of the decisions from the picture stories) in $N = 649$ adolescents with and without special educational needs. The survey instrument used picture stories with moral dilemmas. The results indicate that moral identity shows associations with the admissibility of immoral behavior through moral emotion attribution utilizing path model analysis and χ^2 -difference test. Differences between the groups were observed. There are significant differences between the adolescents with SEN ESE and without SEN as well as LE for the effect of moral identity on moral emotion attributions for harmful behavior (e.g., pushing someone to get to the bus on time or hitting someone to get back the property that was stolen by the person). The model with adolescents with SEN ESE showed the highest association. With regard to the LE and no SEN groups, there are significant differences for the effects of moral emotion attributions in harmful behavior on moral admissibility. The model with adolescents with SEN LE showed the highest association. The importance of morality in special education research and practice is highlighted.

Keywords

Moral Identity, Emotion Attributions, Admissibility, Special Educational Needs in emotional and social development, Special Educational Needs in Learning

1 Einleitung

Moral prägt, was Individuen als richtig oder falsch empfinden, sowie ihre Motivation, verantwortungsbewusst zu urteilen und zu handeln. Moral umfasst somit Prinzipien und Werte (grundlegenden Überzeugungen darüber, was als erstrebenswert oder als moralischer Verstoß angesehen wird), die Normen (Regeln und Standards, die das Verhalten innerhalb einer Gesellschaft oder Gruppe leiten) und die Ethik (Untersuchung und Reflexion über moralische Prinzipien und die Entwicklung von Handlungsrichtlinien aufgrund dieser Prinzipien) (Gert & Gert, 2020; Haidt, 2011). Neben der individuellen Moral (persönliche Überzeugungen, Prinzipien und Werte eines Einzelnen, die das Verhalten und die Entscheidungen beeinflussen) kann auch eine gesellschaftliche Moral (kollektive Überzeugungen, Prinzipien und Werte innerhalb einer Gesellschaft oder Gemeinschaft, die die Normen und Regeln für das Verhalten der Mitglieder dieser Gesellschaft festlegen) eine Rolle bei den Entscheidungen einer Person spielen. Die individuelle Moral wird allerdings durch die gesellschaftliche Moral beeinflusst und mitgestaltet (Heidbrink, 2008; Turiel, 1983).

In zwischenmenschlichen Interaktionen und moralischen Konfliktsituationen wird erwartet, dass Individuen moralische Emotionen wie Empathie empfinden (Hoffman, 2000). Moralische Emotionen nehmen eine zentrale Rolle für moralische Urteile und Motivation ein (Oser, 2013). Die Zuschreibung moralischer Emotionen beinhaltet die Antizipation von moralischen oder unmoralischen Gefühlen, die auf eine getroffene Entscheidung oder eine mögliche Handlung folgen. Ein Beispiel hierfür sind Emotionen wie Schuld oder Scham, die nach einer als unmoralisch betrachteten Entscheidung auftreten, während Stolz oder Empathie nach moralischen Entscheidungen empfunden werden können (Doering, 2013).

Käter et al. (2016) diskutieren ausgehend von Analysen im Rahmen eines prospektiven *ex-post-facto*-Designs, dass Jugendliche mit dem Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung (FB ESE) und Lernen (FB LE) vermehrt Risiken (z. B. Impulsivität, Unsicherheiten in sozialen Interaktionen, unzureichende sozial-kognitive Informationsverarbeitung, Gedächtnisstörungen) in Bezug auf die moralische Entwicklung aufweisen könnten. Zudem konnten in einer Studie von Schütz-Wilke et al. (2023) signifikante, wenngleich auch kleine Unterschiede zwischen Jugendlichen mit dem FB ESE und ohne FB bzw. LE identifiziert werden (Schütz-Wilke et al., 2023). Schülerinnen und Schüler mit einem FB im Bereich ESE treffen hierbei seltener moralische Entscheidungen als Schülerinnen und Schüler im FB LE (Schütz-Wilke et al., 2023). Zudem geben Schülerinnen und Schüler mit einem FB im Bereich ESE positivere Gefühle bei unmoralischen Entscheidungen an als Schülerinnen und Schüler mit FB LE oder ohne FB (Schütz-Wilke et al., 2023). Für den FB LE lassen sich außerdem signifikante Unterschiede zu Schülerinnen und Schülern ohne FB in Bezug auf die Zulässigkeit finden (Schütz-Wilke et al., 2023). Dabei sind unmoralische Entscheidungen für Schülerinnen und Schüler im FB LE weniger zulässig als für Schülerinnen und Schüler ohne FB (Schütz-Wilke et al., 2023).

Zudem liegen vereinzelte Studienbefunde vor, die den Zusammenhang zwischen moralischen Emotionen (Arsenio, 2014), affektiver sowie kognitiver Moral (Fragkaki et al., 2016), der moralischen Identität (Hardy et al., 2014) und externalisierenden Verhaltensproblemen berichten. Arsenio (2014) konnte in seiner Übersichtsarbeit zeigen, dass Jugendliche mit höheren Werten im aggressiven Verhalten Übertritte mit positiveren Emotionen verbinden als Jugendliche mit niedrigen Werten im aggressiven Verhalten. Jugendliche bewerten dabei die Übertritte positiver, obwohl sie die moralischen Regeln kennen (Arsenio, 2014). Externalisierende Verhaltensprobleme stehen zudem im Zusammenhang mit kognitiver und

affektiver Moral (Fragkaki et al., 2016). Dabei bewerten Jugendliche die Emotionen bei Überschreitungen für andere und sich selbst positiver und gaben zudem an, dass dieses Verhalten von anderen oder einem selbst wiederholt wird (Fragkaki et al., 2016). Hardy et al. (2014) konnten in ihrer Studie zudem Zusammenhänge zwischen dem idealen moralischen Selbst und aggressivem Verhalten finden. Es bedarf jedoch weiterer Forschung, um das Zusammenwirken verschiedener Faktoren der moralischen Entwicklung im FB ESE sowie die verschiedenen Einflussfaktoren auf die Moralentwicklung genauer zu analysieren (Schipper & Koglin, 2021; Schütz-Wilke et al., 2023).

2 Theoretischer Hintergrund

Das *Global Moral Motivation Model* von Oser (2013) bietet eine umfassende Perspektive auf moralische Konzepte (siehe Koglin & Daseking, 2021, S. 80 für eine Übersicht über das Modell). Oser (2013) betont, dass sowohl kognitive (z. B. nach Piaget (1932/1965) und Kohlberg (1981)) als auch emotionale Faktoren (z. B. nach Haidt (2001) und Hoffman (2000)) die Moralentwicklung beeinflussen. Schipper und Koglin (2021) heben z. B. die Bedeutung der moralischen Identität, Emotionszuschreibungen und der Zulässigkeit für die moralische Entscheidungsfindung hervor und betonen ebenfalls die Relevanz emotionaler und kognitiver Faktoren für die Moralentwicklung. Oser (2013) unterteilt die Vielzahl der moralischen Konstrukte in seinem hypothetischen Modell in vier Hauptsäulen. Die zentralen und ersten Elemente bilden das moralische Selbst bzw. die moralische Identität. Der zweiten Säule können Elemente wie moralische Emotionszuschreibungen und Motive zugeordnet werden. Die dritte Säule enthält das Urteil über die eigene Verantwortung und das Pflichtbewusstsein. Moralischer Handeln, das der letzten Säule zugeordnet wird, ist das erwartete Ergebnis (Oser, 2013). Bisher fehlt eine empirische Prüfung des Modells (Schipper & Koglin, 2021), ebenso wie eine eingehende Betrachtung aus der Perspektive der Sonderpädagogik (Schütz-Wilke et al., 2023). Eine Analyse des Zusammenspiels der moralischen Identität, moralischer Emotionszuschreibungen sowie Zulässigkeit könnte Aufschluss darüber geben, inwiefern das Modell von Oser (2013) auf Jugendliche im FB ESE und LE anwendbar ist und welche Besonderheiten in dieser Gruppe berücksichtigt werden müssen, um ein umfassendes Verständnis der Moralentwicklung zu erlangen.

Die moralische Identität, auch als moralisches Selbst bezeichnet, wird definiert als „der Grad, in dem es für die Identität einer Person wichtig ist, eine moralische Person zu sein“ (Hardy & Carlo, 2011, S. 212). Die moralische Identität umfasst unter anderem moralische Persönlichkeitsmerkmale wie beispielsweise Fürsorge, Ehrlichkeit und Güte, Mitgefühl und Freundlichkeit (Aquino & Reed, 2002). Sie beeinflusst die Motivation und das Handeln, indem sie das Bedürfnis weckt, im Einklang mit den eigenen moralischen Prinzipien und Idealen zu handeln (Hardy & Carlo, 2005; Oser, 2013). Handlungen, die gegen die eigenen moralischen Prinzipien verstoßen, versteht Blasi (1983) als Betrug des eigenen Selbstkonzepts. Im *Global Moral Motivation Model* von Oser (2013) wird die moralische Identität als Ausgangspunkt gesehen, von dem aus sich die moralischen Emotionszuschreibungen sowie die empfundene Zulässigkeit von z. B. unmoralischen Handlungen entwickeln. Die moralische Identität bestimmt demnach, ob Individuen sich nach einer unmoralischen Entscheidung gut oder schlecht fühlen (Gleichgültigkeit vs. Gewissen) und auch, ob sich Individuen nach moralischen Entscheidungen gut oder schlecht fühlen (Stolz vs. Reue). In Forschungsarbeiten wird hierbei von Emotionszuschreibungen gesprochen (Oser, 2013). Eine umfassende empirische Überprüfung des heuristischen Modells bleibt jedoch aus.

Schipper und Koglin (2021) konnten in einer ersten empirischen Untersuchung das heuristische Modell von Oser (2013) überprüfen und aufzeigen, dass die moralische Identität einen direkten Effekt auf die Emotionszuschreibungen und einen indirekten Effekt auf die moralische Zulässigkeit hat. In der Analyse zeigt sich ein mittlerer negativer Effekt der moralischen Identität auf die moralische Emotionszuschreibung sowie ein kleiner direkter Effekt auf die Zulässigkeit (Schipper & Koglin, 2021). Außerdem ließ sich in der Studie ein mittlerer negativer indirekter Effekt der moralischen Identität auf die Zulässigkeit über die moralische Emotionszuschreibung identifizieren (Schipper & Koglin, 2021). Bei der Studie von Schipper und Koglin (2021) handelt es sich um eine querschnittliche Untersuchung bei Jugendlichen zwischen 10 und 18 Jahren. Die Ergebnisse der Studie können daher keine Aussagen über die Entwicklung der moralischen Identität treffen. Zudem sind die Assoziationen zwischen den Variablen der Studie und dem Alter der Teilnehmenden sowie dem Geschlecht ziemlich klein. Das genutzte Verfahren zur Erfassung der moralischen Identität (Koglin, 2017; in Anlehnung an Aquino & Reed, 2002) in der Studie kann dabei nur einen Aspekt der moralischen Identität abbilden. Allerdings handelt es sich bei der Studie um eine erste empirische Überprüfung des Modells im deutschen Sprachraum (Schipper & Koglin, 2021).

Die moralische Emotionszuschreibung umfasst erwartete moralische oder unmoralische Gefühle, die auf eine getroffene Entscheidung oder eine mögliche Handlung folgen. Ein Beispiel hierfür sind Gefühle wie Schuld oder Scham nach einer als unmoralisch betrachteten Entscheidung oder Stolz oder Empathie nach moralischen Entscheidungen (Doering, 2013). Diese Emotionen entstehen durch die introspektive Betrachtung und Bewertung moralischer Konflikte (Tangney et al., 2007a). In moralischen Entscheidungssituationen gibt es vier verschiedene Typen, die je nach Art der Entscheidung (moralisch oder unmoralisch) und der empfundenen Emotion (glücklich oder unglücklich) unterschieden werden (Doering, 2013). In der Entwicklungspsychologie existieren verschiedene Modelle zur Definition und Operationalisierung von Emotionen (siehe zur Übersicht z. B. Barnow et al., 2020). Von der beschriebenen Unterscheidung zwischen den spezifischen Emotionen glücklich und unglücklich ist die Valenz bzw. Wertigkeit von Emotionen abzugrenzen. Meist wird zwischen positiv (z. B. Stolz oder glücklich sein) versus negativ (z. B. Schuld oder unglücklich sein), funktional versus dysfunktional sowie adaptiv und maladaptiv unterschieden (z. B. Aldao & Dixon-Gordon, 2014; Barnow et al., 2020). Da die Erfassung moralischer Emotionszuschreibung übergeordnet auf Basis der Unterscheidung zwischen gut und schlecht erfolgt, wird die Kategorisierung der Valenz auch im weiteren Verlauf des Beitrags berücksichtigt. Moralische Emotionszuschreibungen sind mit der Evaluation moralischer Zulässigkeit verbunden, also damit, was Individuen als moralisch akzeptabel oder inakzeptabel bewerten (Oser, 2013; Schütz-Wilke et al., 2023). Trotz ihrer Bedeutung besteht jedoch eine Forschungslücke im Verständnis der komplexen Beziehung zwischen moralischer Identität, der Art und Weise, wie moralische Emotionen zugeschrieben werden, und der Beurteilung moralischer Zulässigkeit.

Die Zulässigkeit moralischer Entscheidungen wird operationalisiert in der selbst empfundenen Akzeptanz einer selbstsüchtigen Entscheidung und gehört zur moralischen Kognition. Sie unterliegt einem Abschätzungsprozess und umfasst die subjektive Bewertung darüber, ob und wie moralisch zulässig bzw. akzeptabel eine Handlung ist, obwohl sie gegen moralische Normen oder Prinzipien verstößt. Zur Abschätzung von situativem Schaden ist das Wissen um gesellschaftliche und individuelle Moralprinzipien relevant. Kommt es zu einem moralischen Konflikt, wird dieses Wissen aktiv, um die Zulässigkeit einer Ausnahme gegen die

Prinzipien durchzuführen (Nunner-Winkler, 2009). Nach Blasi (1983) würde also davon ausgegangen werden, dass eigene moralische Werte der Zulässigkeit unmoralischer Entscheidungen entgegenstehen.

In ihrem konzeptionellen Beitrag argumentieren Dodge und Rabiner (2004), dass die moralischen Entscheidungen bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf andere Emotionszuschreibungen erhalten. Diese Annahme wird durch frühere Forschungsergebnisse gestützt, die darauf hindeuten, dass externalisierende Verhaltensprobleme die Interpretation moralischer Informationen einschränken können (Dodge et al., 2003; Dodge & Rabiner, 2004; Hardmann, 2015).

Ein möglicher Erklärungsansatz für die Unterschiede in der Emotionszuschreibung sowie den daraus resultierenden gezeigten Verhaltensweisen könnte sowohl in Defiziten in der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der Empathie und den Emotionen liegen (KMK, 2000), als auch an Defiziten in der Sozialen Informationsverarbeitung (SIP; Crick & Dodge, 1994; konzeptionelle Weiterentwicklung: Lemerise & Arsenio, 2000; Garrigan et al., 2018). Die Ergebnisse von Schütz-Wilke et al. (2023) legen nahe, dass Jugendliche mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen Emotional-Soziale Entwicklung (ESE) und Lernen (LE) sich in ihrer moralischen Identität nicht signifikant von Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterscheiden. Jedoch zeigten sich signifikante Unterschiede in den moralischen Emotionszuschreibungen bei unmoralischen Entscheidungen. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf positivere Emotionszuschreibungen bei unmoralischen Entscheidungen vornehmen (Schütz-Wilke et al., 2023).

In ihrer Studie konnte Hardmann (2015) zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eher eine egozentrische moralische Argumentation in moralischen Situationen nutzen. Zudem trafen die Schülerinnen und Schüler in den Interviews spontane Aussagen zu ihren Emotionen. Sie nutzten negative Emotionszuschreibungen wie Wut, Trauer und Angst, wenn in dem Dilemma ein Regelübertritt von den anderen Kindern beschrieben wurde. In Situationen, in denen es darum ging, für eine geliebte Person etwas Unmoralisches zu tun, beschrieben sie Emotionen wie Liebe und Fröhlichkeit (Hardmann, 2015).

3 Vorliegende Studie

Studien zur Moralentwicklung im Jugendalter diskutieren, dass Jugendliche mit den FB ESE und LE Risikofaktoren (z. B. maladaptive Strategien oder Impulsivität in Konfliktsituationen sowie Unsicherheiten in sozialen Interaktionen) für die moralische Entwicklung aufweisen können (Käter et al., 2016; Schütz-Wilke et al., 2023; Stein, 2014). Die vorliegende Studie setzt konkret an den Beiträgen von Schipper und Koglin (2021) sowie Schütz-Wilke et al. (2023) an und untersucht mittels Pfadanalyse und Multigruppenvergleich die Unterschiede in den Assoziationen zwischen moralischer Identität, moralischer Emotionszuschreibung und der beurteilten Zulässigkeit von unmoralischen Entscheidungen bei Jugendlichen mit den FB ESE, LE und Jugendlichen ohne FB. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einem Förderschwerpunkt im Bereich ESE wurde aufgrund der erhöhten Risikolage ausgewählt (z. B. Dodge & Rabiner, 2004; Garrigan et al., 2018; Hardmann, 2015). Aufgrund der hohen Komorbidität zwischen den Förderschwerpunkten ESE und LE (Linderkamp & Grünke, 2007; Schröder & Wittrock, 2002) und den unterschiedlichen Feststellungsverfahren (primärer und sekundärer Förderbedarf) wurde dieser ebenfalls integriert.

Auf der Grundlage der verfügbaren Literatur, insbesondere der Elemente des globalen moralischen Motivationsmodells (Oser, 2013), werden die folgenden Pfade angenommen: (1) Die moralische Identität ist negativ mit der moralischen Zulässigkeit unmoralischen Verhaltens assoziiert. (2) Die moralische Identität ist ebenfalls mit den moralischen Emotionszuschreibungen assoziiert (positiv mit den moralischen Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten und negativ mit den moralischen Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten). (3) Der Zusammenhang zwischen der moralischen Identität und der Bewertung der Zulässigkeit einer unmoralischen Entscheidung wird durch moralische Emotionszuschreibung (bei Hilfeverhalten und bei schadendem Verhalten) vermittelt. In Anlehnung an aktuelle Diskussionen (z. B. Käter et al., 2016; Schütz-Wilke et al., 2023; Stein, 2014) bezüglich Jugendlicher mit den FB ESE und LE wird angenommen, dass sich diese Pfade in den Modellen je nach Gruppe (Jugendliche ohne FB und mit den FB ESE sowie LE) unterscheiden. An dieser Stelle wird von expliziten Hypothesen abgesehen, da es sich um eine explorative Fragestellung handelt. Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag und überprüft Osers (2013) heuristisches Modell in Anlehnung an Schipper und Koglin (2021) und Schütz-Wilke et al. (2023) in einer Stichprobe von Jugendlichen mit den FB ESE und LE, um einen Beitrag zum Diskurs der moralischen Entwicklung zu leisten. In den bisherigen Studien (Schipper & Koglin, 2021; Schütz-Wilke et al., 2023) wurden Gruppenunterscheide in der Emotionszuschreibung bzw. Zusammenhänge der Variablen ohne Berücksichtigung des FB untersucht. Allerdings wurden keine Zusammenhänge bzw. Unterschiede in den Zusammenhängen der dargestellten Konstrukte überprüft (Schipper & Koglin, 2021; Schütz-Wilke et al., 2023).

4 Methode

4.1 Stichprobe und Durchführung

Die vorliegende Studie ist eine Querschnittsstudie, bei der die Daten aus einem größeren Projekt stammen. Das Ziel dieses Projekts war es, die emotionale, soziale und Verhaltensentwicklung von Jugendlichen mit dem FB ESE und LE sowie ohne FB systematisch zu analysieren. Das Projekt hat die Zustimmung der niedersächsischen Landesschulbehörde, ein positives Votum der Kommission für Forschungsfolgenabschätzung und Ethik sowie die Zustimmung der Stabsstelle für Datenschutz- und Informationssicherheitsmanagement der zuständigen Universität erhalten. Schulen in Niedersachsen wurden per E-Mail und telefonisch kontaktiert und über die Studie informiert. Schulen, die an der Studie teilnehmen wollten, erhielten Informationsflyer und Einverständniserklärungen, die an die Teilnehmenden und ihre Sorgeberechtigten verteilt wurden. Eine Teilnahme war erst nach schriftlicher Einwilligung möglich. Die Erfassung und Verarbeitung der Daten erfolgten in vollständig anonymisierter Form. Die Datenerhebung erstreckte sich von Mai 2019 bis März 2020.

Die Stichprobe umfasste $N = 649$ Jugendliche ($M = 13.66$ Jahren, $SD = 2.17$, 60.9% männlich) zwischen acht und 19 Jahren, darunter $n = 393$ Jugendliche ohne FB, $n = 127$ Jugendliche mit dem FB ESE und $n = 129$ Jugendliche mit dem FB LE. Die Stichprobe der Jugendlichen mit FB wurde über Förderschulen erhoben. Die Lehrkräfte gaben hierbei an, welcher FB vorliegt. Die Schülerinnen und Schüler wurden nach Zustimmung der Erziehungsberechtigten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Forschungsprojektes in Einzelbefragungen gebeten, einen Fragebogen zu ihrer moralischen Identität auszufüllen. Die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter haben den Kindern den Fragebogen vorgelesen. Zudem wurden die Kinder gebeten, anhand von Bildgeschichten, in denen moralische

Situationen dargestellt wurden, die Zulässigkeit moralischer bzw. unmoralischer Entscheidungen sowie die damit verbundenen Emotionen zu beschreiben.

4.2 Erhebungsinstrument

Zur Erfassung der Moral wurden die Skala zur Messung der moralischen Identität im Jugendalter nach Koglin (2017) sowie Bildgeschichten mit moralischen Konflikten nach Koglin und Daseking (2017) genutzt (für eine ausführliche Darstellung des gesamten Instruments siehe Schipper & Koglin, 2021).

Moralische Identität: Um die moralische Identität der Jugendlichen zu erfassen, wurde die von Koglin (2017) entwickelte Skala zur Messung der moralischen Identität verwendet. Die Teilnehmenden beurteilten die persönliche Bedeutung von neun moralischen (z. B. fair sein) und neun nicht-moralischen Eigenschaften (Distraktoren wie z. B. machtvoll sein) auf einer vierstufigen Ratingskala von (1) gar nicht wichtig für mich bis (4) sehr wichtig für mich ($\alpha = .79$, $\Omega = .79$; 9 Items). Hohe Werte entsprechen einer hohen moralischen Identität.

Um moralische Emotionszuschreibungen und Urteile über Zulässigkeit zu erfassen, wurden den Jugendlichen acht Bildgeschichten mit moralischen Konflikten in alltäglichen Situationen präsentiert (Koglin & Daseking, 2017). In jeder Geschichte werden zwei konträre und sich widersprechende Handlungsoptionen zur Auswahl präsentiert, ein unmoralischer (z. B. Pünktlich zur Klassenarbeit gehen, jedoch eine verletzte Person auf dem Boden alleine lassen) und ein moralischer Ausgang (z. B. Klassenarbeit verpassen und eine sechs bekommen, jedoch der verletzten Person auf dem Boden helfen; Koglin & Daseking, 2017).

Moralische Emotionszuschreibung: Nach jeder Bildgeschichte bewerteten die Jugendlichen auf einer fünfstufigen Skala von (1) sehr schlecht bis (5) sehr gut, welche Gefühle der Protagonist oder die Protagonisten nach einer unmoralischen Entscheidung (moralische Emotionen nach schadendem Verhalten z. B. Timo/Katrin entscheidet sich dafür, zum Klassenraum zu gehen. Was glaubst du, wie gut oder schlecht fühlt sich Timo/Katrin dabei? 8 Items; $\alpha = .69$; $\Omega = .69$) und nach einer moralischen Entscheidung (moralische Emotionen bei Hilfeverhalten z. B. Timo/Katrin entscheidet sich dafür, Lara/Nils zu helfen. Was glaubst Du, wie gut oder schlecht fühlt sich Timo/Katrin dabei? 8 Items; $\alpha = .64$, $\Omega = .64$) empfinden würden (Koglin & Daseking, 2017). Bei dieser Einschätzung handelt es sich um die antizipierten Emotionen, also Emotionen, von denen die Jugendlichen erwarten, dass sie sie haben würden auf Basis vorheriger Erlebnisse. Es wird nicht nach den Emotionen in spezifischen/realen moralischen Situationen gefragt.

Urteil über die Zulässigkeit einer unmoralischen Entscheidung: Zudem wurden die Jugendlichen nach jeder Bildgeschichte auch aufgefordert, die subjektiv empfundene Zulässigkeit einer unmoralischen Entscheidung auf einer Skala von (1) gar nicht ok bis (5) sehr ok einzuschätzen (moralische Zulässigkeit: „Im Bild B hat Timo/Katrin sich entschieden, zum Klassenraum zu gehen. Was glaubst Du, wie ok war es für Timo/Katrin dies zu tun?“ 8 Items; $\alpha = .72$, $\Omega = .72$; Koglin & Daseking, 2017). Hohe Werte entsprechen einer höheren Akzeptanz von unmoralischem Verhalten. Aufgrund der theoretischen Frage und des Fokus auf eine andere Person kann davon ausgegangen werden, dass die soziale Erwünschtheit in diesem Fall keinen Einfluss auf die Aussagen der Schülerinnen und Schüler hat (z. B. Bergen & Labonté, 2020; Fisher, 1993).

4.3 Auswertungsstrategie

Die Datenerfassung und -analyse erfolgte unter Verwendung der Software-Programme SPSS und AMOS Version 27. Die Voraussetzungen für die Analyse wurden vorab geprüft. Anschließend wurden die postulierten Pfadmodelle für alle drei Gruppen (ohne FB, FB ESE und FB LE) überprüft. Dabei wurden direkte Assoziationen der moralischen Identität mit den moralischen Emotionen bei Hilfeverhalten sowie bei schadendem Verhalten und der moralischen Zulässigkeit untersucht. Zudem wurden direkte Assoziationen der moralischen Emotionen auf die Zulässigkeit überprüft. Alter und Geschlecht wurden kontrolliert.

Eine Analyse der fehlenden Daten ergab, dass diese komplett zufällig fehlten (MCAR; $\chi^2 = 53,094$, $df = 48$, $p = .284$; siehe Little, 1988), sodass eine Maximum-Likelihood-Schätzung durchgeführt werden konnte. Mediationseffekte wurden mittels Analyse indirekter Effekte überprüft (siehe Preacher & Hayes, 2008). Diese wurden mithilfe einer Bootstrap-Methode mit Vertrauensintervallen ermittelt. Dabei wurden ein Vertrauensintervall auf dem 95%-Niveau und eine Bootstrap-Stichprobe von 1000 verwendet (siehe Poi, 2004).

Zur Beurteilung der Modellpassung wurden der *Root Mean Squared Error of Approximation* (RMSEA), der *Comparative Fit Index* (CFI), der *Normed Fit Index* (NFI), der *Tucker-Lewis Index* (TLI), der χ^2 -Wert und der p -Wert herangezogen. Eine angemessene Modellpassung wird durch folgende Werte angezeigt: $\chi^2/df < 5$, ein nicht signifikanter χ^2 -Wert, CFI, NFI und TLI nahe 1 ($> .90$) sowie ein RMSEA nahe 0 ($< .08$) (Hair et al., 2009; Hu & Bentler, 1999).

Um festzustellen, ob sich die Pfadmodelle zwischen den Gruppen signifikant unterscheiden, wurde der χ^2 -Differenztest verwendet. Anschließend wurde analysiert, welche Pfade sich signifikant voneinander unterschieden.

5 Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt die deskriptiven Statistiken und Tabelle 2 die Korrelationen für die verwendeten Variablen (für differenzierte Analysen der Gruppenunterschiede in den Variablen siehe Schütz-Wilke et al., 2023). Die Jugendlichen dieser Stichprobe zeigten im Durchschnitt eine hoch ausgeprägte moralische Identität. Sie tendierten dazu, moralisch schädliches Verhalten mit negativen Emotionen in Verbindung zu bringen, während sie neutrale Emotionen mit Hilfeverhalten assoziierten. Zusätzlich bewerteten sie unmoralische Entscheidungen überwiegend als nicht ok oder mittel. Die moralische Identität korreliert positiv mit den moralischen Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten und negativ mit denen bei schadendem Verhalten sowie mit der moralischen Zulässigkeit. Zudem korreliert die moralische Zulässigkeit positiv mit den moralischen Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten und negativ mit denen bei Hilfeverhalten. Die beiden Emotionszuschreibungen korrelieren ebenfalls negativ.

Tab. 1: Deskriptiven Statistiken

Variable	M	SD	Min	Max
Moralische Identität	3.34	.45	1	4
Moralische Emotionszuschreibung bei schadendem Verhalten	2.38	.64	1	5
Moralische Emotionszuschreibung bei Hilfeverhalten	3.26	.60	1	5
Moralische Zulässigkeit	2.51	.69	1	5

Anmerkungen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

Tab. 2: Korrelationen

	1	2	3
1 Moralische Identität	-		
2 Moralische Emotionszuschreibung bei schadendem Verhalten	-.343***	-	
3 Moralische Emotionszuschreibung bei Hilfeverhalten	.162***	-.305***	-
4 Moralische Zulässigkeit	-.345***	.771***	-.331***

Anmerkungen. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Die Ergebnisse des postulierten Pfadmodells deuten auf Zusammenhänge zwischen der moralischen Identität über die moralischen Emotionszuschreibungen auf die Zulässigkeit von unmoralischen Entscheidungen hin. Nachfolgend werden die postulierten Pfadmodelle zu den Teilstichproben „Jugendliche mit FB ESE“ (Abbildung 1), „Jugendliche mit dem FB LE“ (Abbildung 2) und „Jugendliche ohne FB“ (Abbildung 3) dargestellt. Alle drei Modelle weisen eine gute Modellpassung auf.

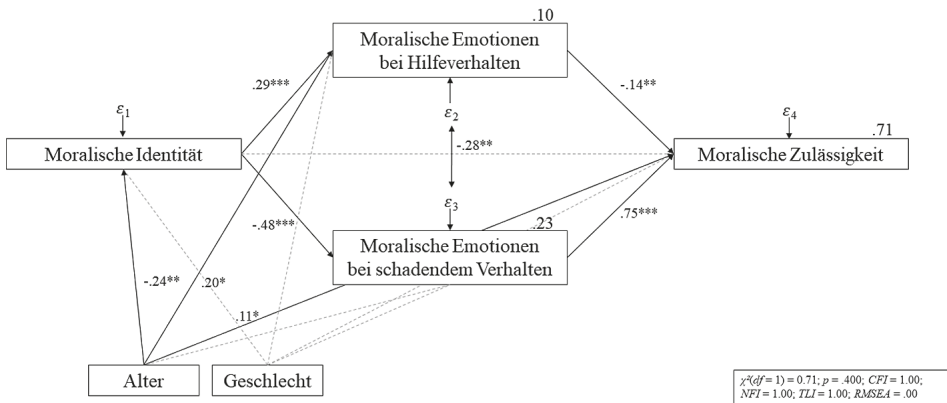


Abb. 1: Pfadmodell für Jugendliche mit dem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Abbildung 1 zeigt das postulierte Pfadmodell für die Teilstichprobe der Jugendlichen mit dem FB ESE. Insgesamt klärt das Modell 71% der Varianz für moralische Zulässigkeit auf. Im Pfadmodell zur Teilstichprobe von Jugendlichen mit dem FB ESE liegen ein direkter positiver Zusammenhang von moralischer Identität auf moralische Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten und ein direkter negativer Zusammenhang von moralischer Identität auf moralische Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten vor. Moralische Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten zeigen einen negativen und moralische Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten einen positiven Zusammenhang mit der moralischen Zulässigkeit. Zudem wird der Zusammenhang zwischen moralischer Identität und moralischer Zulässigkeit durch moralische Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten ($\beta = -.041, p = .003$) sowie durch moralische Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten ($\beta = -.364, p < .001$) mediiert.

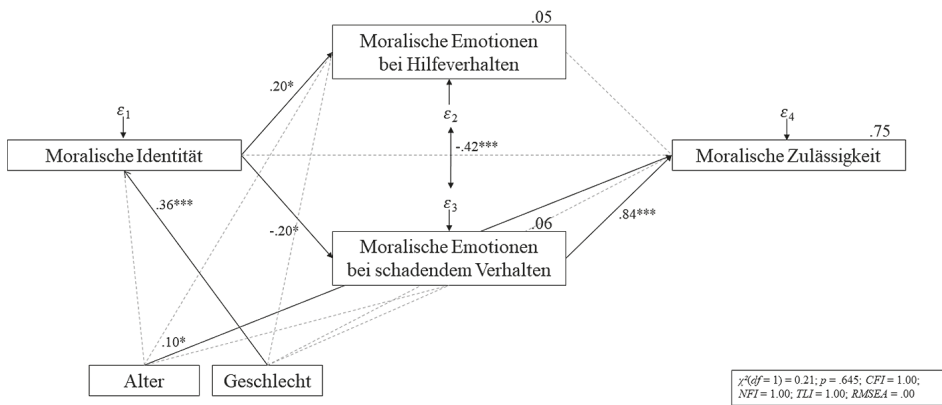


Abb. 2: Pfadmodell für Jugendliche mit dem Förderbedarf Lernen

Abbildung 2 zeigt das postulierte Pfadmodell für die Teilstichprobe der Jugendlichen mit dem FB LE. Insgesamt klärt das Modell 75% der Varianz für moralische Zulässigkeit auf. Beim Modell zur Teilstichprobe von Jugendlichen mit dem FB LE liegen ebenfalls ein positiver Zusammenhang von moralischer Identität auf moralische Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten und ein negativer Zusammenhang von moralischer Identität auf moralische Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten vor. Im Gegensatz zum ersten Modell liegt bei der Teilstichprobe von Jugendlichen mit dem FB Lernen kein Zusammenhang von moralischen Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten auf die moralische Zulässigkeit vor. Es zeigte sich jedoch ebenfalls ein positiver Zusammenhang von den moralischen Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten auf moralische Zulässigkeit. Der Zusammenhang zwischen moralischer Identität und moralischer Zulässigkeit wird durch moralische Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten ($\beta = -.161, p = .050$) mediiert. Eine signifikante Mediation zwischen moralischer Identität und moralischer Zulässigkeit durch moralische Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten liegt in diesem Modell nicht vor ($\beta = .00, p = .989$).

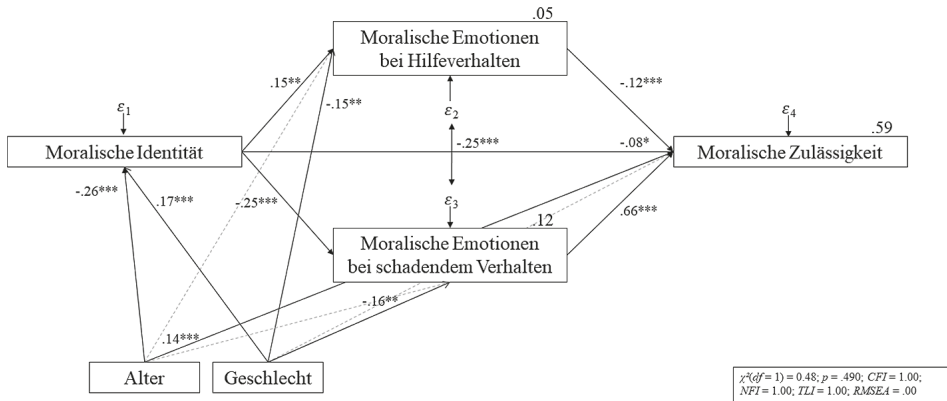


Abb. 3: Pfadmodell für Jugendliche ohne Förderbedarf

Abbildung 3 zeigt das postulierte Pfadmodell für die Teilstichprobe der Jugendlichen ohne einen FB. Insgesamt klärt das Modell 59 % der Varianz für moralische Zulässigkeit auf. Es liegt ein direkter positiver Zusammenhang von moralischer Identität auf moralische Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten und ein direkter negativer Zusammenhang auf moralische Emotionszuschreibungen bei schademem Verhalten vor. Im Gegensatz zu den Pfadmodellen der Teilstichproben mit dem FB ESE sowie LE lässt sich im Pfadmodell zur Teilstichprobe von Jugendlichen ohne FB ein negativer Zusammenhang identifizieren. Wie auch aus dem Modell zur Teilstichprobe von Jugendlichen mit dem FB ESE hervorgeht, liegt auch bei der Teilstichprobe der Jugendlichen ohne FB ein negativer Zusammenhang von moralischen Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten und ein positiver Zusammenhang von moralischen Emotionszuschreibungen bei schademem Verhalten auf die moralische Zulässigkeit vor. Zudem wird der Zusammenhang zwischen moralischer Identität und moralischer Zulässigkeit durch moralische Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten ($\beta = -.017$, $p = .001$) sowie durch moralische Emotionszuschreibungen bei schademem Verhalten ($\beta = -.161$, $p < .001$) mediiert.

Der χ^2 -Differenztest zeigt signifikante Unterschiede in den Pfadmodellen zwischen den drei Gruppen (ohne FB, ESE, LE; $\chi^2 = 36,294$, $p < .05$, $df = 22$). Zudem wurden Unterschiede zwischen den einzelnen Pfaden der drei Modelle (ESE, LE & ohne FB) analysiert und es zeigten sich signifikante Unterschiede in einigen Pfaden zwischen den Gruppen. Es ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit dem FB ESE und ohne FB für den Zusammenhang zwischen moralischer Identität und moralischen Emotionszuschreibungen bei schademem Verhalten ($z = 2.147$, $p = .032$). Die Assoziation ist im Modell für Jugendliche mit dem FB ESE stärker ($\beta = -.48$, $p < .001$) als bei Jugendlichen ohne FB ($\beta = -.25$, $p < .001$). Zusätzlich unterscheiden sich auch die Jugendlichen mit dem FB ESE und LE in Bezug auf den Zusammenhang zwischen moralischer Identität und moralischen Emotionszuschreibungen bei schademem Verhalten ($z = 1.984$, $p = .048$). Die Assoziation im Modell der Jugendlichen mit dem FB LE ist ebenfalls geringer ($\beta = -.20$, $p = .032$). In Bezug auf die Gruppen LE und kein FB ergeben sich signifikante Unterschiede für die Assoziation von moralischen Emotionszuschreibungen bei schademem Verhalten und moralischer Zulässigkeit ($z = 1.990$, $p = .047$). Die Assoziation ist im Modell der Jugendlichen mit dem FB LE ($\beta = .84$, $p < .001$) stärker als im Modell von Jugendlichen ohne FB ($\beta = .66$, $p < .001$).

6 Diskussion

Dieser Beitrag diskutiert die Bedeutung der Moralentwicklung für die sonderpädagogische Forschung sowie Praxis und erörtert die Relevanz emotionaler und kognitiver Komponenten der Moral. Die Ergebnisse der Pfadmodelle verdeutlichen die Bedeutung der moralischen Emotionszuschreibung bei der Bewertung der Zulässigkeit von unmoralischen Entscheidungen. Insbesondere wird deutlich, dass moralische Emotionszuschreibung bei schadendem Verhalten stärker mit der Zulässigkeit in Verbindung gebracht werden konnte als die Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten. Diese Befunde gehen mit bisherigen empirischen Erkenntnissen einher, die darauf hindeuten, dass Emotionen wie Schuld und Scham in moralischen Kontexten eine entscheidende Rolle spielen (Tangney et al., 2007a, 2007b). Jedoch könnte es sich hierbei auch um eine methodisch begründete Assoziation handeln, die auf dem Erhebungsinstrument beruht. Daher sind inhaltliche Interpretationen mit Vorsicht zu betrachten.

Die Ergebnisse legen ebenfalls nahe, dass Jugendliche mit einer hohen moralischen Identität moralische Übertretungen als unzulässiger wahrnehmen, da diese vermehrt in schlechtem Gewissen, Mitleid, Schuld und Scham resultieren könnten. Die negativen Emotionen, die auftreten, wenn die Entscheidung der Jugendlichen entgegen ihrer eigenen moralischen Identität steht, könnten als Konsequenz der unmoralischen Entscheidung wahrgenommen und abgewogen werden. Dies hebt die vermittelnde Rolle der negativen Emotionen hervor und stimmt auch mit Erklärungsansätzen aktueller Forschungsarbeiten überein (Tangney et al., 2007b). Gleichzeitig wirken positive moralische Emotionen, wie Stolz oder Empathie, nicht so stark auf die wahrgenommene Zulässigkeit von moralischen Übertretungen. Erneut könnte es sich hierbei um eine methodisch begründete Assoziation handeln. Möglicherweise spielt auch das sozialpsychologische Phänomen des *negativity bias* (Negativitätsbias) eine Rolle. Dieser beschreibt, dass sich negative Emotionen, Erlebnisse und Gedanken stärker auswirken als positive (vgl. Baumeister et al., 2001). Studienergebnisse deuten darauf hin, dass positive Emotionen weniger stark Entscheidungen lenken als negative (Schipper & Koglin, 2021), unangenehme Gefühle stärker und schneller wahrgenommen werden und zudem länger nachwirken (Baumeister et al., 2001). Vor diesem Hintergrund könnte ein möglicher Erklärungsansatz die gesellschaftlichen Erwartungen an moralische Handlungen sein. Moralische Handeln kann als normativ gewertet werden und somit als „selbstverständlich“ gelten, sodass positive Emotionen der Freude und des Stolzes z. B. anderen geholfen zu haben, nicht so stark zu wiegen scheinen wie die Überschreitungen dieser von der Gesellschaft vorgegebenen Werte und die damit verbundenen negativen Emotionen.

An dieser Stelle lässt sich auch ein Bezug zum Konzept der Mentalisierung herstellen. So lässt sich vermuten, dass die Mentalisierungsfähigkeit, also die Fähigkeit, Verhalten als auf beabsichtigten mentalen Zuständen beruhend wahrzunehmen und zu betrachten (Fonagy et al., 2019; Schwarzer et al., 2023), eine Rolle bei der Interpretation und Bewertung von moralischen Entscheidungen und den damit verbundenen Emotionen spielen könnte. Sie könnte den Jugendlichen dabei helfen, die Gedanken und Gefühle anderer Menschen in moralischen Situationen zu verstehen und ihre eigenen Entscheidungen und Empfindungen in Bezug auf moralische Entscheidungen zu beeinflussen. Bei schädigendem Verhalten kann die Fähigkeit zur Mentalisierung dazu beitragen, die emotionalen Reaktionen wie Schuld, Mitleid und Scham bei dieser Person zu erkennen und zu verstehen. Zudem könnten Jugendliche mit einer starken Fähigkeit zur Mentalisierung besser in der Lage sein, die moralischen Konsequenzen ihres Handelns zu antizipieren und die Emotionen zu verstehen, die

aus ihren Entscheidungen resultieren könnten. Wenn die Mentalisierungsfähigkeit jedoch eingeschränkt ist, könnte die Wahrnehmung der Emotionen sowie die Zulässigkeit dadurch möglicherweise verzerrt sein.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Förderung von moralischen Emotionen und die Auseinandersetzung mit negativen Konsequenzen für schädliches Verhalten wichtige Aspekte in der Entwicklung moralischer Urteile sind. Unter der Berücksichtigung, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf höhere Risiken für ihre moralische Entwicklung aufweisen könnten (Schütz-Wilke et al., 2023), werden die Vielschichtigkeit und die Notwendigkeit der Erforschung individueller Charakteristika der moralischen Entwicklung deutlich. Ein tieferer Einblick in diese Unterschiede kann dazu beitragen, Strategien zur Förderung moralischer Entwicklung in diesen spezifischen Kontexten zu entwickeln. Die signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen (ohne FB, ESE, LE) im Pfadmodell unterstreichen die Notwendigkeit, die individuellen Entwicklungswege und Bedürfnisse in Betracht zu ziehen. Die Tatsache, dass bestimmte Effekte zwischen den Gruppen variieren, könnte auf unterschiedliche soziale und emotionale Einflüsse hinweisen, die auf die moralische Entwicklung einwirken (z. B. Garrigan et al., 2018). Es ist von entscheidender Bedeutung, diese Unterschiede sorgfältig zu analysieren, um zielgerichtete Förderungen zu entwickeln, die den spezifischen Bedürfnissen der einzelnen Gruppen gerecht werden. Die Ergebnisse dieser Studie bieten Einblicke in die Herausforderungen, mit denen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf konfrontiert sind, wenn es um ihre moralische Entwicklung geht und lenken die Aufmerksamkeit auf die Förderung moralischer Emotionen als entscheidenden Aspekt.

7 Limitationen und weitere Forschung

Es ist hervorzuheben, dass es neben der moralischen Identität, den moralischen Emotionszuschreibungen und der Zulässigkeit auch weitere moralische Variablen gibt, die die moralische Motivation beeinflussen (Oser, 2013). Weitere Forschung sollte sich dem widmen und dabei unterschiedliche Faktoren wie Gruppenzugehörigkeit und individuelle Voraussetzungen analysieren. Studien haben beispielsweise die Rolle der Selbstregulation in der Moralentwicklung analysiert (Schütz & Bäker, 2023), die als förderlicher Faktor für die Moral identifiziert wurde (Schütz & Koglin, 2022). Mit Blick auf den Negativitätsbias (Baumeister et al., 2001) sollten zudem prohibitive und prosoziale Handlungsorientierungen berücksichtigt werden. Dabei würden nicht nur die Emotionen in einen solchen *Bias* verschoben werden, sondern zudem die Ausrichtung der eigenen Handlung. Zukünftige Studien könnten demnach berücksichtigen, ob Jugendliche ihre Hilfe unterlassen (prohibitiv), anderen Schaden zufügen (dissozial) oder helfen (prosozial). Auch hier vermuten wir unterschiedliche Intensitäten in Bezug auf die wahrgenommenen negativen Emotionen.

Bei den Bildergeschichten wird die Handlung Dritter bewertet. Die Aussagen zu den moralischen Fragen der Bildgeschichten beziehen sich ausschließlich auf die Einschätzung wie die Kinder in der Geschichte sich gefühlt haben bzw. ob deren Entscheidungen gut oder schlecht waren. Diese Art der Erhebung führt dazu, dass der Einfluss der sozialen Erwünschtheit gesenkt wird (z. B. Bergen & Labonté, 2020; Fisher, 1993). Studien zeigen, dass es einen "moral knowledge-moral action gap" gibt, welcher darauf hindeutet, dass moralisches Wissen nicht zwangsläufig zu moralischen Handlungen führt (Blasi, 1980; 1983; Gibbs, 2003; Hardy et al., 2015; Patrick et al., 2018; Walker, 2004). Daher deutet in diesem Fall eine sozial erwünschte Antwort darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler moralische Werte internalisiert haben,

was wiederum darauf hindeutet, dass die Schülerinnen und Schüler ein moralisches Selbst entwickelt haben. Ebenso kann die normative Natur gesellschaftlich-moralischen Handelns zu einer eingeschränkten Verallgemeinerung der Ergebnisse führen, da ethische Normen kulturell variieren. Daher sollten in zukünftigen Studien kulturelle Unterschiede berücksichtigt werden, um die Anwendbarkeit der Ergebnisse über verschiedene Kulturen hinweg angemessen bewerten zu können.

Es sind auch einige Limitationen bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Aufgrund des Querschnittsdesigns dieser Studie ist es nicht möglich, gesicherte Schlussfolgerungen über die beobachteten Effekte zu ziehen. Es sind weitere längsschnittliche Untersuchungen erforderlich, um klare Aussagen diesbezüglich treffen zu können. Zudem besteht eine Limitation der Studie in dem geringen Alpha-Wert in den beiden Skalen zu den moralischen Emotionszuschreibungen. Dies könnte durch die vielfältigen Variationen in den präsentierten Bildgeschichten erklärt werden, darunter *Ingroup*- und *Outgroup*-Effekte sowie verschiedene Arten von Schaden (sozial oder körperlich) und unterschiedliche Ausrichtungen hinsichtlich prosozialem oder prohibitivem Verhalten. Des Weiteren besteht eine hohe Korrelation zwischen den moralischen Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten und der moralischen Zulässigkeit aufgrund der Ähnlichkeit der untersuchten Items. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Wahrnehmung einer moralischen Handlung, die als nicht akzeptabel angesehen wird, in gleichem Zuge auch mit negativen Emotionen einhergeht.

8 Schlussbetrachtung und Implikationen für die sonderpädagogische Praxis

Wie fühlen sich Jugendliche bei (un)moralischen Entscheidungen und welche Rolle spielen diese Emotionen in der moralischen Entwicklung? Unmoralischen Entscheidungen werden häufig negative moralische Emotionen wie Schuld oder Scham zugeschrieben, während moralischen Entscheidungen positive Emotionen zugeschrieben werden. Die Ergebnisse dieser Studie unterstreichen die Relevanz der moralischen Emotionszuschreibung bei schadendem Verhalten und ihre Rolle bei der Bewertung der Zulässigkeit von unmoralischen Entscheidungen. Die negativen Emotionen wirken als eine Art innerer Anreiz, unmoralisches Verhalten zu vermeiden. Positive moralische Emotionen wie Stolz und Empathie sind jedoch weniger stark mit der Zulässigkeit verknüpft. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Gesellschaft moralisches Handeln als normativ betrachtet und positive Emotionen weniger Einfluss auf moralische Urteile haben. In diesem Zusammenhang könnte auch den positiven Emotionen wie z. B. Stolz und Freude bei moralischem Verhalten mehr Bedeutung durch (sonder-)pädagogische Fachkräfte beigemessen werden. Eine aktive Bestärkung dessen, sowie eine Spiegelung der Wahrnehmung, dass eine moralische Entscheidung getroffen wurde, könnten erste Ansatzpunkte sein.

Die Ergebnisse dieser Studie deuten zudem darauf hin, dass es signifikante Unterschiede in den Modellen zwischen den Gruppen (ohne FB, ESE, LE) gibt. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, die individuellen Entwicklungswege und Bedürfnisse in Betracht zu ziehen, insbesondere bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Grundlegend für moralisches Verhalten ist die Fähigkeit zu Mitgefühl und Empathie (Eisenberg, 2000). Kinder, die in der Lage sind, die Perspektive anderer einzunehmen, affektiv nachzuempfinden und dabei gleichzeitig ihre Emotionen erfolgreich zu regulieren, sind eher in der Lage, sich moralisch angemessen zu verhalten (Eisenberg & Morris, 2001). Diese emotionalen Kompetenzen können

insbesondere bei Kindern im Förderschwerpunkt ESE beeinträchtigt sein. Eine Möglichkeit der Förderung könnte, in Anlehnung an Dilemma-Diskussionen in der gemeinsamen Besprechung und Reflexion moralischer Dilemmata bestehen, um im Zuge dessen auch die Perspektivübernahme zu üben („Wie fühlt sich diese Person, wenn ...?“). Hierbei sollten möglichst kognitive sowie affektive Kompetenzen angesprochen werden (Lind, 2002, 2006). Die Förderung moralischer Emotionen und die Auseinandersetzung mit den negativen Konsequenzen von schädlichem Verhalten könnten dabei wichtige Ansatzpunkte sein, um die moralische Entwicklung in diesen spezifischen Kontexten präventiv und intervenierend zu unterstützen. Die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme kann eine vielversprechende Strategie sein, die nicht nur im Kontext der Entwicklung moralischer Denkprozesse Anwendung findet (Kurdek, 1978; Lane et al., 2010), sondern auch in Verbindung mit den relevanten Prozessen der Mentalisierung (Hooker et al., 2008).

Literaturverzeichnis

- Aldao, A. & Dixon-Gordon, K. (2014). Broadening the scope of research on emotion regulation Strategies and psychopathology. *Cognitive Behaviour Therapy* 43(1), 22–33. <https://doi.org/10.1080/16506073.2013.816769>
- Aquino, K. & Reed, I. (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
- Barnow, S., Pruessner, L. & Schulze, K. (2020). Flexible Emotionsregulation: Theoretische Modelle und Empirische Befunde. *Psychologische Rundschau*, 71(3), 288–302. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000494>
- Baumeister, R., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>
- Bergen, N. & Labonté, R. (2020). “Everything is perfect, and we have no problems”: Detecting and limiting social desirability bias in qualitative research. *Qualitative health research*, 30(5), 783–792. <https://doi.org/10.1177/1049732319889354>
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1–45. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.1.1>
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178–210. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90029-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90029-1)
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children’s social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Dodge K., Lansford J., Burks V., Bastes J., Pettit G., Fontaine R., & Price J. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374–393. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402004>
- Dodge K. & Rabiner D. (2004). Returning to roots: On information processing and moral development. *Child Development*, 75(4), 1003–1008. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00721.x>
- 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. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665–697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- 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. <https://doi.org/10.1023/A:1012579805721>
- Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of consumer research*, 20(2), 303–315. <https://doi.org/10.1086/209351>
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E. & Campbell, C. (2019). Mentalizing, epistemic trust and the phenomenology of psychotherapy. *Psychopathology*, 52(2), 94–103. <https://doi.org/10.1159/000501526>
- 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>

- Garrigan, B., Adlam, A. & Langdon, P. (2018). Moral decision-making and moral development: Toward an integrative framework. *Developmental review*, 49, 80–100. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.06.001>
- Gert, B. & Gert, J. (2020). *The Definition of Morality*, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition), Edward N. Zalta (Hrsg.), <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/morality-definition>
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development & reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Sage.
- 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>
- Haidt, J. (2011). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Pantheon.
- Hair, F., Black, W., Babin, B., Anderson, R. & Tatham, R. (2009). *Multivariate Data analysis*. Prentice Hall.
- Hardmann, E. (2015). What are they thinking? The moral judgment of children with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 36(3), 143–153. <https://doi.org/10.1177/0741932514536994>
- Hardy, S. & Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development*, 48(4), 232–256. <https://doi.org/10.1159/000086859>
- Hardy, S. & Carlo, G. (2011). Moral identity: What is it, how does 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>
- Heidbrink, H. (2008). *Einführung in die Moralpsychologie* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Hooker, C. I., Verosky, S. C., Germine, L. T., Knight, R. T. & D'Esposito, M. (2008). Mentalizing about emotion and its relationship to empathy. *Social cognitive and affective neuroscience*, 3(3), 204–217. <https://doi.org/10.1093/scan/nsn019>
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- 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>
- Koglin, U. (2017). *Fragebogen zur Moralentwicklung im Jugendalter*. Unveröffentlichtes Manuskript, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Koglin, U. & Daseking, M. (2017). *Fragebogen zur Moralentwicklung im Jugendalter*. Unveröffentlichtes Manuskript, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Koglin, U. & Daseking, M. (2021). Moralentwicklung und aggressiv-dissoziales Verhalten im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 30(2), 79–83. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000333>
- Kohlberg, L. (1981). *Essays in moral development, Volume I: The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Kurdek, L. (1978). Perspective taking as the cognitive basis of children's moral development: A review of the literature. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 24(1), 3–28.
- Lane, J., Wellman, H., Olson, S., LaBounty, J. & Kerr, D. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 871–889. <https://doi.org/10.1348/026151009X483056>
- Lemerise, E. & Arsenio, W. (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 lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Logos-Verlag.
- Lind, G. (2006). Teilhabe an der Argumentationsgemeinschaft als Ziel der Bildung. Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien* (S. 167–175). Stauffenburg.
- Linderkamp, F. & Grünke, M. (2007). *Lern- und Verhaltensstörungen – Genese, Diagnostik & Intervention*. Psychologie Verlags Union.
- Little, R. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198–1202. <https://doi.org/10.2307/2290157>
- Nunner-Winkler, G. (2009). Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), 528–548. <https://doi.org/10.25656/01:4261>
- 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.

- Patrick, R. B., Bodine, A. J., Gibbs, J. C. & Basinger, K. S. (2018). What accounts for prosocial behavior? Roles of moral identity, moral judgment, and self-efficacy beliefs. *The Journal of genetic psychology*, 179(5), 231–245. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1491472>
- Piaget, J. (1932/1965). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Poi, B. (2004). From the help desk: Some bootstrapping techniques. *The Stata Journal*, 4(3), 312–328. <https://doi.org/10.1177/1536867x04000400308>
- Preacher, K. & Hayes, A. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- 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. (2002). *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung*. Kohlhammer.
- Schütz, J. & Bäker, N. (2023). Associations between parenting, temperament-related self-regulation and the moral self in middle childhood. *Children*, 10(2), 302. <https://doi.org/10.3390/children10020302>
- Schütz, J. & Koglin, U. (2022). A systematic review and meta-analysis of associations between self-regulation and morality in preschool and elementary school children. *Current Psychology*, 42, 22664–22696. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03226-4>
- Schütz-Wilke, J., Bäker, N. & Koglin, U. (2023). Moralische Einstellungen – Ein Vergleich von Jugendlichen ohne und mit den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung und Lernen. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(1), 61–78.
- Schwarzer, N. H., Dietrich, L., Gingelmaier, S., Nolte, T., Bolz, T. & Fonagy, P. (2023). Mentalizing partially mediates the association between attachment insecurity and global stress in preservice teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1204666. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2023.1204666>
- Stein, R. (2014). Moralische Urteilen und Handeln. In U. Heimlich, R. Stein & F. Wember (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 154–161). Kohlhammer.
- Tangney, J., Stuewig, J. & Mashke, D. (2007a). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Tangney, J., Stuewig, J. & Mashek, D. (2007b). What's moral about the self-conscious emotions. In J. Tracy, R. Robins, J. Tangney (Hrsg.), *The Self-conscious Emotions: Theory and Research* (S. 21–37). Guilford Press.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Walker, L. J. (2004). Gus in the gap: Bridging the judgment-action gap in moral functioning. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Hrsg.), *Moral development, self, and identity*. (S. 1–20). Erlbaum.

Autor:innenliteraturverzeichnis

- 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>
- Schütz, J. & Bäker, N. (2023). Associations between parenting, temperament-related self-regulation and the moral self in middle childhood. *Children*, 10(2), 302. <https://doi.org/10.3390/children10020302>
- Schütz, J. & Koglin, U. (2022). A systematic review and meta-analysis of associations between self-regulation and morality in preschool and elementary school children. *Current Psychology*, 42, 22664–22696. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03226-4>
- Schütz-Wilke, J., Bäker, N. & Koglin, U. (2023). Moralische Einstellungen – Ein Vergleich von Jugendlichen ohne und mit den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung und Lernen. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(1), 61–78. <https://doi.org/10.25656/01:27184>
- Schwarzer, N. H., Dietrich, L., Gingelmaier, S., Nolte, T., Bolz, T. & Fonagy, P. (2023). Mentalizing partially mediates the association between attachment insecurity and global stress in preservice teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1204666. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2023.1204666>