

Pädagogik bei Verhaltensstörungen



**Stefanie Aschhoff-Hartmann**

# **Das moralische Urteil von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen**

**Theoretische Ansätze und empirische Befunde aus  
kohlbergianischer und neo-kohlbergianischer Perspektive**



Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Fakultät für  
Kulturwissenschaften der Universität Paderborn

Abbildungsnachweis:

Abb. 10: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Seite 70)  
[in diesem Buch: Abb. 15, Seite 155]

Abb. 11: Materialreduzierung durch die Zusammenfassung (Seite 85)  
[in diesem Buch: Abb. 16, Seite 157]

Abb. 14: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein) (Seite 98)  
[in diesem Buch: Abb. 13, Seite 121]

aus: Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse (12. Auflage)

© 2010, 2015 Beltz & Gelberg in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1922-6

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2019

Printed in Germany. Druck: WolfMediaPress, D-71404 Korb

Für Lars

## **Vorwort der Reihenherausgeber**

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen versteht sich als Teildisziplin der Sonderpädagogik und bewegt sich im wissenschaftlichen Schnittpunkt ihrer Bezugswissenschaften: der Allgemeinen Pädagogik und der Psychologie, der Soziologie und der Philosophie sowie der Medizin und der Psychiatrie.

Aus dieser Stellung heraus ergeben sich spezifische Themenfelder mit Fragen, Aufgaben und Anliegen, die mit dem Erleben und Verhalten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Gesellschaftsstrukturen im 21. Jahrhundert zusammenhängen. Angesichts der vielfältigen wissenschaftlichen Bezüge der Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind diese Themen breit gefächert.

Die Buchreihe „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ möchte diesem Spektrum Raum bieten. Sie unterscheidet sich damit von einführenden oder systematisierenden Standardwerken. Ihr Ziel ist es, besonderen Themen und Fragestellungen Gehör zu verschaffen, die in grundlegenden Werken nur angerissen werden können. Dazu zählen insbesondere

- historische Fragestellungen, die sich mit dem Entstehen der Teildisziplin ‚Pädagogik bei Verhaltensstörungen‘ befassen, aber auch solche, die den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und -störungen in der Vergangenheit belichten;
- in die Zukunft gerichtete Fragestellungen, die sich inklusiven und intensivpädagogischen Settings in Schule und außerhalb davon widmen, aber auch solche, die nachschulisches Lernen und Fragen rund um Arbeit und Beruf in den Blick nehmen;
- unterrichtliche Überlegungen und Konzeptionen, die es ermöglichen, Kinder und Jugendliche mit emotional-sozialem Förderbedarf zu unterrichten und zu fördern;
- Fragestellungen, die sich mit Erziehung unter erschwerten Bedingungen auseinandersetzen und solche, die dabei Herausforderungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen unter den gesellschaftlichen Bedingungen des 21. Jahrhunderts berücksichtigen;
- Überlegungen und Konzepte zur Vernetzung verschiedener Professionen und Institutionen;
- Aspekte der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf schulische, außerschulische und nachschulische Lebenswelten.

Wir danken den Autorinnen und Autoren dieser Reihe für ihre Beteiligung, die zu einer Bereicherung des Themenspektrums der Pädagogik bei Verhaltensstörungen führt und wünschen ihnen zahlreiche Auseinandersetzungen und Rückmeldungen. Den Leserinnen und Lesern wünschen wir neue Einsichten und Anregungen für ihre persönliche wie berufliche Entwicklung.

Roland Stein und Thomas Müller

## Vorwort

Bevor die vorliegende Arbeit im Sommersemester 2018 von der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn als Dissertation angenommen wurde, durchlief sie einen etwa zehnjährigen recht umfassenden Entwicklungsprozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Mehrfach fühlte ich mich Goethes Faust sehr nah – wenngleich der Dokortitel für mich in weiter Ferne schien:

*„Da steh‘ ich nun, ich armer Tor!  
Und bin so klug als wie zuvor!“  
Johann Wolfgang von Goethe*

Ohne die Unterstützung zahlreicher Personen durch die Höhen und Tiefen wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Danken möchte ich an erster Stelle den beteiligten Schülerinnen und Schülern, die sich engagiert auf das Unterrichtskonzept zur Förderung sozial-moralischer Urteilsfähigkeit einließen und im Rahmen der Interviews umfassend Auskunft gaben. Ferner gilt mein Dank den beteiligten Schulleitungen sowie den Kolleginnen und Kollegen für ihre Unterstützung und ihr fortwährendes Interesse.

Zu besonderem Dank bin ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Bardo Herzig für die sehr gute Betreuung verpflichtet. Hierbei habe ich nicht nur den stets intensiven und anregenden fachlichen Austausch in unzähligen Einzelgesprächen und innerhalb des Doktorandenkolloquiums, sondern auch den wertschätzenden Umgang untereinander als sehr positiv erlebt.

Gleiches gilt für die Zusammenarbeit mit dem Zweitgutachter Prof. Dr. Roland Stein, der trotz der räumlichen Distanz den Fortgang der Arbeit von Beginn an sehr interessiert verfolgte, durch den fachlichen Austausch sowie durch die Ermöglichung der Teilnahme am Oberseminar bereicherte und schließlich die Veröffentlichung in dieser Reihe anregte.

Dankbar bin ich auch allen Freundinnen und Freunden, die den Entstehungsprozess der Arbeit stets mit Interesse verfolgten, nie mit positivem Zuspruch geizten und sich einerseits in Nachsicht übten, wenn der Arbeit am Schreibtisch der Vorzug eingeräumt werden musste und andererseits zu gemeinsamen Unternehmungen

animierten, wenn Ausgleich notwendig erschien. Allen voran ist hier Sascha Eickelmann zu nennen, der auch das Manuskript zuverlässig Korrektur las.

Schließlich danke ich meiner Familie. Meine Eltern Mechtild und Hubert Aschhoff unterstützten mich in allen Lebenslagen auf vielfältige Weise und leisteten so einen wesentlichen Beitrag zu meiner Ausbildung einschließlich der Promotion. Neben ihnen verfolgten auch meine Schwestern Claudia Oechtering und Dr. Sylvia Götz, meine Schwägerin Nina Baltruweit und meine Schwäger Thorsten Oechtering, Dr. Torben Götz und Christoph Baltruweit sowie meine Schwiegereltern Marlis und Günter Hartmann den Fortgang des Promotionsvorhabens mit Interesse. Leider erlebte Günter Hartmann den erfolgreichen Abschluss des Promotionsverfahrens nicht mehr.

Der größte Dank jedoch gebührt meinem Mann Lars Hartmann. Er zögerte nie, meinem Vorhaben der berufsbegleitenden Promotion vieles unterzuordnen und mir unermüdlich mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Insbesondere in Phasen, in denen der Fortgang der Arbeit ins Stocken geriet und ich wie Goethes Faust zu resignieren drohte, war er mit positivem Zuspruch zur Stelle, so dass ich heute doch behaupten kann, in Bezug auf das moralische Urteil von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen schlauer zu sein als zuvor. Als Dank ist ihm diese Veröffentlichung gewidmet.

Gütersloh, im Oktober 2018

**Inhalt**

<b>1. Ausgangslage und Problemstellung .....</b>	<b>10</b>
<b>2. Aufbau der Arbeit.....</b>	<b>13</b>
<b>3. Theoretische Grundlagen .....</b>	<b>17</b>
3.1 Verhaltensstörungen.....	17
3.1.1 Begriffsbestimmung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Bildungspolitik.....	17
3.1.2 Erklärungsansätze zur Genese und Prävalenz von Verhaltensstörungen.....	21
3.2 Moralische Entwicklung .....	26
3.3 Sozial-moralische Urteilsfähigkeit nach KOHLBERG.....	27
3.3.1 Entwicklung sozial-moralischer Urteilsfähigkeit .....	28
3.3.2 Förderung sozial-moralischer Urteilsfähigkeit .....	34
3.3.3 Förderung der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen .....	39
3.3.4 Kritische Auseinandersetzung mit dem Ansatz KOHLBERGS.....	41
<b>4. Theoriegeleiteter Entwurf eines Unterrichtskonzeptes zur Förderung der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen .....</b>	<b>48</b>
4.1 Annahmen zu den Lernvoraussetzungen .....	48
4.2 Zielvorstellungen.....	50
4.3 Lernaktivitäten und Lehrhandlungen.....	50
4.4 Entwurf einer Handlungslinie für den Unterricht und exemplarische Darstellung einer Unterrichtsstunde .....	52
4.4.1 Einführung.....	55
4.4.2 Entscheidung.....	58
4.4.3 Diskussion .....	60
4.4.4 Zusammenfassung und Weiterführung .....	61
4.4.5 Übersicht über die Unterrichtsstunden der Einheit.....	63
<b>5. Konzeption der empirischen Evaluation des Unterrichtskonzeptes .....</b>	<b>70</b>
5.1 Evaluationsforschung.....	70
5.2 Festlegung des Ziel-Mittel-Voraussetzung-Satzes basierend auf Ziel-Mittel-Aussagen .....	72
5.3 Fragestellungen für die Datenaufnahme .....	74
5.4 Das Untersuchungsdesign .....	75



5.4.1	Auswahl der Stichprobe .....	76
5.4.2	Faktoren, die die interne oder externe Validität beeinflussen .....	76
5.5	Auswahl eines Untersuchungsinstruments.....	82
5.5.1	Moral Judgment Interview (MJI) von KOHLBERG.....	83
5.5.2	Defining Issues Test (DIT) von REST .....	83
5.5.3	Moralisches-Urteil-Test (M-U-T) von LIND .....	84
5.5.4	Urteils-Konsistenz-Test (UKT) von HINDER und Erweiterter- Urteils-Konsistenz-Test (EUKT) von HERZIG.....	84
<b>6.</b>	<b>Darstellung und Bewertung der Evaluationsergebnisse zum Unterrichtskonzept.....</b>	<b>92</b>
6.1	Lernvoraussetzungen .....	92
6.1.1	Grundsätzliche Voraussetzungen in der Versuchsgruppe.....	92
6.1.2	Stand der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit der Schüler der Versuchs- und der Kontrollgruppe .....	93
6.2	Lehr- und Lernhandlungen .....	99
6.3	Weitere Wirkungen.....	102
6.4	Lernergebnisse .....	102
6.5	Diskussion der Testgütekriterien .....	107
6.5.1	Objektivität .....	108
6.5.2	Reliabilität .....	109
6.6	Bewertung der Evaluationsergebnisse.....	111
<b>7.</b>	<b>Weitere Erhebungsmöglichkeiten der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen .....</b>	<b>114</b>
7.1	Auswahl einer Datenerhebungsmethode .....	114
7.1.1	Leitfaden für die Befragung .....	115
7.1.2	Auswertung der Befragung .....	116
7.1.3	Gütekriterien der Befragung .....	125
7.2	Fallübersicht.....	129
7.3	Auswertung der Hauptkategorien.....	130
7.3.1	Verständnis .....	130
7.3.2	Stufenwert .....	131
7.3.3	Urteilstkonsistenz .....	131
7.3.4	Problematisieren.....	132
7.3.5	Sensibilität.....	133
7.4	Personenbezogene Auswertung .....	133
7.5	Bewertung der Auswertungsergebnisse .....	136
<b>8.</b>	<b>Entwicklung von Moralvorstellungen aus neo-kohlbergianischer Perspektive.....</b>	<b>140</b>
8.1	Moralisches Wissen und moralische Motivation .....	140

8.2	Entwicklung moralischen Wissens und moralischer Motivation bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen .....	143
8.3	Erhebung moralischen Wissens und moralischer Motivation sowie des Freundschaftsverständnisses .....	144
8.3.1	Leitfaden für die Erhebung .....	146
8.3.2	Auswertung der Erhebung .....	148
8.3.3	Gütekriterien der Erhebung .....	157
8.4	Darstellung und Bewertung der Erhebungsergebnisse zum moralischen Wissen sowie zur moralischen Motivation.....	158
8.4.1	Codierung in Anlehnung an DOERING und NUNNER-WINKLER .....	159
8.4.2	Ergebnisse der erweiterten qualitativen Inhaltsanalyse – Auswertung der Hauptkategorien.....	163
8.4.3	Zusammenfassung der Auswertungsergebnisse zum moralischen Wissen sowie zur moralischen Motivation.....	180
8.5	Darstellung und Auswertung der Erhebungsergebnisse zum Freundschaftsverständnis .....	182
<b>9.</b>	<b>Diskussion und Bewertung der Ergebnisse .....</b>	<b>186</b>
9.1	Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse .....	186
9.2	Interpretation der Ergebnisse .....	189
9.3	Fazit und Ausblick.....	194
	<b>Literatur.....</b>	<b>201</b>
	<b>Verzeichnis der Abbildungen .....</b>	<b>221</b>
	<b>Verzeichnis der Tabellen.....</b>	<b>222</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>223</b>
1.	Dilemmata.....	223
1.1	Comic – Ingos Problem.....	223
1.2	Comic – Musik oder Liebe .....	224
2.	Tafelbilder .....	225
2.1	Tafelbild – Das coole neue PSP-Spiel .....	225
2.2	Tafelbild – Ingos Problem.....	225
2.3	Tafelbild – Das Handyverbot .....	226
2.4	Tafelbild – Musik oder Liebe? .....	226
2.5	Tafelbild – Die Mutprobe .....	227
2.6	Tafelbild – Das Computerspiel .....	227
3.	Arbeitsblätter .....	228
3.2	Arbeitsblätter – Ingos Problem .....	231
3.3	Arbeitsblätter – Das Handyverbot .....	233
3.4	Arbeitsblätter – Musik oder Liebe?.....	235
3.5	Arbeitsblätter – Die Mutprobe.....	238
3.6	Arbeitsblätter – Das Computerspiel.....	241

4.	Exemplarische weiterführende Fragen .....	243
4.1	Exemplarische weiterführende Fragen – Das coole neue PSP-Spiel	243
4.2	Exemplarische weiterführende Fragen – Ingos Problem .....	243
4.3	Exemplarische weiterführende Fragen – Das Handyverbot .....	243
4.4	Exemplarische weiterführende Fragen – Musik oder Liebe? .....	244
4.5	Exemplarische weiterführende Fragen – Die Mutprobe.....	244
4.6	Exemplarische weiterführende Fragen – Das Computerspiel .....	244
5.	Test.....	245
5.1	Testinstruktionen .....	255
5.2	Auswertungsmanual – Exemplarische Pro- und Contra- Argumente der Stufen 1 bis 5 .....	255
6.	Beobachtungsbogen .....	256
7.	Ausführlicher Interviewleitfaden .....	257
7.1	Codierleitfaden – inhaltliche Strukturierung .....	259
7.2	Codierleitfaden – skalierende Strukturierung.....	264
8.	Erhebung moralischer Motivation und moralischen Wissens sowie des Freundschaftsverständnisses .....	269
8.1	Codierleitfaden in Anlehnung an DOERING sowie NUMMER-WINKLER..	269
8.2	Codierleitfaden – skalierende Strukturierung.....	270
8.3	Codierleitfaden – inhaltliche Strukturierung .....	271
8.4	Zusammenfassende Inhaltsanalyse zum Freundschaftsverständnis	280

## 1. Ausgangslage und Problemstellung

Jeder Mensch sollte Normen und Werte erwerben und als Leitlinie für sein eigenes Urteilen und Handeln nutzen. Ziel hierbei ist die individuelle Verselbstständigung unter Berücksichtigung der sozialen Verantwortung, welche als Gegenentwurf einerseits zu einer Überbetonung egoistisch-hedonistischer Normen und Werte und andererseits zu einer Indoktrination fremder Wertmaßstäbe zu sehen ist (vgl. CROISSANT & KÜHN 2010, 156; KATER-WETTSTÄDT 2015, 263 ff.; MYSCHKER & STEIN 2014, 265; SCHLUß 2007, 7 f.).

Es kann „davon ausgegangen werden, dass viele Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen im Hinblick auf moralisches Urteilen besonderer Hilfen bedürfen“ (MYSCHKER & STEIN 2014, 266) und somit „moralisches Urteilen und moralisches Handeln [...] für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen wichtige Zielsetzungen dar[stellen]“ (STEIN 2014, 212), wie ebenfalls von SPECK betont wird (vgl. 1997, 218). „So hat die moralische Erziehung nach einem Vierteljahrhundert der Ächtung als Antwort auf zunehmende Gewalttätigkeit Jugendlicher neuerdings wieder an Bedeutung für die Zielperspektive des Unterrichts gewonnen“ (HILLENBRAND 2011, 59). Für die Förderung moralischer Urteilsfähigkeit erscheint das Erziehungskonzept von KOHLBERG besonders geeignet (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 266 f.). OTT (vgl. 1988, 120 f.) und OTT & WATTS (vgl. 1989, 348) berichten von amerikanischen Untersuchungen, in deren Kontext mit Hilfe der Methode KOHLBERGS die moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen positiv beeinflusst werden konnte. Somit schlussfolgern und fordern sie vor diesem Hintergrund, dass „der von Kohlberg beschriebene Weg weiter beschritten werden [sollte], moralische Einstellungen von Jugendlichen mit Verhaltensstörungen durch spezifisches Training zu fördern und die Ergebnisse weiter durch gut gesicherte Studien zu belegen [seien]“ (OTT 1988, 121). Dagegen ist im deutschsprachigen Raum bisher „die Wirksamkeit solcher unterrichtlicher Inhalte zur Förderung von Schülern mit Verhaltensstörungen [...] empirisch nicht belegt“ (HILLENBRAND 2011, 207).

Nach KOHLBERG ist „Moral als Struktur moralischen Urteilens [...] natürliches Produkt einer universalen menschlichen Tendenz zu Empathie und Rollenübernahme. Sie ist ebenso Produkt eines universalen menschlichen Interesses an Gerechtigkeit, Wechselseitigkeit oder Gleichheit in den Beziehungen der Menschen untereinander“ (1981, 112). Moralische Erziehung und moralisches Lernen sind nach KOHLBERG immer dort möglich, wo moralische Werte aufeinanderstoßen; hierfür entwerfen KOHLBERG und seine Mitarbeiter moralische Dilemmageschichten. Als besonders günstig erweisen sich Dilemmata mit einem Bezug zur Alltags- und Erfahrungswelt der Lernenden. Dieser Alltagsbezug lässt sich bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen gut über die Themen Freundschaft/Peer-Beziehungen und Medien her-

stellen. Neben einer alltäglichen Erfahrbarkeit der Bedeutung beider Themen für Heranwachsende belegen auch Daten des Forschungsseminars „Freizeit und Förderung“ der Universität Dortmund diesen subjektiven Eindruck. Im Rahmen des Seminars wurde von 2002 bis 2004 das Freizeitverhalten von insgesamt 309 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (in den Bereichen Lernen und emotionale und soziale Entwicklung) untersucht (vgl. ASCHHOFF 2003; ASCHHOFF 2006; ASCHHOFF & VOIGT 2004; ASCHHOFF & VOIGT 2005; ASCHHOFF & VOIGT 2006). Eine differenzierte Auswertung der erhobenen Daten ergibt ein ähnliches Bild, wie es auch in Studien, welche sich in regelmäßigen Abständen mit dem Medienverhalten von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auseinandersetzen, abgebildet wird (vgl. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST; KIM-Studie 2000 bis 2016; JIM-Studie 2000 bis 2016): Das Treffen mit Freunden steht bei der Frage nach den bevorzugten Freizeitaktivitäten eindeutig in der Gunst der Heranwachsenden, ebenso die Mediennutzung.

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines Konzeptes zur Förderung der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen. Das Vorgehen hierbei orientiert sich an den Überlegungen von TULODZIECKI & HERZIG, wonach – im Gegensatz zur experimentellen Forschung – nicht die Formulierung und experimentelle Prüfung von Hypothesen im Mittelpunkt stehen, sondern vielmehr – basierend auf Annahmen aus der Theorie – die Entwicklung pädagogischer Konzepte für die Praxis, deren Realisierung und Evaluation. Somit können „theoretische Ansätze zu einer Reflexion und Weiterentwicklung pädagogischer [...] Praxis führen [...] und die Erforschung pädagogischer Praxis auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung theoretischer Ansätze leisten“ (ebd. 1998, 2). Den Ausgangspunkt hierbei bildet das Konzept zur moralischen Förderung mittels Dilemma-Diskussion nach KOHLBERG, welches in seiner Realisierung an die besonderen Bedürfnisse der zu fördernden Schülerinnen und Schüler angepasst werden muss. Der Medienaspekt wird in den einzelnen Dilemmata in vielfältiger Form (z.B. Handy, Computer, Fernsehen) aufgegriffen. Es wird – basierend auf den theoretischen Überlegungen zu Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen einerseits und der Theorie KOHLBERGS zur Entwicklung der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit und deren Förderung andererseits – ein Förderkonzept entwickelt und an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Bereich der Sekundarstufe I erprobt. Im Rahmen der Evaluation soll den Fragen nachgegangen werden, welche Lernvoraussetzungen hinsichtlich der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen bestehen, ob die Lehrhandlungen wie geplant realisiert werden können, ob die Lernhandlungen wie geplant erfolgen, welche weiteren Wirkungen beobachtbar sind und letztendlich welche Lernergebnisse erreicht werden. Für die Evaluation findet ein klassisches Vortest-Nachtest-Design Anwendung, in welches neben die Versuchsgruppe auch eine Kontrollgruppe eingebunden ist.

Zusammenfassend ist das Ziel der Arbeit folglich auf der Grundlage der theoretischen Annahmen zur sozial-moralischen Urteilsfähigkeit nach KOHLBERG, deren Entwicklung und Förderung sowie zu Verhaltensstörungen ein Unterrichtskonzept zur Förderung der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit zu entwickeln und zu evaluieren. Die Evaluation dient der Überprüfung der im Vorfeld getroffenen Annahmen, der Überprüfung der Zielerreichung sowie der Erfassung möglicher Nebenwirkungen.

Die vorliegende Arbeit dient somit dazu, einen Beitrag zur Diskussion über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen hinsichtlich ihrer sozial-moralischen Urteilsfähigkeit zu leisten.

## 2. Aufbau der Arbeit

Ausgehend von den im ersten Kapitel dargestellten Überlegungen zum besonderen Unterstützungsbedarf von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen hinsichtlich ihrer sozial-moralischen Urteilsfähigkeit sowie zur praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation eines Konzeptes zur Förderung in Anlehnung an die Theorie KOHLBERGS ergeben sich die nachfolgenden Arbeitsschritte.

Im dritten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen zu Verhaltensstörungen und zur moralischen Entwicklung im Allgemeinen sowie zur sozial-moralischen Urteilsfähigkeit nach KOHLBERG im Speziellen dargestellt. Zunächst steht im ersten Unterkapitel eine Begriffsbestimmung des hier geförderten Schülerklientels im sprachlichen Spannungsfeld von Wissenschaft und Bildungspolitik im Fokus, bevor im Anschluss daran Erklärungsansätze zur Genese und Prävalenz von Verhaltensstörungen – insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung sozial-moralischer Urteilsfähigkeit – näher skizziert werden. Im zweiten Unterkapitel wird die Tradition in der psychologischen Forschung zur moralischen Entwicklung kurz dargestellt, bevor im dritten Unterkapitel als theoretisches Fundament die Annahmen KOHLBERGS und ergänzende Überlegungen hinsichtlich der Realisierung von Förderung umfassend erörtert und abschließend einer kritischen Prüfung unterzogen werden.

Die theoretischen Überlegungen zu Verhaltensstörungen sowie zur Entwicklung der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit und deren Förderung fließen im vierten Kapitel in den Entwurf eines Unterrichtskonzeptes zur Förderung der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen ein. Ausgehend von den Überlegungen zu den Lernvoraussetzungen, zu den Zielvorstellungen und zu den Lernaktivitäten und Lehrhandlungen wird eine Handlungslinie für den Unterricht entworfen, welche zunächst exemplarisch an einer Unterrichtsstunde mit ihrem vierschrittigen Vorgehen – Einführung, Entscheidung, Diskussion und Zusammenfassung/Weiterführung – ausführlich dargestellt wird, bevor abschließend eine Übersicht über die Unterrichtsstunden innerhalb der Fördereinheit präsentiert wird.

Die Konzeption der empirischen Evaluation des Unterrichtskonzeptes wird im fünften Kapitel thematisiert. Im Anschluss an die Darstellung, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit unter Evaluation verstanden und was mit ihr empirisch überprüft wird, erfolgt die Formulierung von für die Datenerhebung leitenden Fragestellungen sowie die Erläuterung zur Vorgehensweise deren Beantwortung. Daran anschließend erfolgt die Darstellung des Untersuchungsdesigns, verbunden mit der Beschreibung der Stichprobenauswahl und Diskussion möglicher Störfaktoren. Den Abschluss bildet die Beschreibung diverser Untersuchungsinstrumente und der begründeten

Auswahl eines Tests in Anlehnung an den Urteils-Konsistenz-Test von HINDER und den Erweiterten-Urteils-Konsistenz-Test von HERZIG. Testaufbau, -durchführung und -auswertung werden ebenso erörtert wie die Frage nach den Testgütekriterien.

Im sechsten Kapitel erfolgt die Darstellung der Evaluationsergebnisse. Im Kontext der Beschreibung der Lernvoraussetzungen werden zunächst die grundsätzlichen Voraussetzungen der Versuchsgruppe beschrieben und in einem zweiten Schritt die Fähigkeiten hinsichtlich des sozial-moralischen Urteils bei den Schülern der Versuchs- und der Kontrollgruppe. Des Weiteren erfolgt eine deskriptive Darstellung der durchgeführten Lehr- und Lernhandlungen sowie weiterer Wirkungen und Wirkfaktoren. Mit der Darstellung der Lernergebnisse in Form von Testkennwerten ist das Ziel verbunden, das im Rahmen des Unterrichtskonzeptes intendierte Lernziel – die Förderung der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit bei Schülern mit Verhaltensstörungen – auf dessen Erreichung zu überprüfen. Die Testkennwerte zeigen jedoch ein so diffuses Bild, dass die Testgütekriterien umfassender diskutiert werden müssen. Zusammenfassend zeigt sich, dass – entgegen der berechtigten Erwartung – im Kontext der hier durchgeführten Anwendung bei Schülern mit Verhaltensstörungen nicht von einer zufriedenstellenden Reliabilität des Tests ausgegangen werden kann. Abschließend erfolgt eine kritische Bewertung der Evaluationsergebnisse, welche im nachfolgenden Kapitel in die Planung des weiteren Vorgehens einfließt.

Den Schwerpunkt des siebten Kapitels bildet eine Befragung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen zur sozial-moralischen Urteilsfähigkeit. Nachdem der zuvor verwendete Test eine statistisch begründete Bewertung der durchgeführten Förderung nicht ermöglicht, erscheint diese Befragung – als ein zweiter Ansatz, der in der vorliegenden Arbeit verfolgt wird – sinnvoll, um abzuklären, ob über eine alternative Herangehensweise die sozial-moralische Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen erfasst werden kann. Der Interviewleitfaden, die Auswertung der Befragungsergebnisse sowie die Gütekriterien der Befragung werden umfassend thematisiert und in einen übergeordneten theoretischen Bezugsrahmen eingebunden. Hieran schließt sich die Darstellung und Auswertung der Befragungsergebnisse an. Vor einer Auswertung der zuvor festgelegten Hauptkategorien – Verständnis, Stufenwert, Urteilskonsistenz, Problematisieren und Sensibilität – erfolgt eine Präsentation der Befragungsergebnisse in tabellarischer Form als Fallübersicht. Im weiteren Schritt wird eine personenbezogene Auswertung vorgenommen. Den Abschluss bildet die Bewertung der Auswertungsergebnisse. Die Auswertungsergebnisse verdeutlichen, dass bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen eine mündliche Befragung einem schriftlichen Test der Vorzug zu geben ist, dass jedoch abermals keine definitive Aussage hinsichtlich der Entwicklung der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit im Sinne KOHLBERGS getroffen werden kann, denn die produzierten sozial-moralischen Urteile sind sehr heterogen, so dass sich zum einen die Frage stellt, ob sich bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen der kognitive und der affektive Aspekt der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit



im Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern ohne Verhaltensstörungen unabhängiger voneinander entwickeln als von KOHLBERG angenommen und zum anderen, ob sich das Verständnis von Freundschaft bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen von dem von Schülerinnen und Schülern ohne Verhaltensstörungen grundlegend unterscheidet und somit das vorgegebene Dilemma für die zu beobachtenden Schwierigkeiten verantwortlich ist.

Ausgehend von den zuvor genannten Fragestellungen wird – im Sinne eines dritten Ansatzes innerhalb der vorliegenden Arbeit – im achten Kapitel der theoretische Bezugsrahmen von der kohlbergianischen Perspektive auf die neo-kohlbergianische Perspektive ausgeweitet, im Kontext derer der von KOHLBERG hervorgehobene affektiv-kognitive Parallelismus in der Entwicklung der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit als nicht haltbar erscheint. NUNNER-WINKLER u.a. stellen dem moralischen Wissen um moralische Normen die moralische Motivation – als einen eigenständigen, aber nicht völlig losgelösten Entwicklungsprozess – gegenüber. Die theoretischen Grundannahmen hierzu werden im ersten Unterkapitel dargestellt, bevor im zweiten Unterkapitel bisherige Erkenntnisse zum Zusammenhang der Entwicklung moralischen Wissens sowie moralischer Motivation und Verhaltensstörungen referiert werden. Im dritten Unterkapitel erfolgt eine umfassende Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Erhebung moralischen Wissens und moralischer Motivation sowie des Freundschaftsverständnisses, im Kontext derer ein Leitfaden für die Erhebung generiert wird. Der Interviewleitfaden, die Auswertung der Befragungsergebnisse sowie die Gütekriterien der Befragung werden umfassend thematisiert und in einen übergeordneten theoretischen Bezugsrahmen eingebunden. Im vierten Unterkapitel erfolgt die Darstellung und Auswertung der Erhebungsergebnisse zum moralischen Wissen sowie zur moralischen Motivation, welche sowohl für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen als auch für Schülerinnen und Schüler ohne Verhaltensstörungen erfasst werden, um einen unmittelbaren Vergleich zu ermöglichen. Zunächst werden die Daten in Anlehnung an DOERING und NUNNER-WINKLER codiert. In einem weiteren Auswertungsschritt werden sie einer erweiterten qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen und entsprechend der festgelegten Hauptkategorien – Verständnis, moralisches Wissen, moralische Motivation und Übereinstimmung moralischen Wissens und moralischer Motivation – ausgewertet und abschließend zusammenfassend dargestellt. Den Abschluss bildet die Darstellung und Auswertung der Erhebungsergebnisse beider Schülergruppen zum Freundschaftsverständnis.

Das die Arbeit abschließende neunte Kapitel beinhaltet eine Diskussion und Bewertung aller Ergebnisse, welche im ersten Unterkapitel zunächst zusammenfassend dargestellt werden, bevor im zweiten Unterkapitel eine Interpretation dieser erfolgt. Hierbei bilden die Fragestellungen nach der Entwicklung sozial-moralischer Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen in Abgrenzung von Schülerinnen und Schülern ohne Verhaltensstörungen auf der einen Seite und die Förderung dieser Entwicklung bei Schülerinnen und Schülern mit

Verhaltensstörungen auf der anderen Seite den Schwerpunkt. Den Abschluss bilden ein Fazit und Ausblick, in dessen Kontext sowohl fachdidaktische Schlussfolgerungen und Empfehlungen für eine erneute Durchführung der Fördermaßnahme als auch offene und weiterführende Forschungsanliegen dargestellt werden.

### 3. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden sowohl die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen und die Theorie zur sozial-moralischen Urteilsfähigkeit nach KOHLBERG näher dargestellt als auch miteinander in Beziehung gebracht.

Hierzu werden zunächst nach einer Begriffsbestimmung von Verhaltensstörungen spezielle Faktoren auf intraindividuelle Ebene und im näheren sozialen Umfeld aufgezeigt, welche beim Fehlen die Entwicklung von Verhaltensstörungen begünstigen resp. beim Vorhandensein einen wichtigen Prädiktor für eine hohe sozial-moralische Urteilsfähigkeit darstellen (vgl. 3.1). Im Anschluss daran werden ausgehend von einer Darstellung der Entwicklung sozial-moralischer Urteilsfähigkeit die wesentlichen Aspekte deren Förderung im Allgemeinen als auch im Kontext von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen dargestellt (vgl. 3.2 und 3.3). Den Abschluss des Kapitels bildet eine kritische Auseinandersetzung mit dem Ansatz KOHLBERGS (vgl. 3.3.4).

#### 3.1 Verhaltensstörungen

##### 3.1.1 Begriffsbestimmung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Bildungspolitik

Bei einer näheren Begriffsbestimmung muss zwischen dem bildungspolitischen und dem wissenschaftlichen Zugang hierzu differenziert werden. Während im Kontext der Bildungspolitik von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf/Unterstützungsbedarf<sup>1</sup> im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung<sup>2</sup> gesprochen wird, findet im wissenschaftlichen Diskurs über diese Gruppe Heranwachsender mehrheitlich der Begriff Verhaltensstörung (behavior disorder)

---

<sup>1</sup> Während in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 1994; 2000) von sonderpädagogischem *Förderbedarf* gesprochen wird, findet in der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF) des Landes Nordrhein-Westfalen in ihrer aktuellen Fassung von 2014 der Begriff sonderpädagogischer *Unterstützungsbedarf* Verwendung (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN). Nachfolgend wird auf Grund des Bundeslandbezugs der vorliegenden Arbeit in der Regel der Begriff *Unterstützungsbedarf* Verwendung finden.

<sup>2</sup> Während in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 1994; 2000) sich die Schreibung *emotionale und soziale Entwicklung* findet, wird in der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF) des Landes Nordrhein-Westfalen in ihrer aktuellen Fassung von 2014 die Schreibung *Emotionale und soziale Entwicklung* genutzt (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN). Da sich nunmehr aber auch auf Bundeslandebene die Schreibung *emotionale und soziale Entwicklung* zunehmend durchsetzt, findet diese in der vorliegenden Arbeit in der Regel nachfolgend Verwendung.

Verwendung. Obwohl auch wiederholt Kritik an dem Begriff Verhaltensstörung geübt wird, welche ausführlich bei GOETZE (vgl. 2001, 13 ff.), HILLENBRAND (vgl. 2008, 29 ff.; 2008, 7 ff.) und STEIN (vgl. 2014, 6 ff.) dargestellt wird, erfährt er eine breite Akzeptanz. „Der Austausch mit den Nachbardisziplinen [ist] unverzichtbar [...] Eine gemeinsame Kommunikation erfordert aber gemeinsame Begriffe – diese Anforderung erfüllt der Terminus Verhaltensstörung. Er ist sowohl in pädagogischen Kontexten, in der Klinischen Psychologie und auch in der Kinder- und Jugendpsychiatrie geläufig. Er ist zudem leicht zu übersetzen“ (HILLENBRAND 2008, 8 f.).

Nach MYSCHKER & STEIN wird der Begriff Verhaltensstörung folgendermaßen definiert:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (2014, 51).

Diese Definition umfasst fünf wesentliche Aspekte der Beschreibung von Verhaltensstörungen und findet deshalb in der Fachliteratur viel Zuspruch:

1. „Die phänomenologische Ebene: Das Verhalten wird als abweichend von Erwartungen und Normen angenommen.
2. Die ätiologische Ebene: Es ist organisch und/oder milieureaktiv verursacht.
3. Die klassifikatorische Ebene: Es lässt sich nach den betroffenen Bereichen, der Häufigkeit und Schwere einordnen.
4. Die teleologische Ebene: Das erwartungswidrige Verhalten hat Konsequenzen und Auswirkungen auf die Entwicklung, das Lernen, Arbeiten und die Interaktion.
5. Die programmatische Ebene: Die Forderung nach Hilfen, insbesondere nach pädagogisch-therapeutischen Hilfen, wird postuliert“ (HILLENBRAND 2008, 10 f.).

Eine Verhaltensstörung tritt in unterschiedlichen Erscheinungsformen auf. MYSCHKER & STEIN (vgl. 2014, 58) führen deskriptiv vier empirisch klassifizierte Dimensionen an, von denen die beiden ersten allerdings deutlich besser belegt sind als die beiden weiteren:

externalisierendes Verhalten:	aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend, Aufmerksamkeitsstörungen
internalisierendes Verhalten:	ängstlich, traurig, interessenlos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle
sozial-unreifes Verhalten:	nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrationsschwach, leistungsschwach, Sprach- und Sprechstörungen

sozialisiert-delinquentes Verhalten: verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, Normen missachtend, risikobereit, niedrige Hemmschwellen, Beziehungsstörungen

Neben dieser dimensionalen Einteilung von Verhaltensstörungen besteht die theoretische Möglichkeit einer explanatorischen (anhand der Ursachenklärung), einer funktionsbezogenen (anhand von Funktionen, die Verhaltensstörungen zukommen) und einer interventionsbezogenen (anhand sinnvoller Förderansätze) Einteilung. Allerdings finden diese – alleine oder in Kombination – nur sehr begrenzt Verwendung, so dass sie im Kontext dieser Arbeit – unter Verweis auf entsprechende Literatur – nicht näher dargestellt werden (vgl. STEIN 2014, 30 ff.). HILLENBRAND (vgl. 2008, 11) zeigt weiterhin auf, dass im Bereich der klinischen Psychologie und Psychiatrie der Begriff Verhaltensstörung oftmals lediglich als Oberbegriff Verwendung findet, welcher durch die Kriterien der internationalen Klassifikationssysteme ICD-10 (International Classification of Diseases, 10. Auflage) und DSM V (Diagnostic and Statistic Manual, 5. Auflage) näher definiert wird. In der kategorialen Diagnostik anhand dieser Klassifikationssysteme wird von klar voneinander unterscheidbaren Störungsbildern, im Sinne einer ärztlichen Diagnose psychiatrischer Erkrankungen (wie zum Beispiel hyperkinetische Störungen, Störungen des Sozialverhaltens, emotionale Störungen des Kindesalters, Störungen sozialer Funktionen mit Beginn in Kindheit und Jugend), ausgegangen (vgl. HOLTSMANN & SCHMIDT 2008, 25). BECKER & SCHMIDT verweisen auf die Schwierigkeit der ICD-10 und des DSM V, „dass nicht allen auffälligen Kindern eine kategoriale Diagnose zugeordnet werden kann. Angold et al. (1999) zeigten, dass 9,4% der auffälligen Kinder, deren Auffälligkeiten keiner kategorialen Diagnose entsprach, deutlich beeinträchtigte Alltagsfunktionen aufwiesen“ (2008, 41).

In der sonderpädagogischen – also schulbezogenen – Diagnostik dagegen besteht „die diagnostische Aufgabe in diesem herausfordernden Arbeitsfeld [...] darin, behindernde Bedingungen, als „Störfaktoren“ und helfende unterstützende Möglichkeiten zu analysieren“ (BUNDSCHUH 2008, 159 f.). In diesem bildungspolitischen Kontext finden prozesshaft in den förderdiagnostischen Alltag eingebunden standardisierte Verfahren ebenso Anwendung wie Gespräche, Beobachtungen und assoziative Verfahren, denn „Beeinträchtigungen im Erleben und sozialen Handeln stellen keine feststehenden und situationsunabhängigen Tatsachen dar“ (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2000, 4).

Sonderpädagogische Förderung entspricht grundsätzlich – losgelöst zum spezifischen Förderschwerpunkt – dem Recht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auf Bildung und Erziehung entsprechend ihrer jeweiligen individuellen Bedürfnisse. Auf der Grundlage eines Gutachtens, in dem eine Lehrkraft der allgemeinen Schule und eine Lehrkraft für Sonderpädagogik gemeinsam den individuellen Unterstützungsbedarf eines Kindes oder Jugendlichen darlegen, entscheidet die Schulaufsicht über die Feststellung eines je spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie über den Förderort (vgl. SEKRETARIAT DER

STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 1994, 4 ff.). Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf kann in folgenden Bereichen und darüber hinaus in kumulativer Form vorliegen: emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sehen sowie Sprache. Der Förderort kann nicht nur eine dem jeweiligen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf entsprechende Förderschule sein, sondern auch eine allgemeine Schule mit zusätzlichen Unterstützungsangeboten.

Schülerinnen und Schüler, die in einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gefördert werden, werden im Regelfall entsprechend der Lehrpläne der Grund- und Hauptschulen unterrichtet. Liegt kumulativ ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen<sup>3</sup> vor, erfolgt ein ziel-differenter Unterricht im Bildungsgang Lernen.

Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zählt zu den sogenannten Lern- und Entwicklungsstörungen. In den Empfehlungen der KULTUSMINISTERKONFERENZ (2000) wird dieser folgendermaßen definiert:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (10).

In der AO-SF des Landes Nordrhein-Westfalen (2016) findet sich folgende Definition: „Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Erziehungsschwierigkeit) besteht, wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler der Erziehung so nachhaltig verschließt oder widersetzt, dass sie oder er im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist“ (§ 4 (4)).

Diese beiden zuvor genannten Definitionen finden, wie zu Beginn des Kapitels dargestellt, lediglich Verwendung im schulpolitischen Kontext und stellen somit in ihrer Beschreibung der Problemlagen der Kinder und Jugendlichen einen eindeutigen/ausschließlichen Zusammenhang zur Schule her und unterscheiden sich somit deutlich von der oben genannten sehr differenzierten Definition von MYSCHKER & STEIN. Sie reduzieren die Vielschichtigkeit dieser Störung und deren Auswirkungen, welche auch über den schulischen Kontext hinaus bestehen, sowie den Blick auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen deutlich. Vor diesem Hintergrund findet in dieser Arbeit die oben dargestellte Definition von MYSCHKER & STEIN verbunden mit dem

---

<sup>3</sup> „Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen besteht, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfanglicher und langdauernder Art sind“ (AO-SF 2014, § 4 (2)).

Begriff der Verhaltensstörung Verwendung, um hiermit der Vielschichtigkeit dieser Störung und den hiervon betroffenen Schülerinnen und Schülern eher gerecht werden zu können.

### 3.1.2 Erklärungsansätze zur Genese und Prävalenz von Verhaltensstörungen

Verhaltensstörungen entwickeln sich zumeist auf Grund verschiedener Faktoren, die über einen längeren Zeitraum zusammenwirken und somit zu einer Habitualisierung und spezifischen Ausformung von zunächst wenig differenziert auftretenden Auffälligkeiten im Verhalten führen (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 91 f.). „Dabei steht im Hinblick auf Verhaltensstörungen eine Ätiologie immer in der Problematik, dass sich eine äquifinale Gesetzmäßigkeit nicht aufzeigen lässt. Verschiedene Ursachen können zu gleichen Erscheinungsformen führen, gleiche Ursachen können sehr unterschiedliche Erscheinungsformen erbringen [...] In der Ätiologie von Verhaltensstörungen sind also monokausale Erklärungen nicht möglich; auch mehrfaktorielle Kausalmodelle sind nicht sehr hilfreich, da eindeutige Kausalzusammenhänge nicht herstellbar sind“ (ebd. 92 f.). Trotz aller Einschränkungen lassen sich mögliche Ursachen identifizieren. Es existieren diesbezüglich verschiedene Ansätze. HILLENBRAND (vgl. 2008, 17 f.) benennt sechs, welche jedoch eine zunehmende wechselseitige Akzeptanz und Ergänzung erfahren, da sie – entsprechend des oben Genannten – einzeln das Auftreten von Verhaltensstörungen nicht hinreichend erklären und somit keine Ableitung pädagogischer Handlungsansätze erlauben.

- biophysisches Modell  
Organisch-physiologische Faktoren werden für das Auftreten von Verhaltensstörungen verantwortlich gemacht.
- psychodynamisches Modell  
Unbewusst ablaufende tiefenpsychologische Prozesse auf Grund einer unzureichenden Bedürfnisbefriedigung und Bindungserfahrung gelten als besonders bedeutsam hinsichtlich der Entstehung von Verhaltensstörungen.
- verhaltenstheoretisches Modell  
Verhaltensstörungen gelten als erlernte Verhaltensweisen, deren Entstehung durch die Theorien der klassischen und operanten Konditionierung sowie des Lernens am Modell erklärbar ist.
- soziologisches Modell  
Verhaltensstörungen entstehen auf Grund etikettierender Zuschreibungen beschreibender Merkmale. Die Zuschreibungen erfolgen auf der Basis gesellschaftlicher Erwartungen hinsichtlich bestimmter Verhaltensweisen.
- polit-ökonomisches Modell  
Ökonomische und soziokulturelle Faktoren erfordern individuelle Verarbeitungsprozesse. Eine unzureichende oder fehlerhafte Verarbeitung dieser Gesellschaftsverhältnisse führt zur Entstehung von Verhaltensstörungen.
- ökologisches Modell

Verhaltensstörungen gelten als Hinweis auf Probleme in mindestens einem System (z.B. Familiensystem) in das das Individuum eingebunden ist.

Gleichermaßen benennt die Entwicklungspsychopathologie, als relativ junge Wissenschaft der Entwicklung von Verhaltensstörungen über den Lebenslauf (vgl. FINGERLE 2008, 67), Risikofaktoren resp. Schutzfaktoren, welche die Habitualisierung einer Verhaltensstörung begünstigen resp. verhindern können. Es lassen sich Risiko- und Schutzfaktoren sowohl auf intraindividuelle Ebene (vgl. FINGERLE 2008, 81 ff.), als auch das nähere soziale Umfeld wie familiäre und Peer-Beziehungen (vgl. ROLLETT & WERNECK 2008, 88 ff.; VON SALISCH 2008, 99 ff.) und das weitere soziale Umfeld wie sozioökonomische, kulturelle, schulische Faktoren und die Medien betreffend identifizieren (vgl. ELLINGER 2008, 112 ff.; HENNINGER & HAUCK 2008, 143 ff.; LUKESCH 2008, 128 ff.). Hierbei kommen den intraindividuellen und den das nähere soziale Umfeld betreffenden Faktoren eine besondere Bedeutung zu (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 91). Vor diesem Hintergrund wird auf diese nachfolgend im Hinblick auf die Entwicklung sozial-moralischer Urteilsfähigkeit noch näher eingegangen (vgl. 3.1.2.1 und 3.1.2.2).

IHLE & ESSER (vgl. 2008, 54 f.) nennen für das Kindes- und Jugendalter eine Prävalenzrate psychischer Störungen von 15 bis 22 %, wobei bis zur Pubertät externalisierende Störungen häufiger auftreten, während nach der Pubertät internalisierende Störungen stärker vertreten sind. Die Komorbiditätsrate, d.h. das gleichzeitige Auftreten mehrerer psychischer Störungen, liegt bei 45 bis 50 %. Bis zur Adoleszenz sind Jungen eher von psychischen Störungen – insbesondere den externalisierenden Störungen – betroffen. Später zeigt sich eine Angleichung hinsichtlich der Gesamtprävalenz; wobei Mädchen höhere Raten für internalisierende Störungen aufweisen, Jungen dagegen für externalisierende Störungen.

### **3.1.2.1 Risikofaktoren auf intraindividuelle Ebene und die Entwicklung sozial-moralischer Fähigkeiten**

„Mit dem Ausdruck „intraindividuelle Risikofaktoren“ bezeichnet man Persönlichkeitseigenschaften, Stile der Informationsverarbeitung oder der Emotionsregulation und Motivation, aber auch strukturelle Eigenschaften der Hirnregulation, die mit dem Risiko für das Auftreten von Verhaltensproblemen im Zusammenhang stehen“ (FINGERLE 2008, 81). Vor dem Hintergrund der Fragestellung der vorliegenden Arbeit, der Förderung der sozial-moralischen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen, sind in diesem Kontext insbesondere die Empathie- und Lernfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Realisierung erworbener Kompetenzen von besonderem Interesse. „Empathie ist eine affektive Komponente, die fast immer einen sozial-kognitiven Perspektivenwechsel begleitet“ (WEMBER 1997, 273) und somit einen wichtigen Prädiktor für eine hohe sozial-moralische Urteilsfähigkeit darstellt (vgl. 3.3.1). Es besteht hinsichtlich der Fähigkeit zur Empathie und somit zur Perspektivenübernahme bei einem Teil der Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen – insbesondere jenen mit aggressiven und delinquenten Verhaltensweisen –



ein Nachhol- und Förderbedarf (vgl. GUTZWILLER-HELFFENFINGER 2010, 204; KIENBAUM 2008, 876 f.; MYSCHKER & STEIN 2014, 243, 467, 543). Umgekehrt weist GUTZWILLER-HELFFENFINGER darauf hin, dass Heranwachsende, die über eine hohe Fähigkeit zur Perspektivenübernahme verfügen, „weniger emotionale und Verhaltensprobleme und eine bessere soziale Anpassung auf[weisen]“ (2010, 204). Neben der Empathie muss – im Allgemeinen sowie in Bezug auf die Entwicklung sozial-moralischer Urteilsfähigkeit – die Lernfähigkeit bei einem Teil der Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen auch dann als beeinträchtigt angesehen werden, wenn die kognitiven Voraussetzungen im durchschnittlichen Intelligenzbereich liegen (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 69 ff.). Gleichmaßen ist davon auszugehen, dass erworbene Kompetenzen sozial-moralischer Urteilsfähigkeit sich nicht per se im Urteilen und Handeln niederschlagen, denn die Selbststeuerungsprozesse sind bei der Mehrheit der Heranwachsenden mit Verhaltensstörungen beeinträchtigt. Selbststeuerungsprozesse beruhen unter anderem auf Emotionen. Auf Basis dieser Emotionen erfolgt im Idealfall eine differenzierte Bewertung einer jeweiligen Situation und ein ihr angemessenes Verhalten wird festgelegt. Vielen Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen ist eine differenzierte Situationsbewertung nicht möglich; vielmehr wirken bei ihnen zum Beispiel ängstliche, aggressiv-feindselige, impulsive oder oppositionelle Emotionen handlungsleitend (vgl. ebd., 444 ff.).

Die zuvor benannten Aspekte bedeuten für die vorliegende Arbeit, dass einerseits im Kontext der Förderung der sozial-moralischen Urteilsfähigkeit die Förderung der Empathiefähigkeit als ein Teilaspekt hiervon besonderer Beachtung bedarf, andererseits aber auch, dass mit einer gelingenden Förderung ein Risikofaktor zur Entwicklung resp. Aufrechterhaltung von Verhaltensstörungen abgebaut werden kann. Weiterhin müssen die Aspekte Lernfähigkeit und Fähigkeit zur Realisierung erworbener Kompetenzen zum Beispiel durch eine klare Strukturgebung des Unterrichtskonzeptes, welche Orientierung, Sicherheit und pädagogisch notwendige Begrenzung bietet, berücksichtigt werden (vgl. STEIN 2014, 111; STEIN & STEIN 2014, 90 f.).

### **3.1.2.2 Risikofaktoren im näheren sozialen Umfeld und die Entwicklung sozial-moralischer Fähigkeiten**

Auch einige der Risikofaktoren, die das nähere soziale Umfeld betreffen (vgl. 3.1.2), schwerpunktmäßig die Eltern-Kind-Bindung, der elterliche Erziehungsstil und das elterliche Konfliktverhalten, sind für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit bedeutsam, denn „dass die emotionalen Beziehungen zwischen Kindern und ihren Eltern oder allgemeiner: Kindern und ihren relevanten Bezugspersonen, Prozesse moralischer Entwicklung entscheidend [aber nicht ausschließlich] beeinflussen, gehörte schon früh zu den Grundannahmen psychologischen Denkens“ (HOPF & NUNNER-WINKLER 2007, 14). Dieser Zusammenhang wird auch von weiteren Autoren bestätigt (vgl. BISCHOF-KÖHLER 2011, 442 ff.; GROSSMANN & GROSSMANN 2007, 155 ff.; KELLER, MALTI & DRAVENAU 2007, 135 ff.; LEMPERT 1988, 70 ff.; NUNNER-WINKLER 2007a, 194 ff.; ZIEGENHAIN, SCHNOOR, SCHÜßLER & FEGERT 2007, 120 ff.). Weiterhin von Relevanz im