

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



INSTITUT FÜR KRIMINOLOGIE

TÜKRIM

Tübinger Schriften
und Materialien
zur Kriminologie

Band 17

Herausgegeben
vom Direktor des
Instituts für Kriminologie
Prof. Dr. Hans-Jürgen Kerner

TOBIAS-lib
Universitätsbibliothek Tübingen

Gabriele Hettinger

**Vergleich von moralischer
Urteilskompetenz und
Werthaltungen bei
durchschnittlich begabten
und weit überdurchschnittlich/
hoch begabten Jugendlichen**

Gabriele Hettinger

**Vergleich von moralischer Urteilskompetenz und Werthaltungen bei
durchschnittlich begabten und weit überdurchschnittlich/ hoch begabten
Jugendlichen**

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN
INSTITUT FÜR KRIMINOLOGIE



Gabriele Hettinger

**Vergleich von moralischer
Urteilskompetenz und Werthaltungen bei
durchschnittlich begabten
und weit überdurchschnittlich/ hoch
begabten Jugendlichen**

Impressum

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Dekan:

Lebenslauf der Autorin in Stichworten:

Geboren am 29.03.1964 in Heilbronn. Eltern: Kurt und Waltraud Hettinger geb. Zürn. Staatsangehörigkeit: Deutsch. 1970-1974: Grundschule Flein. 1974-1983: Justinus-Kerner-Gymnasium Heilbronn. Juli 1983: Allgemeine Hochschulreife. 1983-1985: Buchhändlerlehre in Heilbronn. 1985-1987: Theologische Ausbildung in Aidlingen. Seitdem: Tätigkeit als Buchhändlerin, Bibliotheksassistentin und Verwaltungsangestellte. 1990-1994: Angestellte bei WEC International mit Einsatz in Kasachstan. 2002-2008: Studium der Psychologie in Tübingen. Seit August 2008: Diplompsychologin, Weiterbildung in Klientenzentrierter Gesprächspsychotherapie.

© Institut für Kriminologie der Universität Tübingen

Sand 7, 72076 Tübingen

Tel: ++49 (0) 70 71- 29 7 29 31

Fax: ++49 (0) 70 71 - 29 51 04

E-Mail: ifk@uni-tuebingen.de

Homepage: <http://www.ifk.jura.uni-tuebingen.de>

Alle Rechte vorbehalten.

Tübingen 2009.

Gestaltung des Deckblatts: Hanns-Joachim Wittmann

Gestaltung des Textkorpus: Monika Lieb

Gesamtherstellung: Institut für Kriminologie der Universität Tübingen

Printed in Germany.

ISSN: 1612-4650

ISBN: 978-3-937368-34-4 (elektr. Version)

ISBN: 978-3-937368-35-1 (Druckversion)

Hinweis: Die nach Bedarf gedruckte Version entspricht vollständig der elektronischen Originalpublikation.

Vorwort

Bei dieser Schrift handelt es sich um die überarbeitete Version einer Studie, die im Rahmen des Abschlusses meines Studiums der Psychologie an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Tübingen als Diplomarbeit angenommen wurde.

Ich danke allen, die mich bei der Planung und Durchführung der Studie sowie bei der Erstellung dieser Arbeit ermutigt und unterstützt haben, vor allem zu Zeiten, in denen ich am liebsten aufgegeben hätte.

Herrn Prof. Dr. K. H. Stapf danke ich für seine wertvollen Anregungen für die Auswertung und Interpretation, Frau Dr. Aiga Stapf für die Bereitstellung ihrer Datenbank.

Danken möchte ich dem Institut für Kriminologie der Universität Tübingen für die gute interdisziplinäre Zusammenarbeit, namentlich Herrn Prof. Dr. H.-J. Kerner für seinen Rat und seine Ermutigung über lange Zeit hinweg, dieses Thema in Angriff zu nehmen, sowie Herrn Dr. H. Stroezel für seine wertvollen praktischen Tipps. Vielen Dank sage ich auch für die Möglichkeit, diese Arbeit in der Schriftenreihe TüKrim zu veröffentlichen!

Ferner danke ich Herrn Rektor i.R. Rolf Wöhrle und Frau Ingvelde Scholz für die Korrekturarbeit und ihre Denkanstöße, sowie den zahlreichen Freunden, die mich in dieser Phase seelisch-moralisch unterstützt haben.

Mein Dank gilt auch den teilnehmenden Schulen, besonders den Schulleitern, Herrn Hoffmann und Herrn Offermann, sowie den Diplompsychologinnen des Landesgymnasiums für Hochbegabte, Frau Wespel und Frau Kilches, für die hervorragende Zusammenarbeit.

Mein Dank geht auch an die Jugendlichen, die an der Studie trotz der hohen zeitlichen Beanspruchung hoch motiviert teilnahmen.

Winnenden, im Januar 2009

Gabriele Hettinger

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	7
1. EINLEITUNG	13
2 INTELLIGENZ UND WEIT ÜBERDURCHSCHNITTLOCHE/HOHE BEGABUNG	15
2.1 BEGABUNG UND INTELLIGENZ.....	15
2.2 INTELLIGENZMODELLE	15
2.3 DEFINITIONEN VON INTELLIGENZ	16
2.4 HOCHBEGABUNGSMODELLE	16
2.5 DEFINITION VON HOCHBEGABUNG	18
2.6 DIAGNOSTIK VON Hochbegabung	18
3. WERTE UND WERTHALTUNGEN	20
3.1 DEFINITION VON WERTEN UND WERTHALTUNGEN	20
3.2 KURZER ABRISS DER ENTWICKLUNG DER WERTEFORSCHUNG.....	20
3.2.1 <i>Allports Theorie der Werte und der Study of Values Test (SOV)</i>	21
3.2.2. <i>Rokeach und der Rokeach Value Survey, 1973 (RVS)</i>	21
3.2.3 <i>Bilsky und Schwartz und ihre Wertetypologie (1994)</i>	22
3.3 THEORIEN DES WERTEWANDELS	23
3.3.1 <i>Ingleharts Theorie des Wertewandels (1977)</i>	23
3.3.2 <i>H. Klages Theorie des Wertewandels (1984)</i>	23
3.4 ENTWICKLUNG VON WERTEN UND WERTHALTUNGEN	24
3.5 BEFUNDE ZU HOCHBEGABTEN UND DEREN WERTEN	27
4. MORALISCHE URTEILSKOMPETENZ	31
4.1 DEFINITION VON MORALISCHER URTEILSKOMPETENZ.....	31
4.1.1 <i>Rests Modell der vier Prozesskomponenten moralischen Urteilens (1983, 1995)</i>	33
4.2 ENTSTEHUNG UND ENTWICKLUNG VON MORALISCHEM DENKEN UND MORALISCHER URTEILSKOMPETENZ.....	33
4.2.1 <i>Piagets Theorie der Moralentwicklung</i>	34
4.2.2 <i>Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung</i>	35
4.3 MESSUNG VON MORALISCHER URTEILSKOMPETENZ.....	37
4.3.1 <i>Das Moral Judgment Interview (MJI, Colby & Kohlberg, 1987)</i>	37
4.3.2 <i>Der Defining Issues Test (DIT, Rest, 1979, Rest & Thoma, 1999)</i>	38
4.4 BEFUNDE ZU HOCHBEGABTEN UND IHRER MORALISCHEN URTEILSKOMPETENZ	38

5. ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN WERTEN UND MORALISCHEM URTEIL.....	42
6. HYPOTHESEN	44
7. MESSINSTRUMENTE	45
7.1 CFT-20-R (Weiß, 2006).....	45
7.1.1 <i>Das Intelligenzmodell des CFT 20-R</i>	45
7.1.2 <i>Untertests des CFT 20-R</i>	46
7.1.3 <i>Testkennwerte und Testgütekriterien des CFT 20-R</i>	46
7.1.4 <i>Normierung des CFT 20-R</i>	47
7.1.5 <i>Kritik am CFT 20-R</i>	47
7.2 DER MORALISCHE URTEILSTEST (M-U-T) VON LIND (2001).....	47
7.2.1 <i>Testbeschreibung des M-U-T</i>	48
7.2.2 <i>Testkennwerte und Testgütekriterien des M-U-T</i>	49
7.2.3 <i>Kritik am M-U-T</i>	50
7.3 DER FRAGEBOGEN ZU RELIGION, SOZIALISATION UND WERTEN BEI JUGENDLICHEN UND JUNGEN ERWACHSENEN, SPEZIELL DIE WERTESKALA NACH KLAGES UND HERMANN (2004)	51
7.3.1 <i>Untertests des Fragebogens zu Religion, Sozialisation und Werten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen</i>	51
7.3.2 <i>Skala individueller reflexiver Werte</i>	53
7.3.3 <i>Testkennwerte und Testgütekriterien der Skala individueller reflexiver Werte</i>	53
7.3.4 <i>Kritik an Skala individueller reflexiver Werte</i>	54
7.3.5 <i>Kritik am Fragebogen zu Religion, Sozialisation und Werten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen</i>	55
7.4 FRAGEBOGEN FÜR DIE JUGENDLICHEN ZU MORAL UND WERTEN.....	55
8. METHODE.....	57
9. STICHPROBE.....	58
10. ERGEBNISSE	60
10.1 ERGEBNISSE DES MUT (LIND, 2001)	60
10.1.1 <i>Moralische Urteilskompetenz (C-Wert) und Hochbegabung</i>	60
10.1.2 <i>Urteilsstufen im Gruppenvergleich</i>	61
10.2 ERGEBNISSE DES FRAGEBOGENS ZU RELIGION, SOZIALISATION UND WERTEN BEI JUGENDLICHEN UND JUNGEN ERWACHSENEN, SPEZIELL DER WERTESKALA NACH KLAGES UND HERMANN (2004).....	63
10.2.1 <i>Werte und Begabung</i>	63
10.2.2 <i>Werte, Begabung und Geschlecht</i>	65
10.3 WERTE UND MORALISCHE URTEILSKOMPETENZ.....	69

10.4	ERGEBNISSE DES FRAGEBOGENS FÜR DIE JUGENDLICHEN ZU MORAL UND WERTEN.....	71
10.4.1	<i>Selbsteinschätzung und Fremdurteil Begabung</i>	71
10.4.2	<i>Selbsteinschätzung und Fremdurteil von moralischem Verhalten</i>	71
10.4.3	<i>Fremdeinschätzung der Lehrer: Schulnoten und Kopfnote Mitarbeit</i>	71
10.4.4	<i>Vorbilder für Moralisches Verhalten in Geschichte oder Gegenwart</i>	73
10.5	WEITERE ERGEBNISSE	74
10.5.1	<i>Sozioökonomische Einflussfaktoren: Beruf und Bildung der Eltern</i>	74
10.5.2	<i>Erziehungsstil</i>	75
10.5.3	<i>Umgang mit Lebenskrisen und religiöse Sozialisation</i>	76
10.5.4	<i>Abweichendes Verhalten: Alkohol und Drogen</i>	78
10.5.5	<i>Abweichendes Verhalten: Mobbing und Gewalt</i>	79
10.5.6	<i>Psychische Befindlichkeit</i>	81
10.5.7	<i>Freizeitverhalten</i>	81
10.5.8	<i>Werte der Eltern und Schüler im Vergleich (Anhang G)</i>	81
10.5.9	<i>Fremdurteil der Eltern über die Werte und das moralische Verhalten der Jugendlichen (Anhang G)</i>	82
11.	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION	83
12.	AUSBLICK	94
13.	LITERATURVERZEICHNIS	96
ANHANG A:	M-U-T	105
ANHANG B:	Fragebogen zu Religion, Sozialisation und Werten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen	109
ANHANG C:	Fragebogen für die Jugendlichen zu Moral und Werten	119
ANHANG D:	Anschreiben an Eltern von Kindern der Forschungsgruppe Hochbegabung	120
ANHANG E:	Anschreiben an Hochbegabtenverbände mit der Bitte um freiwillige Teilnehmer	121
ANHANG F:	Elternbrief für Realschul- und Hochbegabtenklassen zur Information und Einverständniserklärung	122
ANHANG G:	Elternfragebogen zu Moral und Werten bei Jugendlichen	124

1. Einleitung

Ziel dieser Diplomarbeit soll sein, einen Beitrag zum Thema „Moralische Urteilskompetenz und Werthaltungen im Vergleich von weit überdurchschnittlich/ hoch begabten und durchschnittlich begabten Jugendlichen“ zu leisten. In der deutschsprachigen Forschungslandschaft im Bereich Hochbegabung ist dieses Thema ein „weißer Fleck“, während es in den USA und der englischsprachigen Literatur bereits seit langem untersucht wird und zunehmende Beachtung findet.

Zwei Positionen hinsichtlich der moralischen Urteilskompetenz, die aber empirisch beide nur spärlich untermauert wurden, finden sich:

Intellektuell Hochleistungsfähige sind aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeit besser in der Lage, in moralischen Konfliktsituationen kompetentere Urteile zu fällen und gegebenenfalls entsprechend zu handeln. Diese Forschungsrichtung gründet sich vor allem auf das kognitive Stufenmodell Kohlbergs und verwendet entsprechende Messinstrumente. Hoch Begabte und durchschnittlich Begabte sollten sich hinsichtlich des moralischen Urteils unterscheiden. Erste Untersuchungen in diese Richtung wurden 1992 von den italienischen Forschern Andreani und Pagnin vorgenommen.

Die gegensätzliche Position besagt, dass die kognitive Fähigkeit nicht für die Urteilsfähigkeit verantwortlich ist, sondern eher andere Faktoren als der IQ moralisches Urteilen und Handeln beeinflussen. Hochbegabte (im Folgenden HB bezeichnet) und durchschnittlich Begabte (im Folgenden NB bezeichnet) sollten sich also nicht unterscheiden.

Sollte die erste Annahme zutreffen, ist anzunehmen, dass HB eher eine höhere Urteilskompetenz in schwierigen moralischen Situationen zeigen, und in der Konsequenz möglicherweise in Dilemmasituationen seltener durch unangepasstes oder ethisch abweichendes Verhalten auffallen als durchschnittlich Begabte. Im zweiten Fall gäbe es keine Unterschiede, weder in der Urteilskompetenz noch im daraus resultierenden Verhalten. Als Konsequenz eines solchen Ergebnisses sollte in den neu entstehenden Hochbegabtenförderungseinrichtungen, respektive Gymnasien und Hochbegabungsklassen, auf eine gute Moral- und Werteerziehung hingewirkt werden.

Der zweite Faktor, den ich untersuche, sind Werthaltungen, die in Kindheit und Jugend entscheidend geprägt werden, als überdauernd betrachtet werden und moralisches Urteilen und Handeln beeinflussen. Da Werthaltungen sich auf die Berufswahl, auf Karriere- und Lebensziele auswirken, finde ich es wichtig, angesichts des Potentials von HB zu sehen, ob ihre Werthaltungen sich von denen der NB unterscheiden.

Beide Konstrukte sind für die Entwicklungspsychologie, pädagogische Psychologie, aber auch die Erforschung von Jugenddelinquenz von Interesse. Vermutlich auch aufgrund der schwierig zu operationalisierenden Konstrukte und der Begrifflichkeiten, in die auch Aspekte aus den Disziplinen Philosophie, Soziologie, Politik und Theologie einfließen, wurden diese in der Entwicklungspsychologie bisher vernachlässigt. Angesichts aktueller Ereignisse – Hinweise auf Steuerhinterziehung führender Manager in Deutschland -, die zeigen, dass die White-Collar-Kriminalität von der intellektuellen Elite der Gesellschaft ausgehend, große Ausmaße annimmt, und eine erneute Wertedebatte anregte, soll die Diplomarbeit ebenfalls Denkanstöße bieten. Bestehende Forschungsergebnisse sollen in die Diplomarbeit einfließen und mit neueren, deutschsprachigen Messinstrumenten explorativ in einer ersten deutschen Untersuchung betrachtet werden.

Als Fazit der Einleitung ein Zitat von A. Tannenbaum aus dessen Essay: "Giftedness: the ultimate instrument for evil" (S. 438):

"Perhaps the worst possible outcome of an enriched program is that it will produce technocrats who are brilliant in the work but they have no conscience of commitment to a set of values and are willing to sell their talents to the highest bidder."

2. Intelligenz und weit überdurchschnittliche / hohe Begabung

2.1 Begabung und Intelligenz

Beide Begriffe werden im Alltag häufig synonym verwendet, während seit Stern (1920) Intelligenz im Gegensatz zum Begabungsbegriff im wissenschaftlichen Sinn eher als Fähigkeit zu abstrakt-logischem Denken bezeichnet wird. Diese Fähigkeit kann sich in 5 Begabungsbereichen zeigen (Stapf, 2003):

- intellektuelle Fähigkeit
- soziale Fähigkeit
- musische Fähigkeit
- bildnerisch-darstellende Fähigkeit
- psychomotorisch-praktische Fähigkeit

Dabei ist dann die intellektuelle Fähigkeit die Denk- und Problemlösefähigkeit, deren Ausprägungen oder Intelligenzfaktoren beispielsweise verbal, mathematisch, räumlich-abstrakt sein können.

Im Folgenden beziehe ich meine Definition weit überdurchschnittlicher Begabung bzw. Hochbegabung ausschließlich auf die intellektuelle Fähigkeit. Nach wie vor gelten IQ-Tests als das verlässlichste Messinstrument für Intelligenz, allerdings gründen sie auf ganz unterschiedliche Intelligenzmodelle, auf die ich nachstehend eingehe.

2.2 Intelligenzmodelle

Zwei Modelle, wobei das eine einen allgemeinen Intelligenzfaktor „g“ und verschiedene spezifische Faktoren „s“ (Spearman, 1927, Vernon et al., 1977), das andere viele unabhängige Intelligenzfaktoren annimmt (Guildford, 1967, Gardner, 1983), werden in der Intelligenz- und Persönlichkeitsforschung debattiert.

In seiner Zweifaktoretheorie der Intelligenz behauptet Spearman, dass sich Intelligenz aus einem gemeinsamen „g“-Faktor und speziellen „s-Faktoren“ zusammensetzt, die voneinander unabhängig sind. Auf diesen Hypothesen beruhen zahlreiche Intelligenztests, die sowohl einen allgemeinen g-Faktor als auch s-Faktoren messen. Je höher die Interkorrelation auf der Untertestebene, desto höher der gemeinsame Anteil des g-Faktors. Thurstone ergänzte dieses Modell, indem er faktorenanalytisch sieben Primärfaktoren ermittelte. Extrahierte Faktoren sind: Wahrnehmungsgeschwindigkeit, räumliches Verständnis, assoziatives Gedächtnis, Wortflüssigkeit, verbales Verständnis, rechnerisches und schlussfolgerndes Denken. Ein Intelligenztest sollte möglichst auf einem Faktor hoch laden, auf den anderen niedrig, wobei selbstverständlich weitere Faktoren neben dem Primärfaktor einen Einfluss haben. Auch in den Testverfahren, die auf diesem Modell beruhen, konnte die Annahme eines g-Faktors bestätigt werden.

Die Modelle „multipler Intelligenzen“, wie sie Gardner und Guildford vertreten, gelten empirisch noch nicht genügend abgesichert, und es ist unklar, inwieweit die so postulierten Intelligenzen eher Persönlichkeitseigenschaften entsprechen. Fakt ist auch hier, dass sich in den entsprechenden Untertests wiederum positive Interkorrelationen fanden, die eher die Annahme eines allgemeinen Intelligenzfaktors „g“ stützen (Stapf, 2003).

Ein weiteres Intelligenzmodell, das für meine Untersuchung aufgrund des dabei verwendeten Tests relevant ist, ist Cattells Annahme fluider und kristalliner Intelligenz. Cattell (1987) ermittelte aufgrund von Sekundäranalysen der vorher genannten sieben Primärfaktoren zwei entscheidende Faktoren. Nach Cattell ist die general fluid ability $g(f)$ die „Fähigkeit, komplexe Beziehungen in neuartigen Situationen wahrnehmen und erfassen zu können“, sie ist also lernerfahrungs-unabhängig, die kristalline Intelligenz $g(c)$ hingegen bildet sich durch vergangene Lernerfahrungen. Die fluide Intelligenz gilt als weniger kulturabhängig, sie bleibt auch nach dem 15. Lebensjahr relativ stabil, während sich die kristalline Intelligenz aufgrund von Sozialisationsinflüssen noch einige Jahre weiterentwickelt. Auf Cattells Modell basieren die culture-free oder culture-fair Tests, die kulturunabhängig Intelligenz aufgrund non-verbaler Materialien messen. Es bestehen jedoch enge Zusammenhänge zwischen nichtsprachlichen und sprachlichen Testverfahren.

2.3 Definitionen von Intelligenz

Die Definitionen von Intelligenz fallen äußerst unterschiedlich aus, je nach Fokus der Theoriebildung. Die Betrachtungsweise kann eher anwendungsbezogen sein, d. h. die Begriffsbestimmung ist abhängig vom Messinstrument und seiner Entwicklung, oder sie ist eher theoretisch und konstruktbestimmt.

Hofstätter beispielsweise definiert Intelligenz als die „Fähigkeit zur Auffindung von Ordnung“ (1971, S. 197). Nach W. Stern ist die Intelligenz die „allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewusst auf neue Forderungen einzustellen, sie ist die allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Bedingungen des Lebens.“ (1920, S. 2 f.) Diese geistige Flexibilität, aus der entsprechendes Handeln folgen soll, ist auch eine Bedingung für moralisches Urteilen und Handeln in moralischen Dilemmasituationen, weshalb ich meine Definition von Intelligenz und von Hochbegabung u. a. auf Sterns Forschungen gründe.

2.4 Hochbegabungsmodelle

Es gibt zahlreiche Modelle zum Konstrukt „Hochbegabung“, deren Unterschiede sich vereinfacht auf zwei Aspekte reduzieren lassen: Hochbegabung als Leistung und Hochbegabung als Disposition.

Hochbegabung als Leistung

Diese Modelle besagen, dass Hochbegabung nur vorliegt, wenn Fähigkeiten, Motivation, Kreativität und Aufgabenorientierung vorhanden sind und diese zu weit überdurchschnittlicher Leistung führt. Underachiever wären nach diesem Modell keine HB. Vor allem der Faktor Motivation ist für die Umsetzung von Begabung in Leistung nötig. Vertreter dieser sogenannten Leistungsmodelle sind Renzulli („Drei-Ringmodell der Begabung“, 1986), und Mönks (1992), wobei letzterer zusätzlich in sein „triadisches Interdependenzmodell“ die drei Bedingungskomponenten Familie, Schule und Peers einbezieht. Erst bei günstigem Zusammenwirken dieser Faktoren kann sich die Hochbegabung in hervorragender Leistung zeigen.

In seinem eher *kognitiven Leistungsmodell* stellt Sternberg (1986) die Informationsverarbeitung in den Mittelpunkt seiner Forschungen. Dieses Modell könnte eine Erklärung für

unterschiedliche Werthaltungen und moralische Urteilskompetenz bei Hochbegabten bieten. In seiner triarchischen Theorie der intellektuellen Begabung beschreibt er drei Subtheorien für die effektive Informationsverarbeitung bei Hochbegabten: in einer 1. Subtheorie (componential theory) bezieht sich Intelligenz auf die innere Welt des Individuums, wobei die geistigen Mechanismen spezifiziert werden, die zu entsprechendem Verhalten wie Lernen, Planen, Ausführung beitragen. Die 2. Subtheorie (experiential theory) betont die Rolle neuer Erfahrungen und der Automatisierung, für die in besonderem Maße Intelligenz und Kreativität für die Verknüpfung von Situation und Aufgabe benötigt wird. Die 3. Subtheorie (contextual theory) bezieht sich auf die externe Welt, wobei drei Verhaltensklassen genauer beschrieben werden: Anpassung an, Formung von und Selektion der relevanten Umgebung. In all diesem zeigen Intelligente hohe Zielstrebigkeit, um eine optimale Passung zwischen der Umwelt und sich selbst zu schaffen.

In seinem soziokulturell orientierten Hochbegabungsmodell kennzeichnet Tannenbaum (2000) vier Begabungstypen und deren Werthaltungen. Scarcity talents bereichern die Gesellschaft und werden von ihr geachtet, da sie diese sicherer machen, heilen, Zusammenhänge verständlich machen. Surplus talents sind seltene Begabungen, die die Gefühlswelt anderer Menschen berühren und daher geachtet sind aufgrund ihrer Musik oder Kunst. Quotalents zeichnen sich durch sehr ausgeprägte Begabungen aus, die nur unter speziellen Umständen zum Tragen kommen, Z. B. Qualitäten eines Physikers, der in einem armen Gebiet der Erde arbeitet. Anomalous talents sind Menschen mit bizarren, teilweise sogar verachteten Begabungen, wie beispielsweise Rechenkünstler, Savants oder Menschen mit sexuell abweichendem Verhalten wie dem eines Don Juan. Diese vier Typen können auch in gemischter Form auftreten. Ihre an sich positiven Begabungen können jedoch durch kulturelle Einflüsse und unter bestimmten Vorraussetzungen in das Gegenteil pervertieren, Z. B. in Stalinistisches Tyrannentum, wenn keine Wertevermittlung stattfindet (Tannenbaum, 2000). Er versteht Hochbegabung als Zusammenwirken verschiedener Persönlichkeitsfacetten, die zusammen mit den intellektuellen Faktoren zum Bild des Begabten führen. Neben den allgemeinen Fähigkeiten tragen die speziellen Fähigkeiten, ebenso wie nichtintellektuelle Faktoren, Umweltfaktoren und der Faktor Chancen, die die Umwelt ermöglicht, dazu bei, ob jemand von der Gesellschaft als begabt definiert wird oder nicht.

Hochbegabung als Disposition und Prozess

Diese Modelle betrachten Hochbegabung als Disposition zu intellektuellen Fähigkeiten, wie sie durch den IQ-Test gemessen werden kann. Diese Anlage kann, muss sich aber nicht im Verhalten zeigen. Daher zählen in diesem Modell auch Underachiever aufgrund ihrer Disposition zu den HB.

Forscher wie Heller und Hany im „Münchener Modell“ (2000) betonen den Einfluss moderierender Faktoren wie der Motivation oder der Sozialisation auf die Leistung. Heller und Hany beschreiben weitere Begabungsdimensionen wie Kreativität, soziale Kompetenz, musisch-künstlerisch Fähigkeiten und Fähigkeiten im Bereich der Psychomotorik, die durch eine günstige Kombination zu realisierter Hochbegabung im Sinne eines Talent es führen. Hochbegabung sollte daher immer mit entsprechender Förderung dieser Dimensionen einhergehen.

2.5 Definition von Hochbegabung

Wie bei der Definition des Konstrukts „Intelligenz“ gibt es auch für eine Hochbegabungsdefinition zahlreiche, einander teilweise widersprechende, Ansätze.

Folgende Definitionen sind nach Lucito (zit. nach Feger, 1988) möglich:

Ex-post-Facto Definitionen bezeichnen diejenigen als hochbegabt, die Herausragendes geleistet haben. Ihre Biographie dient als Beleg ihrer außergewöhnlichen Begabung. Allerdings ist diese Definition wenig brauchbar, da sie nicht ermöglicht, Entwicklungen vorherzusagen.

IQ-Definitionen nehmen als Grundlage ihrer Definition IQ-Testergebnisse, was eine sehr enge Definition ist, die ich jedoch für meine Diplomarbeit gewählt habe.

Soziale Definitionen beruhen auf einem erweiterten Begabungskonzept, was eine gute Ergänzung zu der vorherigen engen Definition ist, da diese Definition in der Förderung eine Möglichkeit sieht, diese Begabungen für die Gesellschaft zu nutzen.

Prozentdefinitionen weisen einem bestimmten Anteil der Bevölkerung Prozentwerte zu. Diese Definition überschneidet sich mit der Klasse der IQ-Definitionen.

Kreativitätsdefinitionen stellen die Kreativität in den Vordergrund, allerdings ist dieses Konstrukt schwer messbar und hat sich nicht für die Hochbegabten-identifikation durchgesetzt.

Angelehnt an das Guilfordsche Modell geht die Guilfordsche Definition von einer besonders effektiven und intensiven Informationsverarbeitung bei Hochbegabten aus, die es in höherem Maß möglich macht, Informationen kritisch zu bewerten und neue Informationen zu produzieren, was HB von NB unterscheidet.

Meist wird als Kriterium für Hochbegabung eine extrem hohe IQ-Testleistung verwendet. Dieses Kriterium wird häufig mehr oder weniger willkürlich festgesetzt. Tatsächliche Hochbegabung wird überwiegend ab einem $IQ > 130$ angenommen. Rost benutzte beispielsweise in seiner großen Längsschnittstudie einen Cut-Off von $PR=95$ (2000). Meine Stichprobe ist dagegen keine reine Hochbegabtenstichprobe, da ich als Einschlusskriterium einen $IQ > 120$ ($> PR 92$) verwende, was einer sehr weit überdurchschnittlichen Begabung entspricht. Dieses Kriterium verwende ich, da dieser IQ-Wert auch als Cut-Off-Wert für die Zuteilung in Hochbegabtenklassen und das Hochbegabteninternat Schwäbisch Gmünd vom Kultusministerium Baden-Württemberg vorgegeben wird und innerhalb des Vertrauensintervalls der IQ-Definition von Hochbegabung liegt. Diesen Cut-Off-Wert habe ich zudem gewählt, um eine entsprechende Stichprobengröße zu gewährleisten.

2.6 Diagnostik von Hochbegabung

Hochbegabung sollte möglichst früh und mehrdimensional, also nicht nur durch einen einzigen Testwert, erfasst werden. Dies ist umso wichtiger, da Intelligenz und Hochbegabung, wie im vorherigen erwähnt, sehr komplexe Konstrukte sind. Es sollten möglichst viele Informationsquellen hinzugezogen werden, wie Life-, Fragebogen- und Testdaten (Heller, 2001), um die Diagnose abzusichern. Checklisten, die von Angehörigen oder Lehrern aus-

gefüllt werden können, stellen zwar ein sehr grobes Screening mit der Gefahr der Zuordnung „falscher positiver“ dar, sind jedoch eine weitere sinnvolle Informationsquelle in einer sequentiellen Entscheidungsstrategie hin zur Identifikation (Heller, 2001). Selbstnominierungen wären eine weitere Möglichkeit, die aber von Stapf (2003) als nicht valide angesehen werden.

Der Nutzen einer Erkennung von Hochbegabung vor allem im Kindesalter ist offensichtlich: sie kann das Verständnis der Eltern gegenüber dem Kind verbessern, sie ermöglicht eine bessere Förderung der Begabung und kann damit zu einem positiven Selbstwertgefühl führen (Stapf, 1988; 2003). Bei rechtzeitiger Erkennung der Hochbegabung können Fördermaßnahmen einem Motivationsverlust und möglichem Underachievement aufgrund von Unterforderung entgegenwirken.

Dem Vorwurf einer negativen Etikettierung durch die Bezeichnung HB kann durch einen offenen und natürlichen Umgang mit der Diagnose Hochbegabung in Elternhaus, Verwandtschaft und Schule entgegengewirkt werden (Stapf, 2003). Negative Etikettierung konnte empirisch kaum bestätigt werden (Robinson, 1993), allerdings wurde sie auch kaum untersucht, ebenso wenig die Langzeitauswirkungen des Labels „Hochbegabung“ auf Jugendliche, deren Selbstwertgefühl und Selbsteinschätzung.

Als Instrument zur Erfassung der Hochbegabung dienen gängige Intelligenztests, allerdings gibt es bisher keinen Test zur alleinigen Erfassung von Hochbegabung. Aufgrund der Deckeneffekte mancher IQ-Tests im oberen Intelligenzbereich sind die Ergebnisse differenziert zu betrachten. Ein weiteres Problem der gängigen IQ-Tests ist, dass ihnen häufig die Vergleichsnormen im oberen Bereich fehlen (Heller, 2001). Der in meiner Normalstichprobe verwendete CFT-20-R (Weiß, 2006) wurde zur genaueren Differenzierung im Bereich Hochbegabung revidiert und ist daher ein gutes Instrument, um effizient in einem Gruppensetting die Intelligenz und auch Hochbegabung zu messen.

In den nun folgenden Abschnitten beschreibe ich die Konstrukte Werthaltungen und moralische Urteilskompetenz, die ich in meiner Arbeit als abhängige Variablen genauer untersuche.

3. Werte und Werthaltungen

3.1 Definition von Werten und Werthaltungen

Asendorpf (2004) ordnet Werte und Einstellungen den Bewertungsdispositionen zu. Werthaltungen sind demnach „individuelle Besonderheiten in der Bewertung wünschenswerter Ziele wie Freiheit versus Gleichheit oder in der Bewertung von Handlungsdispositionen wie Ehrlichkeit versus Hilfsbereitschaft“ (Asendorpf, S. 239).

Einstellungen dagegen definiert Asendorpf eher als individuelle Besonderheiten in der Bewertung spezifischer Wahrnehmungsobjekte, häufig ausgedrückt als Präferenzurteil. Werthaltungen sind allgemeiner, den Einstellungen übergeordnet und wirken sich auf Einstellungen aus. Im Englischen wird dagegen sowohl der Wert einer Sache als auch die zugehörige Disposition als „Value“ bezeichnet, was ein Hinweis auf die Heterogenität dessen ist, was in der psychologischen Forschung als Wert bezeichnet wird.

Der Begriff der Wertorientierung führte durch Parsons Theorie des sozialen Handelns zu einer Verbindung zwischen psychologischer und soziologisch-anthropologischer Theorie. Diese Theorie besagt verkürzt, dass Handeln sinngelitet ist, die Selektion von Gegenständen einschließt und schließlich zu Wahlen führt, je nach Bewertung der Gegenstände. Die Wertorientierung des Einzelnen bestimmt, abhängig von der jeweiligen Situation, in der eine Handlungsauswahl zutreffen ist, welche Normen, Richtlinien und Selektionskriterien eingehalten werden (Graumann, 1983). In der psychologischen Literatur dagegen werden Werthaltungen meist als dispositionelle hypothetische Konstrukte definiert, die sich in Werturteilen ausdrücken. Diese Wertorientierungen haben sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Bezug.

Im Folgenden verstehe ich Werthaltungen als handlungsleitende Prinzipien, in der verwendeten Werteskala von Klages und Herrmann (2004) werden sie in den Einzelitems ausgedrückt. Werte hingegen bezeichnen die thematisch zusammengefassten Wertorientierungen im Sinne einer übergeordneten Dimension.

Wertorientierungen Jugendlicher zu erfassen ist beispielsweise für die spätere Karriere- und Laufbahnentwicklung entscheidend, bei HB spielen sie eine besondere Rolle für die Führungsentwicklung und -förderung.

3.2 Kurzer Abriss der Entwicklung der Werteforschung

Schon die Ausgangslage der Werteforschung in der Psychologie, die den Anspruch einer nomothetischen Wissenschaft hat, ist schwierig. Der Werteforschung zugrunde liegen nämlich zwei einander widersprechende Menschenbilder, die einerseits in der psychoanalytischen und behavioristischen Tradition davon ausgehen, dass der Mensch ein selbstzentriertes Wesen ist, das vor allem danach strebt, seine individuellen Bedürfnisse zu befriedigen, in der humanistischen Tradition der Mensch jedoch im Kern als altruistisch und empathisch betrachtet wird. (Schmuck & Kruse, 2005).

In der Psychologie wurde daher zunächst in der Phase der positivistischen Psychologie versucht, eine wertefreie Psychologie zu etablieren. Während die sich anschließende kognitive Wende die kognitive Entwicklung als Hauptvoraussetzung für die moralische Entwicklung betonte, konnte sich eine Moral- und Wertepsychologie nur schwer als eigen-

ständiger Bereich etablieren (Gruber, 1985). Gruber stellt fest: "It is my guess that a mature psychology of morality cannot develop without an understanding of how values become infused with moral passion. The scientific tools to carry out that task do not yet exist." (S. 315) Mittlerweile, mehr als 20 Jahre später, ist es besser möglich, sich den mit den Prozessen des Wertens und moralischen Urteilens verbundenen Affekten mittels Techniken der Gehirnforschung wie fMRI experimentell zu nähern, so dass eine strenge Trennung zwischen Kognition und Emotion, wie sie lange stattfand, empirisch nicht mehr aufrechterhalten und vertreten werden kann. Die Wertepsychologie könnte nun wieder mehr in den Mittelpunkt von Forschungsbemühungen rücken, da bessere Untersuchungsmethoden zur Verfügung stehen.

Das Interesse der Sozialwissenschaften an der Werteforschung wurde in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts neu durch die Veränderungen fundamentaler Wertorientierungen, dem Wertewandel, geweckt. Ronald Inglehart (1977) versuchte in zahlreichen Untersuchungen zu zeigen, dass sich eine Hinwendung von materialistischen zu postmaterialistischen Wertedimensionen vollzogen habe. Diese Diskussion wurde interdisziplinär in zahlreichen Untersuchungen aufgegriffen, wobei dieses Thema in der Psychologie, besonders in der Sozialpsychologie, zunächst keine große Rolle spielte. Ursache dafür war die schwierige Abgrenzung zu einem philosophischen Wertebegriff und die Operationalisierung des Konstrukts Werte (Schlöder, 1993).

Im folgenden ein kurzer Abriss der Geschichte der Werteforschung und der damit verbundenen Theorien und Messinstrumente, die auch in der aktuellen Forschungsliteratur Verwendung finden. Allgemein ist einschränkend festzustellen, dass eine Abgrenzung der in den Instrumenten verwendeten und gemessenen Konstrukte voneinander nicht immer eindeutig möglich ist.

3.2.1 Allports Theorie der Werte und der Study of Values Test (SOV)

Allport, beeinflusst von Sprangers phänomenologischem und typologischem Werk „Lebensformen“ (1915), ordnet den Werten in seiner Persönlichkeitspsychologie eine hohe Bedeutung in der Entwicklung zur reifen Persönlichkeit zu. Er unterscheidet sechs universelle Wertorientierungen (theoretisch, ökonomisch, politisch, sozial, religiös, ästhetisch), die die Motivation beeinflussen und einen bestimmten Handlungsstil zur Folge haben. Mit dem Study of Values- Test (1931) sollen die Wertedimensionen ermittelt werden, die bei der Bewertung von Sachverhalten von einer Person bevorzugt werden. Allerdings wurde dem Test eine Konfundierung mit Interessen und schwere Verständlichkeit, die niedrigere Bildungsschichten benachteiligt, vorgeworfen (Graumann & Willig, 1983).

3.2.2 Rokeach und der Rokeach Value Survey, 1973 (RVS)

Ein weiterer bedeutender Vertreter der Werteforschung war M. Rokeach. Er entwirft, im Gegensatz zu Allport, keine universelle Theorie der Werte, sondern versucht, Werte zu charakterisieren. Werte sind nach ihm Überzeugungen, die bestimmen, ob „irgendein Urteil oder ein Ziel einer Handlung als wünschenswert oder nicht wünschenswert beurteilt wird.“ Er bildete eine Werteliste, die terminale Ziele (Endziele) mit zugehörigen Substantiven, sowie instrumentelle Ziele, beschrieben durch Adjektive, in eine Rangreihe nach eigener Präferenz für sich selbst und andere bringt. (Rokeach Value Survey, 1973). Rokeach trennt dabei in instrumentelle und zentrale Werte, die sich in ihrem Abstraktionsniveau unterscheiden: Endziele liegen auf einem höheren Abstraktionsniveau, Z. B. der Wert Anerkennung, Freundschaft. Diese sind durch instrumentelle Ziele mit konkreten

Fähigkeiten, beispielsweise durch Fleiß, erreichbar. Terminale Werte können intrapersonale oder interpersonale bzw. gesellschaftliche Werte sein wie beispielsweise Erlösung, Frieden, Brüderlichkeit. Instrumentelle Werte sind Werte der Kompetenz, Selbstverwirklichung oder moralische Werte wie beispielsweise Altruismus, Klugheit, Einfallsreichtum. Für Rokeach (1968) ist ein „Wert eine Art von Überzeugung darüber, wie man sich verhalten sollte oder wie man sich nicht verhalten sollte“ (S. 124), d. h. ein Wert hat, neben seiner subjektiven Bedeutung, auch eine normative, soziale und gesellschaftliche Komponente. Allerdings ist die Einteilung in instrumentelle und terminale Werte empirisch umstritten, da je nach Situation Mittel zu Zwecken werden können und umgekehrt. Häufig wurde auch das Rangordnungsprinzip, das eine Konzentration und Hierarchisierung nach Wichtigkeit erfordert, als zu schwierig, kritisiert. Außerdem ist es fraglich, ob in der Skala tatsächlich subjektive Werte erfragt werden oder nur unverbindliche, womöglich sozial erwünschte Aussagen, getroffen werden.

Der Rokeach Value Survey (RVS) ist dennoch weiterhin ein sehr beliebtes und weit verbreitetes Instrument. Eine Weiterentwicklung dieses Instruments ist der SVI (Social Values Inventory) von Braithwaite und Law (1985), der die Werte nicht nach Präferenz in einer Rangskala anordnet, sondern in der diese in einer Zustimmungsskala beurteilt werden sollen (Asendorpf, 2004). Die aufwendigen Studien von Braithwaite und Law bestätigten die Repräsentativität der Werteskala von Rokeach.

3.2.3 Bilsky und Schwartz und ihre Wertetypologie (1994)

Die Wertetypologie von Bilsky und Schwartz ist eine Weiterentwicklung der Theorie von Rokeach, nur dass sie in ihrem Ansatz die Werte inhaltlich analysieren und transkulturelle Vergleichsmöglichkeiten eröffnen. In ihrem Aufsatz: „Values and personality“ (1994) fassen die Autoren die formalen Kennzeichen von Werten, die in Studien überprüft wurden, folgendermaßen zusammen:

„Werte sind Konzepte oder Haltungen über wünschenswerte Zustände oder Verhaltensweisen, die über spezifische Situationen hinausgehen, die die Selektion und Bewertung von Verhaltensweisen und Ereignissen steuern und nach relativer Wichtigkeit angeordnet sind.“ (S. 164)

Werte sind kognitive Repräsentationen wichtiger menschlicher Ziele oder Motivationen. Bilsky und Schwartz nehmen zehn Wertesysteme an: Macht, Leistung, Hedonismus, Stimulation, Unabhängigkeit, Universalismus, Güte, Tradition, Konformität, Sicherheit. Diese sind durch zwei darunterliegende motivationale Verbindungen mit je zwei Polen verknüpft: Konservatismus versus Offenheit für Veränderungen, Selbsttranszendenz versus Selbstverwirklichung. Sie unterscheiden zwei Orientierungen: eine individualistische und eine kollektive, wobei letztere eher das Gruppeninteresse als das individuelle Interesse in den Mittelpunkt stellt. Die Werte sind in drei Arten von Grundbedürfnissen verankert: in biologischen, sozial-interaktionalen und sozial-institutionalen Bedürfnissen. Die Autoren versuchen außerdem in ihrem Wertemodell motivationale Faktoren mit Persönlichkeitsfaktoren zu verbinden. Empirisch ließ sich ein Zusammenhang zwischen Werten und Persönlichkeitsvariablen, wie schon bei Allport-Vernon, bestätigen (Bilsky & Schwartz, 1994). In zahlreichen transkulturellen Studien wurden die Annahmen von Bilsky & Schwartz repliziert.

Horley (2000) kritisiert die teilweise abstrakte Erfassung von Werten durch die herkömmlichen Wertefragebögen, die möglicherweise persönlich für die Probanden nicht alltagsrelevant sind.

3.3 Theorien des Wertewandels

Die These vom Wertewandel besagt, dass sich in den letzten Jahrzehnten in den westlichen Industrienationen eine Veränderung von mehr traditionellen zu eher modernen Wertevorstellungen vollzogen hat. Mit dieser Tatsache beschäftigten sich ab den 1970ern Politologen, Soziologen und Historiker zunehmend. Da die von mir verwendete Werteskala ursprünglich auf Forschungen zum Wertewandel beruht, gehe ich nachfolgend auf zwei Theorien des Wertewandels ein.

3.3.1 Ingleharts Theorie des Wertewandels (1977)

Inglehart postulierte in der Nachkriegszeit einen Wechsel von einer materialistischen zu einer postmaterialistischen Wertorientierung, den er als „Stille Revolution“ bezeichnet.

Seine Befunde erhob er mittels einer 12-Item-Rangreihenskala, die zwei Dimensionen von Werten, materielle Werte, wie ökonomische und physische Sicherheit, und postmaterielle Werte wie soziale, intellektuelle und ästhetische Bedürfnisse, erfasst. Ähnlich der Bedürfnishierarchie in Maslows Theorie werden in seiner „Mangelhypothese“ erst dann postmaterielle Werte wirksam, wenn die materiellen Bedürfnisse befriedigt sind. Ein weiterer Einflussfaktor zur Wertebildung ist die Sozialisation, die im Jugendlichenalter zu einer Stabilisierung der Werte führt. (Inglehart, 1977). Allerdings widerspricht der Faktor Sozialisation der Mangelhypothese, was einer der Kritikpunkte an seinem Modell ist. Weitere Kritik an der Wertewandeltheorie Ingleharts bezieht sich vor allem auf methodische Unzulänglichkeiten, die Kohorten- und Zeiteffekte unberücksichtigt ließ. Außerdem wurde seine „Skala relevanter Werte“ als unvollständig und ihre Eindimensionalität, sowie die mangelnde Validität und Reliabilität, kritisiert. Häufig ließen sich zudem die Ergebnisse in Reanalysen nicht replizieren (Schlöder, 1993, S. 173 ff). In einer Modifikation der Theorie im World Value Survey 1995-1998 in über 65 Ländern stellen Inglehart und Baker fest (2000), dass der Wertewandel nicht nur von sozio-ökonomischen Faktoren, wie zunächst behauptet, abhängig ist, sondern multi-faktoriell und vom kulturellen Erbe der jeweiligen Regionen beeinflusst wird. Überraschenderweise zeigte diese neuere Studie, eine höhere Stabilität traditioneller Werte gegenüber materialistischen und postmaterialistischen Werte, besonders der Religiosität und Spiritualität. Letztere gewann in fast allen Gesellschaften in den letzten 20 Jahren sogar an Wertigkeit.

3.3.2 H. Klages Theorie des Wertewandels (1984)

Im Gegensatz zu Inglehart betont Klages die individuelle und die gesellschaftliche Ebene des Wertewandels. Er unterscheidet zwei Wertegruppen: die Pflicht- und Akzeptanzwerte und die Selbstentfaltungswerte, die jeweils vom Verhältnis zwischen Individuum und den Anforderungen der Gesellschaft geprägt sind. Die individuellen Werte manifestieren sich nicht, wie bei Inglehart postuliert, statisch im Jugendalter. Ein Wertewandel kann lebenslang stattfinden. Pflichtwerte können auf das Selbst negative Valenz haben z. B. bei der Eigenschaft „Enthaltsamkeit“, während sie in Bezug auf die Gesellschaft in der Eigenschaft „Gehorsam“ positive Valenz haben. Selbstentfaltungswerte gehen vom Individuum aus und sind in erster Linie nutzenorientiert.

Klages stellt drei Phasen des Wertewandels fest: in den 1960ern herrschen Pflicht- und Akzeptanzwerte vor, danach gewinnen die Selbstentfaltungswerte an Bedeutung, seit Mitte der 70er Jahre stagniert der Wertewandel, eine gewisse Verunsicherung und Instabilität trat ein, in den 80er und 90er Jahren fand ein Rückbesinnung auf eher traditionelle Werte statt. Aus diesen Annahmen leitet Klages unterschiedliche Wertetypen ab, die mit verschiedenen Interessen und unterschiedlicher Handlungsbereitschaft verknüpft sind: Traditionalisten, Idealisten, Realisten und Hedonisten (Schlöder, 1993), später ergänzt durch Mischtypen wie den aktiven Realisten (Vereinigung moderner und traditioneller Werte) und Resignierten (Klages, 2001). Allerdings stellte Klages aufgrund von Untersuchungen und bei kritischer Überprüfung seiner ursprünglichen Annahmen fest, dass die reinen „Typen“ abnehmen, während Typen, wie der aktive Realist, die eher eine Wertesynthese vertreten, zunehmen (Klages, 1998; Klages, 2001).

3.4 Entwicklung von Werten und Werthaltungen

Da Werthaltungen zu entscheidenden Weichenstellungen im Privat- und Berufsleben und zur Auswahl von Lebenszielen führen, ist es wichtig, ihre entwicklungspsychologische Entstehung in Kindheit und Jugend zu betrachten.

Schmuck & Kruse (2005) unterscheiden zwischen *selbstfokussierenden* und *selbsttranszendierenden* Werthaltungen und Lebenszielen. *Selbstfokussierende Werthaltungen* bilden sich zuerst und werden dann mit zunehmender Reflexionsfähigkeit gezielt aufgesucht. Ein wesentliches Element ist hierbei das Lustprinzip. Hiervon unterscheiden sich die *selbsttranszendierenden* Werthaltungen, die umweltbezogen, sozial, aber auch selbstzentriert, etwa im Sinne von Selbstverwirklichung, sein können. In einer Längsschnittstudie untersuchten Cohen und Cohen (1996, nach Schmuck & Kruse, 2005) an 9-18jährigen Kindern die Veränderung von Prioritäten in den Werten. *Selbstfokussierende Werte* nahmen mit dem Alter zu, während soziale Werte unwichtiger wurden, was besonders für Kinder aus sozial schwächerem Hintergrund zutrifft. Auch ein kaltes, stark kontrollierendes Familienklima trug zur Ausprägung dieser Werte bei. Verfestigt wird eine eher materialistische Werteorientierung durch häufigen Umgang mit Peers, gering strukturiertes Freizeitverhalten und geringe Einbindung in die Familie.

Selbsttranszendierende Werthaltungen und Lebensziele wie beispielsweise *soziale Werthaltungen* bilden sich in der frühen bis mittleren Kindheit durch eine warme soziale Bindung im Elternhaus. Sie verlieren, zugunsten der Entwicklungsaufgabe der Selbstfindung im Jugendalter, zunächst an Bedeutung. Warum beispielsweise der Wert „soziales Engagement“ bei Einzelnen unterschiedlich stark ausgebildet ist, dafür nennen Schmuck & Kruse (2005) Gründe wie etwa das Verhalten von Vorbildern, beispielsweise der Eltern, einen emotional kalten Erziehungsstil oder selbstwertschützende Rationalisierungen, um sich vom Elend der Welt zu distanzieren, wobei letztere dann eher zu sozialem Disengagement führen.

Die Anwendung elterlicher Werte und Standards sowie deren Entwicklung werden traditionell als Sozialisationsziel eines Kindes verstanden. Eine ausschließliche Anpassung des Kindes an die elterlichen Standards ist jedoch als entwicklungspsychologisch überholt zu betrachten. Als entscheidend wird in der aktuellen Forschung die Anpassungsfähigkeit des elterlichen Erziehungsstils an Temperament und Situation gesehen (Grusec et al., 2000). Sozialisation ist also ein bidirektionaler Prozess.

Bereits seit den 1970ern wird der Einfluss der elterlichen Wärme auf die Identifikation des Kindes mit den Wertvorstellungen der Eltern verknüpft: je höher die Responsivität der Eltern, desto eher wird elterliche Kontrolle als legitim und vertrauenswürdig erlebt (Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000) und desto höher die Bereitschaft des Kindes, die Werte der Eltern zu übernehmen.

Die Forschung zur Entwicklung von *prosozialen und altruistischen* Werten geht davon aus, dass Werthaltungen Motive anregen. So regen soziale Werthaltungen soziale Motive wie beispielsweise prosoziales, empathisches oder aber auch antisoziales Verhalten an. (Trommsdorff, 2005) Laut kognitiven Entwicklungstheorien ist die Voraussetzung für Altruismus und Empathie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zum moralischen Urteil. Diese Fähigkeiten setzen Intelligenz voraus. Allerdings sind die Zusammenhänge zwischen prosozialem Verhalten und Intelligenz oder Schulleistung uneindeutig (Trommsdorff, 2005).

Trommsdorff definiert die für prosoziales Handeln wichtige Empathie als "die affektive Reaktion auf die Wahrnehmung des emotionalen Zustandes einer anderen Person" (S. 85), die dem entspricht, was die andere Person fühlt. Beobachtungsstudien an Neugeborenen belegen, dass diese schreien, wenn sie die Schreie eines anderen Säuglings hören. Im Alter von 18 bis 24 Monaten kann das Kind die eigenen Reaktionen von denen anderer unterscheiden. Kinder zeigen auf das Unwohlsein anderer Distressreaktionen, die mit erhöhtem Hautwiderstand einhergehen. In einem weiteren Entwicklungsschritt lernt das Kind, die Vermeidung negativer Emotionen, wie beispielsweise Distress, angesichts des Leidens anderer. Distressreaktionen können sowohl vermehrte Zuwendung als auch Abwendung von den Betroffenen zur Folge haben, je nach Art der Emotionsregulation. Nach Aneignung der Fähigkeit der Perspektivenübernahme kann eine empathische Reaktion sogar gegenüber nichtanwesenden Personen entstehen. In einem vierten Schritt wird die empathische Reaktion auf den Allgemeinzustand anderer Personen oder Personengruppen ausgeweitet.

Borkenau stimmt zwar den Befunden zu (2005), die besagen, dass die Prosozialität über die Lebensspanne hinweg zunimmt, betont aber, dass sich nur geringe Korrelationen zwischen Perspektivenübernahme und Prosozialität ermitteln liessen. Prosoziales Verhalten ist nur eine mögliche Konsequenz von Perspektivenübernahme, Dominanzverhalten wäre eine weitere Alternative. Prosoziale Motivation und Verhalten sind also nicht automatisch altruistisch motiviert, sondern können auch egoistisch oder normorientiert motiviert sein. Das komplexe Konstrukt Prosozialität setzt sich zusätzlich zu kognitiven Komponenten auch aus affektiven und perzeptuellen Komponenten zusammen. (Flavell et al., 1968)

Prosozialität wird meist mit Mitgefühl beim Unwohlsein einer anderen Person assoziiert. Empathie kann aber auch im Sinne positiver Emotionen erlebt werden. Empathie fördert bei Kindern eher prosoziales Verhalten, während Distress eher hemmend wirkt. Die Empathiefähigkeit wird aber nur unter bestimmten Bedingungen in Handlung umgesetzt. Neben kognitionsspezifischen Faktoren hängt prosoziales Verhalten aus motivationspsychologischer Sicht mit dem Selbstkonzept und der Wahrnehmung eigener Kompetenz zusammen. In Studien zur Selbstwirksamkeit bei älteren Kindern fand Bierhoff (2002) einen positiven Zusammenhang zwischen positiver Selbstbewertung und Hilfsbereitschaft.

In der Kindheit ist das prosoziale Verhalten über Situationen hinweg häufig noch instabil, während die Zusammenhänge zwischen Empathie und prosozialem Verhalten im Jugendalter über verschiedene Situationen und Maße hinweg sehr hoch und stabil sind.

Umweltbezogene Werthaltungen entstehen häufig durch intensive Naturbegegnungen im Vor- und Grundschulalter. Die wenigen existierenden Arbeiten zu diesem Themenbereich stellen häufig fest, dass es weniger die Vorbilder oder die Schulbildung waren, die diese Haltung beeinflussten, als persönliche Erlebnisse mit dem Thema Natur. Nicht belegt werden konnte ein dauerhafter Einfluss von Umweltkatastrophen, etwa Tschernobyl, auf die umweltbezogenen Wert-orientierungen (Schmuck & Kruse, 2005).

Die neuesten Forschungen beschäftigen sich mit dem Zusammenhang zwischen *Gewissensentwicklung, Werteentwicklung und moralischer Urteilsbildung*. Bereits im Alter von 12 Monaten lernt ein Kind aufgrund von Konditionierungsprozessen, eine Assoziation zwischen unerwünschten Konsequenzen und einem Stimulus (z. B. dem Verbot, bestimmte Objekte zu berühren) herzustellen, da sie zu Missbilligung und Ängstlichkeit, Belohnung oder Bestrafung seitens der Erzieher führen. In der weiteren Entwicklung bestimmt das Nachahmungslernen die kindliche Moralentwicklung, es kommt noch zu keiner bewussten, selbstmotivierten Art der Gewissensbildung. Das Kind erfüllt oder enttäuscht die externen Erwartungen der Bindungsfigur. Das Kind lernt im Alter zwischen 9 und 12 Monaten zwischen verschiedenen intentionalen und subjektiven Zielen der Personen seiner Umgebung zu unterscheiden und reagiert durch „social referencing“ und entsprechendes Handeln auf deren emotionale, verbale und nonverbale Hinweise (Thompson, Meyer & McGinley, 2006). Auf diese Weise werden durch die elterlichen Cues, wie Wärme und Anpasstheit ihrer Reaktionen und die Eltern-Kind-Beziehung, sowie elterliche Werte mit ihren Reaktionen verknüpft. Somit bekommen die Kinder bereits in den ersten fünf Lebensjahren Einblicke in die Ursachen und Konsequenzen ihres Handelns und der Reaktionen anderer darauf.

Bereits im Alter von 3-4 Jahren erkennen Kinder die Verletzung moralischer Regeln, z. B. der Fairness, auch in komplexen Situationen, als schwerwiegender als die Verletzung sozial-konventioneller Regeln (Killen, Pisacane, Lee-Kim & Ardile-Rey, 2001). Die Erwartungen an das Verhalten des Kindes werden als normative Werte und als feststehende normative Routinen prototypischer Situationen (z. B. Essensablauf) verinnerlicht. In Beobachtungsstudien an Kindern wurde ab dem Alter von 19 Monaten beobachtet, wie Kinder physische Auffälligkeiten und Normwidrigkeiten an Alltagsgegenständen, wie beispielsweise zerbrochene Gegenstände, oder an Menschen, wie ein roter Fleck auf der Stirn, mit einem Ausdruck des Bedauerns und anschließender Attribution des Schadens auf eine Person kommentieren. Die Autoren (Kochanska, Casey & Fukumoto, 1995) schließen daraus, dass das Kind ein Konzept „gut“ versus „böse“ internalisiert hat. Dieses Verständnis schließt ein, dass das Kind sich als moralisches Selbst und als Handelnder und Verursacher zugleich sieht, was eng mit der Entwicklung von Selbstverständnis und Selbstregulation zusammenhängt, die sich ab dem dritten und vierten Lebensjahr zunehmend ausbildet. Dieser Entwicklungsschritt verbindet sich mit dem moralrelevanten Ausdruck der Gefühle von Scham, Schuld und Furcht auf Normverletzungen bei den Kindern.

Die Reaktion der Eltern und ihre Interpretation der Situation bieten kognitive Strukturen zur Bewertung künftiger Situationen. Empirisch noch nicht letztlich gesichert, aber wahrscheinlich, ist dabei der Einfluss des Temperaments und der Art der Reaktivität als möglicher Mediator zwischen Erziehungspraxis und Gewissensentwicklung (Kochanska, 2002, zit. nach Thompson et al., 2006). Die Beziehungsqualitäten zwischen Kindern und Eltern, besonders die Faktoren gegenseitige Responsivität, sichere Bindung (attachment) und positiver Affekt konnten in Lang- und Kurzzeitstudien die kindliche Gewissensentwicklung vorhersagen (Kochanska, 1997, nach Thompson, 2006). Je größer und einfühlsamer die Responsivität, desto höher ist die Motivation des Kindes, Werte der Eltern zu übernehmen.

Weitere Einflussfaktoren bei der Werteentwicklung sind das elterliche Disziplinarverhalten, proaktive Strategien und die Eltern-Kind-Gesprächsführung. Strenge und Zwang machen das Kind kurzfristig gefügig, langfristig besser wirken bei der Internalisierung moralischer Werte jedoch sowohl von den Eltern als auch dem Kind ausgehende proaktive Diskussionen und Verhandlungsstrategien, was auch die Befunde von Grusec et al. (2000) zum Erziehungsstil bestätigen. Die offene Diskussion elterlicher Werte und ihr Vergleich mit den durch die Umwelt vermittelten Werten ermöglicht den Kindern ein Werteverständnis. Diese Diskussionen sollten außerhalb der kritischen, emotional geladenen Bestrafungssituationen stattfinden. Laible und Thompson (2006, zit. nach Thompson, 2006) fanden heraus, dass es besonders die mütterlichen emotionalen Reaktionen im Diskurs waren, die die Gewissensentwicklung vorhersagten und beschleunigten.

3.5 Befunde zu Hochbegabten und deren Werten

International gibt es kaum Studien zu Werthaltungen bei Jugendlichen (Piirto, 2005). Umso weniger findet sich dazu in der Literatur für den Bereich der Hochbegabung. Doch scheint es mir wichtig, diesen Bereich zu beleuchten, da HB häufig bestimmte Persönlichkeitseigenschaften zugeschrieben werden, die auch in einigen Studien nachgewiesen wurden. Es sind dies (nach Janos & Robinson, 1985, S. 165) folgende Eigenschaften:

- Selbstgenügsamkeit („Self-Sufficiency“)
Unabhängigkeit („Independance“)
Autonomie („Autonomy“)
Dominanz und Individualismus („Dominance and individualism“)
Selbstmanagement (“Self-Direction”)
Non-Konformität (“Non-Conformity”)

Daher ist es, neben dem Faktor Intelligenz, möglich, dass sich Werte und moralische Urteilskompetenz bei HB und NB, auch aufgrund dieser Eigenschaften, unterscheiden. Es könnten aber auch genau diese Persönlichkeitseigenschaften dazu führen, dass HB in ethisch schwierigen Situationen, ähnlich moralisch oder unmoralisch urteilen und handeln wie NB, weil sie beispielsweise eigene Interessen über moralische Interessen stellen.

Da es kaum Studien zu HB und ihren Werten gibt, zitiere ich hier den aktuellen Forschungsstand, bei dem, teilweise bei anderer Stichprobenwahl, Hypothesen analog zu meiner Fragestellung überprüft wurden.

Die einzige Langzeitstudie über Werte und ihre Stabilität von der Adoleszenz bis zum Erwachsenenalter von Lubinski, Schmidt und Benbow (1996) untersuchte mit dem Study of Values-Test (SOV, Vernon-Lindsey, 1931) 203 hochbegabte Jugendliche zum ersten Mal im Alter von 13 Jahren (1972) und 20 Jahre (1992) später, also im Alter von 33 Jahren. Motivation der Autoren war, durch Messung von Wertepreferenzen in der frühen Jugend die Stabilität beruflicher und bildungsbezogener Vorlieben vorhersagen zu können, um eine möglichst gute Anpassung an die Arbeitswelt durch die Passung von Fähigkeiten und Interessen zu erreichen. Es wurden 6 Wertedimensionen mit ihren jeweiligen dominanten Strebungen an mathematisch hochbegabten Jugendlichen gemessen: theoretisch (dominanter Wert: Wahrheitsfindung), ökonomisch (dominanter Wert: Nützlichkeit), politisch (dominanter Wert: Machtstreben), ästhetisch (dominanter Wert: Form und Harmonie, Individualismus), sozial (Altruismus, Philanthropie) und religiös (dominanter Wert: Einheit, den Kosmos verstehen). Es zeigte sich, dass die mit 13 Jahren präferierten Werten auf den

Dimensionen theoretisch, ökonomisch, ästhetisch und religiös auch nach 20 Jahren noch stabil waren, hingegen die politischen und sozialen Dimensionen in ihrer Bedeutung verloren. Deutlich wurde auch ein Geschlechtereffekt über die Zeit mit höherer Differenzierung der Werte bei den Jungen (signifikant höhere Bedeutung z. B. ästhetischer Werte: *Effektstärke* .81**) und geringerer Differenzierung (signifikant höhere Bedeutung ökonomischer Werte: *Effektstärke* .56**) bei den weiblichen Teilnehmern, während sich gleichzeitig Werteunterschiede zwischen den Geschlechtern über die Zeit verringerten, so beispielsweise sozial bei den weiblichen und politisch bei den männlichen Teilnehmern. Die in dieser Studie gefundene zeitliche Stabilität bestimmter Werte veranlasste mich zu der Fragestellung, Wertvorstellungen an einer deutschen Hochbegabtenstichprobe zu untersuchen und mögliche Geschlechtereffekte oder eine mögliche Angleichung in den Werten festzustellen. Diese Werte könnten möglicherweise Prädiktoren für die Auswahl und das Erreichen beruflicher und sozialer Ziele sein. Allerdings gab es in dieser Studie keine Kontrollgruppe Gleichaltriger.

Darmody (1991) ging in seiner Untersuchung an 448 Sekundarschülern im Alter von 16 Jahren der Frage nach, ob sich eine höhere Stufe formalen Denkens, entsprechend der Stufentheorie von Piaget, auf die Wertauswahl im Rokeach Value Survey auswirkt. Hypothesenkonform präferiert die Gruppe, bei denen ein Test höheres formales Denken im Gruppenvergleich von drei Gruppen mit niedrigem, mittlerem, hohem Intelligenzniveau ergab, signifikant mehr terminale Werte wie Altruismus und Belohnungsaufschub, während sie hedonistische Werte geringer gewichteten. Hinsichtlich instrumenteller Werte wertete die Gruppe mit höherem formalen Denken Werte wie Selbstvertrauen, Unabhängigkeit und Kompetenz höher. Keine Unterschiede zeigten sich hingegen bei anderen Dimensionen wie Interesse für andere oder Zielstrebigkeit. Der Autor sieht dies als Beleg für einen Zusammenhang kognitiver Strukturen mit der Entwicklung von Werten und Einstellungen. Nachteil der Studie ist das fehlende Kontrollgruppendesign und Randomisierung.

Piirto (2003) erfasste in einer großen Untersuchung an 279 hochbegabten jugendlichen Teilnehmern eines speziellen Sommercamps für Begabte vor und nach den Geschehnissen des 11. September 2001 ebenfalls Werte (18 Rangordnungspositionen) mit Hilfe des Rokeach Value Surveys (RVS, Rokeach, 1973). Die Schüler mussten zusätzlich ihre Rangordnung schriftlich begründen. Dominante Werte waren wiederum terminale Werte wie Erlösung, Freiheit und Selbstachtung und instrumentelle Werte wie Liebe, Ehrlichkeit, Kreativität, die von den politischen Einflüssen des 11. September unbeeinflusst blieben, d. h. die Rangordnung änderte sich nicht. In der Werthierarchie an unterster Position fanden sich Werte wie Höflichkeit, soziale Anerkennung, nationale Sicherheit, Intellektualität (nur an 8. Position) und Schönheit. Signifikante Geschlechtereffekte wurden nicht gefunden. Unklar bleibt, weshalb Religiosität (Erlösung) ein derart bedeutsamer Wert in dieser Stichprobe ist. Allerdings vermindert das Fehlen einer Kontrollgruppe die Aussagekraft dieser Studie.

Deary, Batty & Gale (2008) untersuchten an einer englischen Kohorte (N=7070) 10-Jähriger und 20 Jahre später 30-Jähriger die Stabilität sozialer Einstellungen und die Auswirkungen des Faktors Intelligenz. Mit Hilfe einer Pfadanalyse stellten sie fest, dass die Intelligenz im Alter von 10 Jahren mit einem Pfadkoeffizienten von .46 signifikant liberale, nichttraditionelle soziale Einstellungen vorhersagte, wobei die Erziehung nur einen kleinen indirekten Effekt, die soziale Schicht kaum einen Einfluss hatte. Aus intelligenten Kindern wurden also „aufgeklärte“, weltoffene Erwachsene.

In einzelnen Studien wird untersucht, wodurch Werthaltungen in der Jugend geprägt werden und in welche Wirkrichtung die Beeinflussung stattfindet. In seiner Langzeitstudie über zwei Jahre an 896 Schülern (Alter $M=17,9$), wobei der Faktor Intelligenz keine Rolle bei der Stichprobenauswahl spielte, untersuchten Pratt et al. (2003), inwiefern sich ehrenamtliches politisches, soziales Engagement in der örtlichen Gemeinde auf moralische Werte wie Ehrlichkeit, Vertrauenswürdigkeit, Gerechtigkeit auswirkt, bzw. in welche Richtung der Zusammenhang geht. Es zeigte sich, dass sich das ehrenamtliche Engagement auf die Werthaltungen signifikant verändernd auswirkte, also nicht die Einstellungen umgekehrt die Werte beeinflussten. Besonders der Einsatz für Hilfsbedürftige wirkte sich positiv auf die Werteentwicklung aus. Kritisch anzumerken sind die geringen Korrelationen, die Beschränkung auf Freiwilligenarbeit als einzigen Verhaltensindikator und die Verwendung von Selbsteinschätzungsfragebögen.

Tarry & Emler (2007) gingen an zwei Altersgruppen (12-13 und 14-15 Jahre) von 789 Jungen an Gesamtschulen in London der Frage nach, ob Werte und Einstellungen gegenüber Autoritäten wie Schule, Polizei, Lehrer und dem Gesetz ein Prädiktor von Jugendkriminalität sind, und wie die moralische Urteilskompetenz mit Delinquenz zusammenhängt. Analog zu anderen Studien fand sich kein Zusammenhang zwischen Urteilskompetenz und Delinquenz, negative Einstellungen gegenüber Autoritäten jedoch waren, auch nach Kontrolle von Faktoren wie sozioökonomischer Status, Alter und Intelligenz, prädiktiv für selbstberichtetes delinquentes Verhalten. Außerdem fand sich ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen moralischen Werten und selbstberichteter Delinquenz.

Da Werte per definitionem Handlungsbezug haben, überprüfte Horley (2000) in seinem innovativen und werteforschungskritischen Ansatz an 22 kanadischen Hochschulstudenten (Alter $M=26$ Jahre), ob sich ihre Werte auf ihre alltägliche Aktivitäten auswirkten, anhand der Skala von Rokeach (RVS, 1973) und einer eigenen Skala „The value implications of activities“ (VIA). Er konnte keine Beziehung zwischen Werten und Aktivitäten/ Projekten feststellen, allerdings gab es Altersunterschiede: über 30jährige betonten Sicherheitswerte wie die Familie und interessanterweise „Aufregung“, einem eher hedonistischen Wert, der sonst eher typisch für Jugendliche ist. Die geringe Stichprobengröße, Selektion der Probanden und die fehlende Vergleichsgruppe reduziert die Aussagekraft der Ergebnisse, die Untersuchung bietet aber einen innovativen Ansatz, um Zusammenhänge zwischen Werten und Handlungen im Alltag zu erforschen.

Im Folgenden zitiere ich Ergebnisse der Forschungen der Shellstudie 2006, die auf der Skala von Klages und Gensicke beruhen, die ich als Grundlage zur Wertemessung benutze und die unter 7.3 beschrieben wird. Die „Skala individueller reflexiver Werte“ wird seit 2002 als 7-stufige Skala mit 24 Items in den Shellstudien zur Untersuchung an 12-25 jährigen verwendet. Beobachtbar ist, sowohl 2002 als auch 2006, im Vergleich zu den 80er Jahren, eine Wiederbesinnung bei den Jugendlichen auf traditionelle Werte wie z. B. Fleiß oder Leistung, was keine Abkehr von den modernen idealistischen oder Selbstentfaltungswerten bedeutet (Gensicke, 2006). Soziale Werte wie Freundschaft und Partnerschaft werden als noch bedeutsamer bewertet als 2002, wobei gleichzeitig auch der Wert „von anderen Menschen unabhängig sein“ eine höhere Bewertung erhält, was dazu im Widerspruch steht, aber ein Beispiel für die von Klages vertretene Wertesynthese ist.

Die dominierenden Werteorientierungen sind in der Shellstudie 2006 der Wert „Freundschaft“, also eine „sozialintegrative Orientierung“, wie Hermann (2004) sie bezeichnet und diese der modernen idealistischen Wertorientierung zuordnet und die Individualität, die Hermann (2004) einer subkulturell materialistischen Werte-dimension zuordnet. Eine

weitere wichtige Orientierung bildet das Bewusstsein für Gesundheit und Umwelt und der Gottesglaube, von Hermann als ökologisch-alternative Orientierung bezeichnet. Der Hedonismus ist die in dieser Altersgruppe mit am höchsten gewertete Wertorientierung, am geringsten ausgeprägt sind Traditionalismus und Konformismus.

Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Werte konnten ebenfalls nachgewiesen werden: weibliche Jugendliche gewichteten Werte wie sozial-integrative Werte und Individualität höher als Männer. Außerdem werten weibliche Jugendliche gesundheitsbewusstes Verhalten stärker positiv als junge Männer. Hinsichtlich der Bewertung politischen Engagements bestehen signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen: Männer präferieren politisches Engagement, während die weiblichen Jugendlichen sozial-karitatives Engagement bevorzugen. Besonders deutlich unterscheiden sich männliche und weibliche Jugendliche in ihrer Bewertung von Hedonismus und Materialismus: diese Werte werden deutlich von den männlichen Jugendlichen bevorzugt.

Traditionelle und religiöse Werte sind altersabhängig: je älter die Probanden desto eher präferieren sie diese Werte. Moderne materialistische und hedonistische Werte sind eher jugendtypisch. (Hermann, 2003)

Sowohl in der Habilitation von Hermann (2003) als auch in den Untersuchungen der interdisziplinären Arbeitsgruppe um Prof. Kerner wurde diese Skala verwendet. In letzterer Untersuchung wurde ein Wertevergleich von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aller Bildungstypen von Inhaftierten über das Berufsvorbereitungsjahr bis zu den Gymnasiasten vorgenommen und die kriminogenen oder kriminalitätsverhindernden Effekte der Wertorientierungen zu untersucht. Werte beeinflussen das Handeln und können zugleich vor abweichendem Handeln schützen. Die religiöse und konformistische Orientierung und die normorientierte Leistungsethik hat einen negativen Pfadkoeffizienten, also kriminalitätsverhindernden Effekt, die hedonistische Orientierung und die subkulturell-materialistische Orientierung einen positiven Pfadkoeffizienten, also einen kriminogenen Effekt. Die modernen idealistischen Werte wirken sich nicht direkt auf die Delinquenz aus (Hermann, 2003).

4. Moralische Urteilskompetenz

4.1 Definition von moralischer Urteilskompetenz

Welche möglichen Definitionen gibt es für Moral und moralisches Urteilen? Eine Möglichkeit ist es, Regelkonformität mit Moral gleichzusetzen. Hierbei geht es darum, bestimmte Dinge zu erfüllen oder sie zu vermeiden. Die Zehn Gebote der Bibel wären hierfür ein Beispiel (Leviticus, 19, 17-34). Dieser Konformitätsansatz wurde häufig im Behaviourismus, beispielsweise von Hartshorne & May (1929) untersucht.

Eine weitere Möglichkeit ist es, Moral mit guten Einstellungen und Intentionen gleichzusetzen, wie es beispielsweise im Kategorischen Imperativ von Kant als Haltung des guten Willens empfohlen wird: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“ Aus einer guten Willensentscheidung folgt moralisches Verhalten, das seinen Ursprung in höherem formalen Denken hat. In dieser Tradition stehen beispielsweise die moralpsychologischen Forschungsansätze von Rest, Thoma und Narvaez.

Vier Komponenten ergeben nach Kohlberg (1984) das psychologische Konstrukt Moral: das Wissen über geltende Normen, Urteile über moralisch angemessenes Handeln, normentsprechendes- und abweichendes Verhalten und moralische Gefühle. Aus moralpsychologischer Sicht ist Bezugspunkt moralischen Handelns eine normative Überzeugung, die das Handeln, Erleben und Urteilen der Menschen leitet. Dabei lassen sich normative Überzeugungen in konventionelle, d. h. von einer Gemeinschaft frei zu vereinbarende und moralische Normen, die teils universell gültig, teils kulturabhängig sein können, aber nicht frei entscheidbar von der Gemeinschaft sind, unterteilen.

Im Folgenden erläutere ich verschiedene Definitionen moralischer Urteilsfähigkeit:

Kohlberg & Candee (1984) betonen: „moralische Urteilskompetenz ist notwendig, aber nicht ausreichend für moralisches Handeln.“ (S. 54), sie ist also nur ein Teilaspekt moralischen Handelns.

Lind beschreibt in der Tradition Kohlbergs moralische Urteilsfähigkeit als sich aus zwei Aspekten zusammensetzend: einer affektiven Komponente, bestimmte Ideale und Prinzipien zu präferieren und einer kognitiven Komponente, die eine Fähigkeit beschreibt, entsprechend dieser Ideale und Prinzipien zu denken und zu handeln. Diese Aspekte gehören nach Lind (2004) bei der moralischen Urteilsbildung untrennbar zusammen. Lind bezeichnet diese Theorie als Dual-Aspect-Theorie (2004) und betrachtet moralische Urteilskompetenz als Bindeglied zwischen moralischen Idealen und moralischem Verhalten. Kohlbergs und auch Lind's Definition von moralischer Urteilskompetenz lautet daher: „moral judgment is the capacity to make decisions and judgments which are moral (i.e. based on internal principles) and to act in accordance with such judgments.“ Dem von mir verwendeten Moralischen Urteilstest liegt diese Definition zugrunde. Allerdings gab es lange Zeit einen Forschungsdisput, der Affekt und Kognition beim moralischen Urteil als getrennte Einheiten auffasste.

Moralisches Urteilen besteht nach Kohlberg & Candee (1984) aus zwei Komponenten: erstens der Beurteilung, was ist richtig, und zweitens der Beurteilung der eigenen Verantwortung, richtig zu handeln.

Folgende Annahmen bilden nach Kohlberg und seinen Anhängern den theoretischen Kern moralischen Urteilens:

Nach Kohlberg sollten diejenigen mit der höchsten Urteilskompetenz durch die Perspektivenübernahme stets zu einem Konsens hinsichtlich der Beurteilung hierarchisch organisierter Werte, die von allen Menschen geteilt werden, gelangen. Diesem sogenannten „Gilligan-Kohlberg Paradigma“ moralischen Urteils begegnet Bloom (1986) mit dem Hinweis, diese Annahme widerspreche der komplexen Wirklichkeit und kontext- und kulturorientiertem Verhalten. Bloom kritisiert dabei die individualistisch-westlich orientierte Sichtweise Kohlbergs.

Eine geschlechtsspezifische Art des moralischen Urteils nimmt Gilligan an: Frauen urteilen häufiger aufgrund einer Verantwortungs- und Fürsorgeorientierung, Männer eher mit einer Ethik der Gerechtigkeit (Gilligan, 1982, nach Kohlberg & Candee, 1984). Diese Annahmen wurden jedoch häufig widerlegt, wie im Übersichtsartikel von Walker (1984) dargestellt, der einen Geschlechterbias nur in sehr wenigen Studien an Jugendlichen finden konnte und bei Nachuntersuchungen feststellte, dass dieser Effekt auf methodischen Artefakten beruhte und nur in den ersten Langzeitstudien mit dem Moral Judgment Interview (MJI) und dessen Wertungssystem auftrat. Eine neuere Studie von Grime (2005, zit. nach Gibbs, 2007) stellte allerdings fest, dass Mädchen Stufe 3 früher erreichen als ihre männlichen Altersgenossen, was möglicherweise mit ihren besseren Erfahrungen in der Perspektivenübernahme zusammenhängt. Die deutsche Forscherin Nunner-Winkler (1984) konnte wiederum keine Geschlechtsunterschiede bei Kindern, weder hinsichtlich höherer Careorientierung noch hinsichtlich höherer Gerechtigkeitsorientierung, nachweisen. Nunner-Winkler (1984) meint, die männliche und weibliche Orientierung, wie sie von Gilligan behauptet wird, sei Bestandteil von Geschlechtsunterschieden, die in erster Linie entwicklungspsychologische, in der Ich-Entwicklung liegende Lebensentscheidungen betreffen, aber nichts mit moralischen Entscheidungen zu tun haben. Sie fordert daher, dass kontextuelle und situationale Aspekte in zukünftigen Forschungsarbeiten mehr einbezogen werden sollten.

Mischel & Mischel (1976) betonen, im Gegensatz zu Lind, in ihren sozial-kognitiven Theorien zur Moral die Notwendigkeit einer Unterscheidung des moralischen Urteils in eine Fähigkeit einerseits (im Sinne eines präferierten und gewöhnlich verwendeten Urteilsniveaus) und der Performanz, das heißt der tatsächlich gezeigten Leistung in der jeweiligen Situation. Hinsichtlich der Annahme einer Fähigkeit stimmen sie mit Lind überein, erweitern aber seine Annahmen. Die Autoren betonen, dass die Fähigkeit des moralischen Urteilens über bloßes Abstrahieren und Problemlösen hinaus geht, weil sie es ermöglicht, sich über lange Zeit an Standards, auch ohne äußere Verstärker und Unterstützung, zu halten. Die Autoren weisen auf die Heterogenität der Situationen hin, die das Handeln beeinflussen und die Wichtigkeit der Selbstregulation als persönlichkeitspsychologische Determinante des Verhaltens. Die Umsetzung von Kompetenz in Performanz ist außerdem auch abhängig von den zu erreichenden Zielen und einer möglichen positiven oder negativen Gratifikation, oder den möglichen Konsequenzen. Diese können, trotz eines hohen formalen Urteilsniveaus, eigenen Zwecken dienlich sein. Mischel stimmt mit Kohlberg allerdings überein, dass es häufig eine hohe Konsistenz zwischen Einstellungsmaßen zu politischen oder sozialen Fragestellungen gibt, der Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten jedoch nur sehr gering ist.

Ein Modell moralischer Urteilskompetenz, das die theoretische Grundlage und Basis für Forschungen zum moralischen Urteil und entsprechender Messinstrumente bildet, stelle ich im Folgenden kurz vor.

4.1.1 Rests Modell der vier Prozesskomponenten moralischen Urteilens (1983, 1995)

Rest unterscheidet vier Prozesskomponenten des moralischen Urteilens, die sich sequentiell ordnen lassen und durch je eine Hauptfunktion definiert werden:

Interpretation einer Situation im Hinblick darauf, in wieweit das eigene Handeln das Wohlergehen anderer betrifft, *Bestimmung der moralisch richtigen Handlungsweise, Entscheidung*, entsprechend des eigenen moralischen Ideals zu handeln oder außermoralische Kriterien als wichtiger zu betrachten, *Ausführung* der beabsichtigten Handlung. Für die jeweiligen Prozesskomponenten sind unterschiedliche Kompetenzen nötig: für Komponente 1 ist Sensibilität für die Bedürfnisse anderer, für Komponente 2 moralisches Urteilsvermögen, für Komponente 3 moralische Motivation und für Komponente 4 Willensstärke bzw. Selbstkontrolle notwendig (Rest, 2006). Forschungsarbeiten liegen vor allem zur zweiten Komponente, der Entscheidung für ein entsprechendes moralisches Urteil vor, an der dritten, motivationalen Komponente wächst derzeit das Forschungsinteresse, so dass ich in der Diskussion auf einige Ergebnisse eingehe.

Der DIT (Defining Issues Test), auf den ich später eingehen werde, wurde von Rest zur Erfassung der zweiten Komponente entworfen.

4.2 Entstehung und Entwicklung von moralischem Denken und moralischer Urteilskompetenz

Verschiedene psychologische Schulen erklären die *Entstehung moralischen Denkens und die Internalisierung moralischer Normen* unterschiedlich:

Lernpsychologisch soll durch *Strafe* Abschreckung von normwidrigem Verhalten erreicht werden. Ziel soll sein, möglichst ohne Belohnung durch Konditionierung normentsprechendes Verhalten zu erzeugen. Die Wirkung von Strafen auf die Moral ist jedoch umstritten, da sie keine Einsicht in die Berechtigung eines Verbotes garantieren und die Strafwirkung abhängig von ihrer Bewertung als gerecht oder ungerecht erlebt wird. Außerdem bewirkt Strafe allein kein alternatives Verhalten.

In der *sozial-kognitiven Theorie* nach Bandura wird moralisches Denken und Urteilen durch *Beobachtung und Identifikation* erlernt.

In sozialen Theorien spielt die *familiäre Sozialisation* und der *Erziehungsstil* eine entscheidende Rolle. Negative Korrelationen ergaben sich zwischen autoritärem Erziehungsstil und der Internalisierung von Normen (Baumrind, 1967; Stapf et al. 1972; Grusec & Goodnow, 1994). Ungünstig ist die erlebte Feindseligkeit der Eltern, da hierbei wiederum Angst vor Strafe und nicht die freie Entscheidung zur Normbeachtung das Verhalten prägt. Außerdem ungünstig wirkte sich inkonsistentes Erziehungsverhalten und mangelnde Aufsicht auf die Internalisierung von Normen aus. Diese Faktoren sind häufig Prädiktoren späteren delinquenten oder antisozialen Verhaltens. Ein induktiver Erziehungsstil gewährt dem Heranwachsenden argumentative Erklärungen für Ver- und Gebote

(Krettenauer & Montada, 2005), der sich dann positiv auf den Moralerwerb auswirkt, da er zu einer flexiblen Moral führt.

Die einflussreichsten Theorien zur moralischen Entwicklung sind in den Modellen von Piaget und Kohlberg enthalten. Ihre Stadien- bzw. Stufenmodelle machten sie zu den bedeutendsten Vertretern der kognitiven Entwicklungspsychologie. Trotz zunehmender Kritik und empirischen Nachbesserungen der Modelle werden ihre Konzepte weiterhin verwendet oder dienen als Grundlage neuer Modelle.

4.2.1 Piagets Theorie der Moralentwicklung

Nach Piaget gibt es zwei Formen der moralischen Beeinflussung: durch die Beziehung und Kooperation mit den Eltern im Sinne von Heteronomie und Unterordnung und durch Peers im Sinne von Autonomie und Gleichberechtigung und Reziprozität, auch durch die Verhandlung eigener Regeln. Ziel beider Formen ist es, gerecht und fair miteinander umzugehen und zu einem Equilibrium im Sinne eines Gleichgewichts im Austausch zu gelangen.

In der Beobachtung von Kindern beim Regelspielen entdeckte Piaget zwischen 1932 und 1983 zwei Stadien der moralischen Entwicklung: das Stadium der Heteronomie, in dem Regeln durch Autoritäten ersetzt werden, die Sanktionsmacht haben und das Stadium der Autonomie, in dem die Heranwachsenden selber entscheiden, was falsch und richtig ist. In den ersten Lebensjahren sind die bekannten Regeln noch nicht verpflichtend, im Stadium der Heteronomie ab dem vierten oder fünften Lebensjahr werden sie als unverändert und unantastbar erlebt, da sie ihren Ursprung in Gott oder anderen Autoritäten haben. Im Stadium der Autonomie sind Regeln Vereinbarungssache, verpflichtend, so lange sie gelten, aber auch im Einvernehmen mit anderen veränderbar. Der Einfluss der Autorität wird ersetzt durch Selbstverpflichtung. Strafe als Konsequenz für einen Regelverstoß wird entsprechend der Entwicklungsstufe in ihrer Verhältnismäßigkeit oder aber im Sinne von Wiedergutmachung betrachtet und soll daran appellieren, die Sinnhaftigkeit der verletzten Norm zu erkennen.

Die moralische Urteilskompetenz erfasste Piaget mit Interviews nach Vorlage von kleinen Geschichtenpaaren und Verständnisfragen. Seinen Methoden wird jedoch zu hohe Komplexität vorgeworfen, und die Ergebnisse seiner Untersuchungen seien somit eher methodische Artefakte (Lapsley, 2006).

Während Piaget das Einsetzen der Phase der Autonomie schon ins frühe Kindesalter legte, ergaben spätere Untersuchungen, daß erst bei 15 bis 18- Jährigen, und auch hier nur bei wenigen, neue Vereinbarungen über Regeln festgelegt wurden (Adelson et al., 1969). Doch bereits Kinder im Alter von vier Jahren, also früher als die von Piaget vermutete autonome Urteilsbildung einsetzen sollte, verurteilen unmoralisches Handeln anderer Kinder, auch dann, wenn es keine Gesetze gäbe und selbst dann, wenn es der moralischen Norm der Erwachsenen entspräche. Anders verhält es sich mit den konventionellen Normen, bei denen ein Verstoß eher toleriert würde (Turiel, Killen & Helwig, 1987, zit. nach Krettenauer, 2005).

Ein qualitativer Fortschritt in der Moralentwicklung findet in der frühen Adoleszenz statt, nämlich ein Schritt von der „konkreten zur idealen Reziprozität“, wie von Piaget bezeichnet, bzw. vom präkonventionellen Stadium 2 „instrumentelle Ziele“ zur konventionellen Stufe 3 (in Kohlbergs Terminologie) oder von der unreifen Stufe 2 des „pragmatischen

Austauschs“ zur reifen Stufe 3 mit den Prinzipien Gleichheit und Gegenseitigkeit. Tatsächlich wurde in zahlreichen Studien an Heranwachsenden Stufe 3 sowohl in der MJI Messung als auch in der Messung mit dem „Socio-moral-Reflective Measure (SRM, Gibbs, 1992) nachgewiesen. Hauptausnahmen bei dieser Entwicklung waren Delinquente oder vorverurteilte Jugendliche, die diese Stufe später oder nie erreichten. In manchen Stichproben wird dieses Stadium aber auch schon in der späten Kindheit erreicht.

Wichtig bei der Beurteilung moralischen Verhaltens sind auch Intention und Ausgang einer Handlung. Während kleinere Kinder eher den Ausgang beurteilen, nimmt mit dem Alter die Zahl derer zu, die die mit der Handlung verbundene positive oder negative Intention in Betracht ziehen. (Weiner & Peter, 1969). Allerdings konnte in einer Studie an Kindergartenkindern nachgewiesen werden, dass durch spezielle Manipulation, beispielsweise durch nicht Berichten eines Handlungsausgangs, das moralische Urteil auf Intentionen der Akteure gegründet wird. (Surber, zit. nach Krettenauer, 2005).

4.2.2 Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung

Basierend und in kritischer Betrachtung von Piaget's Befunden zur kindlichen Moralentwicklung versuchte L. Kohlberg ein kulturübergreifendes Entwicklungsmodell

moralischen Denkens zu entwerfen, das er selbst intensiv in Langzeitstudien beforschte und zahlreichen Revisionen unterwarf.

Das Interesse Kohlbergs war es, die Entwicklung von Begründungen normativer Urteile anhand von Dilemmata mit einem moralischen Konflikt zu erforschen. Kohlberg verwendete in seinem kognitiven Ansatz insgesamt neun Dilemmata, die vorgestellte, also hypothetische Situationen, beschreiben. Empirisch ließ sich feststellen, dass sich die Ergebnisse in hypothetischen und realen Situationen ähneln (Walker, de Vries & Trevethan, 1987).

Für Kohlberg ist moralisches Urteilen untrennbar mit der Entwicklung logischen und formalen Denkens verbunden, also einem Parallelismus in der Entwicklung. Je logischer eine Person urteilt, desto reifer sollte auch das moralische Urteil sein.

Moralische Urteile werden auf drei verschiedenen Niveaus getroffen: dem *präkonventionellen Niveau mit den Stufen 1 und 2*, das moralische Entscheidungen auf *Stufe 1* mit Gehorsam oder Strafe oder auf *Stufe 2* mit eigenem Interesse begründet. Auf der präkonventionellen Stufe wird die Moral und das Moralurteil von externen Quellen vorgegeben, das Selbst und die Erwartungen und Regeln der Gesellschaft sind voneinander getrennt, bzw. findet auf *Stufe 2* eine Internalisierung externer Regeln von Autoritäten ins Selbst statt. Dieses Stadium dauert laut Kohlberg bis ins Alter von neun Jahren (Kohlberg, 1976). Auf dem *konventionellen Niveau mit den Stufen 3 und 4* sind auf *Stufe 3* der Erhalt zwischenmenschlicher Beziehungen entscheidend, ein Dilemma entsteht bei widersprüchlichen Erwartungen. Auf *Stufe 4* geht es um die Einhaltung universaler Gesetze, aus denen Pflichten, aber auch Rechte entstehen. Das *postkonventionelle Niveau mit den Stufen 5 und 6* ist individualistisch und utilitaristisch, wobei dieser Individualismus moralisch begründet ist, nicht pragmatisch wie in Stufe 1. Im *postkonventionellen Niveau* gilt eine universale moralische Norm. Die postkonventionellen *Stufen 5 und 6* sind gekennzeichnet durch die Unabhängigkeit der Auswahl von Werten von den Erwartungen anderer, sie sind selbst gewählt. Das postkonventionelle Stadium wird nach Kohlberg erst im Alter von ca. 20 Jahren erreicht. Allerdings konnte diese Stufe empirisch nur bei 2 % der Erwachsenen

nachgewiesen werden (Snarey & Keljo, 1991, zit. nach Krettenauer, 2005) oder wird nur in Ausnahmefällen und dann nicht vor dem Erwachsenenalter (Gibbs et al., 2007) erreicht, so dass Kohlberg hier seine Theorie revidierte.

Kritisch ist zu anzumerken, dass Kohlberg diese Stufen als unveränderlich sequentiell versteht, was bedeutet, dass sich Sozialisationseinflüsse kaum auswirken und eine Regression von einer höheren in eine tiefere Stufe ausgeschlossen ist. In manchen Studien wurde festgestellt, dass häufig bereits im Stadium vier Ansätze zu einem postkonventionellem Urteil vorhanden waren, was dem Konzept Kohlbergs widerspricht.

Vorraussetzung für die moralische Entwicklung ist stets ein kognitiver Konflikt und Widersprüche im eigenen moralischen Denken. Das Mittel, einen solchen kognitiven Konflikt anzuregen, sind soziale Interaktionen und als Methode Dilemmadiskussionen, aus denen der Erwerb von Urteilskompetenz folgt.

Eine weitere Vorraussetzung dieser kognitiven Sichtweise sind kognitive und sozial-kognitive Fähigkeiten, beispielsweise zu konkreten und formalen Operationen und die Perspektivenübernahme. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und die Möglichkeiten zur sozialen Interaktion ermöglichen erst moralische Weiterentwicklung und Reflektionen über moralisches Verhalten. Die von L. Kohlberg behauptete kulturübergreifende Gültigkeit der Urteilskompetenz, der Perspektivenübernahme und moralischen Werte ließ sich nur teilweise bestätigen, vor allem in nicht-westlichen Staaten wurde die Stufe 5 und 6 nicht erreicht, weshalb Snarey Kohlberg monokulturellen Bias vorwirft. (Gibbs, 2007).

Je höher und länger die Bildung und je höher das Alter, desto eher wird auch Kohlbergs Stufe 4 erreicht. Studien aus USA und den Niederlanden fanden einen Zusammenhang zwischen moralischem Urteil und Intelligenz (Gibbs, 2007).

Für die Entwicklung der *Empathie*, die für die Prozesskomponente 1 *Interpretation der Situation* in Rest's Modell notwendig ist, müssen drei Entwicklungsschritte erfolgt sein: die Differenzierung von Ich und Du, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und die Entwicklung eines Personverständnisses, das alle Personen mit eigener Biographie und überdauernder Identität begreift.

Die Prozesskomponente 3 der moralischen Motivation lässt sich nur aus dem Verhalten schließen: Untersuchungen an Kindern ergaben, dass die Konsistenz von Gerechtigkeitsurteil und tatsächlichem Handeln mit dem Alter zunahm. Das Motiv, moralisch korrekt zu handeln, gewinnt mit dem Alter gegenüber anderen Motiven an Bedeutung (Krettenauer & Montada, 2005). Allerdings bedeutet dies nicht, dass Erwachsene damit moralisch korrekter handeln. Im Laufe der moralischen Entwicklung verändert sich die moralische Motivation dahingehend, dass sie zunehmend Bestandteil des Selbstverständnisses einer Person wird bzw. in das Selbst einer Person integriert wird, was gewöhnlich im späten Jugendalter der Fall ist. Zuvor verlaufen Selbst- und Moralentwicklung eher getrennt. Durch die Entwicklung moralischer Autonomie werden externale moralische Regeln zu internen Standards, da sie als Produkt sozialer Interaktion und Kooperation erfahren werden. Im Jugendalter ist das moralische Überzeugungssystem dann identitätsbildend. Je enger die Verbindung von Moral und Selbst, desto spontaner kann der Prozess der Urteilsfindung ablaufen (Krettenauer, 2005).

Um zu einem moralischen Urteil zu gelangen, benötigt es sowohl Vorstellungen über moralische Konzepte (gut und böse= moral beliefs), als auch Faktenwissen beispielsweise

über soziale und kulturelle Normen (Wissen über das, was wahr ist= factual beliefs). Dieses Faktenwissen kann unvollständig, verzerrt oder Interpretation sein. Ausgehend vom factual belief resultieren unterschiedliche, ja sogar einander widersprechenden moralische Urteile, die wiederum zu sehr unterschiedlichen Handlungen führen. In der Adoleszenz fließen, aufgrund des Erwerbs einer Theory of mind die Ergebnisse der Perspektivenübernahme in die Beurteilung moralischen Handelns anderer mit ein. Wainryb (2000) fand in ihrer Studie an Jugendlichen, dass die Jugendlichen nur dann die Ausführung eines Factual Belief als akzeptabel beurteilten, wenn er auf Konsens der betroffenen Gesellschaft über die betreffende Handlung beruhte. In ihrem moralischen Urteil orientieren sie sich also heuristisch an dem, was gesellschaftlich akzeptabel ist, auch wenn es u. U. dem moral belief widerspricht.

Eine neuere Studie an 218 Eltern-Jugendlichen-Dyaden von White & Matawie (2004) untersuchte, ob elterliche Moralüberzeugungen in Bezug auf die Erziehungspersonen und Erziehungsinstanzen (external morality), auf das Wohlbefinden in der Gesellschaft und Gleichheitsprinzipien (principle morality) und auf das Eigeninteresse (internal morality) und interfamiliäre Prozesse die Moralentwicklung Heranwachsender vorhersagen können. Es wurde deutlich, dass elterliche externe Moralvorstellungen signifikante Prädiktoren sowohl für die externe als auch die interne Moral der Jugendlichen waren. Dabei spielte der Familienzusammenhalt, positive Kommunikation und Wärme als Moderatorvariablen für die externe Moralentwicklung, also die Wertschätzung der Familie als moralische Autorität, die entscheidende Rolle, jedoch nicht für die innere Moral. Die elterliche Flexibilität und Responsivität wirkt sich auf den Moralerwerb differenziert aus: bei hoher Responsivität und Flexibilität fällt es Jugendlichen leichter, die Standards der Eltern zu übernehmen und zu integrieren. Limitationen der Studie sind die Selbstselektion der Eltern-Kind-Dyaden auf Freiwilligenbasis.

Zahlreiche Studien, aufgeführt im Übersichtsartikel von Gibbs (2007), konnten eine negative Korrelation zwischen Urteilskompetenz aufgrund von Selbst- und Lehrer-, Elternurteil und antisozialem Verhalten nachweisen. Häufig war unter Delinquenten die Urteilskompetenz geringer, es zeigte sich ein umgekehrter Zusammenhang zwischen Psychopathie und Urteilsfähigkeit. Geringere Rezidivitätsraten gab es bei Delinquenten, bei denen die moralische Urteilsfähigkeit höher war. Häufig korrelierte die Fähigkeit zu sozialer Perspektivenübernahme mit höherer Urteilskompetenz, in Kohlbergs Stadium 3.

4.3 Messung von moralischer Urteilskompetenz

Im folgenden stelle ich zwei gängige englischsprachige Messinstrumente vor, das MJI von Kohlberg und den DIT von Rest, wobei das MJI von Kohlberg an Bedeutung verloren hat, es aber das erste Instrument war, das moralisches Urteil erfasste. Das von mir verwendete Messinstrument M-U-T (Lind, 2001) beschreibe ich unter 7.3.

4.3.1 Das MJI (Moral Judgment Interview) von Colby & Kohlberg (1987)

Im MJI müssen Probanden zu 9 verschiedenen Dilemmasituationen ihre eigenen Argumente produzieren und, im Stil eines halb-strukturierten klinischen Interviews, auf die Fragen des Versuchsleiters, antworten.

Ein Aspekt der Dilemmamethode Kohlbergs (1984) ist die Neutralität des Beurteilenden, „the effort to consider the interests and points of view of all parties involved in moral

problems, not only to consider the situation from the point of view of oneself and one's own group." Kohlbergs Modell und seine Determinanten des moralischen Urteils und der Urteilskompetenz sind rein kognitiv, so dass hier IQ, Egostärke, Aufmerksamkeit und Belohnungsaufschub als kognitive Faktoren entscheidend sind. Ein Vorwurf von Gilligan und anderen an seiner Methode ist, dass diese kontextfrei ist und soziale Einflüsse vernachlässigt, die in Entscheidungs-situationen ebenfalls beeinflussend wirken.

4.3.2 Der Defining Issues Test (DIT) von Rest (1979, Rest & Thoma,1999)

Der Defining Issues Test von Rest in der Originalversion (1979) ist ein standardisierter multiple-choice Test zur Bestimmung der moralischen Urteilsfähigkeit, der sich aus sechs Dilemmageschichten zusammensetzt, ähnlich denen in Kohlbergs MJI. Nach jeder Geschichte muss sich der Proband entscheiden, welches die der jeweiligen Dilemmasituation entsprechend richtige Handlung ist, gefolgt von einer Liste mit 12 Themen, die jeweils ein bestimmte moralische Stufe repräsentieren. Nach der Einstufung der Themen nach Wichtigkeit werden die vier Aspekte, die am wichtigsten für die Lösung des Dilemmas erscheinen, in eine Ranghierarchie gebracht werden.

Dieser Test erfordert eine verstehende Bewertung von vorgegebenen Argumenten und die Fähigkeit zu einem hierarchischen Präferenzurteil. Der ermittelte P-Wert misst den Prozentsatz an Auswahl der Stufen 5 und 6 in Kohlbergs Stufenmodell. Test- / Retest-Reliabilität und interne Konsistenz des Testes liegen um $r = .8$, ein Zusammenhang von $r = .60$ zu kognitiven Maßen moralischen Verstehens konnte ebenfalls nachgewiesen werden (Rest, 2006). Der DIT ist der international am häufigsten verwendete Test des moralischen Urteilens und wird heute vor allem in der revidierten Form von Rest und Thoma (1999) verwendet. Reviews von 15 transkulturellen Studien ergaben, dass die Präferenz im DIT für postkonventionelles und komplexes Urteilen mit Alter und Bildung ansteigen. (Gielen & Markoulis, 2001, zit. nach Gibbs, 2007) Er ermöglicht eine modifizierte Stufentheorie und die Integration von Wissen aus den Kognitionswissenschaften. (Lapsley, 2006)

Mittlerweile gibt es den modifizierten DIT-2 von Rest, Narvaez, Bebeau & Thomas, 1999, der besser validiert ist und Elemente der kognitiven Schema- und Informationsverarbeitungstheorie als theoretische Grundlage integriert. Rest und seine neo-kohlbergianischen Kollegen zeigten sich, angesichts der Zunahme empirischer Belege, für eine Modifikation der zugrunde liegenden Konstrukte offen, während Kohlberg Veränderungen am Messinstrument vornahm, um es der Theorie anzupassen (Thoma, 2006). Beispielsweise fanden Thoma und Kollegen einen Zusammenhang zwischen religiöser Orthodoxie und dem Schema „an Normen festhalten“ (Stufe 4) und einer schnelleren Verarbeitung entsprechender Items, dasselbe galt für den „postkonventionellen Typ“, der eher postkonventionelle Items wählt, diese ebenfalls schneller verarbeitet und Konservatismus ablehnte (Rest, 2006).

4.4 Befunde zu Hochbegabten und ihrer moralischen Urteilskompetenz

Schon Terman (1925) untersuchte, ebenso wie Thorndike (1940) die moralische Entwicklung bei HB und stellte fest, dass in seiner Stichprobe hoch begabter 9-jähriger Kinder die moralische Entwicklung gegenüber gleichaltrigen beschleunigt war, dass sie auf einem Niveau moralische Urteile fällten, die einem mentalen Alter von 16 Jahren entsprachen

(nach Janos & Robinson, 1985), allerdings wurden keine Vergleichsgruppen hinzugezogen und die Versuchsanordnung häufig nicht repliziert.

Im Folgenden zitiere ich aus der gering vorhandenen Forschungsliteratur, die sich mit dem Zusammenhang zwischen moralischem Urteilsvermögen und Intelligenz befasst, einige Ergebnisse, wobei sowohl Untersuchungsdesign, Messinstrumente und Stichprobenwahl sehr unterschiedlich sind.

Einer der ersten Aufsätze, die sich mit diesem Thema befassen, ist die viel zitierte Arbeit von Dentici & Pagnin (1992). Sie untersuchten an 1141 italienischen Jugendlichen an weiterführenden Schulen mit Hilfe von sechs Dilemmasituationen den Zusammenhang zwischen Intelligenz und moralischem Urteil in drei Vergleichsgruppen mit sehr hoher, mittlerer und niedriger Intelligenz. Es zeigte sich ein Geschlechtereffekt bezüglich der Dilemmabeurteilung: die Mädchen präferierten Werte wie die Menschenwürde (z. B. Ablehnung der Abtreibung), Zivilrechte und Ablehnung von Betrug, während die Jungen eher Werte wie Gerechtigkeit, soziale Konformität, ökonomische Interessen nannten und Vergehen, wie Betrug, unter bestimmten Voraussetzungen billigten. Bezüglich des Dilemmainhalts zeigten Teilnehmer mit niedriger und durchschnittlicher Begabung eher eine humanitäre Orientierung und achteten externe Autoritäten, wie beispielsweise die Familie. Diese Orientierungen sind eher präkonventionellen und niedrigen konventionellen Stadien nach Kohlberg zuzurechnen. In den Begabengruppen wurden individuelle Rechte, soziale Rechte und Gerechtigkeitsempfinden betont, außerdem wie vorhergesagt, eher generelle und abstrakte Prinzipien genannt. Es zeigten sich eher Elemente eines postkonventionellen Denkens. Eine Clusteranalyse bestätigte die Gruppenunterschiede. Die formale Urteilebene wurde eher bei HB gefunden als bei NB. Die qualitative Analyse von Interviews ergab, dass die NB sich an der menschlichen Situation orientierten, während logische Elemente eher nicht beachtet wurden. Die HB-Gruppe hielt sich streng an generelle Prinzipien, logische Zusammenhänge und beurteilte spezifische Dilemmaaspekte. Dabei orientierten sich die HB an den den Geschichten zugrunde liegenden Werten: Ökonomie, Effektivität, Freiheit. Außerdem wurde gemessen, welche Problemlösungen die HB- Probanden anwendeten und an welchen Werten sich ihr Verhalten orientierte. Einige gingen logisch vor, ohne die Werte zu beachten und betrachteten vor allem die formalen Aspekte der Dilemmata. Die NB entschieden dagegen eher intuitiv und traditionell. Da von dieser Studie keine Signifikanzniveauberechnungen und auch sonst keine weiteren statistischen Kennwerte vorliegen, war diese Studie für die weitere Forschung zwar anregend, die Ergebnisse lassen aber keine allgemeingültigeren Aussagen zu, zumal auch noch der kulturelle Kontext in Italien zu bedenken ist. Dentici und Pagnin sehen die Gefahr zu großer Abstraktion der HB auf Kosten intuitiver spontaner und affektiver Urteile, die der Alltag gewöhnlich fordert.

Genauere Daten lieferte die Untersuchung von Chovan & Freeman (1993) an je 50 Schülern der Klassen 5.-8, wobei außer der moralischen Urteilskompetenz unter Verwendung des DIT zusätzlich noch der Faktor „Sozialbeziehungen“ erfasst wurde. Der P-Wert im DIT war bei den HB höher, allerdings zeigte sich kein Geschlechterunterschied. Nach einer Regressionsanalyse konnten als Prädiktoren für den hohen P-Wert sowohl die Begabung als auch die Dimension Fürsorgeorientierung, ausgedrückt durch Soziabilität und Empathie und hohe Sensibilität bei ungerechter Behandlung oder Zurückweisung durch Peers, vor allem bei den HB-Mädchen, ermittelt werden.

Auch der Vergleich von jugendlichen, freiwilligen Teilnehmern ($N=167$, M Alter=17) einer Sommerakademie für HB (Howard-Hamilton & Franks, 1995) ergab einen höheren

DIT-Wert als beim vergleichbare Normdurchschnitt, auch hier urteilten die HB-Schüler auf dem Niveau von Collegestudenten. Es zeigten sich signifikante Unterschiede innerhalb der Gruppen aufgrund des kulturellen Hintergrunds, jedoch keine Geschlechterunterschied. Europäische und asiatische Schüler schnitten im DIT signifikant besser ab als afrikanische und ostindische Studenten. Dabei war die Variabilität der Gruppen sehr hoch. Die Kritik an der universalen Gültigkeit des DIT ist hier ebenso angebracht wie Zweifel an der Testreliabilität.

Eine neuere Studie von Derryberry et al. (2005) bestätigt die vorläufigen Ergebnisse von Dentici und Pagnin (1992) zum moralischen Urteil mit Hilfe des DIT von Rest, wobei zusätzlich der Aspekt der Akzeleration in der moralischen Entwicklung an Collegestudenten und HB-Jugendlichen untersucht wurde. Die Werte im DIT hinsichtlich des moralischen Urteils zwischen 11-16jährigen HB-Schülern ($N=97$) und um sechs Jahre älteren Collegestudenten ($N=140$) unterschieden sich signifikant zugunsten der HB Schüler. Dies war umso überraschender, da man vermutet, daß sich ein höherer Bildungsstand auf die Höhe der Messung des DIT auswirkt. Trotz der längeren Ausbildungszeit erreichten die Collegestudenten geringere Werte im DIT. Allerdings ist die Schlussfolgerung, dass ein höherer IQ für die höheren P-Werte im DIT-Score verantwortlich ist, nicht zulässig, da dieser in den Ergebnissen einer Regressionsanalyse nur 4 % der Gesamtvarianz erklärte. Die Intelligenz ist keine hinreichende Erklärung für die hohen DIT-Werte, weitere Erklärungen der Autoren für die Ergebnisse sind uneindeutig. Ein Problem ist hier, wie in den meisten Studien, die kleine Stichprobengröße.

Mit dem DIT-2 stellten Lee & Olszewski-Kubilius (2006) ebenfalls signifikante Unterschiede an über 200 16jährigen Teilnehmern eines Sommerlehrgangs für akademisch begabte kommende Führungskräfte und einer Normstichprobe mit einer Effektgröße von $d = .50$ fest, vor allem auf dem post-konventionellen Niveau. Innerhalb der HB zeigten weibliche Teilnehmer generell höhere Mittelwerte im postkonventionellen Bereich ($d = .47$), während die Jungen auf der Stufe "Normen einhalten" höhere Werte erzielten. In den zusätzlich untersuchten Parametern, wie beispielsweise der Emotionalen Intelligenz unterschieden sich die HB nicht von den NB, in den Bereichen Stressmanagement und Impulskontrolle schnitten sie sogar schlechter ab, was die Autoren Persönlichkeitseigenschaften, wie beispielsweise der Kreativität zuschreiben. Zusammenhänge zwischen emotionaler Intelligenz, moralischem Urteilsvermögen, Führungsqualitäten und Hochbegabung wurden nicht gefunden. Das Fehlen einer Vergleichsgruppe lässt keine Generalisierung der Untersuchungsergebnisse zu.

Agerström, Möller & Archer (2006) untersuchten in ihrer schwedischen Studie an 164 Studenten die abhängigen Variablen Dilemmakontext mit Hilfe von Dilemmata aus dem realen Leben, Geschlecht und eines experimentell erzeugten Zeitdrucks auf das moralische Urteil. Die Ergebnisse stützen die Studien von Gilligan (1982) und Walker, de Vries & Trevethan (1987) nur teilweise: Frauen zeigten in einem moralischen Selbstbeurteilungsmaß zwar höhere Fürsorgeorientierung, die Männer jedoch keine höhere Gerechtigkeitsorientierung, im moralischen Urteilstest zeigte sich dieser Effekt jedoch nicht. Der Dilemmainhalt führte zu unterschiedlichen Urteilen: abhängig vom Kontext war der Fokus mehr auf Fürsorge oder Gerechtigkeit, der induzierte Zeitdruck wirkte sich nicht auf die Informationsverarbeitung der Szenarios aus. Der Dilemmakontext wirkt als eine Art Priming bei der Urteilsbildung und ist somit ein wichtiger Faktor.

Die Studie von Duriez & Soenens (2006) verwendete den M-U-T von Lind (2003) und ist daher, auch wenn als Vergleich keine HB-Stichprobe verwendet wird, von den Ergeb-

nissen her aufschlussreich. Mit der Fragestellung, inwiefern moralische Urteilskompetenz und Religiosität korrelieren, wurde der M-U-T belgischen Jugendlichen, Universitätsstudenten der Kath. Universität in Leuven und Erwachsenen vorgelegt. Der C-Index sollte mit zunehmender Bildung ansteigen, bildungsabhängig sollte sich die Präferenz für die Urteilsstufen 1-4 und 5 und 6 unterscheiden und altersunabhängig sein. Tatsächlich zeigten sich signifikante Unterschiede im C-Score zu der Gruppe der Universitätsstudenten, während sich die Gruppe der Erwachsenen und der Schüler nicht unterschieden. Es unterschieden sich die Schüler von den beiden Gruppen Erwachsener in der Präferenz der Stufen 1-4, die für sie wichtiger waren. Der Autor interpretiert dies als einen Beleg für die Bildungsabhängigkeit des M-U-T und damit der moralischen Urteilsfähigkeit.

In einer eher qualitativen Studie von Nelson & Buchholz (2003) unter Anwendung eines Fragebogens mit offenem Antwortformat wurden zwei randomisierte Gruppen heranwachsender Mädchen im Alter zwischen 16 und 18 Jahren (Gruppe A: Begabtenklasse, Gruppe B: durchschnittlich Begabte), gebeten, zu beurteilen, was sie für gut und böse halten und welche Motivation sie bewegt, sich entsprechend gut oder böse zu verhalten. Außerdem wurde gefragt, wann und weshalb sie sich ihrer Meinung nach böse verhalten haben. Trotz der geringen Stichprobengröße, der beschränkten Aussagekraft deskriptiver Untersuchungen und defizitärer Aussagen zum Selektions- und Zuteilungsmodus für die Begabtenklasse, sind einige Ergebnisse bemerkenswert: die Begabten orientierten sich mehr an externen Standards, Urteilen und Anforderungen. Gut zu sein wurde häufig mit Altruismus und akademischen Leistungen gleichgesetzt, während böse zu sein mit Machtgefühlen, Spaß und Aufregung verknüpft wurde. Außerdem gaben die Begabten eher nonkonformes Verhalten zu, was möglicherweise auf ein größeres Bewußtsein hindeuten könnte, sich an interne Normen und Sozialregeln zu halten und abweichendes Verhalten zuzugeben. Bemerkenswert war auch, dass Themen wie innere Spannung, Schuld, Scham bei Normübertretung eher in den Antworten der HB-Gruppe vorzufinden war als in der NB-Gruppe, was möglicherweise als Hinweis für die höhere Sensibilität der Begabtengruppe gelten kann.

5. Zusammenhänge zwischen Werten und moralischem Urteil

Obwohl es auf der Hand zu liegen scheint, dass menschliches Verhalten durch Urteile über die persönliche, soziale und moralische Erwünschtheit von Handlungen beeinflusst wird, letztlich also durch ein Zusammenwirken von Werten und moralischem Urteil, gibt es sehr wenig Forschung auf diesem Gebiet. Kohlberg behauptete, den fünf Stufen moralischen Urteilens entsprächen ganz bestimmte Werte, so seien etwa die Werte Gleichheit, Achtung der Menschenwürde und Altruismus typisch für Stufen 5 und 6. Diese Werte verändern sich im Laufe des Lebens, wenn sukzessive eine andere Stufe erreicht wird.

Feather (1988) dagegen vermutet einen Zusammenhang zwischen Werten und moralischem Urteil aufgrund sozialer Lernprozesse durch die Sozialisation z. B. in der Familie. Diese führen zu Wertepreferenzen, die wiederum die Handlungsmuster in moralischen Dilemmasituationen beeinflussen. Er fand in seiner Studie an 16-jährigen allerdings nur sehr wenige signifikante Korrelationen zwischen den instrumentellen und terminalen Werten des Rokeach Value Survey und moralischem Urteil, gemessen mit dem DIT. So ergaben sich signifikant positive Korrelationen zwischen Stufe 4 moralischen Urteilens und den Werten Harmonie, Logik und Toleranz und einen negativen Zusammenhang mit Werten wie Ordnung und Gehorsam, man könnte auch sagen mit Konservatismus.

Auch Rests Metaanalyse (1979) von über 200 Studien ergab nur inkonsistente Ergebnisse, was auch an der Qualität der verwendeten Fragebögen liegen mag.

Ein Aufsatz von Ostini & Ellermann (1997) geht diesem Zusammenhang unter Verwendung des Value Survey und des DIT nach. Auch er fand in seiner Studie mit Studenten nur sehr geringe Zusammenhänge zwischen Werten und moralischem Urteil, auch der Versuch, mit Hilfe einer Regressionsanalyse mittels des P-Scores des DIT Werte vorherzusagen, schlug fehl. Die Regressionsanalyse ergab jedoch Hinweise, dass eine höhere Stufe der Urteilskompetenz eher mit der Dimension Universalismus ($\beta = .21$) verknüpft ist als mit der Dimension Tradition ($\beta = -.29$).

Eine neuere Studie von Gowing et al. (2005) untersuchte ebenfalls den Zusammenhang zwischen Werten, erfasst mit dem Fragebogen von Schwartz & Bilsky, und moralischem Urteil an Betriebswirtschaftsstudenten, besonders dabei die Dimensionen Universalismus, Wohltätigkeit, Selbstbestimmung, die als Prädiktoren für eine höhere moralische Stufe und moralisches Urteil gelten. Wiederum bestätigte eine Regressionsanalyse den negativen Zusammenhang ($\beta = -.411$) zwischen der Dimension Tradition und einem hohen P-Score, während wiederum ein positiver Zusammenhang zwischen der Dimension Selbstbestimmung und hohem P-Score ($\beta = .411$) gefunden wurde.

In einer Studie mit dem M-U-T (Lind, 2001) sollte festgestellt werden, ob es einen Zusammenhang zwischen Stufenpräferenz, konsistentem moralischem Urteil und sozialen und politischen Einstellungen gibt. Diese Studie wurde an 426 Collegestudenten verschiedener Altersstufen vorgenommen. Entgegen den Erwartungen und, entgegen den Befunden des DIT, fanden sich nur geringe, nichtsignifikante Zusammenhänge zwischen den Werten Dogmatismus, politischen und sozialen Einstellungen und der Urteilsfähigkeit (Colesante & Biggs, 2001). Lind et al. dagegen konnten an einer deutschen Stichprobe hohe Korrelationen nachweisen, wobei die deutsche Stichprobe insgesamt sehr viel höhere C-Werte zeigte als in der genannten amerikanischen Studie. Die Stufenpräferenz korrelierte gering (.16 und .17), jedoch signifikant positiv, mit sozialen und politischen Werten.

Die Literatur über die Zusammenhänge von Werten, Einstellungen, moralischer Urteilskompetenz und Verhalten ist besonders im Bereich der Forschung zur Jugenddelinquenz groß. Allerdings sind auch hier die meisten Befunde zum Zusammenhang Delinquenz, Werthaltungen und Urteilskompetenz uneinheitlich. Dies ist vermutlich auch auf die Messinstrumente, die sich in der Art des Antwortformats unterscheiden, zurückzuführen.

Nach der Übersicht über die Befundlage, leite ich erstmalig mit deutschsprachigen Messinstrumenten, folgende Hypothesen aus der bestehenden Literatur ab:

6. Hypothesen

Hypothese 1: Unterschiedshypothese

HB zeichnen sich durch eine höhere moralische Urteilskompetenz aus, was sich in einem signifikant höheren C-Wert im „moralischen Urteilstest“ zeigen sollte.

Hypothese 2: Unterschiedshypothese

HB und NB unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Werthaltungen: HB präferieren eher sozial-integrative Werte.

Hypothese 3: Unterschiedshypothese

Die Geschlechter unterscheiden sich in ihren Werten

Der Geschlechtsunterschied ist bei HB geringer als bei NB

Hypothese 4: Zusammenhangshypothese

Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Dimension „sozial integrative Werte“ in der Werteskala und einer hohen moralischen Urteilskompetenz (hoher C-Score) sowohl bei HB als auch bei NB.

Die beiden Korrelationskoeffizienten unterscheiden sich signifikant zwischen den Gruppen.

7. Messinstrumente

7.1 CFT-20-R (Weiß, 2006)

Der CFT-20-R erfasst mit figuralen, anschaulichen Denkaufgaben wesentliche Teile des allgemeinen intellektuellen Niveaus (Grundintelligenz) im Sinne der fluid ability nach Cattell. Er kann als Einzel- oder Gruppentest bei Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 8,5 - 19,11 und Erwachsenen zwischen 20 und 60 Jahren durchgeführt werden. Er ist die Adaption des „Culture Fair Intelligence Test- Scale 2“ von R. B. Cattell aus dem Jahr 1960 und wurde 1972 erstmalig deutschen Verhältnissen angepasst, danach ab dem Jahr 1994 in einem zehnjährigen Prozess durch Hinzunahme 30 neuer Items mit höherer Schwierigkeit revidiert und neu normiert (Weiß, 2006).

Die Durchführungsdauer beträgt incl. Instruktion ca. eine Zeitstunde, wenn die Vollform angewendet wird, was aufgrund besserer Reliabilität und Validität empfohlen wird. Das Antwortformat ist multiple-choice und die Testanwendung ist in Paper-Pencil-Form gehalten. Anwendungsschwerpunkte des CFT 20-R sind die Erziehungsberatung, die schulpyschologische Beratung, die Hochbegabtenberatung und die pädagogisch- psychologische Forschung.

7.1.1 Das Intelligenzmodell des CFT 20-R

Der aus zwei Testteilen mit je vier Subtests ermittelte Gesamtwert ist ein gutes Maß für die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit. Cattell wollte einen Intelligenztest schaffen, der möglichst unabhängig von schulischen, erzieherischen und kulturellen Einflüssen, also der fluiden Intelligenz, ist.

Der CFT 20-R erfasst diese nur in geringem Maß, allerdings kann ergänzend durch einen Wortschatz- und einen Zahlentest dieser Aspekt der Intelligenz miterfasst werden. Selbstverständlich hängen die Schulleistungen auch von der fluiden Intelligenz ab oder werden durch diese erst ermöglicht. Der CFT-20-R beansprucht für sich, bessere langfristige Vorhersagen für das wirkliche geistige Potential zu ermöglichen, da er „die allgemeine Fähigkeit, Relationen unabhängig von der Sinneswahrnehmung zu erkennen“ misst. Die kristalline Intelligenz hingegen ist nach Cattell „die Ansammlung gelernter Kenntnisse, die sich ein Mensch angeeignet hat, indem er die ‚flüssige Intelligenz‘ beim Lernen in der Schule anwandte. Die kristalline Intelligenz ist gewissermaßen das Endprodukt dessen, was flüssige Intelligenz und Schulbesuch gemeinsam hervorgebracht haben“ (Cattell, 1973, S. 268).

In der Hochbegabtenforschung wurde der CFT 20-R in den letzten Jahren beispielsweise im Berliner Hochbegabtenprojekt ergänzend hinzugezogen, da er eine gute Ergänzung für die verbale Fähigkeiten stärker betonenden Tests wie dem PSB-R bildet. In meiner Untersuchung wende ich diesen Test ausschließlich bei meiner Kontrollgruppe der Normalbegabten an, doch auch hier kann er, neben der Erfassung eines durchschnittlichen Intelligenzniveaus, einen Beitrag leisten, unentdeckte Hochbegabte („falsche Negative“) zu identifizieren.

7.1.2 Untertests des CFT 20-R

Der Test besteht aus vier Testteilen in sprachfreier, zeichnerischer Form, deren Einzelaufgaben nach Schwierigkeit ansteigen. Es gibt immer 5 Antwortalternativen, aus denen der Proband die richtige auswählen muss.

Im Folgenden eine kurze Beschreibung der Testteile:

Reihenfortsetzen

Die Figuren sind in einer bestimmten Gesetzmäßigkeit angeordnet. Die Figur, die diese Reihe sinnvoll fortsetzt, muss identifiziert werden.

Klassifikationen

Der Proband muss immer die Figur entdecken, die nicht zu den anderen passt.

Matrizen

Der Proband muss die Figur auswählen, die die unvollständige Matrize sinnvoll ergänzt.

Topologische Schlussfolgerungen

Ein Punkt wird durch seine Relation zu anderen Formen in der Beispielaufgabe definiert. Der Proband muss aus den verschiedenen Antwortmöglichkeiten jene identifizieren, bei der ein imaginärer Punkt in derselben Beziehung zu den anderen Formen liegen könnte.

7.1.3 Testkennwerte und Testgütekriterien des CFT 20-R

Schwierigkeit und Trennschärfe

Die Normierung fand an 10-11 jährigen und 14-15jährigen Schülern statt. Nach Eliminierung der schwächsten Items entstand die Testversion, die an 144 Schülern aus 5. bis 7. Klassen kontrolliert wurde. Das P-Niveau verläuft über alle Subtests relativ kontinuierlich bei gleichzeitig hoher Übereinstimmung der Rangpositionen zwischen den Testteilen und dem Gesamttest.

Die Schwierigkeitsindizes streuen bei den 10-15jährigen zwischen .54 und .62.

Die Trennschärfekoeffizienten betragen im mittleren Wert für beide Testteile um .45, was den Erwartungen an ein gutes Testverfahren entspricht.

Reliabilität

Die Retest-Reliabilität lag nach zwei Monaten bei 38 Haupt-/ Werkrealschülern bei .91, bei 13 Förderschülern bei .83. Die interne Konsistenz (split-half) lag bei der Gesamtstichprobe bei .95 für den Gesamttest, für die Testteile 1 und 2 bei .80 bis .82.

Damit ist ausreichend gesichert, dass auf Grundlage des Tests individuelle IQ-Differenzen zuverlässig beurteilt werden können.

Validität

Die Validität mit dem Konstrukt „general fluid ability“ wurde faktorenanalytisch überprüft und ergab, dass dieser Faktor an zwei unabhängigen Stichproben 70 bis 79 % der Varianz erklärte.

Die konvergente Validität zeigte sich in Korrelationen mit anderen Intelligenztests von durchschnittlich .64. Er korrelierte mit konstrukt-nahen Tests wie dem Matrizentest von Raven oder den Zahlenreihentests aus dem IST mit $r=.54$. Die Korrelationen mit konstruktfernen Tests liegen signifikant niedriger bei $r=.16$. Insgesamt liegen diese Korrelationen im Vergleich zum CFT 20 höher und können Hinweis auf die verbesserte Qualität des CFT 20-R sein. Der CFT 20-R korreliert mit der Note in Mathematik mit $r=.49$, mit dem Fach Deutsch ergab sich erwartungsgemäß ein geringerer Zusammenhang von $r=.35$.

Prognostische Validitätswerte liegen aufgrund der Neunormierung und Revision noch nicht vor. Daher wird aufgrund der im Vorgängermodell erstellten Prognosen von einer sehr guten Vorhersagbarkeit über 10 Jahre für Gymnasiasten und einer erfolgreichen Unterscheidung zwischen erfolgreichen (Erwerben eines Abschlusses) und nicht-erfolgreichen Realschülern ausgegangen.

7.1.4 Normierung des CFT 20-R

Die Normdaten der Eichstichprobe stammen aus dem Jahr 2003. Sie wurden an 4350 Schülern von der 3. bis zur 13. Klasse aller Schularten erhoben. Hinsichtlich Alter, Geschlecht, Schulart, Bundesland und sozialer Zusammensetzung kann die Stichprobe als repräsentativ gewertet werden. Hinsichtlich signifikanter Gruppenmittelswertunterschiede ergaben sich keine Geschlechtereffekte, wohl aber Alters-, Klassen- und Schulartsunterschiede. Dafür liegen entsprechende T-Werte und Prozentränge in entsprechenden Normtabellen vor.

7.1.5 Kritik am CFT 20-R

Ziel der Entwicklung des CFT 20-R war eine Differenzierung im oberen Leistungsbereich. Ebenso sollten die Testzeiten optimiert werden, um testängstlichen oder langsamer arbeitenden Probanden entgegenzukommen. Durch die Neunormierung wird auch den heutigen Schulstandardwerten und zeitbedingten Veränderungen im IQ-Leistungsbereich („Flyneffekt“) Rechnung getragen.

Seinem Anspruch, ein kulturfreier d. h. auch sozialschichtunabhängiger Test zu sein, wird der CFT 20-R nicht ganz gerecht, da Kinder aus sozial höheren Schichten meist besser abschneiden und Migrantenkinder aufgrund der verbalen Instruktion und entsprechenden Verständnisschwierigkeiten häufig im Testteil 1 bis zu 9 % an Rohpunkten schlechter abschneiden. Daher sollten unbedingt beide Testteile verwendet werden, um Migrantenkinder nicht unnötig zu benachteiligen. Der Testteil 1 wird in diesem Fall zum sogenannten Lerntest.

Hochbegabte Kinder schneiden oft im Testteil 2 aufgrund von Motivationsproblemen deutlich schlechter ab (Weiß, 2003), dennoch kann der CFT 20-R auch aufgrund der hohen Testökonomie zur Hochbegabtdiagnostik eingesetzt werden.

7.2 Der Moralische Urteilstest (M-U-T) von Lind (2001) (Anhang A)

Für meine Diplomarbeit suchte ich mir ein deutschsprachiges Messinstrument, da der bereits erwähnte DIT, das gängigste englischsprachige Instrument zur Messung der Moralischen Urteilsfähigkeit im Sinne der Kohlbergschen Theorie, in keiner validierten

deutschen Übersetzung vorliegt und mir der M-U-T trotz seiner Komplexität als ein passendes und in der Testanwendung einfaches Instrument erschien.

7.2.1 Testbeschreibung des M-U-T

Der Moralische Urteilstest wurde in den 1970ern von G. Lind entwickelt mit der Intention, ein Messinstrument zur Verfügung zu haben, das nicht nur moralische Einstellungen misst, sondern auch moralische Urteilskompetenz. Der Test wird zu Forschungszwecken und zur Interventionsevaluation verwendet, jedoch nicht zur Einzelfalldiagnostik.

Zugrunde liegen Ansätze aus der Persönlichkeitstheorie nach Allport und der Erkenntnistheorie (Lind, 1982). Er wird von Lind als „experimenteller Fragebogen“, ähnlich einem klinischen Interviewleitfaden, bezeichnet, der nicht als „Test“ im engen Sinn verstanden werden will. Er ist laut Lind (1982) ein „objektiver Verhaltenstest zur Erfassung von Inhalt und Struktur der (sinnhaften) Interaktion von Individuum und sozialer Umwelt“ (S. 6). Er beansprucht „theoretisch valide“ zu sein. Der Moralische Urteilstest sollte ermöglichen, pro und contra Argumente zu einem kontroversen, komplexen moralischen Problem auf der Basis eigener moralischer Prinzipien zu beurteilen, unabhängig von der eigenen Meinung zu betreffendem Problem.

Der M-U-T soll eine solch komplexe Situation in ihrem Kontext darstellen. Außerdem misst er Einstellungen gegenüber den sechs Stufen moralischen Urteilens von Kohlberg.

Entscheidend für die moralische Urteilskompetenz ist nach Lind (2004) die moralische Konsistenz des Urteils: Argumente jeder Stufe sollten in jedem Dilemma gleichsinnig bewertet werden. Ein konsistentes Antwortverhalten zeugt von hoher Urteilskompetenz. Die moralische Qualität der Argumente und damit die kognitive Struktur des moralischen Urteils soll also bewertet werden.

Theoretische Basis bildet die Dual-Aspect-Theorie, die besagt, daß moralisches Verhalten aus zwei untrennbar verbundenen, aber verschiedenen Bestandteilen besteht: einerseits der affektiver Zustimmung zu moralischen Idealen oder Prinzipien und der kognitiven Kompetenz, entsprechend diesen Idealen zu urteilen und zu handeln. In ihren Studien an Kindern hatten schon Hartshorne und May (1928) festgestellt, dass Ehrlichkeit/Unehrlichkeit ein Charakterzug ist, der situationsspezifisch Anwendung findet. Dies fand in der Interaktionismustheorie von Person und Situation ihren Niederschlag: der Mensch ist nicht per se ein moralisches Wesen, sondern in ein soziales und gesellschaftliches System eingebunden, nach dem er sein moralisches Handeln ausrichtet. Basierend auf der Kohlbergschen Definition Moralischer Urteilskompetenz (Kohlberg, 1984) wurde Moral zum ersten Mal als Kompetenz erfasst, im Gegensatz zu früheren Definitionen, die von einer Einstellung oder einem Wert ausgingen. Im Dual-Aspect-Modell wird von einer dreifachen Interaktion von moralischen Idealen (affektiv) und moralischer Kompetenz (kognitiv), die zu moralischem Handeln führen, ausgegangen.

Aus diesen Überlegungen entwickelte Kohlberg sein Moral Judgment Interview (MJI), auf dessen theoretische Hintergründe der M-U-T (englisch: MJT) und der DIT, der Präferenzen erfragt, zurückgehen.

Der Test besteht aus zwei moralischen Dilemmasituationen: dem Arbeiterdilemma (Diebstahlproblematik) und dem Doktordilemma (Euthanasieproblematik). Das Doktordilemma wurde Kohlbergs MJI (Moral Judgment Interview) entnommen, das Arbeiterdilemma dem

Theaterstück von Max von der Grün "Stellenweise Glatteis". Die Probanden sollen in einer Ratingsskala (von -3 bis +3) ihr Urteil zum Handeln der Arbeiter und des Arztes abgeben. Dieses Urteil bildet den Ausgangspunkt für die folgende moralische Aufgabe: die Probanden müssen zu 2 x 12 Argumenten, von denen je 6 pro, 6 contra-Argumente sind, ihren Grad an Zustimmung abgeben (Skala von -4=ich widerspreche völlig bis +4= ich stimme völlig zu). Diese je sechs Argumente sollen Kohlbergs sechs Stufen des moralischen Denkens entsprechen.

Sie wurden aufgrund von Expertenratings ausgewählt und an acht Testprobanden erprobt.

Der Test kann ab 10 Jahre angewendet werden und dauert 10 bis 20 Minuten. Eine Computerversion (eMJT) ist ebenfalls beim Autor erhältlich.

Masse

Die *moralische Urteilskompetenz* wird durch den C-Score gemessen, der definiert ist, als "the ability of a subject to accept or reject arguments on a particular moral issue consistently in regard to their moral quality even though they oppose the subject's stance on that issue." Die Aufgabe ist also kognitiv. Es geht, laut dem Autor, nicht um eine Einstellungs- und Präferenzmessung. Der C- Index reicht von 1 bis 100 % und kann in 6 Stufen kategorisiert werden: sehr niedrig (1-9), niedrig (10-19), mittel (20-29), hoch (30-39), sehr hoch (40-49) und außerordentlich hoch (über 50).

Der *affektive Aspekt* moralischen Verhaltens zeigt sich in den Einstellungen der Probanden zu den 6 Kohlbergstufen in Abhängigkeit vom Dilemmainhalt. Meistens präferieren die Probanden die Stufen 5 und 6.

7.2.2 Testkennwerte und Testgütekriterien des M-U-T

Validität

5 „Validitätskriterien“, die bei der Auswertung erfüllt sein müssen, gibt der Autor für seinen „experimentellen Fragebogen“ vor:

- die Anordnung der 6 Kohlbergschen Moralstufen sollte in folgender Weise erfolgen: höhere moralische Urteilsstufen werden gegenüber niedrigen Stufen präferiert.
- Die Korrelationen zwischen den Stufen formen eine Quasi-Simplex-Struktur, wobei die Korrelation zwischen benachbarten Stufen höher als die Korrelation zwischen weiter entfernten Stufen sein sollte. Diese Hypothese wurde durch Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation mit 2 Faktoren bestätigt.
- Parallelismus zwischen kognitiven und affektiven Anteilen des moralischen Urteils: je höher die Urteilskompetenz, desto eher akzeptiert der Proband Argumente höherer Stufen und lehnt die niedrigerer Stufen ab, d. h. negative Korrelation zwischen C-Score und Einstellungsscores zu Stufe 1 und 2, positive Korrelationen zwischen C-Score und Einstellungsscores zu Stufe 5 und 6.
- Gleichwertigkeit von Pro und Con-Argumenten
- Bei Testwiederholung sollten keine höheren C-Scores simuliert werden können.

Interne Konsistenz

In der Studie von Lerkiatbundit (2004) blieb der C-Index in der Experimentalgruppe über 6 Monate stabil, während er sich in der Experimentalgruppe verbesserte.

Entsprechend den 5 Anforderungen kann, laut Autor, von der Validität des Instrumentes ausgegangen werden. Der Test wurde bisher in 29 Sprachen übersetzt und es liegen mehr als 29 transkulturelle, längs- und querschnittliche Validierungsstudien mit strengen Validierungsregeln vor (Lind, 2005).

Reliabilität

Lerkiatbundit et al. (2004) fanden eine Retestkorrelation von $r = 0.90$. Weitere Masse zur Testreliabilität, externen Reliabilität und Itemanalyse liegen nicht vor. Lind erklärt das Fehlen eines Cronbach α , daß der C-Index nicht die Konsistenz des Testes misst, sondern die individuelle Konsistenz des moralischen Urteils gemessen werden soll.

Effektstärke

In Interventionsstudien konnten Effektgrößen $r > 0.70$ erreicht werden, was für die Sensitivität des Testes spricht (Lind, 2003, Lerkiatbundit, 2004).

7.2.3 Kritik am M-U-T

Der MUT ist einfach handhabbar, jedoch ist die Verständlichkeit der Standardversion etwas fraglich, speziell bezogen auf die Stichprobe an Schülern. Besonders schwierig ist es, diesen Test durchzuführen, wenn er in eine komplexere Befragung eingebaut ist, wie in meinem Fall, da er viel Konzentration verlangt. Damit könnte er niedrigere Bildungsschichten benachteiligen.

Schmitt (1981) stellt heraus, dass der M-U-T im Vergleich zum DIT Argumente bereits vorformuliert und daher keine kognitive Zwischenleistung bei der Übertragung eines allgemeinen Prinzips auf eine konkrete Situation vorgenommen werden muss. Subjektive Interpretationsunterschiede können dann weniger zur Urteilsvarianz beitragen als beim DIT.

Erfolgreich ist der Test in der Anwendung bei Interventionen zur moralischen Entwicklung, wie es in den Konstanzer Dilemmadiskussionen geschieht. Hier war die Effektgröße nach einer Diskussion sehr hoch und der C-Index erwies sich dann als stabiles Maß.

Da keine Reliabilitätsindizes vorliegen, ist die Überprüfung und Vergleichbarkeit der Testergebnisse recht schwierig. Das Vorliegen des Auswertungsalgorithmus für den C-Score erleichtert die Auswertung, dennoch ist die Durchschaubarkeit des Testes komplex.

Ergänzend ist hinzuzufügen, dass Kohlbergs Stufenkonzept, auf dem Linds Test basiert, nicht im psychometrischen Sinne von mehr oder weniger an Moralität verstanden werden kann, sondern es sollen sich qualitative Unterschiede in der Entwicklung des Denkens über Moral zeigen. Zwar wurden immer wieder Zusammenhänge zwischen Stufenhöhe und tatsächlichem Verhalten ermittelt, diese sind jedoch schwer interpretierbar, da ein moralisches Urteil nicht verbindlich ist und es weitere, wenig erforschte Moderatorvariablen, gibt (Krettenauer, 2005).

Kritisch sind auch Linds vergleichsweise hohe C-Werte zu sehen, die höher als in allen anderen Ländern ausfallen. Auch ließ sich in meiner Untersuchung mehrere der fünf postulierten Vorraussetzungen nicht replizieren: so wurden beispielsweise in meiner Stichprobe nicht die Stufen 5 und 6 bevorzugt, was auch am Alter und der Anzahl an Bildungsjahren meiner Stichprobe liegen mag.

Val de Posada (2005) kritisiert, dass der C-Wert kein Stufenmaß sei, da es häufig inkonsistente Korrelationen zwischen Stufenpräferenz und C-Score gibt: in einer brasilianischen Studie beispielsweise werteten diejenigen mit der höchsten Urteilskompetenz, also dem höchsten C-Wert, niedrige Stufen höher. Sie weist darauf hin, dass Lind seine Konstrukte verfeinern und die Erwartungen über die Aussagekraft des C-Index zu dämpfen sei.

7.3 Der Fragebogen zu Religion, Sozialisation und Werten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, speziell die Werteskala nach Klages und Hermann (2004) (Anhang B)

Der Fragebogen zu Religion, Sozialisation und Werten bei Jugendlichen und Jungen Erwachsenen (Kerner, Wegel, Stroezel, 2004) ist ein Fragebogen, der aus 233 Items zu unterschiedlichen Themengebieten besteht. Er wurde entworfen, um für ein interdisziplinäres Projekt in Zusammenarbeit von Kriminologen, Pädagogen, Religionspädagogen und Kinder- und Jugendpsychiatern Zusammenhänge zwischen Religiosität, Sozialisation und Werten und möglichen Einflüssen auf Delinquenz und psychische Befindlichkeit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu erfassen.

Entworfen wurde der strukturierte Fragebogen, um für Großuntersuchungen möglichst viele Daten zu gewinnen. Bisher wurde der Fragebogen an über 3000 Probanden vor allem an Schulen, Berufsfachschulen und Jugendstrafanstalten in Baden-Württemberg eingesetzt. Er wurde an Probanden im Alter zwischen 12 und 17 Jahren validiert. Der Fragebogen ist in Paper-Pencilform mit Antwortformaten in Skalenform von 1 bis 5, (nicht zutreffend-eindeutig zutreffend), 1 bis 3 (stimmt nicht - stimmt) und im Ja/ Nein-Format gehalten. Daneben enthält er umfangreiche Fragen zur Biographie.

7.3.1 Untertests des Fragebogens zu Religion, Sozialisation und Werten bei Jugendlichen und Jungen Erwachsenen

Religion (Items 1-15)

Die Fragen behandeln die Einschätzung eigener Religiosität, Häufigkeit des Kirchgangs/ Moscheebesuch und die Bedeutung des Glaubens an Gott für das eigene Leben.

Religiöse Sozialisation und Gottesbild (Items 16-50)

Diese Skala beinhaltet Fragen zur religiösen Erziehung im Elternhaus und den dadurch vermittelten Gottesbildern, zur Begründung eigenen Glaubens bzw. der Ablehnung des Glaubens.

Erziehungsstile (Items 51-58; 110-119)

Die Fragen nach dem Erziehungsstil (permissiv, autoritativ oder autoritär), besonders auch der Umgang der Eltern mit nicht-normgemäßen Verhalten der Kinder, dienen der Erforschung von Zusammenhängen zwischen Sozialisation und auffälligem Verhalten.

Krisen in der Kindheit (Items 59-76)

Krisenhafte Erfahrungen in Kindheit und Jugend und ihre Bewältigung z. B. durch soziale Unterstützung durch die Familie und den Freundeskreis, werden erfragt.

Schulzeit (Item 77-89)

Erfragt werden Einstellungen zu Schule, Schule schwänzen, Schulproblemen und den Reaktionen des Elternhauses darauf.

Lebensstile und Freizeitverhalten (Item 90-96)

Hier wird das Freizeitverhalten der Jugendlichen erfragt, ob dieses eher unstrukturiert in einer Clique oder strukturiert durch Integration in einen Verein oder eine Organisation verläuft.

Selbstberichtetes abweichendes Verhalten und Delinquenz (Item 97-109)

Hier sollen die Probanden angeben, inwiefern bestimmte abweichende Verhaltensweisen auf sie zutreffen z. B. Alkohol- und Drogenkonsum, Diebstahl, Schwarzfahren, Ärger mit der Polizei und in welcher Häufigkeit dies geschieht.

Einstellungen zu Delinquenz, Straftaten und anderem abweichendem Verhalten (Item 120-143)

Hier wird die eigene Einstellung zu Straftätern und weiteren moralischen Fragestellungen, wie beispielsweise Selbstmord und Todesstrafe, und ihre Begründung- als Gegensatz zum zuvor selbstberichteten abweichendem Verhalten – erfragt.

Risiko-/ Gesundheitsverhalten (Item 144-154)

Diese Skala beinhaltet Fragen zur (vorehelichen) Sexualität, Gesundheitsvorsorge, Schutz vor Aids und sonstiger körperlicher Beeinträchtigung. Die Probanden sollen ihre Einstellungen und entsprechendes Verhalten begründen.

SDQ--Strengths and Difficulties-Questionnaire (Goodman, 1998), dt. Fassung “*Skala zur psychischen Befindlichkeit*” (Item 155-179)

Dieses Screeninginstrument wird weltweit in entwicklungspsychologischen, genetischen, klinischen und erziehungswissenschaftlichen Studien verwendet und kann psychiatrische Auffälligkeiten, emotionale Probleme, Beziehungsprobleme und Verhaltensprobleme in einem frühen Stadium aufdecken. Der SDQ wird auch in Evaluationsstudien in der Therapieforschung verwendet. Er besteht aus 5 Subskalen mit je 5 Items, die positiv oder negativ sein können und erfragt folgende Bereiche: emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, Peerbeziehungen und prosoziales Verhalten. Die angewendete Version wurde speziell für die Altersgruppe 11-17 entworfen.

Persönliche Daten –Biographie (Item 214-233)

Hier werden Daten zu Alter, Geschlecht, Schulform, Religionszugehörigkeit, Beruf und Ausbildung der Eltern, Anzahl der Geschwister, Nationalität etc. erhoben.

Validität und Reliabilität des Gesamtfragebogens

Cronbachs α für den Gesamtfragebogen liegt, laut den Verfassern (Kerner, Stroezel, Wegel, 2004) zwischen 0.6 und 0.9 gemessen an einer Stichprobe von ca. 3000 Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 17 Jahren.

7.3.2 Skala individueller reflexiver Werte (Klages und Herrmann, 2003) (Item 180-213)

Da ich diese Skala verwendet und ausgewertet habe, folgt eine kurze Beschreibung des theoretischen Hintergrunds, der Items und ihrer Kennwerte.

Die Werteskala von Klages & Gensicke, 1993, soll individuelle reflexive Werte messen und erfasst die Vorstellung einer Person hinsichtlich ihrer Ziele und Wünsche für ihr eigenes Leben. Gesellschaftliche und kulturelle Werte, bei Inglehart (1977) als individuelle projektive Werte bezeichnet, hingegen umfassen die in einer Kultur vorherrschenden abstrakten Zielvorstellungen über gesellschaftliche Zustände.

Das Instrument zur Messung individueller reflexiver Werte mit ursprünglich 24 Items basiert auf Arbeiten von Klages & Gensicke (1993). Es wurde erweitert um die Items 25-24, die kriminologische und subkulturelle Aspekte beinhalten (Hermann, 2003). Die Antworten im Format 1-5 (nicht zutreffend – eindeutig zutreffend) müssen nach Wichtigkeit bewertet werden.

Das vorliegende Instrument erfasst die Vorstellungen einer Person hinsichtlich ihrer persönlichen Ziele und Wünsche (individuelle reflexive Werte), während gesellschaftliche Ziele durch individuelle projektive Werte erfasst werden (Hermann, 2003).

7.3.3 Testkennwerte und Testgütekriterien der „Skala individueller reflexiver Werte“

Reliabilität

Für die Items der Dimensionen traditionelle Werte, moderne idealistische Werte und moderne materialistische Werte variieren die Werte von Cronbachs α zwischen 0,52 und 0,68. Somit ist die interne Konsistenz als zufriedenstellend zu beurteilen, mit Ausnahme der beiden untergeordneten Dimensionen „politisch tolerante Orientierung“ und „sozialer Altruismus“.

Validität

Die formale Validität des Instruments wird durch relativ hohe Item-Komponenten-Interkorrelationen belegt ($r=.01-0.46$).

Die externe Validität lässt sich durch Studien zum Wertewandel bestätigen, denen zufolge sich die Werte in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts erheblich verändert haben: Pflicht- und Akzeptanzwerte verloren ihre Bedeutung zugunsten von Selbstentfaltungswerten. Im Instrument zeigt sich dies in einer teilweisen Übereinstimmung von traditionellen Werten mit Pflicht-/Akzeptanzwerten und materialistischen mit Selbstentfaltungswerten. Der Wertewandel müsste zu einer altersabhängigen Veränderung von modernen materialistischen hin zu traditionellen Werten führen. Dies konnte in einer Heidelberger-Freiburger Befragung bestätigt werden. ($r_{\text{Pearson}} = .33$ und $.31$) Moderne idealistische Werte sind wie erwartet altersunabhängig (ZUMA, 2003).

Dimensionalität

Die Struktur der Werte konnte durch eine Faktorenanalyse mit schiefwinkliger Rotation auf neun Dimensionen zurückgeführt werden. Die klarste dimensionale Strukturierung wird erzielt, wenn die Items in Pflicht- und Akzeptanzwerte einerseits und in Selbstentfaltungswerte andererseits eingeteilt werden und dann getrennt analysiert werden. Aus diesen Analysen wurden Items ausgeschlossen, die in einer ersten Hauptkomponentenanalyse aller Items Ladungen < 0.4 erzielt hatten oder mit mehreren Komponenten assoziiert waren (Items 15,16,25, 27).

Die Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation ergab drei übergeordnete Wertedimensionen, deren erklärte Varianz 62 % beträgt. Diese sind: traditionelle, moderne idealistische und moderne materialistische Werte.

Zu den ***traditionellen Werten*** zählen folgende Orientierungen:

Gesetz und Ordnung respektieren, nach Sicherheit streben, fleißig und ehrgeizig sein (normorientierte Leistungsethik), das tun, was andere auch tun, am Althergebrachten festhalten (konservativer Konformismus), an Gott glauben, das Leben nach christlichen Normen und Werten ausrichten (religiöse Orientierung).

Zu den ***modernen idealistischen Werten*** zählen folgende Orientierungen:

einen vertrauensvollen Partner und gute Freunde sowie viele Kontakte zu anderen Menschen haben (sozialintegrative Orientierung), auch solche Meinungen anerkennen, denen man eigentlich nicht zustimmen kann, sich politisch engagieren, eigenverantwortlich leben und handeln (politisch tolerante Orientierung), sich umweltbewusst verhalten, gesundheitsbewusst leben, sich bei seinen Entscheidungen von seinen Gefühle leiten lassen, von anderen Menschen unabhängig sein, innere Ruhe und Harmonie (ökologisch-alternative Orientierung), sozial benachteiligten Gruppen helfen, seine eigene Phantasie und Kreativität entwickeln (sozialer Altruismus).

Zu den ***modernen materialistischen Werten*** zählen folgende Orientierungen:

hart und zäh sein, schnell Erfolg haben, clever und gerissener sein als andere, einen hohen Lebensstandard sowie Macht und Einfluss haben, sich und seine Bedürfnisse gegen andere durchsetzen (subkulturell-materialistische Orientierung), die guten Dinge des Lebens genießen, ein aufregendes sowie ein bequemes und komfortables und behagliches Leben führen, viel Vergnügen haben (hedonistische Orientierung).

Normierung

Die Fragebogen wurde durch Zufallsstichprobenziehung aus der Grundgesamtheit aller Bewohner an 2930 Einwohnern zwischen 14 und 70 Jahren der Städte Freiburg und Heidelberg im Jahr 1998 normiert, da in diesen Städten eine große Variationsbreite an Werten erwartet wurde.

7.3.4 Kritik an der Skala individueller reflexiver Werte

Die „Skala individueller reflexiver Werte“ ist ein Ratingverfahren, was gegenüber einem Rankingverfahren wie dem Instrument von Rokeach eine höhere Transparenz und ein breiteres Anwendungsspektrum bietet. Eine Rangreihenskala setzt ein höheres intellektuelles Niveau voraus, das nicht bei jedem Probanden gegeben ist. Dies würde bedeuten, dass die Skala bildungsabhängig ist. Ein Ratingverfahren wiederum setzt die Mehrdimen-

sionalität des operationalisierten Konstruktes voraus, was der Komplexität der Werte als ein zweidimensionales Konstrukt gerecht wird.

Die „Skala individueller reflexiver Werte“ ist keine persönlichkeits-psychologische Skala wie etwa die Skala von Bilsky oder Schwarz, sondern ein soziologisches, eher qualitatives Instrument, das ursprünglich von Klages (1973) für die Erfassung des Wertewandels in der Gesellschaft entworfen wurde. Sie kann insofern nur Tendenzen hinsichtlich der Werte aufzeigen, jedoch keine diagnostischen Aussagen treffen. Sie ist stets im Gesamtkontext von Sozialisation und Schulbildung zu sehen. Die Möglichkeit sozial erwünschter Antworttendenzen ist, wie bei allen Ratingverfahren, potentiell validitätseinschränkend.

7.3.5 Kritik am Fragebogen zu Religion, Sozialisation und Werten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Da ich zwar den Gesamtfragebogen verwendet und ausgewertet habe, Theorien und Ergebnisse überwiegend jedoch nur auf eine Skala beziehe, fällt meine Kritik am Fragebogen nur kurz aus. Auffällig ist, dass zahlreiche Items unklar formuliert sind, die Anker-effekte bei den Ratingskalen graphisch häufig undeutlich oder uneinheitlich sind, teilweise Instruktionstext und nachfolgende Ratingskala nicht übereinstimmen. Daher gab es in der Testsituation einige Rückfragen der Schüler, bzw. wurden Auffälligkeiten kommentiert. Insgesamt war aber, aufgrund der geringen Anzahl an Missings oder Inkompatibilitäten, trotz dieser Unzulänglichkeiten die Datenqualität gut. Bei weiterer Anwendung dieses Fragebogens sollten diese Mängel dringend verbessert werden, da dies wissenschaftlich-psychologischen Ansprüchen der Testdurchschaubarkeit und Transparenz nicht genügt.

Die von mir verwendete Skala „individueller reflexiver Werte“ ist jedoch ein gut validiertes und bewährtes Instrument.

7.4 Fragebogen für die Jugendlichen zu Moral und Werten (Anhang C)

Dieser Fragebogen mit vier Fragen wurde von mir entworfen, um Selbsteinschätzungen der Jugendlichen (1=hoch begabt, weit überdurchschnittlich begabt=2, überdurchschnittlich=3 oder durchschnittlich begabt =4 sind) und Fremdeinschätzung (Testergebnis) ihrer Begabung in einen Zusammenhang zu bringen. Hierbei sollte sich eine hohe Korrelation zwischen Eigen- und Fremdurteil ergeben, wenn sich die Schüler richtig einschätzen bzw. das Testergebnis kennen.

Des weiteren erfrage ich explorativ die Selbsteinschätzung ihres persönlichen moralischen Verhalten (Notenskala 1-5) und im Vergleich dazu das Fremdurteil der Lehrer in der Kopfnote „Verhalten“, außerdem erfasse ich als zusätzlichen Leistungsindex und Beleg für eine hohe Begabung die Noten in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und Englisch und die Kopfnote in Mitarbeit. Besonders hinsichtlich des Leistungsindex sollten sich die NB von den HB unterscheiden, wie bereits in der Diplomarbeit von Ribisel (2004) ermittelt. Hinsichtlich der Selbsteinschätzung moralischen Verhaltens sollten sich die zwei Schülergruppen, wenn sie ein realistisches Selbstbild haben, nicht unterscheiden.

Das Lehrerurteil in der Verhaltensnote sollte sich, wenn es denn neutral ist, ebenfalls nicht unterscheiden. Als qualitatives Maß für moralisches Verhalten wurde nach Persönlichkeiten der Gegenwart, Geschichte oder aus der Umgebung der Schüler gefragt, die sie

beeindrucken. Letztere Anregung entnahm ich dem Aufsatz von Tannenbaum (2000), der für ein Curriculum im Sinne von Charakterbildung für Hochbegabte empfiehlt, sich „Heroes“ als Vorbilder auszuwählen und diese zu beschreiben. Diese Helden müssen keine Berühmtheiten per se sein, die Auswahl jedoch sollte begründbar sein. In meinem Fragebogen verzichte ich aus Testzeitgründen auf die Begründung für die Auswahl eines moralischen Vorbildes. Meine Vermutung ist dennoch, dass NB und HB sich in der Auswahl ihrer „Helden“ unterscheiden.

8. Methode

Den Schülern und Schülerinnen der *örtlichen Realschule* wurde nach der Anwendung des Grundintelligenztests Skala 20 (CFT-20-R) der „Moralische Urteilsfragebogen“, der Fragebogen „Werte, Religion und Sozialisation“ und zum Abschluss der „Fragebogen für die Jugendlichen zu Moral und Werten“ durch die Verfasserin und in Anwesenheit einer Lehrperson in einer Doppelstunde vorgelegt und im Anschluss eingesammelt. (4 Untersuchungstage) Die „Fragebögen für die Eltern“ sowie die Anschreiben an die Eltern (*Anhang F*) waren vorab durch die Klassenlehrer ausgeteilt worden und wurden der Versuchsleiterin dann zugesandt. Diese wurden jedoch nicht ausgewertet.

Den Schülern der *M-Klasse* im Friedrich-Schiller-Gymnasium Marbach wurden die drei Fragebögen ebenfalls in einer Schulstunde in Anwesenheit der Verfasserin ausgehändigt und eingesammelt. Die Elternfragebögen und Anschreiben an die Eltern (*Anhang F*) wurden analog dem Verfahren bei der Realschule übermittelt und eingesammelt.

Die Jugendlichen der *Beratungsstichprobe der Arbeitsgruppe Hochbegabung* erhielten die vier Fragebögen im Juni und Juli 2007 nach einem postalischen Anschreiben (*Anhang D*) und erfolgter Rückmeldung via Email oder Brief als Postsendung. Die Intelligenztestverfahren waren schon früher durch Mitarbeiter der Beratungsstelle durchgeführt worden.

Den aufgrund eines Emailaufrufes (*Anhang E*) in den Newsletters der *drei Hochbegabtenverbände* LVH, MENSA und DGHK interessierten Jugendlichen und deren Eltern wurden die Fragebögen ebenfalls postalisch übermittelt.

Die Verfasserin war ebenso bei der Untersuchung am Landesgymnasium für Hochbegabte (LGH) Schwäbisch Gmünd zusammen mit einer Lehrperson in drei Klassen an einem Tag anwesend. Weitere Fragebögen wurden in der dortigen Mensa ausgeteilt und zurückgesendet. Die Eltern erhielten ihren Fragebogen via Email durch den Schulverteiler und übermittelten ihre Antworten wiederum überwiegend per Email. Die IQ-Testergebnisse der LGH-Stichprobe wurden mir durch die dortigen Psychologinnen mitgeteilt.

Die Untersuchungssituation vor Ort verlief weitgehend ungestört und war, mit Ausnahme eines Probefeuealarms im benachbarten Gymnasium in der Realschulklasse 8d in Winnenden und einer sehr unruhigen Atmosphäre bei der 8. Klasse des LGH, gut organisiert. Insgesamt waren die beteiligten Lehrer und Rektoren sehr unterstützend, die Schüler hoch motiviert und konzentriert, trotz der hohen zeitlichen Beanspruchung durch die Messinstrumente.

9. Stichprobe

Die Stichprobe für diese Arbeit bestand aus insgesamt 198 Jugendlichen, die größtenteils aus Baden-Württemberg kamen, mit Ausnahme einiger Schüler des LGH Schwäbisch Gmünd und einem Teilnehmer aus Bayern. Die Gesamtstichprobe setzte sich aus 4 Untergruppen zusammen.

1. Gruppe: Die Intelligenzdaten der durchschnittlich begabten Gruppe (Kontrollgruppe) wurden an vier 8. Klassen der *Geschwister-Scholl-Realschule Winnenden* erhoben.
2. Gruppe: Diese Gruppe hochbegabter Jugendlicher wurde aus den Klassen 8-11 des *Landesgymnasiums für Hochbegabte (LGH)* Schwäbisch Gmünd gewonnen. Die Zuteilung zu dieser Schule erfolgt aufgrund eines IQ-Testergebnisses > 120 , das mit dem AID oder KFT vorgenommen wurde.
3. Gruppe: Schüler der *Klasse 7 des Friedrich-Schiller-Gymnasiums Marbach*, eine sogenannte M-Klasse, bilden die 3. Gruppe. Die Zuteilung zu dieser Begabtenklasse erfolgt durch einen Gruppentest, den KFT. Das Kriterium ist ein $IQ > 120$.
4. Gruppe: Die Intelligenztestergebnisse dieser Gruppe wurden von Frau Dr. Aiga Stapf und ihrer *Arbeitsgruppe für Hochbegabung* bereitgestellt.
5. Gruppe: *Freiwillige aus einem Anschreiben* per Email an die Mitglieder der *Hochbegabtenverbände MENSA, LVH und DGHK*.

Das durchschnittliche Alter der ausgewerteten Gesamtstichprobe lag bei 14 Jahren und 1 Monat ($SD=1.36$). Die jüngsten Teilnehmer waren 11, die ältesten 18 Jahre alt. Diese besuchten die Klassen 7-11 von überwiegend baden-württembergischen Realschulen und Gymnasien, 1 Teilnehmer besucht bereits die Universität. 43,8 % der Jugendlichen war zum Erhebungszeitpunkt 14 Jahre alt.

Es nahmen 91 Mädchen (56,9 %) und 67 Jungen (41,9 %) an der Untersuchung teil, von 2 Personen waren die Angaben zum Geschlecht unvollständig. Die beiden Geschlechter unterschieden sich hinsichtlich des Durchschnittsalters nicht.

Die ermittelten Intelligenzwerte reichen von IQ 85 bis 145 mit einem Gesamtmittelwert von $M=115,11$ ($SD=16,40$). Die Intelligenzwerte der Realschüler rangieren von IQ 85 bis 120 ($M=100,58$, $SD=7,67$). 13 Probanden (10 weibliche, 3 männliche) der Originalstichprobe wurden von der Auswertung ausgeschlossen, da das Ergebnis im IQ-Test < 85 lag und damit nicht eindeutig durchschnittliche Intelligenz angenommen werden kann. Da auch die Ursache für das schlechte Abschneiden im IQ-Test unklar ist, wurden diese Personen ausgeschlossen, um allzu große Fehlervarianz zu vermeiden. Ebenfalls ausgeschlossen wurden 15 Probanden (10 weibliche, 5 männliche) aus der Realschulstichprobe, da ihre Testergebnisse im Grenzbereich von IQ 115-120 lagen und in diesem Bereich schwer abschätzbar ist, ob sie der normalen Stichprobe oder HB-Stichprobe zuzuordnen sind, da sie besser als der Durchschnitt ($> 3 SD$) sind, aber auch nicht der HB-Stichprobe zugeordnet werden können. Aufgrund der herausragenden Ergebnisse im CFT-20-R ($IQ > 120$) wurden 9 Jugendliche (4 weibliche, 5 männliche) der Realschulklassen als weit überdurchschnittlich / hoch begabt identifiziert und daher nicht der Normalstichprobe zugeordnet. Ihre Daten wurden jedoch zu post-hoc Auswertungen hinzugezogen.

Die Ergebnisse kognitiver Fähigkeitstests der Schüler des Hochbegabteninternats, der Schulklasse aus Marbach, den Teilnehmern der Arbeitsgruppe für Hochbegabung und den Teilnehmern aus den Hochbegabtenverbänden lagen bereits zu Beginn der Untersuchung vor. Bei den Schülern des LGH war vor Aufnahme in die Schule ein „Adaptives Intelligenzdiagnostikum 2 (AID 2)“ bzw. der Kognitive Fähigkeitstest (KFT) und ausführliche Interviews durchgeführt worden. Bedingung für die Aufnahme ist, wie bei allen Hochbegabtenklassen an allgemeinbildenden Gymnasien in Baden-Württemberg, ein $IQ > 120$. Aus der Arbeitsgruppe für Hochbegabung wurden nur Jugendliche mit einem $IQ > 120$ angeschrieben, dasselbe Kriterium wurde als Teilnahmebedingung im Anschreiben an die teilnehmenden Jugendlichen der Hochbegabtenverbände verwendet. Letztere wurden aufgefordert, einen IQ-Test, bzw. ein entsprechendes Gutachten vorzulegen, was in allen Fällen geschah. In der Mehrzahl der Fälle wurden folgende Intelligenztests verwendet: AID-2, K-ABC, MinD-Gruppentest.

Die Gruppe 1 der ausgewerteten Realschüler, deren IQ-Werte aus testökonomischen Gründen mit dem CFT-20-R im Gruppentest erhoben wurde, setzte sich nach Alter und Geschlecht folgendermaßen zusammen: 46 Mädchen (56,8 %), 35 Jungen (43,2 %) im Alter zwischen 13 und 16 ($M=14,2$). Die Intelligenz war nach dem Test von Kolmogorov-Smirnov normalverteilt. Es wurde verzichtet, den Cut-Off für den CFT-20-R höher zu setzen, da er die Deckeneffekte früherer CFT-Testversionen versucht, zu vermeiden (R. Weiß, 2006).

Die Gruppe 2 des Landesgymnasiums für Hochbegabte setzte sich aus 29 Mädchen und 17 Jungen im Alter zwischen 13 und 18 zusammen ($M=15,0$).

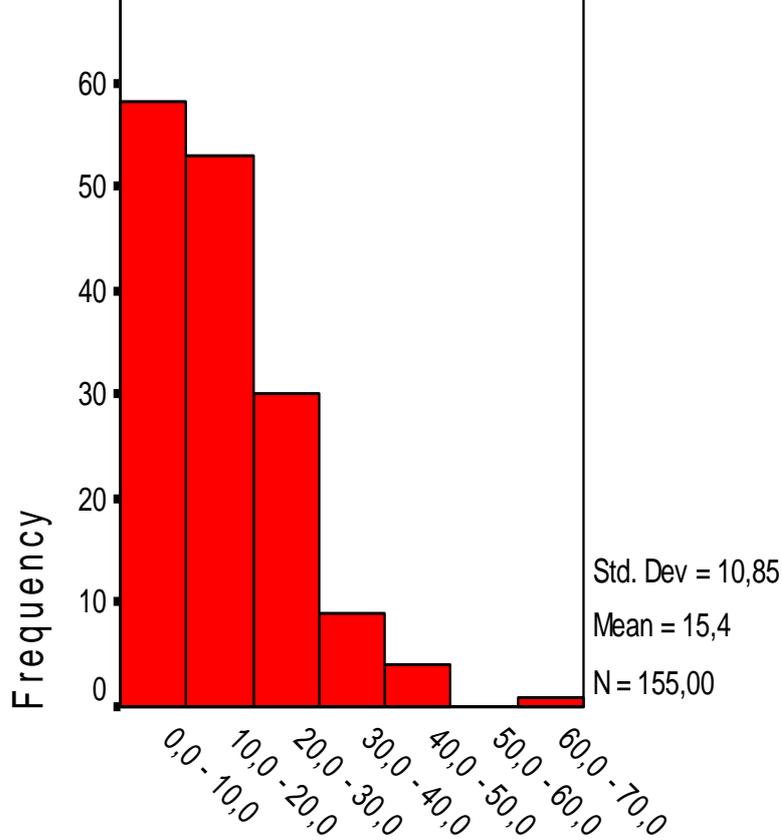
Die Gruppe 3 der HB- Gymnasiasten der 7. Klasse des Friedrich-Schiller-Gymnasiums Marbach bestand aus 10 Mädchen und 6 Jungen im Durchschnittsalter von 11,6 Jahren.

Die Gruppe 4 der Arbeitsgruppe für Hochbegabung bildeten 4 Jungen und 6 Mädchen im Alter zwischen 12 und 16 ($M=14,0$). Von den angeschriebenen 23 Jugendlichen erklärten sich nur 10 zur Teilnahme bereit, bei einem Teil der Angeschriebenen war die Adresse nicht mehr zu ermitteln.

Die Gruppe 5 der freiwilligen Teilnehmer aus einem Anschreiben an die Hochbegabtenverbände setzte sich aus 3 Jungen und 2 Mädchen zusammen, die im Durchschnitt 14,8 Jahre waren.

Insgesamt bestand somit die Gruppe der HB aus 45 Mädchen und 32 Jungen. Der Durchschnitts-IQ der Vergleichsgruppe der HB betrug $M=130,01$, $SD=6,65$.

Die HB-Stichprobe kann nicht als repräsentativ für die Grundgesamtheit gelten. Die Zusammensetzung aus LGH-Schülern, einer Beratungsstichprobe, einer M-Klasse und Freiwilligen getesteten HBs stellt eine hohe Selektion dar, die sich von einer repräsentativen Stichprobe „unentdeckter“ und nicht für spezielle Klasse selektierte Hochbegabte unterscheidet. Meine Stichprobe ist keine reine Hochbegabtenstichprobe. Dieser Nachteil wird durch die hohe Stichprobengröße von 78 Jugendlichen und die Heterogenität der Subgruppen ausgeglichen. Für die Fragestellung ist die Stichprobe daher als geeignet anzusehen.

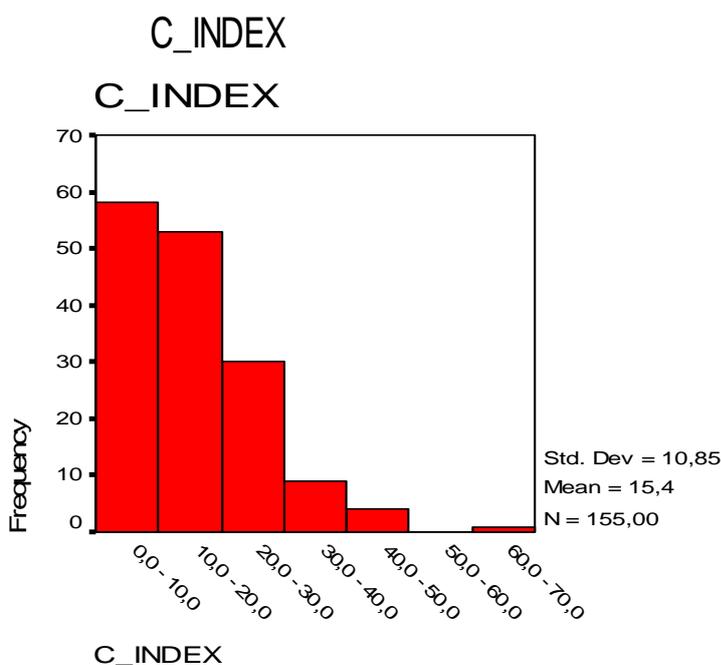


ion, Sozialisation und erteskala nach Klages foral und Werten sind

iswertung des Morali- urde das Statistikpro-

ung

uppe der HB und der erwartet, dass sich ein ppe der HB und NB oben ermittelt.



C= 1-9: sehr niedrig

C=10-19: niedrig

C=20-29: mittel

C=30-39: hoch

C=40-49: sehr hoch

C= > 50: extrem hoch

Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung des C-Indexes in der Gesamtstichprobe, N=155.

Bei der Häufigkeitsverteilung des C-Indexes zeigt sich in Abbildung 1, dass die meisten Jugendlichen niedrige Werte erreichen. Ca. 30 Jugendliche erreichen mittlere Werte zwischen 20 und 30. Hohe bis höchste Werte erreichen nur Einzelne. Nach Anwendung des Tests von Kolmogorov-Smirnov entspricht der C-Score einer Normalverteilung. Entsprechend der Theorie von Lind erreichen nur wenige ein hohes Niveau der moralischen Urteilskompetenz.

Vergleicht man den erzielten C-Wert beider Begabungsgruppen, so gibt es keine signifikanten Mittelwertsunterschiede (Tabelle 1).

Tabelle 1: Mittelwerte im C-Index im Vergleich.

	N	Mittelwert	Std. Abw.	T-Test Sig. (2-seitig)
C-Index	79 (NB)	15,72	11,49	,671 n.s.
	76 (HB)	14,97	14,98	

NB = durchschnittlich Begabte; HB= weit überdurchschnittlich/ hoch Begabte; n.s.= nicht signifikanter Zusammenhang.

Hypothese 1 wurde also verworfen. In der moralischen Urteilskompetenz, ausgedrückt durch den C-Wert, unterscheiden sich NB und HB nicht. Allenfalls ist aufgrund der Mittelwerte festzustellen, dass die Mittelwerte bei der moralischen Urteilsaufgabe bei den NB höher liegen als bei den HB. Die Konsistenz der moralischen Urteile ist also bei beiden Gruppen gering.

Vergleicht man post-hoc die Gruppe identifizierter HB (N=9), im folgenden HBNB bezeichnet, der vier Realschulklassen mit NB und HB, ergibt sich, wie aus Tabelle 2 ersichtlich ist, ebenfalls kein signifikanter Unterschied. Es ist also aufgrund des C-Scores kein Unterschied zwischen NBHB, NB und HB nachweisbar. Es ist daher auch nicht feststellbar, ob möglicherweise die Intelligenz als Einflussfaktor der moralischen Urteilskompetenz gelten kann. Wäre dies der Fall, so hätten HBNB und NB sich ebenfalls im C-Wert signifikant unterscheiden müssen.

Tabelle 2: Mittelwerte im C-Index im post-hoc-Vergleich HBNB, HB und NB.

	N	Mittelwert	Std. Abw.	T-Test Sig. (2-seitig)
C-Index	79 (NB)	15,71	11,49	,279 n.s. ,317 n.s.
	9 (NBHB)	11,45	6,93	
	76 (HB)	14,97	10,19	

NB = durchschnittlich Begabte; HB= weit überdurchschnittlich/ hoch Begabte; NBHB= identifizierte HB an Realschulen; n.s.= nicht signifikanter Zusammenhang.

Beide Gruppen erreichen durchschnittlich nur niedrige Werte (niedrig=10-19) im C-Score, was für eine geringe Konsistenz zwischen eigener Einstellung und Beurteilung der moralischen Dilemmata spricht. Die Intelligenz scheint bei der Beurteilung der moralischen Dilemmata keinen Einfluss zu haben.

10.1.2 Urteilsstufen im Gruppenvergleich

Da sich keine Unterschiede in der Urteilskompetenz ergaben, überprüfte ich mit einem t-Test für unabhängige Stichproben, ob sich die Gruppen in der generellen Beurteilung der Dilemmata und hinsichtlich ihrer Präferenz in der Stufenbeurteilung beider Dilemmata unterscheiden. Nach Lind sollte sich ein linearer Zusammenhang der Stufenbewertung ergeben: höchste Stufen sollten präferiert werden.

In Tabelle 3 sind die Mittelwertvergleiche der Verhaltens- und Stufenbeurteilung dargestellt:

Tabelle 3: Mittelwertsvergleich der Stufenbeurteilung im M-U-T

	Gruppen	N	Mittelwert	Std. Abw.	T-Test Sig. (2-seitig)
Verhaltensbeurteilung Dilemma 1	NB	79	-0,79	1,48	
	HB	74	-0,14	1,75	,012**
Verhaltensbeurteilung Dilemma 2	NB	77	-0,35	2,13	
	HB	72	0,86	2,18	,001***
SUM_ST_1	NB	79	3,03	3,94	
	HB	76	0,96	4,61	,005***
SUM_ST_2	NB	79	2,24	3,94	
	HB	76	2,30	4,45	,927 n.s.
SUM_ST_3	NB	79	0,25	4,33	
	HB	76	-2,67	5,42	,000***
SUM_ST_4	NB	79	1,97	4,92	
	HB	76	-0,55	5,25	,002***
SUM_ST_5	NB	79	2,02	4,23	
	HB	76	-1,64	5,31	,000***
SUM_ST_6	NB	79	1,11	4,59	
	HB	76	-2,29	4,66	,000***

NB = durchschnittlich Begabte; HB= weit überdurchschnittlich/ hoch Begabte; ***.= signifikanter Zusammenhang auf 1 % Niveau; ** signifikanter Zusammenhang auf 5 % Niveau.

Beide Gruppen halten im Mittel das Verhalten der Arbeiter im Dilemma 1 für falsch, wobei die HB das Verhalten signifikant weniger negativ beurteilen. Das 2. Dilemma beurteilen die Gruppen sehr unterschiedlich: die NB bewerten es leicht negativ, während die HB das Handeln des Arztes als eher positiv beurteilen. Der Dilemmakontext wird also unterschiedlich beurteilt und ist hier ein differenzierender Faktor.

Der Stufe 2 messen beide Gruppen die gleiche Wichtigkeit bei, während sich in der Beurteilung der Stufen 1, 3, 4, 5 und 6 wichtige Unterschiede finden: HB bewerten Argumente der Stufe 3 am niedrigsten ($M = -2,67$), gefolgt von Stufe 6

($M = -2,29$) und Stufe 5 ($M = -1,64$), die alle als nicht akzeptabel abgelehnt werden. Stufe 4 wird leicht negativ gewertet ($M = -0,55$), Stufe 1 leicht positiv. Stufe 2 ($M = 2,30$) wird am ehesten von den HB akzeptiert.

NB gewichten Argumente der Stufe 1 ($M = 3,03$) am höchsten, gefolgt von Stufe 2 ($M = 2,24$) dann von Stufe 5 ($M = 2,02$) und Stufe 4 ($M = 1,97$) und Stufe 6 ($M = 1,11$). Am geringsten wird Stufe 3 ($M = 0,25$) gewertet. Die Mittelwerte der Stufenbeurteilung der NB sind alle positiv (positive Antworttendenz). Ein linearer Anstieg der Urteilspräferenzen von Stufe 1 nach Stufe 6, wie von Lind behauptet, ist nicht festzustellen. Auffällig ist, dass sich HB und NB in 5 von 6 Stufen auf höchstem Signifikanzniveau unterscheiden und HB extremer urteilen. Da keine systematischen Effekte feststellbar sind, lässt sich nur sagen, dass beide Gruppen am ehesten Argumente der Stufen 1 und 2 befürworten, was eher präkonventionellem und konventionellem Niveau entspricht. Möglicherweise ist eine hohe Varianz, ausgedrückt in der Standardabweichung vom Mittelwert, Ursache für die uneinheitlichen Befunde.

10.2 Ergebnisse des Fragebogens zu Religion, Sozialisation und Werten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, speziell der Werteskala nach Klages und Hermann (2004)

Entsprechend den Unterschiedshypothesen 2 und 3 wurde die Werteskala nach Klages und Herrmann (2003) ausgewertet.

10.2.1 Werte und Begabung

Es wurde in der Unterschiedshypothese 2 angenommen, dass sich die Begabungsgruppen hinsichtlich der drei Wertedimensionen unterscheiden und dass die HB-Gruppe eher sozialintegrative Werte bevorzugt. Untersucht wurde dies mit einem t-Test für unabhängige Stichproben.

Sowohl nach Auswertung auf Einzelitembasis als auch nach Zusammenfassung in die drei von Klages und Herrmann vorgeschlagenen Wertorientierungen ergaben sich signifikante Unterschiede (Tabelle 4).

Tabelle 4: Vergleich der 3 Wertedimensionen in den Begabungsgruppen.

Wertedimensionen	Gruppen	N	Mittelwert	Std. Abw.	T-Test Sig. (2-seitig)
Traditionelle Werte	NB	74	3,40	,55	
	HB	70	3,09	,65	.002***
Moderne materialistische Werte	NB	77	3,47	,58	
	HB	72	3,38	,62	.386 n.s.
Moderne idealistische Werte	NB	77	3,76	,49	
	HB	72	3,97	,42	.006**

NB = durchschnittlich Begabte; HB= weit überdurchschnittlich/ hoch Begabte; *** signifikanter Zusammenhang auf 1 % Niveau; ** signifikanter Zusammenhang auf 5 % Niveau; n.s.= nicht signifikanter Zusammenhang.

Es zeigen sich höchst signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen HB und NB bei den traditionellen Werten: traditionelle Werte werden von den durchschnittlich begabten Realschülern deutlich höher bewertet als von den HB. Betrachtet man die Einzelitems, so differenzieren folgende Items dieser Dimension am besten zwischen den Gruppen: „am Althergebrachten festhalten“, „stolz sein auf die Geschichte meines Landes“, „an Gott glauben“, „Leben nach christlichen Normen und Werten“.

Dagegen geben die HB den modernen idealistischen Werten höchst signifikant größere Bedeutung. Nach einer Einzelitemanalyse sind dies Werte wie: „die eigene Phantasie und Kreativität entwickeln“, „auch andere Meinungen anerkennen“, „sich politisch engagieren“, „eigenverantwortlich leben und handeln“, „von anderen Menschen unabhängig sein“, „so leben, dass Mitmenschen nicht geschädigt werden“. Auffällig ist bei den modernen idealistischen Werten, dass die NB das Item „gesundheitsbewußt leben“ als einziges signifikant höher bewerten als die HB.

Keine Unterschiede weisen die Gruppen hinsichtlich den modernen materialistischen Werten auf: beide Gruppen schätzen diese gleich hoch ein, ein typischer Ausdruck des Faktors Alter und Jugend. Die moderne materialistische Orientierung ist nicht hoch ausgeprägt, sondern liegt genau im mittleren Bereich der 5-stufigen Werteskala.

Die Hypothese, dass HB signifikant mehr sozialintegrative Werte präferieren, wurde verworfen, da sich nach Zusammenfassung der Items „gute Freunde haben, die einen akzeptieren“, „Kontakte zu anderen Menschen haben“, „einen Partner haben, dem man vertrauen kann“ zur Dimension „sozialintegrative Orientierung“ und der zwei Items „die eigene Kreativität und Phantasie entwickeln“, sozial Benachteiligten helfen“ zur Dimension „Sozialer Altruismus“, jeweils nach Summierung und Mittelwertbildung analog Hermanns Modell (2003), sich folgendes (Tabelle 5) ergab:

Tabelle 5: Gruppenvergleich sozialintegrativer Werte und sozialer Altruismuswerte als Teilbereiche moderner idealistischer Werte.

mod. idealistische Werte	Gruppen	N	Mittelwert	Std. Abw.	T-Test Sig. (2-seitig)
sozialintegrative Werte	NB	80	4,44	,68	.519 n.s.
	HB	73	4,51	,55	
Sozialer Altruismus	NB	80	3,62	,79	
	HB	75	3,92	,73	.017**

NB = durchschnittlich Begabte; HB= weit überdurchschnittlich/ hoch Begabte; ** signifikanter Zusammenhang auf 5 % Niveau; n.s.= nicht signifikanter Zusammenhang.

HB bevorzugen zwar höchst signifikant eher moderne idealistische Werte, jedoch sind dies nicht Werte wie Partnerschaft, Kontaktfreude und Freundschaft, sondern Werte, die dem „Sozialen Altruismus“ zuzurechnen sind. Vergleicht man dabei die Mittelwerte beim Item „Kreativität“ ($M=4,28$, $SD= 0,76$) und dem Item „sozial Benachteiligten helfen“ ($M= 3,56$, $SD= 1,04$) wird die Kreativität weit höher bewertet. Bei den sozialintegrativen Werten unterscheiden sich die Gruppen nicht, beide Gruppen halten diese Werte für sehr wichtig.

Zieht man in die Auswertung post-hoc die 9 NBHB (Tabelle 6) und NB (Tabelle 7) ein, so kann durch den Wertevergleich nicht eindeutig geschlossen werden, welcher Gruppe sie zugehörig sind. Sie unterscheiden sich weder signifikant von den HB noch von den NB. Bemerkenswert ist allerdings, dass sie, ähnlich wie die HB-Gruppe, traditionelle Werte geringer einschätzen und moderne idealistische Werte höher bewerten als die NB-Gruppe. Es ist also ein Trend der Angleichung an die HB bei der Werteeinschätzung erkennbar, allerdings ist es nicht möglich, allgemeingültige Aussagen aufgrund der geringen Anzahl zu treffen.

Tabelle 6: Mittelwertsvergleich post-hoc der 9 NBHB-Realschüler mit den HB.

	Gruppen	N	Mittelwert	Std. Abw.	T-Test Sig. (2-seitig)
Traditionelle Werte	NBHB	8	3,22	,34	.565 n.s.
	HB	70	3,09	,65	
Moderne materialistische Werte	NBHB	9	3,38	,78	.980 n.s.

	HB	72	3,38	,62	
Moderne idealistische Werte	NBHB	9	3,88	,29	,533 n.s.
	HB	72	3,97	,41	
sozialintegrative Werte	NBHB	9	4,48	,53	,897 n.s.
	HB	73	4,50	,55	
Sozialer Altruismus	NBHB	9	3,72	,44	,431 n.s.
	HB	75	3,92	,73	

NBHB = identifizierte HB an Realschulen; HB= weit überdurchschnittlich/ hoch Begabte;
n.s.= nicht signifikanter Zusammenhang.

Tabelle 7: Mittelwertsvergleich post-hoc der 9 NBHB-Realschüler mit den NB.

	Gruppen	N	Mittelwert	Std. Abw.	T-Test Sig. (2-seitig)
Traditionelle Werte	NB	74	3,40	,56	,378 n.s.
	NBHB	8	3,22	,34	
Moderne materialistische Werte	NB	77	3,46	,57	,668 n.s.
	NBHB	9	3,38	,78	
Moderne idealistische Werte	NB	77	3,76	,49	,476 n.s.
	NBHB	9	3,88	,29	
sozialintegrative Werte	NB	80	4,44	,68	,866 n.s.
	NBHB	9	4,48	,53	
Sozialer Altruismus	NB	80	3,62	,79	,721 n.s.
	NBHB	9	3,72	,44	

NBHB = nicht identifizierte HB an Realschulen; NB= durchschnittlich Begabte; n.s.= nicht signifikanter Zusammenhang.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Werte der Gruppen signifikant unterscheiden, es jedoch nicht die sozial-integrativen Werte sind, die die hohe Wichtigkeit der modernen idealistischen Werte der HB beeinflussen, sondern eher die sozialen Altruismuswerte und von diesen besonders der Wert „Kreativität“. Für HB sind ideelle Werte, wie es die modernen idealistischen Werte sind, von großer Wichtigkeit, sie betonen die Eigenverantwortung, Unabhängigkeit und Kreativität des Individuums, betonen aber gleichzeitig die positive Einstellung zu gesellschaftlichem Engagement. Die Gruppe der NB tendiert dagegen zur Tradition, der Konvention und den geltenden Normen.

10.2.2 Werte, Begabung und Geschlecht

Die Unterschiedshypothese 3 postulierte einen Einfluss des Geschlechts auf die Werte. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied sollte bei HB signifikant geringer sein, d. h. hochbegabte Mädchen und Jungen sollten sich in ihren Werten ähnlicher sein als NB. Untersucht wurde dies mit einer zweifaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) mit den Faktoren Geschlecht und Begabung.

Bei einer Stichprobengröße von HB=41 Mädchen, 29 Jungen, NB= 41 Mädchen, 33 Jungen und einer NBHB = 3 Mädchen, 5 Jungen erbrachte die Varianzanalyse folgendes (Tabelle 8):

Hinsichtlich der traditionellen Werte gibt es keine Geschlechtsunterschiede, wohl aber den schon zuvor erwähnten Begabungsunterschied. Entgegen der Hypothese ergab sich bei der abhängigen Variable Traditionelle Werte keine Interaktion Geschlecht x Werte: traditionelle Werte werden von HB- Jungen und Mädchen verschieden beurteilt. Der Mittelwertsunterschied ist bei der HB-Gruppe etwas geringer, erreicht jedoch nur Zufallsniveau.

Tabelle 8: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit der abhängigen Variable traditionelle Werte.

	df	Sig.	Effektstärke
BEGGRU	2	,006***	,832
Geschlecht	1	,580 n.s.	,086
BEGGRU * Geschlecht	2	,551 n.s.	,148
Error	146		
Total	152		
Corrected Total	151		

a Computed using alpha = ,05

*** = höchst signifikant auf 5 % Niveau

Bezieht man in die Auswertung post-hoc die identifizierten 9 NBHB Schüler ein, so ergibt sich graphisch ein auffälliges Bild (Abbildung 2):

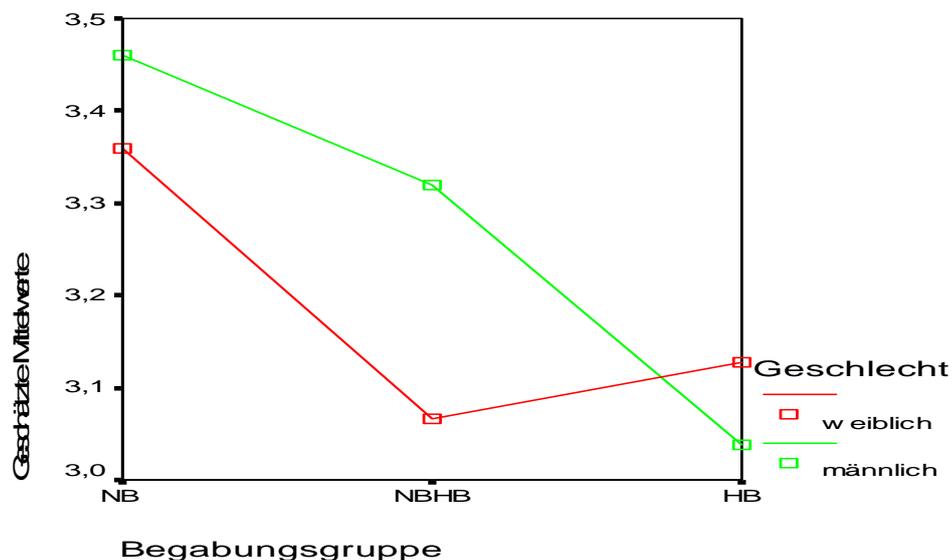


Abbildung 2: Mittelwertsvergleich der 3 Begabungsgruppen Normal Begabte (NB), weit überdurchschnittlich/hoch Begabte (HB), identifizierte hochbegabte Realschüler (NBHB) post-hoc hinsichtlich traditioneller Werte.

Zieht man within-Vergleiche zwischen HB und NB-Jungen hinzu, so unterscheiden sich diese signifikant voneinander ($p=.011^*$), während der within-Vergleich der Frauen keinen signifikanten Unterschied ($p=.075$ n.s.) ergibt. Die NB-Jungen der Stichprobe scheinen traditionelle Werte für wichtiger zu halten als die Mädchen. HB-Mädchen und NB-Mädchen ähneln sich hingegen in ihrer Einstellung diesen Werten gegenüber. Betrachtet man die NBHB-Mädchen, so fällt im Kurvenverlauf ihr vergleichsweise niedriger Mittelwert auf. Die traditionellen Werte werden von den identifizierten NBHB-Mädchen

geringer gewertet ($M=3,066$, $SD=0.152$) als von den HB und NB- Mädchen. Dies ist ein bemerkenswerter, jedoch nicht signifikanter Trend. Die NBHB-Jungen scheinen sich eher ihren NB-Peers und der generell höheren Bedeutung traditioneller Werte bei Jungen anzupassen ($M=3,32$, $SD=0.408$). Auch hier ist der Mittelwertsunterschied nicht signifikant. Die geringe Stichprobengröße ($N=9$) der post-hoc Gruppe ist zu bedenken, was keine weitergehenden Schlüsse erlaubt. Die Ergebnisse zeigen keine statistische Distinktheit der NBHB-Gruppe zur NB-Gruppe, was Beleg für einen Einfluss der Intelligenz auf die Werte wäre.

Die zweifaktorielle Varianzanalyse ergab hinsichtlich der modernen materialistischen Werte bei einer Stichprobengröße von $NB=43$ Mädchen und 34 Jungen, bei $HB=42$ Mädchen und 30 Jungen und $NBHB=4$ Mädchen und 3 Jungen folgende Effekte:

Tabelle 9: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit der abhängigen Variable moderne materialistische Werte.

	df	Sig.	Effektstärke
BEGGRU	2	,547 n.s.	,150
Geschlecht	1	,000 ***	,960
BEGGRU * Geschlecht	2	,197 n.s.	,342
Error	152		
Total	158		
Corrected Total	157		

a Computed using alpha = ,05

*** = signifikant auf 1 % Niveau

In Tabelle 9 wird ein deutlicher Geschlechtereffekt ersichtlich mit einer sehr hohen Effektstärke von 0,960, allerdings konnte auch hier die Hypothese widerlegt werden, dass bei den HB der Geschlechtsunterschied signifikant geringer ist. Es gibt keine Interaktion von Geschlecht und Begabung. Vergleicht man die Geschlechter untereinander, so unterscheiden sich diese innerhalb ihrer Gruppe nicht signifikant, allerdings werten Jungen moderne materialistische Werte signifikant höher als Mädchen. Betrachtet man post-hoc die Gruppe NBHB, so ist wiederum auffällig, dass der Mittelwert der weiblichen NBHB für die modernen materialistischen Werte weitaus geringer und extremer ist als der der beiden Vergleichsgruppen. Dieser Wert ($M=2,82$, $SD=0,537$) erreicht jedoch keine statistische Signifikanz.

Es ist möglich, dass die identifizierten NBHB-Mädchen eher auffällig und unangepasst in ihren Einstellungen im Realschulkontext sind als die NBHB-Jungen, die sich in ihrem Urteil eher ihren Peers anschließen scheinen (Abbildung 3).

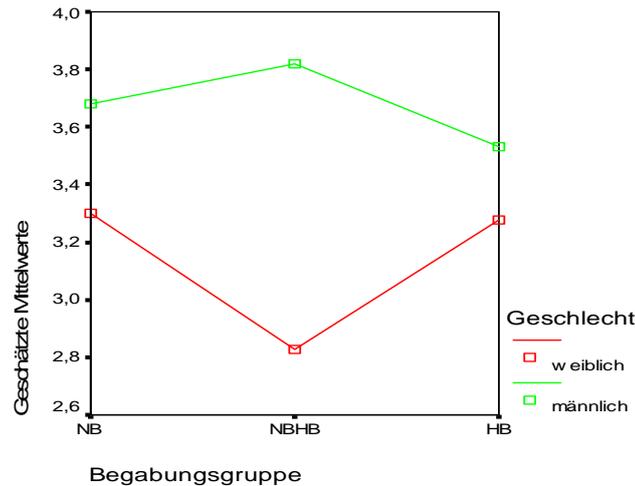


Abbildung 3: Mittelwertsvergleich der 3 Begabungsgruppen Normal Begabte (NB), weit überdurchschnittlich/hoch Begabte (HB), identifizierte hochbegabte Realschüler (NBHB) post-hoc hinsichtlich moderner materialistischer Werte.

Bei einer Stichprobengröße von $NB=42$ Mädchen und 35 Jungen, bei $HB=41$ Mädchen und 31 Jungen und $NBHB=4$ Mädchen und 5 Jungen zeigten sich bei den modernen idealistischen Werten folgende Effekte: wie bereits bei den traditionellen Werten ergab sich ein Begabungseffekt, jedoch kein Geschlechtereffekt. Die Hypothese, dass sich eine signifikante Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Begabung zeigt, mußte auch hier verworfen werden, auch wenn die Mittelwertsdifferenz bei den HB zwischen Jungen und Mädchen geringer ist als bei den NB (Tabelle 10).

Tabelle 10: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit der abhängigen Variable moderne idealistische Werte.

	df	Sig.	Effektstärke
BEGGRU	2	,026**	,679
Geschlecht	1	,289 n.s.	,185
BEGGRU * Geschlecht	2	,832 n.s.	,078
Error	152		
Total	158		
Corrected Total	157		

a Computed using alpha = ,05

** = signifikant auf 5 % Niveau

In Abbildung 4 wird deutlich, dass die Mädchen und dabei besonders die HB moderne idealistische Werten weit höher gewichten als NB und HB Jungen, allerdings erreicht dieser Effekt innerhalb der Geschlechtergruppen nicht das Signifikanzniveau von 5%. Betrachtet man die drei Wertedimensionen, so wird bei der Dimension moderne idealistische Werte zum ersten Mal ein Trend der NBHB Jungen zur Anpassung an die HB-Gruppe in der Abbildung deutlich, ihr Mittelwert ist fast identisch mit dem der HB ($M_{NBHB}=3,857$, $SD=,381$; $M_{HB}=3,861$, $SD=,436$), während die NBHB Mädchen auf höherem Niveau als die Jungen eine Mittelposition zwischen HB und NB einnehmen, aber

deutlich niedrigere Werte als die HB Mädchen haben ($M_{NBHB}=3,910$, $SD=0,196$; $M_{HB}=4,052$, $SD=0,436$).

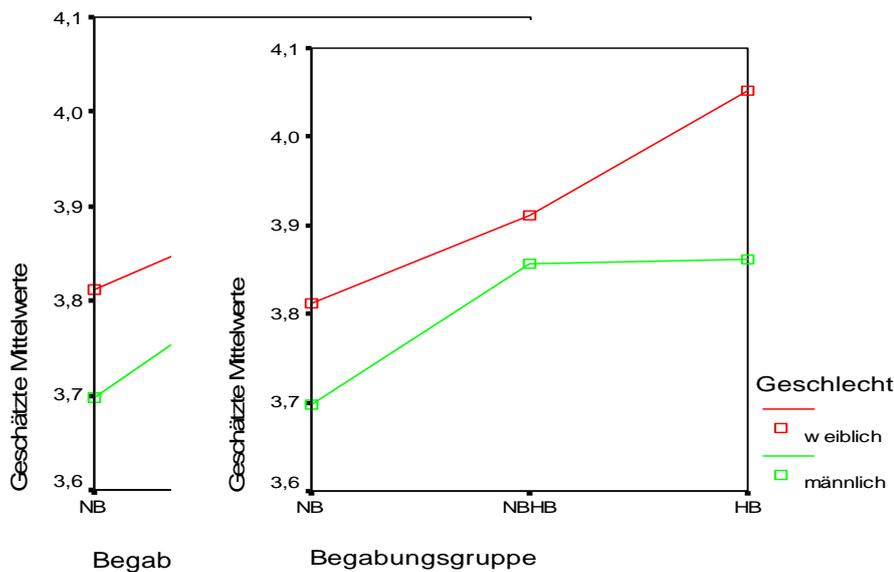


Abbildung 4: Mittelwertsvergleich der 3 Begabungsgruppen Normal Begabte (NB), weit überdurchschnittlich/hoch Begabte (HB), identifizierte hochbegabte Realschüler (NBHB) post-hoc hinsichtlich moderner idealistischer Werte.

Die Auswertung innerhalb der Geschlechtergruppen ergab bei den modernen idealistischen Werten keine signifikanten Unterschiede.

10.3 Werte und moralische Urteilskompetenz

Zusammenhangshypothese 4 sagt eine positive Korrelation zwischen der Urteilskompetenz und den sozial-integrativen Werten vorher: je höher der C-Score, desto höher sollte auch die Bewertung sozial-integrativer Werte ausfallen. Dieser positive Zusammenhang sollte in beiden Untersuchungsgruppen bestehen. Beide Korrelationskoeffizienten sollten signifikant verschieden voneinander sein. Dieser korrelative Zusammenhang wird mit Hilfe der Pearson Korrelation für parametrische Verteilungen ermittelt.

Tabelle 11: Korrelationen des C-Index mit sozial-integrativen und sozialaltruistischen Werten in NB-Gruppe.

		C_INDEX
C_INDEX	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	76
sozialintegrative Werte	Pearson Correlation	-,001
	Sig. (2-tailed)	,992 n.s.
	N	71
Sozialer Altruismus	Pearson Correlation	-,074
	Sig. (2-tailed)	,536 n.s.
	N	73

n.s. = nicht signifikanter Zusammenhang

In der NB-Gruppe (Tabelle 11) korrelierte der C-Index sowohl mit sozialintegrativen als auch sozialaltruistischen Werte negativ und nicht signifikant. Es gibt also in dieser Gruppe keinen direkten Zusammenhang der Einstellung zu Werten und Urteilskompetenz. Entgegen der Hypothese zeigt sich sogar ein gegenläufiger Zusammenhang, der allerdings nicht interpretiert werden kann, da er statistisch unbedeutend ist. Die Korrelation zwischen C-Index und sozialem Altruismus war etwas höher.

In der Gruppe der HB ergab sich folgendes:

Tabelle 12: Korrelationen des C-Index mit sozial-integrativen und sozialaltruistischen Werten in HB-Gruppe.

		C_INDEX
C_INDEX	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	79
sozialintegrative Werte	Pearson Correlation	,055
	Sig. (2-tailed)	,635 n.s.
	N	78
Sozialer Altruismus	Pearson Correlation	-,080
	Sig. (2-tailed)	,487 n.s.
	N	78

In der Gruppe der HB ist die Korrelation zwischen C-Index und sozialintegrativen Werten hypothesenkonform positiv und höher (Tabelle 12) als in der Gruppe der NB, jedoch wiederum nicht über Zufallsniveau und sehr gering. Die Korrelation zwischen sozialen Altruismuswerten und C-Index ist negativ und wiederum höher als in der Gruppe der NB, jedoch auch hier statistisch nicht signifikant. Es gibt zwischen den beiden entstehenden Korrelationskoeffizienten auch keinen systematischen Zusammenhang. Die Hypothesen ist daher zu verwerfen.

Auch die Zusammenfassung beider Vergleichsgruppen (Tabelle 13) liefert keinen weiteren Aufschluss, bestätigte lediglich einen positiven Zusammenhang zwischen sozialintegrativen Werten und C-Index und einen negativen mit den sozialen Altruismuswerten.

Tabelle 13: Korrelationen des C-Index mit sozial-integrativen und sozialaltruistischen Werten über alle.

		C_INDEX
C_INDEX	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	.
	N	155
sozialintegrative Werte	Pearson Correlation	,030
	Sig. (2-tailed)	,716 n.s.
	N	149
Sozialer Altruismus	Pearson Correlation	-,088
	Sig. (2-tailed)	,281 n.s.
	N	151

10.4 Ergebnisse des Fragebogens für die Jugendlichen zu Moral und Werten

Der folgende Fragebogen sollte zusätzliche Anhaltspunkte für die Validität der Gruppenauswahl treffen.

10.4.1 Selbsteinschätzung und Fremdurteil Begabung

Schätzen sich HB und NB hinsichtlich ihrer tatsächlichen Begabung korrekt ein? Trifft dies zu, so sollten Selbst- und Fremdeinschätzung hoch signifikant korrelieren. Die Schüler sollten sich selbst einschätzen, ob sie hochbegabt= 1, weit über-durchschnittlich begabt= 2, überdurchschnittlich= 3 oder durchschnittlich begabt = 4 sind.

Aufgrund der schiefen Verteilung des Faktors Begabung wurde zum Gruppenvergleich auf Signifikanz der U-Test nach Mann-Whitney verwendet (Tabelle 14).

Tabelle 14: Begabungsgruppen und ihre Selbsteinschätzung mit dem U-Test nach Mann-Whitney.

	GRUPPEN	N	Mittlerer Rang		
Selbsteinschätzung Begabung	NB	79	102,28	Mann-Whitney U	846,500
	HB	73	48,60	Wilcoxon W	3547,500
	Total	152		Z	-7,928
				Asymp. Sig. (2-tailed)	,000***

NB = durchschnittlich Begabte; HB= weit überdurchschnittlich/ hoch begabte;
***= signifikant auf 1 % Niveau.

Die Gruppen unterscheiden sich signifikant auf 1 % Niveau bei einem Z-Wert = -7,928. HB schätzen ihre Begabung erwartungsgemäß höher ein, was sich in einem geringeren mittleren Rang ausdrückt.

Betrachtet man die Geschlechter getrennt, so wird auch hier ein signifikanter Effekt in dieselbe Richtung deutlich, wobei die NB und HB Mädchen im Schnitt höhere mittlere Ränge erreichen, d. h. sie schätzen ihre Begabung eher geringer ein.

Mittlerer Rang NB Mädchen=58,11, *Mittlerer Rang* HB Mädchen = 28,88, $Z_{\text{Mädchen}} = -5,744$,

Mittlerer Rang NB Jungen =44,76, *Mittlerer Rang* HB Jungen =20,10, $Z_{\text{Jungen}} = -5,511$.

Aus den Ergebnissen des U-Tests ist eine hohe Korrelation zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung der Begabung zu vermuten. Für die Gesamtgruppe ergab sich folgender Wert für Spearmans rho für nicht normalverteilte Variablen: $N= 91/ 87$, $r= -0.619$ **, $p= 0.000$ auf einem Signifikanzniveau von 1 %. Selbst- und Fremdeinschätzung hinsichtlich der eigenen Begabung stehen in einem sehr signifikanten mittleren Zusammenhang. Wertet man die Geschlechter getrennt aus, so ergibt sich bei den Jungen eine Korrelation bei $N= 65$ von $r= -,689$ ** (Spearmans rho), $p=0,000$ auf einem Signifikanzniveau von 1 % und bei den Mädchen bei $N=87$, $r= -.618$ **, $p=0,000$ auf 1 % Signifi-

kanzniveau. Beide Korrelationskoeffizienten liegen im mittleren Bereich, der Zusammenhang ist bei den Mädchen etwas geringer.

10.4.2 Selbsteinschätzung und Fremdurteil von moralischem Verhalten

Die Jugendlichen sollten sich zunächst selbst auf einer Notenskala von 1 - 5 hinsichtlich ihres eigenen moralischen Verhaltens einschätzen. In einem weiteren Schritt sollten sie ihre Schulnote in Verhalten angeben. Die beiden Parameter sollten zusätzlich zum M-U-T (Lind, 2003) und der Frage nach moralischen Vorbildern indirekte Verhaltensinformationen ermöglichen.

Tabelle 15: Vergleich Selbst- und Fremdurteil moralischen Verhaltens.

	BEGGRU	N	Mittelwert	Std. Abweichung	T-Test Sig. (2-seitig)
Note für Moralisches Verhalten	NB	79	2,25	,80	
	HB	74	1,99	,76	,047**
Schulnote Verhalten	NB	59	1,94	,58	
	HB	50	1,66	,63	,018**

NB = durchschnittlich Begabte; HB= weit überdurchschnittlich/ hoch Begabte;
 ** signifikanter Zusammenhang auf 5 % Niveau.

Die Gruppen unterscheiden sich, wie aus Tabelle 15 hervorgeht, sowohl in ihrer Selbstwahrnehmung als auch in ihrer Fremdwahrnehmung durch Lehrerurteil: HB geben sich selbst eine signifikant bessere Note in moralischem Verhalten, werden aber auch von den Lehrern signifikant besser beurteilt als die NB. Vergleicht man die Geschlechter miteinander, so unterscheiden sich HB-Jungen in ihrer Selbstbeurteilung fast signifikant von ihren Geschlechtsgenossen. ($p=.085$ n.s.), während sie sich in der Kopfnote „Verhalten“ in der Fremdbeurteilung nicht unterscheiden. HB- Mädchen unterscheiden sich in ihrer Selbstbeurteilung nicht von ihren Geschlechtsgenossinnen, sie werden jedoch in ihrem Verhalten von den Lehrern überzufällig besser beurteilt ($M= 2,01$, $SD=.075$; $p=.030^{**}$).

Möglicherweise kommt in diesem Ergebnis ein Lehrerbias oder Halo-Effekt zum Ausdruck, wonach Intelligente, und dabei besonders Mädchen, schon aufgrund ihres Auftretens im Verhalten besser beurteilt werden. In ihrer positiveren Selbstbeurteilung tritt möglicherweise eine Tendenz zur sozial erwünschten Antwort auf, möglicherweise auch ein Labellingeffekt, der bewirkt, dass HB sich aufgrund ihrer guten kognitiven Fähigkeiten auch eine höhere moralische Kompetenz zuschreiben. Welcher dieser Effekte für das Ergebnis verantwortlich ist, ist jedoch in dieser Diplomarbeit nicht ergründbar.

10.4.3 Fremdeinschätzung der Lehrer: Schulnoten und Kopfnote Mitarbeit

Es ist zu erwarten, dass sich die beiden Gruppen signifikant hinsichtlich ihrer Schulnoten in den Kernfächern und der Kopfnote Mitarbeit unterscheiden, was ebenfalls als Indiz ihrer Zugehörigkeit zu zwei Begabungsgruppen, zusätzlich zu den IQ-Testergebnissen, gewertet werden kann.

Tabelle 16: Schulnoten und Kopfnote Mitarbeit im Gruppenvergleich.

	GRUPPEN	N	Mittelwert	Std. Abw.	T-Test Sig. (2-seitig)
Schulnote Mitarbeit	NB	68	2,08	,54	
	HB	52	1,70	,72	,001***
Schulnote Mathe	NB	77	2,77	,93	
	HB	70	2,14	1,13	,000***
Schulnote Deutsch	NB	76	2,40	,75	
	HB	70	2,03	,78	,004**
Schulnote Englisch	NB	76	2,55	,83	
	HB	69	2,07	,89	,001***

NB = durchschnittlich Begabte; HB= weit überdurchschnittlich/ hoch begabte;

*** = signifikanter Zusammenhang auf 1 % Niveau; **signifikanter Zusammenhang auf 5 % Niveau.

In allen vier Bereichen erreichten, wie aus Tabelle 16 ersichtlich, die HB höchstsignifikant bessere Noten als die NB-Gruppe. Um weitere Hinweise zu bekommen, dass auch die 9 NBHB eindeutig der HB-Gruppe zuzuordnen sind, wurden auch ihre Noten mit denen der NB-Gruppe verglichen. Auch hier ergaben sich signifikante Unterschiede in zwei Bereichen: die NBHB Schüler hatten signifikant bessere Noten in Mitarbeit und Mathematik:

Tabelle 17: Schulnoten und Kopfnote Mitarbeit im Gruppenvergleich.

	GRUPPEN	N	Mittelwert	Std. Abw.	T-Test Sig. (2-seitig)
Schulnote Mitarbeit	NB	68	2,08	,55	
	HBNB	4	1,50	,58	,040**
Schulnote Mathe	NB	77	2,77	,94	
	HBNB	7	2,00	,58	,011**

NB= durchschnittlich Begabte; NBHB = identifizierte HB an Realschulen;

**.= signifikanter Zusammenhang auf 5 % Niveau.

Die identifizierten NBHB lassen sich aufgrund der Noten eher der Gruppe der HB zuordnen (Tabelle 17), auch wenn sie sich in den Noten Deutsch und Englisch nicht von NB unterscheiden. Die Mathematiknote ist jedoch eher ein guter Hinweis auf höheres formales Denken als die Noten in den sprachlichen Fächern, für die eher verbale Fähigkeiten und erworbenes Wissen und Übung notwendig sind.

10.4.4 Vorbilder für Moralisches Verhalten in Geschichte oder Gegenwart

Bei den HB äußerten sich zu der Frage nach moralischen Vorbildern von 78 Schülern 48, bei den NB gab es von 119 Teilnehmenden nur 60 Antworten. Die qualitativen Nennungen moralischer Vorbilder lassen sich in folgende Kategorien unterteilen: Familienangehörige, Politiker/ Bürgerrechtler, Wissenschaftler, Theologen/ Religionsstifter, biblische Personen, Freunde/ Sonstiges.

Häufig wurden Familienangehörige als moralische Vorbilder genannt, interessanterweise häufig die Eltern. An zweiter Stelle wurden Politiker/ Bürgerrechtler genannt, vor allem

Martin Luther King, Gandhi, Al Gore, Oskar Schindler, die Geschwister Scholl und der Dalai Lama.

Die Gruppe der HB nannte eine breitere Palette an Namen. Ebenfalls relativ häufig wurde Jesus Christus erwähnt. Aus dem engeren Umfeld wurden des weiteren Freunde genannt, die Realschüler nannten dagegen häufiger Stars der Medien- und Musikszene.

Auffällig war, dass die HB häufiger sich selbst nannten oder Menschen erwähnten, die ihr Leben unabhängig von den Meinungen und Normen anderer führen. Dies deckt sich wieder mit den in der Einleitung zitierten empirischen Befunden, die ergab, dass die HB Werte unabhängig gängiger Normen, NB eher traditionelle Werte bevorzugen.

10.5 Weitere Ergebnisse

Da sehr viele Daten im „Fragebogen zu Religion, Sozialisation und Werten bei Jugendlichen und Jungen Erwachsenen“ erfasst wurden und sich im M-U-T keine Unterschiede zwischen den Gruppen ergaben, die einen eindeutigen Hinweis für den Einflussfaktor Intelligenz auf die moralische Urteilskompetenz zulassen, wurden in die Auswertungen weitere Verhaltensaspekte einbezogen, die ergänzende Informationen zu moralischem Verhalten und Urteilen geben können.

Dieses Verhalten, gemessen mit Items aus dem „SDQ“, der „sozialen Befindlichkeitsskala“, soll mögliche Gruppenunterschiede hinsichtlich Alkohol- und Drogenkonsum, Mobbing, Gewalt, und psychischer Befindlichkeit aufzeigen.

Sozialisationseinflüsse wurden in den sozioökonomischen Daten (Beruf des Vaters), Fragen zum Erziehungsstil, der Religiosität und zum Freizeitverhalten erfasst. Im Folgenden gehe ich auf die für meine Ausgangsfragestellungen relevante Daten ein.

10.5.1 Sozioökonomische Einflussfaktoren: Beruf und Bildung der Eltern

Betrachtet man die berufliche Sozialisation, insbesondere die der Väter, so lassen sich schon hier Unterschiede in meiner Stichprobe feststellen: die HB entstammten häufiger Familien mit höherer Bildung, bei denen die Väter Akademiker, Selbständige oder in leitender Funktion sind (Abbildung 5).

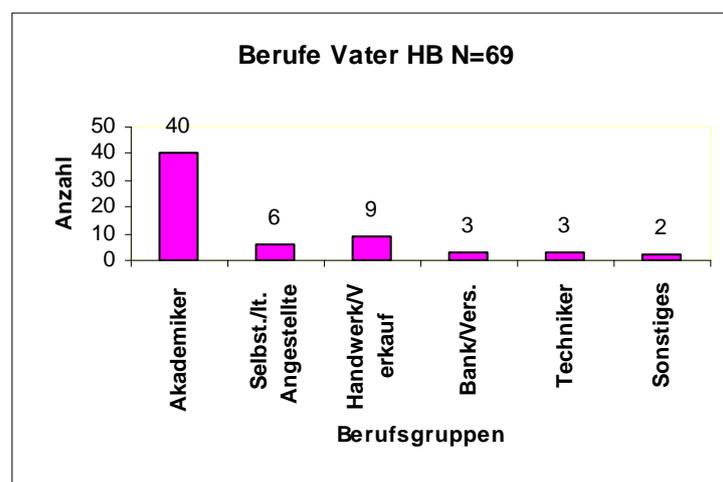


Abbildung 5.: Berufliche Sozialisation der Väter der HB-Gruppe.

Über 50 % der Väter sind Akademiker und als solche tätig, während auf die sonstigen Berufsgruppen nur ein geringer Anteil entfällt und diese Berufsgruppen eher mittlerem Bildungsniveau entsprechen.

Die Berufe der Väter der NB-Gruppe verteilen sich wie folgt (Abbildung 6):

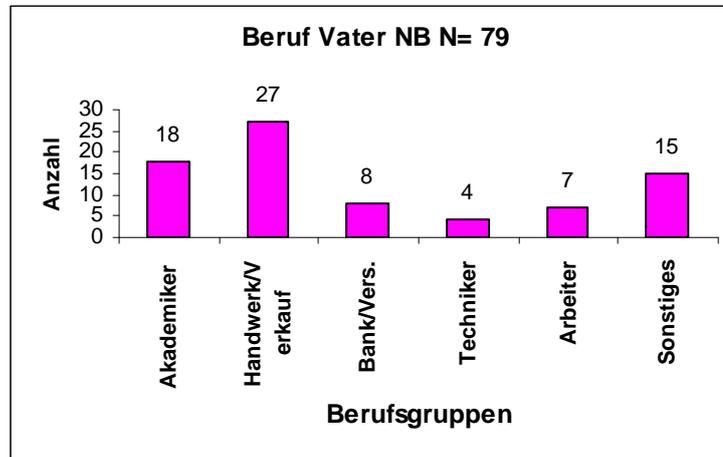


Abbildung 6.: Berufliche Sozialisation der Väter der NB-Gruppe.

Deutlich sichtbar wird, dass die Väter der Realschüler häufig im handwerklichen Sektor oder Banken- bzw. technischen Bereich ausgebildet und tätig sind, jedoch auch einige Väter aus dem Arbeiterbereich kommen. Somit ist vermutlich auch die berufliche Sozialisation des Vaters ein wichtiger Entscheidungsfaktor, ob HB als solche überhaupt identifiziert werden und welchen Schultyp die Jugendlichen besuchen. Nicht einbezogen wurde allerdings der Beruf der Mutter.

Interessant ist, dass, trotz des Anliegens spezielle Klassen für HB und entsprechende Internate für alle Berufsgruppen und Bildungsschichten zu öffnen, weiterhin ein großer Prozentanteil ihrer Besucher der höchsten Bildungsschicht entstammt. Vermutlich wird häufig das Potential der Kinder, wie im Fall der 9 NBHB -Realschüler nicht erkannt und die entscheidende Selektion nach Ende der 4. Grundschulklasse führt möglicherweise schon aus Sozialisationsgründen dazu, dass NBHB weniger Förderung erfahren, seltener das Gymnasium besuchen und Kinder aus bildungsinteressierten Elternhäusern auch im Bereich HB eher in speziellen Klassen gefördert werden. Zusammenfassend ist zu sagen, dass schon die elterliche Sozialisation neben der Intelligenz zwischen den Gruppen diskriminiert. Allerdings ist der sozioökonomische Status nicht alleiniger Einflussfaktor, denn auch der Erziehungsstil prägt die Wertewelt der Jugendlichen.

10.5.2 Erziehungsstil

Aus der neueren Hochbegabtenforschung ist bekannt, dass der von Kindern und Eltern wahrgenommene Erziehungsstil sich nicht zwischen normalbegabten und hochbegabten Familien unterscheidet. (Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006) Ein autoritativer und demokratischer Erziehungsstil mit guter Kommunikation, Fürsorglichkeit, hohem Commitment der Eltern und gutem Monitoring hat die besten Auswirkungen auf die Entwicklung des Jugendlichen. Neuere Befunde zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen elterlicher Wärme, Engagement in der Erziehung und der moralischen – und Werteentwicklung der Kinder auf (White, Matawie, 2004; Grusec, 2000).

Im „Fragebogen zu Religion, Sozialisation und Werten bei Jugendlichen und Jungen Erwachsenen“ werden die verschiedenen Erziehungsstile erfragt. Es werden drei Erziehungsstile unterschieden, die durch Summierung und Mittelwertsbildung unterschiedlicher Items gebildet werden, nachdem eine Faktorenanalyse aus 31 Merkmalen 8 Items ergab, die 64 % der Gesamtvarianz erklären. (Kerner, Stroezel, Wegel, 2005)

Der autoritäre Erziehungsstil wird durch die Items: „ich wurde in meiner Kindheit geschlagen“, „ich wurde in meiner Kindheit bestraft“, „ich wurde in meiner Kindheit streng erzogen“ am besten charakterisiert.

Der autoritative Erziehungsstil im Sinne einer fürsorglichen, kontrollierenden Orientierung wird am besten durch folgende 3 Items abgebildet: „ich habe in meiner Kindheit am Wochenende oft etwas mit meinen Eltern unternommen“, „meine Eltern wussten normalerweise, wo und mit wem ich gespielt habe“ und „ich denke gern an meine Kindheit“.

Der 3. Faktor, der permissive oder vernachlässigende Erziehungsstil, wird durch die folgenden beiden Items gebildet: „ich hätte früher gerne mehr Zeit mit meinen Eltern verbracht“ und „ich hätte mir in Krisenzeiten mehr Hilfestellung von meinen Eltern gewünscht“.

Tabelle 18: Gruppenvergleich Erziehungsstile.

	GRUPPEN	N	Mittelwert	Std. Abw.	T-Test Sig. (2-seitig)
Autoritärer Erziehungsstil	NB	89	2,28	1,14	
	HB	77	2,51	1,05	,196 n.s.
Autoritativer Erziehungsstil	NB	90	4,20	,657	
	HB	78	4,29	,77	,435 n.s.
Permissiver Erziehungsstil	NB	89	2,11	,81	
	HB	77	2,04	,92	,620 n.s.

NB = durchschnittlich Begabte; HB= weit überdurchschnittlich/ hoch begabte; n.s.= nicht signifikanter Zusammenhang

Tabelle 18 zeigt, dass der Erziehungsstil in beiden Gruppen der gleiche ist: es dominiert ein autoritativer Erziehungsstil, während der permissive und autoritäre Erziehungsstil geringere Bedeutung haben. Der Faktor Erziehungsstil scheint also nicht die Ursache für die unterschiedlichen Ergebnisse in den Wertedimensionen zu sein. Die Ergebnisse stützen die Befunde von Schilling et al. (2006).

10.5.3 Umgang mit Lebenskrisen und religiöse Sozialisation

Während die Hochbegabten einem sehr heterogenen Umfeld entstammen, die normalbegabten Realschüler jedoch aus einer Kleinstadt in eher ländlichen Umgebung, in Nähe zu einem industriellen Ballungsraum, kommen, ist zu vermuten, dass sich dies auch in der religiösen Sozialisation niederschlägt. Es könnte ein Intragruppeneffekt bei den Realschülern auftreten, der besagt, dass diese allein aufgrund ihres ähnlichen Umfeldes, ähnliche Einstellungen vertreten. Letztere Tatsache hat, neben der elterlichen Sozialisation, wiederum Auswirkungen auf die vorherrschenden Werte.

Folgende Einschätzungen nahmen die Jugendlichen in der Skala „Krisenhafte Erlebnisse und ihre Bewältigung“ auf einer Skala von 1-5 vor:

Tabelle 19: Krisenhafte Erfahrungen und ihre Bewältigung im Gruppenvergleich.

	GRUPPEN	N	Mittelwert	Std. Abw.	T-Test Sig. (2-seitig)
Ich habe meine krisenhaften Kindheitserlebnisse alleine bewältigt	NB	73	2,83	1,24	
	HB	70	3,27	1,31	,042**
Freunde waren bei krisenhaften Erlebnissen in der Kindheit hilfreich	NB	80	3,70	1,26	
	HB	76	2,96	1,49	,001***
Das Gebet war bei krisenhaften Erlebnissen in der Kindheit hilfreich	NB	79	2,89	1,40	
	HB	77	2,20		,002**

NB = durchschnittlich Begabte; HB= weit überdurchschnittlich/ hoch begabte;

*** =signifikanter Zusammenhang auf 1 % Niveau; ** signifikanter Zusammenhang auf 5 % Niveau.

Auffällig ist, dass die HB schwierige Lebensereignisse eher alleine meistern, also auch hier unabhängig sein wollen, während die NB eher Freunde um Hilfe bitten oder das Gebet als Hilfsquelle nutzen. Dieses Ergebnis wird unterstützt durch teilweise höchst signifikant verschiedene Angaben zu Items wie:

„Ich halte mich selbst für religiös“ ($p=.000$), „Religion spielt für mich eine wichtige Rolle“ ($p=.030$), „ich glaube an die Existenz Gottes“ ($p=.000$), „ich glaube, Gott/Allah kümmert sich um mich persönlich“ ($p=.000$), „Jesus bedeutet mir in meinem Leben viel“ ($p=.000$), „der Glaube hilft mir in schwierigen Lebenslagen“ ($p=.000$).

Diese Ergebnisse mögen eine Erklärung für die grossen Unterschiede in den traditionellen und modernen idealistischen Werten der beiden Gruppen sein.

Die praktizierte Religiosität, ausgedrückt in den Items „Häufigkeit des Gottesdienstbesuchs“ und „Häufigkeit des Gebets“ liefert ebenfalls interessante Ergebnisse:

56,8 % der Realschüler ($N=81$) gaben an, manchmal, 12,3 % einmal die Woche, 23,5 % sogar täglich zu beten, aber nur 6,2 % gaben an, nie zu beten. Die praktizierte Religiosität äußert sich jedoch nicht in einer engen Anbindung an eine Gemeinde durch häufigen Gottesdienstbesuch: 34,6 % ($N=80$) gaben an, in den letzten 4 Wo nie einen Gottesdienst besucht zu haben, 37 % gaben an, 1x in 4 Wo den Gottesdienst besucht zu haben. Anlass dieser relativen Häufigkeit des Gottesdienstbesuches könnte der Konfirmationsunterricht sein, bei dem der Gottesdienstbesuch obligatorisch ist.

56,3 % der HB ($N=80$) gaben an, manchmal, 12,5 % einmal die Woche, 23,8 % sogar täglich zu beten, aber nur 6,3 % gaben an, nie zu beten. Diese Ergebnisse sind bemerkenswert, da sie den geäußerten Einstellungen im vorherigen Abschnitt widersprechen. Die praktizierte Religiosität äußert sich, wie bei NB, ebenfalls nicht in einer engen Anbindung an eine Gemeinde durch häufigen Gottesdienstbesuch: 35 % ($N=79$) gaben an, in den letzten 4 Wochen nie einen Gottesdienst besucht zu haben, 37,5 % gaben an, 1x in 4 Wo den Gottesdienst besucht zu haben. Da die Stichprobe der HB auch ältere Schüler beinhaltete,

die bereits konfirmiert sind, kann allein diese Tatsache den doch häufigen Gottesdienstbesuch nicht erklären.

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass die HB zwar von der Einstellung her weniger religiös sind und, wie schon in den Wertedimensionen angedeutet, Autonomie bevorzugen, sich aber in der praktizierten Religiosität kaum von den NB unterscheiden. Es ist aufschlussreich, diesen Inkonsistenzen in weiteren Forschungen nachzugehen.

10.5.4 Abweichendes Verhalten: Alkohol und Drogen

Verhaltensindizes wie der Konsum von Alkohol oder Drogen, der bei Jugendlichen heute zur Normalität geworden ist, besonders in Gesellschaft mit ihren Peers, ist ein aktueller Bereich, der wichtig ist, zu untersuchen. Hier kommen möglicherweise Unterschiede in der Konformität oder Distanz zum Verhalten der Mehrheit zum Ausdruck, möglicherweise auch besseres gesundheitsbewußtes Verhalten.

Wie aus Abbildung 7 hervorgeht, konsumieren beide Gruppen häufig Alkohol, allerdings geht aus den Antworten nicht hervor, zu welchen Gelegenheiten und in welcher Menge. Die HB geben sogar anteilmäßig höheren wöchentlichen (11,4 %) und monatlichen (21,5 %) Gebrauch an als die Realschulgruppe, obwohl ja ca. 50 % der Stichprobe im Internat untergebracht ist. Erschreckend ist aber auch der hohe Prozentsatz der Realschüler, die angeben, bis zu 2 x pro Woche Alkohol zu trinken: 16 %. Diese Zahlen spiegeln den derzeitigen Stellenwert des Alkoholkonsums unter Jugendlichen wider: Trinken ist nichts moralisch Anstößiges und wird von der Gesellschaft toleriert, sorgt im Gegenteil bei den Jugendlichen für Anerkennung in der Peergruppe.

Diese Erklärung wird auch durch die Ergebnisse folgender Items aus der SDQ-Skala unterstützt: „bei meinen Freunden spielt Alkohol eine große Rolle“, dessen Mittelwert bei den HB signifikant höher ausfällt: $M=1,87$, $SD=,521$, $p=.019$, d. h. sie geben an, dass bei ihren Freunden Alkohol eher eine geringe Rolle spielt. Diese Antwort ist jedoch inkonsistent, betrachtet man die Häufigkeit des Konsums auch unter den HB (Abbildung 7). Möglicherweise antworteten hier die Realschüler ehrlicher. Die Realschüler hatten bei den Wertedimensionen als einziges Item der modernen idealistischen Werte gesundheitsbewußtes Verhalten signifikant höher gewertet als die HB-Gruppe, doch widerspricht auch ihr Trinkverhalten dieser Einstellung.

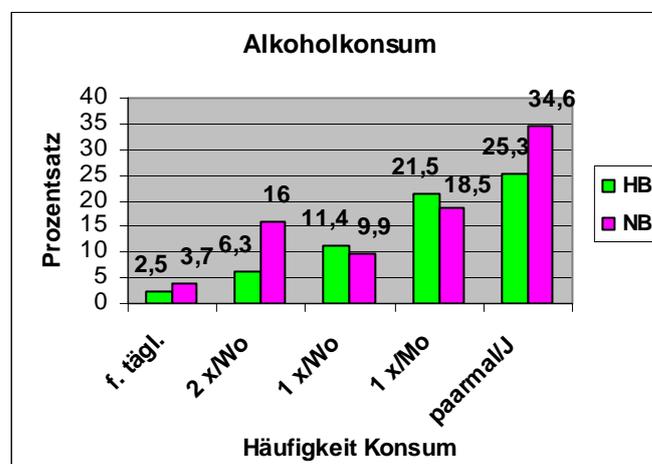


Abbildung 7: Häufigkeit des Alkoholkonsums nach Gruppen in %.

Der Drogenkonsum als schwerwiegendere Form abweichenden, ja gesetzwidrigen Verhaltens, ist, unter dem Vorbehalt sozial erwünschter Antworten, erfreulicherweise sehr gering: über 90 % der Befragten beider Gruppen verneinen die Einnahme harter Drogen, immerhin 3 aus der Gruppe der HB geben einen Konsum dieser Drogen jedoch zu.

Die Zugänglichkeit zu weichen Drogen wie Haschisch oder Ecstasy („mir wurden schon Haschisch oder Ecstasy angeboten“) ist in beiden Gruppen eingeschränkt, allerdings geben auch hier 16 % der HB ($N=77$) an, ihnen seien diese Drogen angeboten worden, während es aus der Gruppe der NB ($N=80$) nur die Hälfte davon (8 %) sind. Worin die Ursache dieser Unterschiede liegt, lässt sich nicht beurteilen.

10.5.5 Abweichendes Verhalten: Mobbing und Gewalt

Die im SDQ enthaltenen Items zu Mobbing und Gewalt erwiesen sich als die auffälligsten im „Fragebogen zu Religion, Sozialisation und Werten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen“. Bisher gibt es keine quantifizierten Daten über Mobbing unter HB und in HB-Klassen. Daher sind die folgenden Daten ein erster Hinweis auf potentielle Probleme in den Spezialklassen, die weiterer empirischer Überprüfung bedürfen.

Auf die Feststellung : „ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert“ mit einem 3-stufigen Antwortformat von 1= „nicht zutreffend“, 2= „teilweise zutreffend“, 3= „eindeutig zutreffend“, antworteten 82,7 % ($N=67$) der Realschüler mit „nicht zutreffend“, doch immerhin 13,6 % gaben an, dies sei „teilweise zutreffend“ und 3,7 % mit „eindeutig zutreffend“. Aufsummiert, sind also 17,3 % der NB von irgendeiner Form des Mobbings betroffen. Betrachtet man Mädchen und Jungen getrennt, so berichten ca. 17,4 % der NB Mädchen und 17 % NB Jungen über diese Form der Gewalt. Ein zumindest rauer Umgangston scheint also in diesem Alter Normalität zu sein.

Überraschend waren die Angaben der HB:

68,4 % ($N=54$) antworteten, dass „Mobbing“ nicht auf sie zuträfe, doch 19 % gaben an, dies sei teilweise zutreffend und sogar 10,1 % sagten, dies sei eindeutig zutreffend (Abbildung 8). Fasst man die Tatsache des Mobbing zusammen, so sind davon 29 % betroffen!

Dies ist eine Quote, die nach Angaben der Forschungsgruppe um Prof. Kerner (nach noch unveröffentlichten Untersuchungen und mit Erlaubnis des Projektleiters zitiert), höher liegt als in Jugendstrafanstalten (23,9 %, $N=301$), dem Berufs-vorbereitungsjahr (23,9 %, $N=481$), Hauptschulen (27,5 %, $N=808$), also besonders auffälligen Jugendlichengruppen, und doppelt so hoch wie in normalen Gymnasien (18 %, $N=701$). Mobbing sollte nach Untersuchungen von Ortell und Olweus (1997; 1996, zit. nach Alsaker, 2004) vor allem unter schlechteren Schülern vorkommen: so waren in erwähnten Studien 10 % der schlechteren Schüler Opfer von Hänseleien, 36 % erlebten verbale Attacken, 29 % ausgeschlossen werden, während dies bei Schülern mit guten Noten nur 2-4 % waren. In einem sehr leistungsorientierten Umfeld, was eine HB-Klasse ist, hingegen riskieren Kinder mit weniger guten Noten Mobbing, während in einem andern Umfeld möglicherweise andere Faktoren, wie das Körperbild, eine Rolle spielen (Alsaker, 2004).

Betrachtet man Jungen und Mädchen getrennt, so geben insgesamt 23 % der Mädchen ($N=11$) an, in irgendeiner Form davon betroffen zu sein, die Jungen berichten sogar in 36 % ($N=12$) der Fälle von solchen Schikanen. Man kann also vermuten, dass die HB häufiger Opfer sind und besonders die Jungen stark davon betroffen sind. Dies mag daran lie-

gen, dass die Mädchen eher relational, verbal oder subtiler ihre Aggression äußern, während diese sich bei Jungen eher offener Auseinandersetzung äußert. Diese Zahlen könnten auf Defizite im Klassenklima, besonders in den Spezialklassen, hindeuten. Zieht man die 9 NBHB-Realschüler hinzu, so berichten 4 der 9 über Schikanen, also auch hier deutet sich eine Gemeinsamkeit in der „Opferrolle“ mit den HB-Schülern an.

Untersucht man das Item: „ich schlage mich häufig, ich kann andere zwingen zu tun, was ich will“, also die Reaktion oder die „Gegengewaltquote“, so ist auch hier das Ergebnis bemerkenswert (Abbildung 8):

14,8 % der NB Jugendlichen bejahen, selbst aktiv in Gewalt involviert zu sein, wobei auch hier wieder Mädchen und Jungen fast identische Angaben machen. In der Gruppe der HB geben diese Tatsache 16 % der Jugendlichen zu, wobei bei den Mädchen ca. 12 %, bei den Jungen jedoch 21 % von gewaltsamen Reaktionen dieser Art sprechen. Bei der Tübinger Jugendstudie ergaben sich hier folgende Werte:

Jugendstrafanstalten (43,6 %, $N=301$), Berufsvorbereitungsjahr (25 %, $N=481$), Hauptschulen (26,2 %, $N=808$), Gymnasien (8,4 %, $N=701$). Die HB, die mehrheitlich ein Gymnasium besuchen, geben also immer noch doppelt so häufig wie sonstige Gymnasiasaten an, gewalttätige Gegenreaktionen zu zeigen!

Es scheint so zu sein, dass HB Mädchen anders mit Mobbing und Konflikten umgehen als die Jungen, die Jungen eher zu gewaltsamen oder manipulativen Mitteln greifen und so in hohem Maß Opfer und Täter zugleich sind. Trotz der geringen Stichprobengröße der HB sind dies bedenkliche Tendenzen, die näher betrachtet werden sollten.

Die Tatsache der Gegengewalt als Verhaltensparameter widerspricht den sozialaltruistischen Werten, die die HB haben und ist ein Indiz für die Inkonsistenz zwischen Idealen und moralischem Handeln. Sie deutet darauf hin, dass hohe kognitive Befähigung zumindest bei den Jungen nicht zur Anwendung alternativer Handlungsmuster in Konfliktsituationen führt.

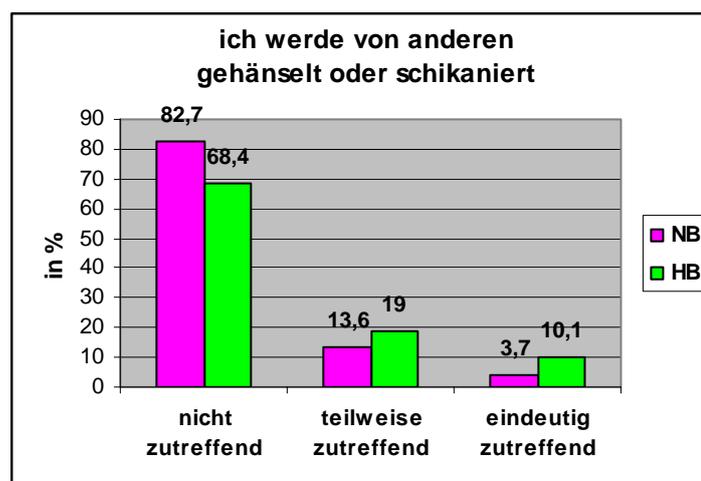


Abbildung 8: „ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert“ („Mobbing“) nach Gruppen in %.

10.5.6 Psychische Befindlichkeit

Aufgrund der hohen Mobbingquote ist zu vermuten, dass sich auch Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der psychischen Befindlichkeit ergeben. Die Antworten auf das Item: „Ich war schon mal in psychologischer Beratung oder Behandlung“ unterscheiden sich: während 13,6 % ($N=11$) der NB diese Frage bejahten, waren es in der HB-Stichprobe 34,2 % ($N=27$). Von den 27 HB Schülern, die mit „ja“ geantwortet hatten, machten 21 Schüler nähere Angaben. Als Ursache wurden häufig innerfamiliäre Schwierigkeiten, wie Trennung der Eltern und Streit mit den Eltern, psychische Auffälligkeiten wie Magersucht, Ritzen, posttraumatische Belastungsstörung, Überforderung der Eltern oder der Kinder mit der Schule (häufige Schulwechsel, Mobbing) und in einem Fall auch die Hochbegabung angegeben. Aus den Antworten lässt sich also nicht eindeutig ableiten, ob die Hochbegabung oder ihre Diagnostik/Testung oder andere Gründe Anlass der Beratung waren.

Zur psychisch auffälligen Befindlichkeit meiner HB-Stichprobe scheint ein Konglomerat an Faktoren beizutragen, von denen einer die Hochbegabung ist, jedoch vorübergehende entwicklungsbedingte und familiäre Faktoren hinzukommen. Offensichtlich sind die HB besser über den Beratungsanlass informiert, denn die wenigen Realschüler, die zugaben, in psychologischer Behandlung gewesen zu sein, geben selten genaue Gründe dafür an.

10.5.7 Freizeitverhalten

Hinsichtlich des Freizeitverhaltens wird deutlich, dass es sich um zwei verschiedene Gruppen handelt: die HB geben hochsignifikant eher als Freizeitaktivität „Lesen“ an ($N=78$, $M=4,000$, $SD=1,105$, $p=0.000^{***}$), während die NB die Freizeitaktivität „Computerspiele und Fernsehen“ ($N=79$, $M=4,11$, $SD=0,987$, $p=,000^{***}$) als zutreffend bezeichnen. Zieht man die Freizeitaktivität als Hinweis auf mögliche Zugehörigkeit zur Gruppe der HB hinzu, so unterscheiden sich die 9 NBHB Realschüler auf 5 % Niveau von ihren gleichaltrigen NB-Mitschülern ($M=3,77$ $SD=1,09$, $p=.023^{**}$). Allerdings gibt es in der Bedeutung des Hobbies Computer keine Unterschiede zu den NB, sie halten diese Aktivität dennoch tendenziell für weniger wichtig. Meine Befunde unterstreichen die Ergebnisse von Roznowski, Reith & Hong (2000), die ebenfalls eine geringere Bedeutung des Fernsehkonsums der HB in ihrer Studie ermittelten.

10.5.8 Werte der Eltern und Schüler im Vergleich (Anhang G)

Die Eltern füllten die Klageswerteskala ebenso wie die Schüler aus. Hierbei ergaben sich im Gesamtvergleich folgende signifikante Unterschiede in der Bewertung der Wertedimensionen: Eltern gewichteten die traditionellen und modernen idealistischen Werte höher als die Jugendlichen ($p=.007^{**}$).

Betrachtet man die sozialintegrativen und sozialen Altruismuswerte gesondert, so wird deutlich, dass der Unterschied aus der Höhergewichtung der Sozialaltruismuswerte der Eltern herrührt. Die modernen materialistischen Werte unterscheiden sich erwartungsgemäss höchst signifikant ($p=.000^{***}$): sie bedeuten den Jugendlichen mehr als den Eltern. Vergleicht man die Werte der HB-Eltern und ihrer Kinder miteinander, so wird der allgemeine Trend durch die Befunde unterstützt. Die modernen idealistischen Werte werden in der HB-Gruppe von Eltern und Kindern gleich hoch bewertet. In der NB-Gruppe unterscheiden sich die Eltern von den Schülern hinsichtlich der modernen idealistischen Werte höchst signifikant ($p=.012^*$): sie werden von den Jugendlichen geringer bewertet. In ihrer

Werteeinschätzung scheinen sich die NB-Jugendlichen von den Werten ihrer Eltern eher abzugrenzen. Betrachtet man auch hier die Werte genauer, so sind es hier die sozialen Altruismuswerte der Eltern, die das Ergebnis beeinflussen. Auffällig ist die Konformität der modernen idealistischen Werte zwischen HB-Eltern und ihren Kindern (kein Unterschied), was Ausdruck der Sozialisation sein könnte.

Vergleicht man die Werte der beiden Elterngruppen, um möglicherweise einen statistischen Hinweis auf Sozialisationseinflüsse auf die Werthaltungen der Jugendlichen zu erhalten, so ähnelt das Ergebnis dem der Hauptuntersuchung an den Jugendlichen: Statistisch signifikant unterscheiden sich die Eltern von NB und HB, wie die Jugendlichen, hinsichtlich der traditionellen Werte (Höhergewichtung durch NB-Eltern; $p=.003^{**}$), keine signifikanten Unterschiede ergeben sich jedoch hinsichtlich moderner materialistischer und moderner idealistischer Werte. Zumindest teilweise lässt sich also der Unterschied hinsichtlich der traditionellen Werte der Jugendlichen durch die Sozialisation der Eltern erklären. Auffälligerweise spiegelt sich dies jedoch nicht in den modernen idealistischen Werten wider.

Die von den Eltern genannten Vorbilder für moralisches Verhalten waren sowohl bei den HB als auch bei den NB-Eltern übereinstimmend Personen, die sich durch besondere Humanität auszeichneten, wie der Dalai Lama, Albert Schweitzer oder M.L. King.

Die Ergebnisse sollten aber aufgrund des geringen N (je zwischen 40 und 50) vorsichtig interpretiert werden.

10.5.9 Fremdurteil der Eltern über Werte und moralisches Verhalten der Jugendlichen (Anhang G)

Das moralische Verhalten ihrer Kinder beurteilen die Eltern auf einer 5-stufigen Notenskala durchschnittlich mit $M=2,1$, d. h. als gut. Möglicherweise legen die HB-Eltern einen höheren moralischen Verhaltensmassstab an ihre Kinder an, da sie häufiger die Note befriedigend und ausreichend (gesamt: über 20 %) vergeben, während die NB-Eltern fast ausschliesslich (gesamt: über 50 %) gute bis sehr gute Verhaltensnoten verteilen. Möglicherweise spiegelt sich aber auch in dieser Beurteilung des moralischen Verhaltens die Internatssituation wider, da diese auch Jugendliche mit besonderer Verhaltensproblematik beinhaltet. Jedenfalls widerspricht die Verhaltenseinschätzung der Eltern der HB dem sehr positiven, selbstwertüberhöhenden Bias der HB-Jugendlichen.

Die HB-Eltern beurteilen die Werthaltungen ihrer Kinder überwiegend als altruistisch (54,7 %) oder hedonistisch (22,6 %), die NB-Eltern werten den Altruismus ihrer Kinder noch höher (57,1 %), gefolgt von der Leistungsorientierung (25 %).

Die Fremdeinschätzung der Begabung der Jugendlichen durch die Eltern unterscheidet sich erwartungsgemäss höchst signifikant ($p=.000^{***}$): NB-Eltern halten ihre Kinder eher für durchschnittlich begabt, HB-Eltern, vor allem wohl aufgrund der bekannten IQ-Testergebnisse und der daraus folgenden Selektion, halten ihr Kinder überwiegend für weit überdurchschnittlich bis hoch begabt.

11. Zusammenfassung und Diskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, in einer ersten deutschsprachigen Untersuchung moralische Urteilskompetenz und Werthaltungen von hoch begabten und durchschnittlich begabten Jugendlichen zu vergleichen.

In den USA und im englischsprachigen Ausland gibt es dazu schon eine längere Forschungstradition mit bewährten Instrumenten, während es in Deutschland dazu keine Untersuchungen gibt und auch kein deutschsprachiges Messinstrument bislang zum Einsatz kam. Daher habe ich eingangs erwähnte Fragestellungen explorativ aufgegriffen.

Für die Datenerhebung wurden drei Fragebögen verwendet: der „Moralische Urteilstest“ von Lind (M-U-T, 2001), der „Fragebogen zu Religion, Sozialisation und Werten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ (Kerner, Stroezel, Wegel, 2004), speziell dabei die „Skala individueller reflexiver Werte“ von Klages und Herrmann (2003) und ein speziell für die Untersuchung entwickelter „Fragebogen für die Jugendlichen zu Moral und Werten“. Anhand der Ergebnisse des selber durchgeführten CFT-20-R, der an einer Realschulstichprobe zum Einsatz kam, wurde die Normalstichprobe ermittelt. Die Vergleichsgruppe der HB wurde durch IQ-Tests, die von Psychologischen Beratungsstellen oder direkt am Landesgymnasium für Hochbegabte durchgeführt wurde, ermittelt und die Zuteilung in Spezialklassen erfolgte aufgrund dieser Tests.

An der Untersuchung nahmen 158 Jugendliche teil, davon 67 Jungen (41,9 %) und 91 (56,9 %) Mädchen. Die HB Gruppe setzte sich aus 45 Mädchen und 32 Jungen zusammen, die NB-Gruppe aus 46 Mädchen und 35 Jungen.

Die wichtigsten Ergebnisse werden nachfolgend zusammengefasst und aufgrund der Forschungsliteratur interpretiert und eingeordnet.

1. Moralische Urteilskompetenz und Begabung

In Hypothese 1 hatte ich einen signifikanten Unterschied zwischen HB und NB hinsichtlich des C-Wertes, also der moralischen Konsistenz, erwartet. HB sollten dabei höhere C-Werte erreichen. Es zeigte sich kein Mittelwertsunterschied zwischen den Gruppen, beide erreichten niedere bis mittlere C-Werte. Auch die Post-Hoc-Auswertung der NBHB-Gruppe der Realschüler lieferte keine Hinweise, dass HB eine höhere Urteilskompetenz als durchschnittlich Begabte haben. Hypothese 1 ist somit widerlegt.

Aus den Beobachtungen in der Testsituation und den Rückfragen der HB-Gruppe, könnte man schließen, dass ihre größere logische Kohärenz in der Beurteilung der Dilemmata im M-U-T vielleicht zu größerer Flexibilität und innovativeren Ideen im moralischen Urteil vor Handlungsumsetzung führen könnte. Möglicherweise vernachlässigen sie aber dabei häufig unmittelbare Gefühle und moralische Hemmungen, die normalerweise das tägliche Leben von durchschnittlich begabten Menschen in sozialen Dilemmasituationen bestimmen, so eine Vermutung von Comunian (2000) aus ihren Befunden an HB in Italien.

Die niedrigen Mittelwerte im C-Score entsprechen den Ergebnissen von Colesante & Biggs (2001), die an ihrer Collegestichprobe ebenfalls ähnliche Werte erzielten. Diese Werte erhöhten sich in der genannten Studie mit der Anzahl an Collegejahren, ebenso wie die Stufenwerte, jedoch nicht signifikant. Geschlechtereffekte, wie von Colesante & Biggs nachgewiesen, waren in meiner Stichprobe hinsichtlich der Konsistenz des Urteils nicht

feststellbar. Auch die Studie von Lerkiatbundit (2004) an Schülern höherer Klassen (14-19 Jahre) ergab vor einer Intervention mit Hilfe der Konstanzer Dilemmadiskussionsmethode ähnlich niedrige C-Werte (C-Wert zwischen 16 und 21 %) wie in meiner Stichprobe. Diese verbesserten sich erheblich nach der Intervention und die Ergebnisse blieben über 6 Monate stabil im Vergleich zu einer Kontrollgruppe.

Eine Erklärung für meine Ergebnisse, die den bisherigen Befunden zur Urteilskompetenz an HB mit Hilfe des DIT widersprechen, mag die altersmäßige Homogenität meiner Stichprobe sein. Ein Unterschied in der moralischen Urteilskompetenz ließe sich möglicherweise an einer altersmäßig heterogeneren Stichprobe mit jeweils entsprechend größerem N pro Altersgruppe nachweisen, wobei dann zu überprüfen wäre, welchen Anteil die Faktoren Alter und Intelligenz jeweils haben.

Der M-U-T lieferte hinsichtlich der Stufenpräferenz, entgegen Linds Behauptungen, keine eindeutige Präferenz der höheren Stufen, ebenso wenig ließen sich bildungsabhängige Hinweise im C-Score finden. Im T-Test des Stufenvergleichs ergaben sich dennoch überzufällige Mittelwertsunterschiede insofern, dass die HB fast durchweg die Argumente aller Stufen eher negativ, also kritisch beurteilten, während die NB diese weitgehend positiv beurteilten. Jedenfalls differenzieren die Argumente zwischen den Gruppen. Beide Gruppen scheinen auf prä- und konventionellem Niveau zu urteilen und eine moralische Konsistenz der Antworten ist nicht gegeben, sie urteilen nicht gleichsinnig auf die Argumente gleicher Stufe. Beide Gruppen beurteilen das Verhalten der Akteure in Dilemma 1 (Arbeiterdilemma) negativ, das Dilemma 2 wird unterschiedlich beurteilt, von den HB positiv, von den NB im Mittel negativ. Der Dilemmainhalt hat somit Einfluss.

Da der M-U-T der erste Test in der Fragebogenabfolge war, sind Ermüdungserscheinungen als Erklärung auszuschließen. Eine weitere Ursache könnte sein, dass möglicherweise aufgrund von Verständnisschwierigkeiten zufällig geantwortet wurde, worauf die hohe Varianz in der Standardabweichung bei der Beurteilung der Argumente hindeuten könnte. Nicht auszuschließen sind Faktoren, wie „Soziale Erwünschtheit“ oder ein „Underachieving“ aufgrund der Testsituation, wie Lind (2005) selbst meint. Autoren wie Schmied (1981) und Villegas de Posada (2005), sowie Hermann (2003) hatten methodische Unstimmigkeiten bemängelt, die, trotz der Revisionen im M-U-T, meine Ergebnisse möglicherweise beeinflussten.

Traditionell wird eine höhere Urteilskompetenz und Intelligenz als Schutzfaktor gegen auffälliges Verhalten oder Delinquenz betrachtet. Mit Neiharts (2002) und meinen Befunden könnte man zu Hypothese 1 zusammenfassend sagen, dass meine HB-Stichprobe weder negativ auffälliger in Bezug auf nonkonformes, antisoziales Verhalten noch besser angepasst hinsichtlich ihrer Urteilskompetenz als die NB-Stichprobe ist.

2. Werte und Begabung

In der Unterschiedshypothese 2 war erwartet worden, dass sich die Begabungsgruppen hinsichtlich der drei Wertedimensionen systematisch unterscheiden und die Gruppe der HB die von Hermann (2003) so bezeichneten sozialintegrativen Werte am höchsten gewichtet.

Die erwarteten Mittelwertsunterschiede wurden auf den Dimensionen „traditionelle Werte“ und „moderne idealistische Werte“ gefunden: HB präferieren höchst signifikant eher Werte wie Kreativität, Toleranz, politisches Engagement, Unabhängigkeit und Eigenverantwortung, während die NB traditionelle Werte wie Gottesglaube, Erfüllung christlicher Norm-

erwartungen, Patriotismus und Tradition betonen. Keine Unterschiede gibt es hinsichtlich der materialistischen Werte, die beide Gruppen für wichtig halten. Hypothese 2 ließ sich also teilweise bestätigen.

Die Ergebnisse stimmen mit den Befunden der Shellstudie 2006 überein. Ebenso ist die Tatsache zutreffend, dass es eine Wertesynthese gibt zwischen einerseits Tradition und Materialismus und andererseits modernem Idealismus und Materialismus. Die hohe Bedeutung religiöser Werte, wie sie ebenfalls in der Shellstudie 2006 gefunden, ist nur für die Gruppe der NB zutreffend.

Allerdings konnte die Hypothese, dass die HB sozialintegrative Werte signifikant höher bewerten, verworfen werden. Beide Gruppen halten diese Werte für gleich wichtig. Es ist vielmehr die Orientierung des „sozialen Altruismus“ und dabei besonders die „Kreativität“, die zwischen den Gruppen differenziert. Das Item „sozial Benachteiligten helfen“ hat bei den HB hohe Bedeutung, wird aber vom Item „Kreativität“ übertroffen. Ein Post-Hoc-Vergleich mit der Gruppe NBHB lieferte keinen eindeutigen Hinweis, dass die Werte von der Begabung beeinflusst werden, doch ist auffällig, dass die NBHB-Gruppe ähnlich wie die HB-Gruppe die traditionellen Werte geringer und die modernen idealistischen Werte höher bewertet als die NB-Gruppe.

Die HB betonen also eher sowohl selbsttranszendierende als auch selbstzentrierte Werte, während es bei NB eher die selbstfokussierenden Werte sind.

„Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten?“, lautet ein Artikel von H. Klages (2001). Die Frage einer Notwendigkeit der Rückkehr zu traditionellen Werten ist dann zu verneinen, wenn dies bedeuten würde, politisch desinteressiert zu sein bei geringer Reflexionsbereitschaft und hoher Konformität gegenüber Autoritäten. Hohe Intelligenz und der Persönlichkeitsfaktor „openness to experience“, der HB zugeschrieben wird, könnte dagegen ein Schutzfaktor vor zu hoher Autoritätsgläubigkeit sein. In einer Studie von Deary et al. (2008) zeigen höher Intelligente eher nicht-traditionelle Werte und geringere Autoritätsgläubigkeit, was sich mit meinen Befunden zu den Werten der HB deckt. Die Gefahr einer zu hohen Traditions- und Autoritätsgläubigkeit ist mit der Gefahr der „autoritären Persönlichkeit“ (nach Adorno, Frenkel-Brunswick et al., 1950) verbunden, die häufig mit Religiosität verknüpft ist. Diese Persönlichkeit wird dadurch charakterisiert, dass sie unkritisch Meinungen anderer übernimmt. Bei der NB-Stichprobe sehe ich eine höhere Gefahr von Autoritätsgläubigkeit aufgrund ihrer traditionellen Orientierung und Religiosität. Klages sieht bei den Traditionalisten die Tendenz zu reiner Pflichterfüllung, die aber nicht zur verantwortungsvollen Produktivität führt. Klages räumt dennoch jedem Typus Veränderungsmöglichkeiten ein, die durch die Einwirkung „kritischer Lebensereignisse“ stattfinden können. Auch Noelle-Neumann & Petersen (2001) nehmen zum Trend der Renaissance traditioneller Werte Stellung, der die Generationskluft der achziger und neunziger Jahre zu überbrücken scheint. Sie deuten diese Entwicklung jedoch nicht als Rückkehr zum Niveau der fünfziger Jahre. Eher stehen durch die Wertesynthese neue Werte und alte Werte nebeneinander und wirken bereichernd für die Gesellschaft.

Deary et al. (2008) werfen andererseits, um einer allzu positiven Bewertung der toleranten Werthaltungen der HB gegenzuhalten, die wichtige Frage auf, ob die Hochintelligenten nicht nur im experimentellen Setting, sondern auch im Alltag ihre toleranten Einstellungen im Verhalten zeigen.

Eine weitere Erklärung für die geringe Ausprägung traditioneller Werte der HB könnte im kulturellen Zugang zur Literatur liegen, wie sich im Freizeitverhalten im Item „Lesen“ andeutet. In dieser Art der Freizeitgestaltung hatten sich HB und NB höchst signifikant unterschieden. Dieses Verhalten wirkt sich wiederum auf eine weltoffeneren und kritischeren Einstellungs- und Werteebene aus.

Es ist nicht eindeutig, ob der hoch bewertete Altruismus in der Werteskala eine tatsächliche Werthaltung ist oder nur Reaktion auf eine Erwartung widerspiegelt. Beobachtungen während der Untersuchung und entsprechende Rückfragen zu den Fragebögen in den Klassen lassen aber vermuten, dass die HB-Gruppe ein hohes Bewusstsein und gutes Gespür für (un-)moralisches Verhalten hat.

Die Befunde von Nelson & Buchholz (2000) stützen meine Resultate über die vergleichsweise geringe Bewertung moderner materialistischer Werte wie Aufregung, Spass und Macht in der HB-Gruppe, besonders bei den Mädchen. Sollten bestimmte Werte, wie in der einleitend erwähnte Studie von Lubinski et al. (1996) festgestellt, über die Lebensspanne hinweg besonders stabil sein, so wären dies die Werte der Religiosität bei den NB und der Individualismus bei den HB.

Einschränkend ist generell bei einem empirischen Vorgehen mit dem Anspruch einer möglichst repräsentativen Stichprobenwahl zur Erhebung von Variablen, hier den Werthaltungen, anzumerken, dass kein kausaler Schluss gezogen werden kann, dass in dieser Stichprobe sämtliche möglichen Werthaltungen erfasst sind (Schmuck & Kruse, 2005).

3. Werte, Geschlecht und Begabung

In der Unterschiedshypothese 3 sollte sich ein Einfluss des Geschlechts und der Begabung in Richtung einer höheren Ähnlichkeit der Werte bei HB Jungen und HB Mädchen zeigen. Diese Hypothese in Form einer Interaktion ließ sich nicht bestätigen, wohl aber ein signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschied: Jungen präferieren eher materialistische Werte. Dieses Resultat entspricht den Befunden der Shellstudie 2006. In den übrigen Wertedimensionen unterscheiden sich Jungen und Mädchen nicht, allerdings unterscheiden sich die HB und NB-Jungen bei den traditionellen Werten (HB Jungen= niedrige Mittelwerte) signifikant, während die Mädchen sich auf dieser Wertedimension nicht unterscheiden. Die signifikant unterschiedliche Gewichtung traditioneller Werte zwischen HB und NB scheint vor allem von den HB Jungen auszugehen, die vermutlich eher eine Tendenz zur Nonkonformität zeigen.

4. Zusammenhang von Werten und Urteilskompetenz

Zusammenhangshypothese 4 sagte eine positive Korrelation zwischen Urteilskompetenz und sozial-integrativen Werten vorher. Dieser Zusammenhang ließ sich nicht bestätigen. Der C-Index als Maß der Konsistenz des moralischen Urteils hängt in der NB-Gruppe nicht direkt mit den sozialintegrativen und sozialaltruistischen Werten zusammen, im Gegenteil korrelierte er negativ mit beiden Wertedimensionen. In der HB-Gruppe ließ sich ebenfalls kein signifikanter Zusammenhang nachweisen, allerdings war die Korrelation hier in der erwarteten positiven Richtung. Der Zusammenhang war etwas höher als in der NB-Gruppe, wenn auch statistisch unbedeutend. Fasst man die Mittelwerte beider Gruppen zusammen, korrelieren C-Wert und sozialintegrative Werte positiv miteinander, C-Wert und soziale Altruismuswerte negativ, stets auf Zufallsniveau. Ähnlich inkonsistente Ergeb-

nisse hatten bereits Feather (1998), Rest (1997), Ostini & Ellermann (1997) u. a. unter Anwendung des DIT festgestellt.

Der Zusammenhang zwischen Werten und Urteilsfähigkeit scheint komplexer zu sein. Dennoch wäre der Nachweis eines Zusammenhangs wichtig, um aus den Werthaltungen Vorhersagen auch über ethisches Verhalten im Berufsleben machen zu können und mögliche Prädiktoren dafür zu finden.

Bereits Feather (1988) vermutete als weitere Erklärung für die niedrigen Korrelationen zwischen Werten und Urteilskompetenz in seinen Untersuchungen das geringe Alter seiner Stichprobe, was auch Ursache meiner Befunde sein könnte. Da sich im Jugendalter, wie in der Einleitung erwähnt, erst konsistente Urteilsfähigkeit bildet, könnte der fehlende Zusammenhang entwicklungsbedingt sein.

Eine weitere Möglichkeit zur Erklärung des fehlenden Zusammenhangs zwischen Werten und Urteilskompetenz ist, dass Werte vielleicht eher Ausdruck einer Motivation sind und sich deutlicher ein Zusammenhang aufzeigen ließe, wenn man sie mit einem Messinstrument für moralische Motivation erfassen würde. Häufig hat die traditionelle kognitive Psychologie den Aspekt von Moral und dem mit einer moralischen Motivation verbundenen Gefühl als Mediatorvariable vernachlässigt (Gruber, 1985). „The reason is and ought to be, the Slave of Passion“ (Hume, 1977, zit. nach Gruber). Die neuere Forschung, basierend auf eingangs erwähntem 4-Komponenten-Modell des moralischen Urteils von Rest, widmet sich der Komponente 3, der Motivation, derzeit zunehmend. Nunner-Winkler & Asendorpf (1992) stellten fest, dass moralisches Urteil und moralische Motivation und die mit ihr verbundene Emotion zwei unabhängige Komponenten sind. In einer Untersuchung an 6 bis 8-jährigen Kindern gab es keine kognitiven Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung von moralischen Dilemmasituationen, sie unterschieden sich jedoch in ihrer emotionalen Attribution für die in den Dilemmata agierenden „Übertreter“. Diese Attributionen waren die besseren Prädiktoren für tatsächliches Verhalten in realen moralischen Konfliktsituationen als die von Vertretern des kognitiv-affektiven Parallelismus vertretene moralische Urteilskompetenz. Ähnliches stellten Krettenauer & Eichler (2006) in ihrer Untersuchung an Jugendlichen fest: die Intensität der Emotion, die auf eine Regelübertretung folgt, ist ein guter Prädiktor für moralisches Handeln und mögliches abweichendes Verhalten. Sie verstärkt zusätzlich auch das Vertrauen in das eigene moralische Urteil.

Unterstützt wird die eher emotionsbasierte Forschung im Bereich moralischen Urteilens durch neueste Befunde der Hirnforschung mit Hilfe des fMRI: die Ergebnisse von Greene et al. (2004) deuten an, dass Regionen, die mit abstraktem Überlegen und kognitiver Kontrolle, vor allem im Bereich des linken präfrontalen und cingulären Kortex bei der Lösung schwieriger persönliche Dilemmata, in denen utilitaristische Werte betroffen sind (Z. B. ein weinendes Baby schlagen, um Leben zu retten) erhöhte Aktivität zeigen, während bei einfacheren Dilemmata eher die mit Emotion verknüpften Hirnregionen erhöhte Reaktion zeigen. Dies ist übereinstimmend mit der Vermutung Linds, dass bei der moralischen Urteilskompetenz zwei Prozesse miteinander, teilweise sogar in Konkurrenz zueinander treten: emotionale und kognitive. Bestätigende Ergebnisse unter Verwendung des M-U-T liefert eine fMRI -Studie an 23 Teilnehmern von Prehn et al. (2008), die mit einer rein kognitiven Aufgabe ebenfalls untersuchten, welche Hirnregionen bei der Präsentation von Sätzen, die einfache soziale Normverletzungen ausdrückten, aktiviert wurden, im Gegensatz zu Sätzen mit Grammatikfehlern und wie sich dies individuell in Abhängigkeit von der moralischen Urteilsfähigkeit auswirkte. Höhere C-Werte korrelierten überzufällig mit geringerer Aktivierung des rechten dorsolateralen präfrontalen Kortex. Bei den Probanden

mit niedrigem C-Wert zeigte sich erhöhte Aktivität im linken dorsolateralen präfrontalen Kortex, was eher auf eine emotionsbasierte Verarbeitung hindeutet. Dabei erklärte die Urteilsfähigkeit 20,5 % der Varianz der rechten präfrontalen Aktivität. Die neuen Techniken eröffnen ergänzende Einblicke in den Zusammenhang zwischen moralischem Urteil und Emotion, der Wissenstand ist jedoch noch gering und die Aussagekraft der Studien durch die geringe Probandenzahl limitiert.

5. Weitere Ergebnisse

Nachfolgend greife ich nur die Ergebnisse auf, die meine Hauptfragestellungen ergänzen.

Eigen- und Fremdurteil bezüglich Verhaltensnote und moralischem Verhalten

HB beurteilen sich signifikant besser hinsichtlich ihres moralischen Verhaltens und werden generell von den Lehrern im Verhalten besser beurteilt als die NB. Trennt man nach Geschlecht, so werden HB-Mädchen überzufällig besser von den Lehrern beurteilt, sich selber halten die HB-Mädchen jedoch nicht für „moralischer“ als die NB-Mädchen. Sowohl HB- als auch NB-Jungen wurden in der Verhaltensnote von den Lehrern gleich beurteilt.

Die allgemein bessere Leistungsbeurteilung in den Verhaltensnoten der HB, die die Ergebnisse der Diplomarbeit zeigen, kann auf einen Haloeffekt zurückzuführen sein, insofern als die Lehrer von der guten Leistung auf besseres moralisches Verhalten schließen. Auch Rost (2000) stellte in seiner Großuntersuchung diese Vermutung an.

Die gefundene höhere Selbsteinschätzung hinsichtlich ihres moralischen Verhaltens spiegelt sich auch innerhalb von Rosts Großuntersuchung in den Untersuchungen von Freund-Baier (2002) zum Selbstbild der HB wider: sie fand einen signifikanten Geschlechter- und Begabungseffekt: HB werten sich selber eher gegenüber NB auf, während dieser Effekt bei den Mädchen geringer ist, die im Bereich allgemeiner Ängstlichkeit höher liegen. Ähnliche Befunde ergab eine multidimensionale australische Studie (Richards, Encel & Shute, 2003), die zeigte, dass sich HB in geringerem Maße minderwertig fühlen und auch auf einer Selbstvertrauensskala höhere Werte als die Vergleichsgruppe der NB erzielten. Die signifikant besseren Fähigkeitsparameter der HB in den schulischen Leistungen der Kernfächer tragen zu dieser höheren Selbsteinschätzung vermutlich bei. Ob diese Tendenz zur höheren Selbsteinschätzung bezüglich des eigenen Moralverhaltens möglicherweise eine Selbstaufwertung oder sozial erwünschte Antworttendenz ist, bleibt offen.

Religiosität

HB und NB unterscheiden sich in der praktizierten Religiosität nicht voneinander, wohl aber in ihren Einstellungen zur Religion. Religion, Glaube an einen persönlichen Gott und Glaube an die Existenz Gottes wird signifikant eher von den NB für wichtig gehalten. Diese unterschiedlichen Grundhaltungen spiegeln sich in den Werthaltungen wider, wie Fontaine et al. (2005) und Duriez (2003) ebenfalls in ihren Studien an Studenten nachwiesen: eine positive Einstellung zur Religiosität korrelierte signifikant mit Werten wie Ordnung, Struktur und Sicherheit. Die religiösen Probanden lehnen Werte wie Hedonismus, Stimulation und Selbstverwirklichung, gemessen mit der Skala von Schwartz (1992), ab, bevorzugen eher Traditionen und Konformitätswerte, und hängen eher Richtungen wie Autoritarismus und Konservatismus an. Die NB-Gruppe in meiner Untersuchung allerdings schätzt, trotz ihrer Religiosität, typisch materialistische Werte wie Hedonismus und Stimulation hoch ein. Die Ergebnisse der genannten Studien beruhen jedoch nur auf der

Bildung korrelativer Zusammenhänge, weshalb angesichts des komplexen Konstruktes „Religiosität“ vorsichtig interpretiert werden sollte. Praktizierte Religiosität ist, unter empirischen Gesichtspunkten, entwicklungspsychologisch vorteilhaft: Milevsky & Levitt (2004) fanden an 654 Schülern zwischen 11 und 15 Jahren bessere Anpassungswerte und einen höheren Selbstwert bei den Jugendlichen, für die Religion sehr wichtig war oder die Anschluss in einem Gottesdienst oder einer christlichen Gruppe suchten. Entscheidend war dabei, die praktizierte, intrinsisch motivierte Religiosität. Unklar blieb dabei die Richtung der Wirkung der Religiosität.

In seiner Studie zum Zusammenhang von Religiosität, Moral und moralischer Urteilskompetenz an zwei Studentengruppen konnte Duriez (2006) mit Hilfe des MJT (Lind, 2003) und eines Religiositätsmaßes zeigen, dass die Urteilskompetenz mit der Art der Informationsverarbeitung religiöser Inhalte zusammenhing. Die Probanden, die symbolisch statt wörtlich verarbeiten, bevorzugten eher Argumente der Stufe 5 und 6. Da meine HB-Stichprobe religiöse Inhalte kritisch hinterfragt und sich beispielsweise in den Begründungen ihres Glaubens von den NB unterschied (Skala: *Religiöse Sozialisation und Gottesbild*: Items 16-50), ist bei ihnen eher von einer symbolischen Informationsverarbeitung religiöser Inhalte auszugehen. Auf die Stufenpräferenz hatte diese aber offensichtlich keine Auswirkung. Eine differenzielle Informationsverarbeitung der HB hatte schon Sternberg in eingangs erwähntem „triarchischen Intelligenzmodell“ berichtet (s. Kap. 2.4).

Abweichendes Verhalten: Alkohol, Mobbing und Gewalt

Alkohol und Drogen

Beide Gruppen geben relativ hohen Alkoholkonsum zu. Analog zu Wainrybs Forschung (2000) ist diese Ehrlichkeit, Alkoholkonsum einzugestehen, möglicherweise Ausdruck eines Factual Belief. Alkohol gilt gesellschaftlich in dieser Altersgruppe als nicht gruppennormwidrig und nicht als Zeichen nonkonformen, unmoralischen Verhaltens. Auch Rosnowski et al. (2000) haben in ihrer großen Langzeitstudie auf den im Vergleich zur Normgruppe auffallend hohen Alkoholkonsum, besonders der jungen HB-Männer, hingewiesen. Dies ist dennoch ein alarmierendes Ergebnis, wenn man bedenkt, dass 50 % der HB-Stichprobe in einem Internat lebt. Die HB geben an, dass Alkohol bei ihren Peers eine signifikant geringere Rolle spielt als bei den Realschülern, wobei der häufige Konsum in der Gesamtgruppe dieser Tatsache widerspricht. Wenn Werte, wie per definitionem eingangs festgelegt, handlungsleitende Prinzipien sind, sollte sich dies im Verhalten ausdrücken, was jedoch in meiner Stichprobe nicht der Fall ist, zumindest, wenn man den Faktor Alkohol betrachtet.

Mobbing und Gewalt

Überraschende Befunde liefern die Aussagen der HB zum Thema „Mobbing“ und „Gewalt“, die im Gegensatz zu den Befunden von Freund-Braier (2000) stehen, die meint, dass die HB nur selten ein Bedürfnis spüren, ihre Überlegenheit anderen gegenüber aggressiv zu zeigen (S. 191). Die mit dieser Forschungsmeinung verbundene Vermutung, HB wiesen einen besseren Umgang mit den Herausforderungen der Umwelt im Sinne eines besseren Copings und geringerer Delinquenz vor (Neihart, 2002), ist weit verbreitet, aber wenig belegt.

Dass jedoch 29 % meiner HB-Stichprobe von Hänseleien und Schikanen berichten und 16 % der HB zugeben, irgendeine Form der Gewalt (Schlagen, Manipulation) anzuwenden, zeigt meiner Meinung nach ein hohes Potential zur Ich-Durchsetzung, die besonders im

Internatsbereich ausgeprägt ist. Besonders die HB-Jungen sind Opfer und Täter zugleich. Wie eingangs im theoretischen Teil erwähnt, ist eben Prosozialität nur eine Möglichkeit, soziale Motive zu befriedigen, Dominanzverhalten, wie es im Mobbing zum Ausdruck kommt, eine weitere.

Möglicherweise zeigt sich in der hohen Mobbingquote auch ein Anteil an HB mit Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom, vor allem im Internatsbereich, die mit ihrem aggressiven, häufig sozial unreifen Verhalten, in der hohen Normerwartung der HB-Klassen auffallen. Wahrscheinlich ist, dass sie bereits in der Regelschule auffielen und soziale Zurückweisung Bestandteil ihres Alltags ist, was zu Gegenreaktionen führt, so dass Mitschülern Gewalt angetan wird (Moon, 2002).

Diese Annahmen werden durch Studien an jugendlichen Delinquenten in USA gestützt, die ergaben, dass die jugendlichen, hochintelligenten Straftäter zwar in typischen Intelligenztests schlechte verbale und analytische Werte erreichten, jedoch sehr hohe Motivation, Kreativität und eine hohe Auffassungsgabe bei der Durchsetzung ihrer Ziele zeigten (Neihart, 2002). Auch Brooks (1985) berichtet in einer der wenigen, allerdings eher qualitativen Langzeitstudien über 10 Jahre, an weit überdurchschnittlich begabten männlichen Straftätern zwischen 13 und 15 Jahren (IQ>120 im Wechsler Intelligenztest), die aufgrund ihrer Begabung in einer speziellen Schule untergebracht wurden, dass diese folgende Qualitäten aufwiesen: Ablehnung geltender kultureller Normen, Nonkonformismus gegenüber Eltern und Lehrern, hoher Egozentrismus. Des Weiteren waren die Auffälligen häufig Underachiever, zeigten ein hohes Neugierverhalten im Sinne von Sensation-Seeking, das, wenn es nicht erfüllt wurde, zu Langeweile und Frustration führte. Kennzeichnend war auch ein hoher Skeptizismus Autoritäten gegenüber, ein hohes, nicht immer realistisches Selbstwertgefühl im Bewusstsein der eigenen Intelligenz und ein hohes Dominanzverhalten, das häufig weniger Begabte instrumentalisierte, ohne Rücksicht auf die Konsequenzen (Brooks, 1985).

Da in den SDQ-Ergebnissen zu Mobbing und Gegengewalt bei den HB, aber auch in den Wertedimensionen, ähnliche Tendenzen feststellbar waren, sollte man bei aller Kritik an dieser schon älteren Studie und ihren methodischen Limitationen zur Kenntnis nehmen, dass eine alleinige Förderung der kognitiven Leistungen der HB nicht ausreicht, sondern in Zukunft in die Entwicklung emotionaler, moralischer und sozialer Reife, zumindest in der potentiell gefährdeten Gruppe der Underachiever, investiert werden sollte.

Mobbing ist eine Form „proaktiver Aggression“, also eher subtiler und relationaler Aggression, ebenso wie die im Fragebogen erfragte Aggression/ Gewalt. Aggression gebrauche ich hier im Sinne von Berkowitz, zit. nach Tisak, Tisak & Goldstein, 2006: „any form of behaviour that is intended to injure someone physically or psychologically“. In ihrem Aufsatz zu den Konzepten und Ausdruck kindlicher und jugendlicher Emotionen, besonders aber der Aggression, zitieren Arsenio, Gold & Adams (2006) Befunde, die proaktive Aggression (andere bedrohen, beleidigen, andere physisch dominieren) mit sozialer Informationsverarbeitung verbinden. Die erste Studie zu relationaler Aggression, wie sie vermutlich beim Mobbing eine Rolle spielt, von Crick (1995) an 252 Schülern der Klassen 3-7 zeigte, dass bei relational Aggressiven, deren Form der Aggression sich im Beziehungsverhalten zeigt, Z. B. durch Ausschluß anderer aus der Gruppe, Ignorieren anderer, die Informationsverarbeitung einen feindlichen Attributionsbias zeigt: relational provokante uneindeutige Situationen interpretieren sie schneller als böse, bewusst motivierte Handlungen, auch wenn diese hypothetischen Provokationssituationen nicht intendiert waren. Durch die sich der verzerrten Informationsverarbeitung anschließende aggressive

Reaktion des Kindes tritt der Effekt einer selbsterfüllenden Prophetie ein: das Handeln der anderen wird feindselig. Relationale Aggressivität wurde stärker bei Mädchen, da für sie soziale Beziehungen wichtiger sind, jedoch auch bei Jungen, gefunden. Dies scheint mir ein wichtiger Ansatzpunkt für die künftige Untersuchung des Mobbing an HB, unter besonderer Berücksichtigung der Rolle des Labels Hochbegabung. Die Befunde sind besonders relevant, da nachgewiesen wurde, dass relationale Gewalt langfristig sozialpsychologisch zu schlechter Anpassung führt, höhere Depressionsneigung erzeugt und eine negative Selbstwahrnehmung zur Folge hat (Crick, 1995).

Zur Umsetzung der Komponente 1 im Modell von Rest zum moralischen Urteil ist, wie unter 4.1.1. erwähnt, moralische Sensitivität Voraussetzung. Diese ist bei beiden Gruppen vorhanden, doch scheinen vor allem die HB in bestimmten Situationen (beispielsweise verbale Angriffe durch Peers oder Leistungsdruck) bei der Umsetzung in Handeln außermoralische Aspekte für wichtiger zu achten oder interpretieren die Situationen anders, was ebenfalls eine Erklärung für das Mobbing sein könnte.

Proaktiv verhaltensauffällig gewordene Jugendliche gestanden ein, sich nach einer aggressiven Handlung besser zu fühlen als normale und reaktiv aggressive Jugendliche. Da zu vermuten ist, dass einige verhaltensauffällige Jugendliche die HB-Klassen besuchen, sollte man untersuchen, ob hinter dem Mobbing ein solches „happy victimizer“ Phänomen steckt. Möglicherweise ist das Mobbing und die folgende Gegengewalt eine Seite derselben Medaille: sie wurden selbst Opfer und stellen fest, dass sie mit proaktiver Aggression erstrebenswerte Ziele erreichen, wodurch sich eine positive Erfolgserwartung manifestiert. Dies ergaben Studien über relationale Gewalt (Tisak, Tisak & Goldstein, 2006). Die wünschenswerten Ziele z. B. soziale Anerkennung in der HB-Klasse oder Kontrollausübung, sind mit leichten Mitteln erreichbar.

Die Befunde zu Mobbing und Gewalt bei HB, besonders der Jungen, stehen im Kontrast zu den hoch bewerteten sozialaltruistischen und ideellen Werten. Wie schon vermutet, zeigen sich Ideale und Urteilsfähigkeit der HB nicht in besserem moralischem oder zwischenmenschlichen Verhalten. Sozialpsychologisch wurde die Diskrepanz zwischen moralischem Urteil und ethischem Handeln in eindrücklichen Experimenten von Bersoff (1998) im Artikel „Why good people sometimes do bad things: motivated reasoning and unethical behavior“ geschildert. Um den Selbstwert aufrecht zu erhalten, werden Neutralisationstechniken eingesetzt und abweichendes Verhalten (eine versehentlich falsche Geldrückgabe wird akzeptiert=unehrliches Verhalten oder dem eingesetzten Confederate des Testleiters zurückgemeldet= ehrliches Verhalten) wird, entgegen der zuvor in einem Fragebogen zum Ausdruck gebrachten ethischen Einstellung, unter bestimmten situativen Umständen kognitiv gerechtfertigt. Hier wurde auch ein Geschlechtereffekt deutlich: Frauen gaben deutlich häufiger unethisches Verhalten zu, was auch Nelson & Buchholz (2003) in ihrer Studie an HB-Mädchen fand. Es wurde kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen Einstellung und Handeln entdeckt. Vermutlich finden ähnliche Neutralisationsprozesse beim Mobbing oder der Gewalt sowohl bei NB als auch HB statt, da beide Gruppen Mobbing und Gewalt als schulische Realität erwähnen.

Identifizierte HB an Realschulen

Die neun identifizierten HB mit einem IQ > 123 an den Realschulen zeigen einige Übereinstimmungen mit den HB und unterscheiden sich wiederum von den NB, so dass sie der Gruppe der HB zuzurechnen sind. Ihre Werthaltungen der modernen idealistischen Werte ähneln denen der HB, jedoch erreicht der Wert nicht das Signifikanzniveau. Auffällig

waren die Werte der NBHB Mädchen, die sich stark, jedoch nicht signifikant, in ihren Werten von denen ihrer weiblichen Peers unterscheiden. Die NBHB-Jungen liegen in den Mittelwerten gleich mit ihren NB-Peers und scheinen eher angepasst zu sein. Die NBHB-Gruppe unterscheidet sich signifikant von den NB-Peers hinsichtlich der Mathematik- und Mitarbeitsnoten, sowie in der Freizeitbeschäftigung „Lesen“. Der Anteil der NBHB, der angibt, gemobbt zu werden, ist hoch und ähnelt auch in diesem Punkt den HB. Sie stammen meist, ausgehend vom Beruf des Vaters, aus der unteren Schicht bis unteren Mittelschicht. Sie verneinen, im Gegensatz zu den HB, die Frage, ob sie schon einmal in psychologischer Behandlung oder Beratung waren, das heißt, sie sind psychisch nicht auffällig. Dennoch ist Vorsicht mit Verallgemeinerungen der Ergebnisse zu dieser Gruppe aufgrund der geringen Anzahl geboten.

Die Befunde zu den identifizierten HB in der Normalstichprobe bieten neue Erkenntnisse zu Jugendlichen aus Familien, die der unteren Schicht oder unteren Mittelschicht angehören, deren hohe Begabung eher nicht erkannt wird und denen sich häufig nicht im selben Maße die Gelegenheit bietet, ihre Talente zu entwickeln, wie dies auch schon Robinson & Noble (1991) feststellten. Diese vermuten weiter, dass die Erkennung und Entwicklung des Begabungspotentials einen Aufwand an Zeit, Aufmerksamkeit und Bildung erfordert, der wiederum auch von den finanziellen Möglichkeiten der Familie abhängt. Robinson & Noble stellten übereinstimmend mit meinen und Roznowskis et al. (2000) Ergebnissen dagegen fest, dass HB in Spezialklassen oder -schulen zu einem sehr hohen Prozentsatz aus einkommensstärkeren oder akademisch vorgebildeten Elternhäusern stammen und entsprechende Förderung eher erfahren.

Methodenkritisch ist abschließend zu meiner Diplomarbeit folgendes anzumerken: da möglicherweise der sozioökonomische Status mit der Begabung konfundiert war, sollte dieser in zukünftigen Untersuchungen kontrolliert werden, um die Aussagekraft der HB-Studien nicht unnötig einzuschränken. Bei Folgeuntersuchungen zu Werthaltungen sollte zusätzlich eine soziale Erwünschtheitsskala (Lügenskala) zum Einsatz kommen. Wünschenswert wäre eine Langzeituntersuchung der Werte bei HB in den HB-Klassen, ähnlich zu der von Lubinski et al. (1996)-

Meine Selektion zur Gruppe der HB ist anfällig für einen Irrtum des Typs 1, da hoch Begabte und weit überdurchschnittlich Begabte zusammen eine Gruppe bilden. Da es aber sehr schwierig ist, eine repräsentative reine HB-Stichprobe mit entsprechender IQ-Höhe zu finden, sollten die Anforderungen für diese Diplomarbeit ausreichen, zumal auch eine der größten neueren Studien von Roznowski et al. (2000) ähnliche Selektionskriterien verwendete. In zukünftigen Untersuchungen ist statt der reinen Fragebogenmethode ein eher experimenteller und verhaltensnäherer Zugang zum Thema empfehlenswert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Diplomarbeit zusätzliche und neue Hypothesen generierte, die die bisherige deutschsprachige Forschung über Hochbegabung um Informationen im Bereich Werte und moralisches Urteil ergänzen und somit eine Forschungslücke schließen. Meine Ergebnisse bestätigen die in der Einleitung erwähnte zweite Position, wonach sich HB und NB-Jugendliche nicht in ihrer Urteilskompetenz unterscheiden. Außerdem tragen meine Ergebnisse dazu bei, die Hochbegabtenforschung im Bereich Präadoleszenz und Adoleszenz um die Themen Werte und Urteilsfähigkeit zu erweitern. Zukünftige Forschung sollte dieses Themengebiet mit Hilfe von Kovarianzstrukturmodellen und der Methode der Regressionsanalyse bearbeiten, um das Zusammenwirken der einzelnen Variablen, wie beispielsweise der Einfluss von Emotion, Motivation und Alter näher zu beleuchten. Weitere Forschung auf dem Gebiet der Werte bei

HB und NB sollte möglichst Elternbefragungen einschließen, wie in der Langzeituntersuchung zu moralischen Werten bei Eltern und Jugendlichen von Pratt et al. (2003), um multidimensionale Urteile zu ermöglichen und damit eine höhere Validität zu erzielen. Ein solches Vorgehen war ursprünglich von mir mit Hilfe des „Elternfragebogens zu Moral und Werten“ vorgesehen, aber aus Zeitgründen verworfen worden.

12. Ausblick

Ist die Intelligenz oder Hochbegabung ein Risikofaktor hinsichtlich einer guten Moral- und Werteentwicklung oder ein Schutzfaktor, der es den Kindern und Jugendlichen eher ermöglicht, bestmögliche soziale Anpassung mit hoher Eigenständigkeit zu verbinden? Die Resilienzforschung bietet einen Rahmen, um Risiko- und Schutzfaktoren für HB zu ermitteln, die es ermöglichen, emotionale und soziale Kompetenz, trotz widriger Lebensumstände und Stress zu erreichen (Neihart, 2002). Freitas & Downey (1998) empfehlen ein dynamisches Resilienzmodell, basierend auf dem CAPS (Cognitive Affective Personality System, Mishel & Shoda, 1995), das erklärt, wie die Mediatorvariablen Werte, Ziele, Affekte und Fähigkeiten im Kontext so eingesetzt werden, dass die vorhandenen Begabungen genutzt werden. Was macht die HB stark? In der Resilienzforschung für HB wurden folgende Faktoren ermittelt: intelligente Neugier, Selbstwirksamkeit, *hohes Moralempfinden*, ein positiver Erklärungsstil, Humor, Problemlösefähigkeit und *eine fürsorgliche Beziehung zu einem Erwachsenen* (Neihart, 2002; Reis, Colbert & Hébert, 2005). Wie aus obiger Forschung ersichtlich, zählt die Werte- und Moralentwicklung, neben dem Erziehungsstil, zu den entscheidenden Schutzfaktoren.

Eine fürsorgliche Beziehung zu einem Erwachsenen zeigt sich am ehesten im autoritativen Erziehungsstil. Positiv ist anzumerken, dass der wahrgenommene elterliche Erziehungsstil in meinen beiden Untersuchungsgruppen überwiegend ein autoritativer ist. Die Werteübereinstimmung zwischen jugendlichen und elterlichen Werten ist bei diesem Erziehungsstil groß. Dabei führte, analog zu Baumrinds (1967) Befunden, der Aspekt „elterliche Strenge“ im Erziehungsstil vor allem bei Jungen mit höherer Wahrscheinlichkeit zur Übernahme elterlicher moralischer Werte als bei Mädchen (Pratt, 2004).

Vorsichtig ausgedrückt sind also in beiden Stichproben die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung der Herausforderungen des Jugendalters gegeben, da beide Gruppen über schützende Ressourcen durch den Erziehungsstil, ihre Intelligenz und ihre Werthaltungen z. B. die Religiosität, verfügen. Zieht man zusätzlich das Modell von Heller und Hany (2001) hinzu, das HB als Disposition sieht, die nur in günstiger Kombination zu einer Realisierung des Talentes führt, so ist es nicht verwunderlich, wenn sich Defizite im moralischen Verhalten zeigen, nämlich dann, wenn dieser Aspekt nicht speziell gefördert wird.

Höhere moralische, intellektuelle und kreative Befähigung sollte auch höhere moralische Verantwortlichkeit und entsprechendes Verantwortungsbewusstsein nach sich ziehen. Die Hochbegabung kann die Begabten zu herausragenden Mitgliedern der Gesellschaft machen, die ihr Wissen im Dienste moralischer und ethischer Prinzipien einsetzen sollten. Ein neuer Ansatz wäre es, das Konzept „giftedness“ nicht nur auf intellektuelle Befähigung zu beschränken, sondern „moralische Begabung“ („moral giftedness“), wie von Gruber (1985) vorgeschlagen, als förderungswürdiges Ziel von HB-Pädagogik zu definieren. Die Untersuchung der „moralischen Persönlichkeit“ („moral personality“), wie von Narvaez, Lapsley, Hagele & Laskey in ihrem sozial-kognitiven Ansatz angeregt (2005, 2006), sollte als theoretische Basis weiterer Forschungen einbezogen werden.

Wie Sytsma (2000) feststellte, wurden in den Curricula für Hochbegabte an 227 weiterführenden Schulen in den USA nur in 13 % der Programme affektive Komponenten, wie beispielsweise psychologische Beratung oder ethisch-moralische Lehrangebote, zusätzlich zu den Leistungsangeboten berücksichtigt. Die Einführung solcher Komponenten wäre bei den zahlreich entstehenden Hochbegabtenklassen an Gymnasien, angesichts der aufrüt-

telnden Befunde meiner Diplomarbeit zu Mobbing und auffälligem Verhalten, dringend zu berücksichtigen.

Die „europäischen Pioniere“ in der Erforschung des Zusammenhangs Hochbegabung und moralisches Urteil, Andreani & Pagnin sowie Zanetti, entwickelten als Konsequenz ihrer Untersuchungen an der Universität Padua seit 1997 das „Progetto plus“, eine Intervention, basierend auf Dilemmadiskussionen, zur Verbesserung der moralischen Urteilsfähigkeit bei HB, die folgende Komponenten beinhaltet: generelle sozial-kognitive Fähigkeiten Z. B. Verständnis für die Gefühle, Intentionen und Erwartungen anderer, Werteverständnis und Wertauswahl entsprechend dem sozialen Kontext, Identifikation genereller und spezieller Normen in verschiedenen sozialen Domänen, Strategienentwicklung, um soziale Ziele zu erreichen (Andreani & Pagnin, 2002). Dies soll im Gruppensetting (Arbeitsgruppe, Diskussionsgruppe), beispielsweise durch Rollenspiele, die die Perspektiven-übernahme verbessern sollen, oder durch die Analyse verbalen Materials im sozialen Kontakt erreicht werden. Die HB finden hier Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten in der Kooperation mit anderen nicht nur in hypothetischen Situationen, sondern auch real, kritisch zu bewerten, anzuwenden oder zu verbessern und neue Vorbilder zu finden (Comunian, 2000).

Eine weitere Möglichkeit bieten die Konstanzer Dilemmadiskussionen (Lind, 2003), die auf Kohlbergs Zusammenarbeit mit Moshe Blatt zurückgehen und von Lind modifiziert wurden. Die zentralen Prinzipien sind Unterstützung und Herausforderung und sollen die kognitiv-moralische Entwicklung fördern. Diese Methode wird in zahlreichen Kontexten, auch international, bereits angewendet und ihre Wirksamkeit wird laufend evaluiert.

Empfehlenswert ist außerdem die vermehrte Einführung ehrenamtlichen Engagements als schulisches Fach, auch in den Realschulen. Befunde *nach* einem Freiwilligeneinsatz von Jugendlichen von Grime (2007, zit. nach Gibbs, 2007) zeigen, dass die selbstberichtete Perspektivenübernahme mit moralischen Urteilen auf Stufe 3 zusammenhing (Prä-Post-Design), wenn man die verbale Intelligenz kontrollierte. Pratt et al. (2004) wiesen einen positiven Einfluss des ehrenamtlichen Engagements auf die Werthaltungen nach.

Lind sagt in seinem Buch: „Moral ist lehrbar“ (2003, S. 59): „Moral kann nicht nur auf bloße Ideale und Werthaltungen beschränkt werden, sondern muss sich im Verhalten manifestieren. Nur dann können wir von moralischen Fähigkeiten sprechen.“ Daher ist das Training moralischer Sensitivität, der Komponente 1 in Rests Modell, als mögliche pädagogische Intervention wünschenswert, da es sowohl HB und NB nicht am Wissen über Moral und ethisches Handeln fehlt, sondern es um ein Umsetzungsdefizit, das sich im sozialen Bereich zeigt, geht.

Abschließend noch einmal ein Zitat von Lind, das zeigt, wie wichtig es ist, Themen wie moralische Urteilsfähigkeit und Werte wissenschaftlich näher zu beleuchten:

„Die Fähigkeit, moralische Dilemmata zu lösen, stellt daher in fast allen Lebensbereichen eine wichtige Schlüsselqualifikation dar, der eine ebenso hohe Bedeutung zukommen muss wie Lesen und Schreiben“ (Lind, 2003, S. 18 f).

13. Literaturverzeichnis

- Adelson, J., Green, B. & O'Neill, R. (1969). Growth of the idea of law in adolescence. *Developmental Psychology, 1*, 327-332.
- Agerstöm, J., Möller, K. & Archer, T. (2006). Moral reasoning: the influence of affective personality, dilemma content and gender. *Social behaviour and personality, 34* (10), 1259-1276.
- Alsaker, F. (2004). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern: Verlag Hans Huber
- Amelang, M. & Bartussek, D. (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer
- Arsenio, W.F., Gold, J. & Adams, E. (2006). Children's conceptions and display of moral emotions. In M. Killen & J.G. Smetana, *Handbook of Moral Development* (pp. 581-608). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Asendorpf, J.B., Nunner-Winkler, G. (1992). Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behaviour in real moral conflicts. *Child Development, 63*, 1223-1235.
- Asendorpf, J.B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Baumrind, D. (1967). Child care practises anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43-88.
- Bersoff, D.M. (1998). Why good people sometimes do bad things: motivated reasoning and unethical behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25* (1), 28-39.
- Bierhoff, H.-W. (2002). *Prosocial behaviour*. London: Psychology Press.
- Bilsky, W., Schwartz, S. (1994). Values and personality. *European Journal of personality, 8*, 1994, 163-181.
- Bloom, A. (1986). Psychological ingredients of high-level moral thinking: a critique of the Kohlberg-Gilligan Paradigm. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 16* (1), 89-103.
- Borkenau, P. (1996). Prosoziales Verhalten. In M. Amelang (Hrsg.), *Temperaments- und Persönlichkeitsunterschiede. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. C/VIII/3* (S. 378-406). Göttingen: Hogrefe.
- Brooks, R. (1985). Delinquency among gifted children. In J. Freeman, *The psychology of gifted children: perspectives on development and education* (pp. 297-308). New York: Wiley.
- Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54*, 1-22.
- Cattell, R. B. (1973). *Personality and mood by questionnaire*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Chovan, W., Freeman, N. (1993). Moral reasoning and personality components in gifted and average students. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 1297-1298.
- Colesante, R.J., Biggs, D.A. (2001). A controversy about the measurement of moral development: stage preference of moral consistency? http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2004_meaning-and-measurement.pdf
- Comunian, A.L. (2000). Cultural values and education for the gifted and talented in Italy. *Roeper Review*, 22 (2), 117-121.
- Crick, N.R. (1995). Relational aggression: the role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-233.
- Darmody, J.P. (1991). The adolescent personality, formal reasoning, and values. *Adolescence*, 103 (26),731-742.
- Deary, I.J., Batty, G.D & Gale, C.R. (2008). Bright children become enlightened adults. *Psychological Science*, 19 (1), 1-6.
- Dentici, O.A. & Pagnin, A. (1992). Moral reasoning in gifted adolescents: cognitive level and social values. *European Journal for high ability*, 3, 105-114.
- Derryberry, W.P., Wilson, T., Snyder, H., Norman, T. & Barger, B.(2005). Moral judgment developmental differences between gifted youth and college students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17 (1), 6-19.
- Duriez, B. (2003). Vivisecting the religious mind: religiosity and motivated social cognition. *Mental Health, Religion & Culture*, 6 (1), 79-86.
- Duriez, B. (2004). Are religious people nicer? Taking a closer look at the religion-empathy relationship. *Mental health, Religion & Culture*, 7 (3), 249-254.
- Duriez, B. & Soenens, B. (2006). Religiosity, moral attitudes and moral competence: a critical investigation of the religiosity-morality relation. *International Journal of Behavioural Development*, 30 (1), 76-83.
- Eysenck, H.J. (1976). The Biology of Morality. In T. Lickona, (Hrsg.), *Moral development and behaviour: theory, research and social issues* (pp. 108-123). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Feather, N.T.(1988). Moral judgement and human values. *British Journal of Social Psychology*, 27, 239-246.
- Feger, B., Prado, T. (1998). *Hochbegabung- die normalste Sache der Welt*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Flavell, J.H., Botkin, P.J., Fry, C.L. Wright, J.W. & Jarvis, P.E. (1968). The development of role-taking and communication skills in children. New York: Wiley.
- Fontaine, J. R.J., Duriez, B., Luyten, P., Corveleyn, J.& Hutsebaut, D.(2005). Consequences of a multidimensional approach to religion for the relationship between religiosity and value priorities. *International Journal for the psychology of religion*, 15 (2), 123-143.

- Freitas, A.L. & Downey, G. (1998). Resilience: a dynamic perspective. *International journal of behavioural development*, 1998,22 (2), 263-285.
- Freund-Braier, I. (2000). Persönlichkeitsmerkmale. In D.H., Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 161-210). Münster: Waxmann.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based Analysis. In F. Heller, J. Mönks, R.J.Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 67-93) (2nd ed.). Amsterdam: Elsevier.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gensicke, T. (2006). Zeitgeist und Wertorientierungen. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2006* (S. 169-203). Hamburg: Fischer Taschenbuchverlag.
- Gibbs, J.C., Basinger, K., Grime, R.L.& Snarey, J. (2007). Moral judgment development across cultures: revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental Review*, 27, 443-500.
- Gowing, M.P. (2005). Differences by gender in the moral reasoning, personal values and value types of accounting majors: a study. *Journal of Academy of Business and Economics*, 1, 2005. <http://www.encyclopedia.com/doc/1G1-149213875.html>
- Graumann, C.F. & Willig, R. (1983). Wert, Wertung, Werthaltung. In H. Thomae (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. C/IV/1: *Theorien und Formen der Motivation* (S. 312-396). Göttingen: Hogrefe.
- Greene, J.D., Engell, A., Darley, J. & Cohen, J.D.(2004). The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgment. *Neuron*, 44, 389-400.
- Gruber, H.E. (1985). Giftedness and moral responsibility: creative thinking and human survival. In F.D. Horowitz & M. O'Brien, *The Gifted and Talented: developmental perspectives* (pp. 301-315). Washington: American Psychological Association.
- Grusec, J.E., Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of views. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Grusec, J.E., Goodnow, J.J., Kuczinski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71 (1), 205-211.
- Guildford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Heller, K.A., F. J. Mönks & Passow, A.H. (Eds.)(1993), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Heller, K.A., Mönks, F. J., Sternberg R.J. & Subotnik R. F. (Eds.) (2000), *International handbook of giftedness and talent*. (2nd ed.). Amsterdam: Elsevier.
- Hermann, D. (2003). *Werte und Kriminalität. Konzeption einer allgemeinen Kriminalitätstheorie* (1. Aufl.). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Hofstätter, P.R. (1971). *Differentielle Psychologie*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Horley, J. (2000). Value assessment and everyday activity. *Journal of Constructivist Psychology*, 13, 67-73.
- Howard- Hamilton, M. & Franks, B.A. (1995). Gifted adolescents: psychological behaviours, values, and developmental implications. *Roeper Review*, 17(3), 186-202.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution. Changing values and political styles among western publics*. Princeton: University Press.
- Inglehart, R. (1995). *Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt*. Frankfurt/M: Campus.
- Inglehart, R. & Baker, W.E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, 19-51.
- Janos, P.M. & Robinson, N. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F.D. Horowitz & M. O'Brien, *The Gifted and Talented: developmental perspectives* (pp.149-300). Washington: American Psychological Association.
- Kerner, H.J., Stroezel, H. & Wegel, M. (2005). Frühe Erziehung und aktuelle, namentlich religiöse Wertorientierung bei jungen Menschen. Eine vergleichende Analyse von unterschiedlichen Gruppen. *Wege zum Menschen*, 57, 2005, 202-221.
- Killen, M. & Smetana J. (Eds.)(2006). *Handbook of moral development*. Mahwah: Erlbaum.
- Killen, M., K. Pisacane, J. Lee-Kim & A.Ardila-Rey. (2001). Fairness. *Developmental Psychology*, 37 (5), 587-596.
- Klages, H. (2001). Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten? *Aus Politik und Zeitgeschichte: Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*. B 29 (51), 7-14.
- Klages, H. (1984). *Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalysen, Prognosen*. Frankfurt/M.: Campus.
- Kochanska, G. R., J. Casey, Fukumoto, A. (1995). Toddler's sensitivity to standard violations. *Child Development*, 66 (3), 597-615.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Hrsg.), *Moral development and behaviour: theory, research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 53-73). New York: John Wileys & Sons.
- Krettenauer, T. & Montada, L. (2006). Entwicklung von Moral und Verantwortlichkeit. In J. Asendorpf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. C/V, Bd.3 Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 141-181). Göttingen: Hogrefe.

- Lapsley, D.K. (2006) Moral Stage Theory. In Killen, M., Smetana J.G., *Handbook of Moral Development* (pp. 37-66). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, Seon-Young & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (1), 29-67.
- Lerkiatbundit, S., Utaipan, P., Laohawiriyanon, C. & Teo, A. (2004). *Randomized controlled study of the impact of the Konstanz method of Dilemma discussion on moral judgment*. Unpublished manuscript, Prince of Songkla University, Hadyai, Thailand. http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2004_meaning-and-measurement.pdf.
- Lind, G. (1982). Der "Moralische Urteilstest"(m-u-t) in der Kritik- eine Replik auf Schmieds Analyse. *Psychology of Morality & Democracy and Education*. 1-12.
- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar – Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenburg Schulverlag GmbH.
- Lind, G. (2004). The meaning and measurement of moral judgment competence: a dual-aspect model. In D. Fasko & Willis, W. (Eds.), *Contemporary Philosophic and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*. Creskill, NJ : Hampton Press, in press.
- Lind, G. (2005). The cross-cultural validity of the moral judgment test: findings from 29 cross-cultural studies. Paper prepared for the APA, 18.-22. August, 2005. <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf>.
- Lubinski, D., Schmidt, D.B. & Benbow, C.P. (1996). A 20-year stability analysis of the study of values for intellectually gifted individuals from adolescence to adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 8 (4), 443-451.
- Milevsky, A., Levitt, M. (2004). Intrinsic and extrinsic religiosity in preadolescence and adolescence: effect on psychological adjustment. *Mental Health, Religion & Culture*, 7 (4), 307-321.
- Mischel, W. & Mischel, H.N. (1976). A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation. In Lickona, T. (Ed.), *Moral development and behaviour: theory, research and social issues* (pp. 84-106). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Mönks, F.J. (1992). Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In E. Hany und H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung* (S. 17-22). Bern: Hans Huber Verlag.
- Moon, S.M. (2002). Gifted children with attention-deficit/hyperactivity disorder. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson & S.M., Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 193-201). Waco, TX: Prufrock Press.
- Narvaez, D. & Lapsley, D. (2005). The psychological foundations of everyday morality and moral expertise. In D. Lapsley & D. Power (Eds.), *Character Psychology and*

- Character Education* (pp.140-165). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Narvaez, D., Lapsley, D.K., Hagele & S., Lasky, B. (2006). Moral chronicity and social information processing: tests of a social cognitive approach to the moral personality. *Journal of Research in Personality*, 40, 966-985.
- Neihart, M. (2002). Delinquency and gifted children. In Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M. & Moon, S.M. (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 102-112). Waco. TX: Prufrock Press.
- Nelson, A.K., Buchholz, E. (2003). Adolescent girls' perceptions of goodness and badness and the role of will in their behavioural decisions. *Adolescence*, 38 (151), 421-440.
- Noelle-Neumann & Petersen, T. (2001). Zeitenwende- der Wertewandel 30 Jahre später. *Aus Politik und Zeitgeschichte: Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 29* (51), 15-22.
- Nunner-Winkler, G. (1984). Two moralities? A critical discussion of the ethic of care and responsibility versus the ethic of rights and justice. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 143-156). New York: John Wileys & Sons.
- Ostini, R. & Ellerman, A. (1997). Clarifying the relationship between values and moral judgement. *Psychological reports*, 81, 691-702.
- Pagnin, A., Zanetti, M. A. (2002). *Moral development enhancement in the gifted*. Vortrag ESDP Biennial Conference-Rennes.1-23. Persönliche Kopie der Autoren.
- Pagnin, A. & Andreani, O. (2000). New trends in the research on moral development and the gifted. In K.A.Heller, F. J. Mönks, R.J., Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. (2nd ed.) (pp. 539-553). Amsterdam: Elsevier.
- Piirto, J. (2005). I live in my own bubble: the values of talented adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*. 16 (2/3), 106-118.
- Pratt, M.W. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development*, 12 (4), 653-585.
- Prehn, K., Wartenburger, I., Mériaux, K., Scheibe, C., Goodenough, O.R., Villringer, A., van der Meer, E.& H.R. Heeren (2008). Individual differences in moral judgment competence influence neural correlates of socio-normative judgments. *SCAN*, 3, 33-46.
- Reis, S., Colbert, R.D., Hébert, T. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roepers Review*, 27 (2), 110-120.
- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.

- Rest, S.J. (2006). Research on the Defining Issues Test. In M. Killen & J.G., Smetana, *Handbook of Moral Development* (pp. 67-90). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ribisel, C. (2004). *Lern- und Leistungsmotivation, Fähigkeitsselbstkonzept und subjektive Überzeugungen zu den Bedingungen für Erfolg bei hochbegabten Jungen und Mädchen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit Universität Tübingen.
- Richards, J., Encel, J. & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14 (2), 153-164.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values. A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Brass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Robinson, N. & Noble, K.D. (1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children. In M.G. Wang, M. Reynolds & H.J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: research and practice, vol. 4* (pp. 57-76). New York: Pergamon Press.
- Robinson, N.M. (1993). Identifying and nurturing gifted, very young children. In K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow, (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Rost, D.H. (Hrsg.). (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Rosznowski, M., Reith, J. & Hong, S. (2000). A further look at youth intellectual giftedness and its correlates: values, interests, performance, and behaviour. *Intelligence*, 28 (2), 87-113.
- Schlöder, B. (1993). *Soziale Werte und Werthaltungen: eine sozialpsychologische Untersuchung des Konzepts sozialer Werte und des Wertwandels*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmied, D. (1981). Standardisierte Fragebögen zur Erfassung des Entwicklungsstandes der moralischen Urteilskompetenz? *Diagnostica*, 27, 51-65.
- Schmitt, M. (1981). *Zur Erfassung des moralischen Urteils: zwei standardisierte objektive Verfahren im Vergleich*. P.I.V.-Bericht Nr. 4.
- Schmuck, P., Kruse, A. (2005). Entwicklung von Werthaltungen und Lebenszielen. In: Asendorpf, J.B., *Enzyklopädie der Psychologie, Bd.C/V/3: Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S.191-210). Göttingen: Hogrefe.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. London: Macmillan.
- Stapf, A. (2003). *Hochbegabte Kinder*. München: C.H. Beck.

- Stapf, K.-H. (1972). Psychologie des elterlichen Erziehungsstils: Komponenten der Bekräftigung in der Erziehung. *Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie. N.F.,3.* Stuttgart: Klett.
- Stapf, A. & Stapf, K.-H. (1988). Kindliche Hochbegabung in entwicklungspsychologischer Sicht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 35*,1-17.
- Stern, W. (1920). *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen* (3. Aufl.). Leipzig: Barth.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (S. 223-246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sytsma, R. (2000). *Gifted and talented programs in America's High Schools: a preliminary survey report*. The National Research Center on the Gifted and Talented, Spring 2000. www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/spring00/sprng-004.html.
- Tannenbaum, A. J. (2000). Giftedness: the ultimate instrument for evil. In Heller, F. J. Mönks Sternberg R.J. & Subotnik R. F. (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. (2nd ed.) (S. 447-464). Amsterdam: Elsevier.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted Children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tarry, H., Emler, N. (2007). Attitudes, values and moral reasoning as predictors of delinquency. *British Journal of Developmental Psychology, 25*,169-183.
- Terman, L.M. et al. (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children. *Genetic studies of genius. Vol.1.* Stanford, CA.: Stanford University Press.
- Thompson, R.A., Meyer S. & McGinley, M. (2006). Understanding values in relationship to the development of conscience. In Killen, M. & Smetana J.G., *Handbook of Moral Development* (pp. 267-297). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tisak, M.S., Tisak, J. & Goldstein, S.E. (2006). Aggression, delinquency, and morality: a social-cognitive perspective. In Killen, M. & Smetana J.G., *Handbook of Moral Development* (pp. 611-629). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trommsdorf, G. (2005). Entwicklung sozialer Motive: pro- und antisoziales Handeln. In Asendorpf, J.B., *Enzyklopädie der Psychologie, C/V, Bd.3 Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (pp. 75-99). Göttingen: Hogrefe.
- Vernon, Ph., Adamson, G & Vernon, D.F. (1977). *The psychology and education of gifted children*. London: Methuen.
- Villegas de Posada, C. (2005). Some problems in use of the Moral Judgment Test. *Psychological Reports, 96*, 698-700.
- Wainryb, C.(2000). Values and Truths: the making and judging of moral decisions. *New Directions for child and adolescent development, 89* (3), 33-46.

- Walker, L.J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review. *Child Development*, 55, 677-691.
- Walker, L.J., de Vries, B. & Trevethan, S.D. (1987). Moral stages and moral orientations in real-life and hypothetical dilemmas. *Child Development*, 58, 842-858.
- Weiner, B. & Peter, N. (1973). A cognitive-developmental analysis of achievement and moral judgments. *Developmental Psychology*, 9, 290-309.
- Weiß, R.H. (2006). *CFT 20-R Grundintelligenztest Skala 2 -Revision-*.Göttingen: Hogrefe.
- White, F.A., Matawie, K.M. (2004). Parental morality and family processes as predictors of adolescent morality. *Journal of Child and Family studies*, 13 (2), 219-233.
- ZUMA: www.gesis.org/ZUMA/index.htm: Klages, H., Hermann, D. (2003).Skala individueller reflexiver Werte.

Anhang A: M-U-T

Moralischer Urteilstest

Arbeiter- Dilemma 1

In einem Betrieb haben Arbeiter aufgrund einer Reihe scheinbar unbegründeter Entlassungen den Verdacht, dass die Firmenleitung mittels der Gegensprechanlage ihre Beschäftigten abhört und diese Informationen gegen sie verwendet. Die Firma dementiert diesen Vorwurf entschieden. Die Gewerkschaft möchte erst dann etwas gegen den Betrieb unternehmen, wenn sich Belege für den Verdacht

erbringen lassen. Daraufhin brechen zwei Arbeiter in die Räume der Direktion ein und nehmen Tonbandabschriften mit, die ein Abhören beweisen.

1. Halten Sie das Verhalten der Arbeiter eher für *richtig* oder *falsch*?

Ich halte es für eher falsch – eher richtig

-3 -2 -1 0 1 2 3

Wie stehen Sie zu den folgenden Argumente, die *zugunsten* der beiden Arbeiter vorgebracht wurden?

Man hat *für* die Arbeiter vorgebracht . . .

2. dass sie der Firma keinen großen Schaden zugefügt haben.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

3. dass wegen der Missachtung des Gesetzes durch die Firma dieses Mittel erlaubt war, um wieder Recht und Ordnung herzustellen.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

4. dass die meisten Arbeiter ihre Tat billigen würden und viele sich darüber freuen

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

5. dass das Vertrauen zwischen den Menschen und die Würde des Einzelnen mehr wiegen als das Hausrecht der Firmenleitung.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

6. dass sich die Firma zuerst ins Unrecht gesetzt hat und die Arbeiter deshalb berechtigt waren, dort einzubrechen.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

7. dass die Arbeiter keine rechtliche Möglichkeit sahen, den folgenreichen Vertrauensbruch der Firma aufzudecken, und deshalb das in ihren Augen kleinere Übel wählten.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

Für wie akzeptabel halten Sie das, was man *gegen* das Verhalten der Arbeiter vorgebracht hat?

Man hat *gegen* die Arbeiter vorgebracht, . . .

8. dass Recht und Ordnung im Zusammenleben der Menschen gefährdet wären, wenn jeder wie die beiden Arbeiter handeln würde.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

9. dass es falsch ist, ein so grundlegendes Recht wie das Eigentumsrecht zu verletzen, solange es noch keine allgemeingültigen Maßstäbe dafür gibt, ihr Verhalten von Selbstjustiz zu unterscheiden.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

10. dass es unüberlegt ist, wegen anderer den Hinauswurf aus der Firma zu riskieren

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

11. dass sie nicht hinreichend die rechtlichen Mittel ausgeschöpft und dadurch mit dem Einbruch voreilig eine erhebliche Rechtsverletzung begangen haben.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

12. dass man nicht stiehlt und nicht einbricht, wenn man als anständiger und ehrlicher Mensch gelten will.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

13. dass sie von der Entlassung gar nicht betroffen waren und deshalb für sie kein Grund bestand, die Abschriften zu stehlen.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

Arzt Dilemma 2

Eine Frau war krebskrank, und es gab keine Rettungsmöglichkeit mehr für sie. Sie hatte qualvolle Schmerzen und war schon so geschwächt, dass eine größere Dosis eines Schmerzmittels wie Morphin ihr Sterben beschleunigt hätte. In einer Phase relativer Besserung bat sie den Arzt, ihr genügend Morphin zu verabreichen, um sie zu töten. Sie sagte, sie könne die Schmerzen nicht mehr ertragen und würde ja doch in wenigen Wochen sterben. Der Arzt gab der Frau die Überdosis Morphin, wie sie es wollte.

14. Halten Sie das Verhalten des Arztes für eher *richtig* oder *falsch*?

Ich halte es für...

eher falsch–eher richtig

-3 -2 -1 0 1 2 3

Wie stehen Sie zu den Argumenten, die *zugunsten* des Arztes vorgebracht wurden?

Man sagt, der Arzt habe *richtig* gehandelt ...

15. weil der Arzt nach seinem Gewissen handeln mußte. Der Zustand der Frau rechtfertigte eine Ausnahme von der moralischen Verpflichtung, Leben zu erhalten.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

16. weil der Arzt der einzige war, der den Willen der Frau erfüllen konnte; die Achtung vor dem Willen der Frau gebot ihm, so zu handeln, wie er es tat.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

17. weil der Arzt nur getan hat, wozu die Frau ihn überredete. Er braucht sich deswegen um unangenehme Konsequenzen keine Sorgen zu machen.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

18. weil die Frau ja ohnehin gestorben wäre, und es für den Arzt wenig Mühe bedeutet hat, ihr eine größere Dosis des Schmerzmittels zu verabreichen.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

19. weil der Arzt eigentlich kein Gesetz verletzt hat, da die Frau nicht mehr hätte gerettet werden können, und er nur ihre Schmerzen verkürzen wollte.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

20. weil vermutlich die meisten seiner Kollegen in einer ähnlichen Situation genauso gehandelt hätten wie dieser Arzt.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

Für wie akzeptabel halten Sie die Argumente, die *gegen* das Verhalten des Arztes vorgebracht wurden?

Man sagt, der Arzt habe *falsch* gehandelt, ...

21. weil er damit gegen die Überzeugung seiner Kollegen verstoßen hat. Wenn diese sich gegen aktive Sterbehilfe aussprechen, dann sollte ein Arzt das nicht tun.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

22. weil man als Patient uneingeschränkt vertrauen können muss, dass der Arzt sich voll für die Erhaltung des Lebens einsetzt, auch wenn man wegen großer Schmerzen am liebsten sterben möchte.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

23. weil der Schutz des Lebens für jedermann die höchste moralische Verpflichtung sein sollte. So lange wir keine klaren Kriterien haben, wie wir aktive Sterbehilfe von Mord unterscheiden können, darf das keiner tun.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

24. weil der Arzt sich damit eine Menge Unannehmlichkeiten zuziehen kann. Andere sind dafür schon empfindlich bestraft worden.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

25. weil er es hätte wesentlich leichter haben können, wenn er gewartet und nicht in das Sterben der Frau eingegriffen hätte.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

26. weil der Arzt gegen das Gesetz verstoßen hat. Wenn man Zweifel bezüglich der Rechtmäßigkeit der aktiven Sterbehilfe hat, dann darf man solchen Bitten nicht nachgeben.

Ich lehne das völlig ab–Ich akzeptiere das völlig

-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4

International Copyright©1977-2001 Moral Judgment Test MJT/ MUT by Georg Lind.
Kontakt für Originalversion: Georg. Lind@uni-konstanz.de: [http:// www.uni-konstanz.de/ag-moral/](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/).

Anhang B: Fragebogen zu Religion, Sozialisation und Werten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen



„Religiosität, Sozialisation und Werte bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen“
Interdisziplinäres Forschungsprojekt an der Universität Tübingen

Im vorliegenden Fragebogen geht es um Fragen zur Religiosität, der Erziehung, dem Freizeitverhalten, Wertorientierungen und Aspekten zur Migration. Der Bogen setzt sich aus mehreren Teilen zusammen:

- Fragen zur heutigen Situation,
- Fragen zur Kindheit und zur Schulzeit,
- Persönliche Daten.

Sie benötigen ungefähr 20 Minuten zur Beantwortung dieses Fragebogens. Bei den meisten Fragen stehen jeweils zwischen einem und fünf Kästchen zur Auswahl, die jeweils angekreuzt werden müssen. An einigen Stellen besteht die Möglichkeit, selbst etwas zu schreiben. Dies ist dann immer ausdrücklich angezeigt.

Bitte alle Fragen so gut es geht beantworten, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen die Frage merkwürdig vorkommt.

Alle Fragebögen werden vertraulich behandelt. Ihre Person kann nicht mit dem Fragebogen in Verbindung gebracht werden.

Viel Spaß beim Ausfüllen des Bogens und vielen Dank!

© Prof. Dr. Hans-Jürgen Kerner,

Dr. Melanie Wegel, M.A.

Dr. Holger Stroezel, M.A.

Bei Rückfragen bitte wenden an, Universität Tübingen, Sand 6-7, 72076 Tübingen; Tel.: 07071 / 2972931

Zunächst Fragen zur heutigen Situation

	nicht zu- treffend	wenig zu- treffend	zu- teils- treffend	eher zu- treffend	eindeutig zutreffend
Ich halte mich für religiös	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religion spielt für mich heute eine Rolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich spreche häufig mit meinen Freunden über Gott/Allah, Glaube, Religion etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich spreche häufig mit meinen Eltern über Gott/Allah, Glaube, Religion etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lese in Büchern, in Zeitschriften oder im Internet über Glaubensfragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zu einem religiösen Menschen gehört für mich, dass man

	nicht zu- treffend	wenig zu- treffend	zu- teils- treffend	eher zu- treffend	eindeutig zutreffend
an Gott/Allah glaubt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich sozial engagiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in die Kirche/Moschee geht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich nach den zehn Geboten/Koran richtet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich für die Umwelt einsetzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kreuzen Sie bitte eine der Antwortvorgaben an.

Ich bete:	nie	<input type="checkbox"/>
	manchmal	<input type="checkbox"/>
	einmal in der Woche	<input type="checkbox"/>
	täglich	<input type="checkbox"/>

In den letzten vier Wochen bin ich zum Gottesdienst/in die Moschee gegangen:

ich besuche nie die Kirche/Moschee	<input type="checkbox"/>
einmal	<input type="checkbox"/>
zweimal	<input type="checkbox"/>
dreimal	<input type="checkbox"/>
viermal und mehr	<input type="checkbox"/>

	nicht zu- treffend	wenig zu- treffend	zu- teils- treffend	eher zu- treffend	eindeutig zutreffend
Ich glaube, dass es Gott/Allah gibt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, dass sich Gott/ Allah um mich persönlich kümmert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gott/Allah bedeutet mir in meinem Leben viel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Glaube an Gott/Allah hilft mir in schwierigen Lebenslagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine heutige Einstellung zu Glauben und Religion ist durch die Erziehung meiner Eltern stark beeinflusst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von Glauben und Religion halte ich genauso wenig wie meine Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn ich heute an Gott/ Allah denke, denke ich an:

nicht zu- wenig zu- teils- eher zu- eindeutig
treffend treffend teil s reffend zutreffend

Annahme	<input type="checkbox"/>				
Ablehnung	<input type="checkbox"/>				
Liebe	<input type="checkbox"/>				
Hass	<input type="checkbox"/>				
Verdammung	<input type="checkbox"/>				
Erlösung	<input type="checkbox"/>				
Rache	<input type="checkbox"/>				
Vergebung	<input type="checkbox"/>				
Anerkennung	<input type="checkbox"/>				
Zurückweisung	<input type="checkbox"/>				
Angst	<input type="checkbox"/>				
Ermutigung	<input type="checkbox"/>				
Nachsicht	<input type="checkbox"/>				
Strafe	<input type="checkbox"/>				

Wie haben Sie sich Gott/Allah in Ihrer *Kindheit* vorgestellt?

Wenn ich als *Kind* an Gott/Allah dachte,
dachte ich an:

Annahme	<input type="checkbox"/>				
Ablehnung	<input type="checkbox"/>				
Liebe	<input type="checkbox"/>				
Hass	<input type="checkbox"/>				
Verdammung	<input type="checkbox"/>				
Erlösung	<input type="checkbox"/>				
Rache	<input type="checkbox"/>				
Vergebung	<input type="checkbox"/>				
Anerkennung	<input type="checkbox"/>				
Zurückweisung	<input type="checkbox"/>				
Angst	<input type="checkbox"/>				
Ermutigung	<input type="checkbox"/>				
Nachsicht	<input type="checkbox"/>				
Strafe	<input type="checkbox"/>				

Ich glaube nicht an Gott/Allah, da:

	nicht zu- treffend	wenig zu- treffend	teils- treffend	eher zu- treffend	eindeutig zutreffend
Ich mit den religiösen Inhalten der Kirche nichts anfangen kann	<input type="checkbox"/>				
Die Kirche nicht zeitgemäß ist	<input type="checkbox"/>				
Religion was für kleine Kinder und alte Menschen ist	<input type="checkbox"/>				
Glaube und Kirche nichts miteinander zu tun haben	<input type="checkbox"/>				

Nun einige Fragen zu Ihrer Kindheit:

	nicht zu- treffend	wenig zu- treffend	teils- treffend	eher zu- treffend	eindeutig zutreffend
Ich wurde in meiner Kindheit streng erzogen	<input type="checkbox"/>				
Ich wurde in meiner Kindheit bestraft	<input type="checkbox"/>				
Ich wurde in meiner Kindheit geschlagen	<input type="checkbox"/>				
Ich habe in meiner Kindheit am Wochenende oft etwas mit meinen Eltern unternommen	<input type="checkbox"/>				
Ich hätte früher gerne mehr Zeit mit meinen Eltern verbracht	<input type="checkbox"/>				
Meine Eltern wussten normalerweise, wo und mit wem ich gespielt habe	<input type="checkbox"/>				
Ich denke gerne an meine Kindheit	<input type="checkbox"/>				
Ich hatte eine glückliche Kindheit	<input type="checkbox"/>				

In meiner Kindheit habe ich erlebt:

den Tod eines nahe stehenden Menschen	<input type="checkbox"/>				
eine eigene schwere Erkrankung	<input type="checkbox"/>				
eine schwere Erkrankung eines nahe stehenden Menschen	<input type="checkbox"/>				
einen eigenen schweren Unfall	<input type="checkbox"/>				
einen schweren Unfall eines nahe stehenden Menschen	<input type="checkbox"/>				
Streit zwischen meinen Eltern	<input type="checkbox"/>				
Trennung meiner Eltern	<input type="checkbox"/>				

andere Krisen (bitte nennen): _____

	nicht zu- treffend	wenig zu- treffend	teils- treffend	eher zu- treffend	eindeutig zutreffend
Ich habe diese Belastungen oder Krisen alleine bewältigt	<input type="checkbox"/>				
In den schweren Zeiten meiner Kindheit waren mir hilfreich:					
meine Eltern	<input type="checkbox"/>				
meine Großeltern	<input type="checkbox"/>				
meine Geschwister	<input type="checkbox"/>				
Freundin oder Freund	<input type="checkbox"/>				
Gebet	<input type="checkbox"/>				

falls andere(s) bitte
nennen: _____

	nicht zu- treffend	wenig zu- treffend	teils- teils	eher zutreffend	eindeutig zutreffend
Unter diesen Krisen leide ich noch heute	<input type="checkbox"/>				
Ich hätte mir in diesen Krisenzeiten mehr Hilfestellung von meinen Eltern gewünscht	<input type="checkbox"/>				
Ich habe in meiner Kindheit gelernt, zwischen gut und böse zu unterscheiden	<input type="checkbox"/>				

Fragen zur Schulzeit:

	nicht zu- treffend	wenig zu- treffend	teils- teils	eher zu- treffend	eindeutig zutreffend
Ich gehe gerne zur Schule	<input type="checkbox"/>				
Meine Schule hat einen schlechten Ruf	<input type="checkbox"/>				
Es gibt dort Probleme mit Gewalt und Drogen	<input type="checkbox"/>				
Ich habe in der Schule Verweise bekommen	<input type="checkbox"/>				
Ich habe den Unterricht geschwänzt	<input type="checkbox"/>				
In dieser Schulstunde würde ich am ehesten fehlen (bitte nennen): _____					

Ich habe regelmäßig am Religionsunterricht/ Koranschule
teilgenommen

Ich bin aus dem Religionsunterricht ausgetreten ja nein

Wenn ich schlechte Noten nach Hause bringe (gebracht habe), reagieren meine Eltern folgendermaßen (alles Zutreffende bitte ankreuzen):

Sie haben mich angeschrien	<input type="checkbox"/>
Sie haben für mich Nachhilfestunden organisiert	<input type="checkbox"/>
Sie haben mit mir gelernt	<input type="checkbox"/>
Sie haben mit mir über meine schulischen Probleme geredet	<input type="checkbox"/>
Sie haben nichts unternommen	<input type="checkbox"/>

Wie verbringen Sie Ihre Freizeit?

	nicht zu- treffend	wenig zu- treffend	teils- teils	eher zu- treffend	eindeutig zutreffend
Lesen	<input type="checkbox"/>				
Computerspiele / Video / Fernsehen	<input type="checkbox"/>				
Sportverein	<input type="checkbox"/>				
Mit Freunden etwas unternommen	<input type="checkbox"/>				
Mit Kumpels rumgehängt	<input type="checkbox"/>				
sonstige Vereine oder Organisationen	<input type="checkbox"/>				
sonstiges (bitte nennen): _____					

Bitte beantworten Sie die nächsten Fragen:

nicht zu- wenig zu- teils- eher zu- eindeutig
treffend treffend teil s treffend zutreffend

Ich darf abends wegbleiben, solange ich will	<input type="checkbox"/>				
Ich fahre manchmal schwarz	<input type="checkbox"/>				
Ich nehme Dinge weg, die mir nicht gehören	<input type="checkbox"/>				
Ich habe schon mal zu Hause geklaut	<input type="checkbox"/>				
Ich habe schon mal anderswo geklaut	<input type="checkbox"/>				

Bitte nun wieder nur ja oder nein ankreuzen

Ich habe schon mal ein alkoholisches Getränk wie Bier, Wein, Longdrink;
alkoholische Mixgetränke oder Schnaps getrunken: ja nein

Ich trinke ein alkoholisches Getränk: Fast täglich
Zweimal die Woche
Einmal die Woche
Einmal im Monat
Ein paar Mal im Jahr

Bei meinen Freunden spielt Alkohol eine große Rolle ja nein

Mir wurden schon einmal Hasch oder Ecstasy/Speed angeboten ja nein

Ich nehme oder nahm harte Drogen ja nein

In den Medien werden Drogen gefährlicher dargestellt,
als sie wirklich sind ja nein

Bitte kreuzen Sie eine der folgenden Antwortvorgaben an:

Ich hatte schon einmal Ärger mit der Polizei Ja, einmal
ja, mehrfach
nein, noch nie

Falls Ja: Haben dies die Eltern erfahren? ja nein

Wenn ich etwas angestellt habe, haben meine Eltern folgendermaßen reagiert (alles Zutreffende bitte ankreuzen):

Sie haben nichts gesagt, weil sie enttäuscht waren ja nein
Sie haben nichts gesagt, weil es ihnen gleichgültig war ja nein
Sie haben mich bestraft ja nein
Sie haben mit mir in aller Ruhe darüber geredet ja nein
Sie haben mich angeschrien ja nein
Sie haben mir das Gebot vorgehalten
„du sollst nicht „lügen“ oder „stehlen“ etc. ja nein
Sie haben sich selbst Vorwürfe gemacht ja nein
Sie haben mich rausgeschmissen ja nein

Sie haben mir gesagt, wie ich es wieder in Ordnung bringen kann ja nein

Sonstiges (bitte nennen): _____

Bitte beantworten Sie die nächsten Fragen:

Ich bin folgender Meinung (alles Zutreffende bitte ankreuzen):

Straftäter verstoßen gegen Gottes/Allahs Gebote ja nein
 Der Glaube an Gott/Allah kann Menschen von Straftaten abhalten ja nein
 Sonstiges (bitte nennen): _____

Meine Meinung zu einem jugendlichen Straftäter ist folgende (alles Zutreffende bitte ankreuzen):

Die Eltern hätten ihn besser erziehen sollen ja nein
 Die Gesellschaft ist schuld ja nein
 Mit einem festen Glauben wäre das nicht passiert ja nein
 Das ist ein Sünder, den muss man bestrafen ja nein
 Ich weiß nicht, es kommt auf die Straftat an ja nein
 Sonstiges (bitte nennen): _____

Ich war schon einmal in psychologischer Beratung oder Behandlung Ja Nein

Mein Problem war _____

Bei der Todesstrafe bin ich folgender Meinung (alles Zutreffende bitte ankreuzen):

Kein Mensch hat das Recht, das Leben eines andern zu beenden ja nein

Kein Mensch hat das Recht, ein Leben zu beenden, weil es
 von Gott/Allah kommt ja nein
 Es kommt auf das Delikt an ja nein
 Ich bin generell gegen die Todesstrafe ja nein
 Jeder hat ein Recht auf Leben, egal was er getan hat ja nein
 Die Todesstrafe ist auch eine Sünde ja nein
 Bei manchen Straftaten, Z. B. Kindesmissbrauch, halte ich die Todesstrafe
 für angemessen ja nein
 Die Todesstrafe ist ein guter Weg, Verbrechen zu verhindern ja nein

Sonstiges (bitte nennen): _____

Zum Selbstmord habe ich folgende Meinung (alles Zutreffende bitte ankreuzen):

Jeder Mensch hat das Recht, sein Leben selbst zu beenden ja nein

Unter bestimmten Bedingungen, wie zum Beispiel bei
 unheilbaren Krankheiten, hat jeder Mensch das Recht, sich umzubringen
 ja nein

Kein Mensch hat das Recht, sein Leben zu beenden,
 weil es von Gott/Allah kommt ja nein

Sonstiges (bitte nennen): _____

Bitte beantworten Sie die nächsten Fragen mit ja oder nein:

	ja	nein
Ich habe eine Krankheit oder eine körperliche Beeinträchtigung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Schule habe ich etwas über AIDS / HIV gelernt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit meinen Eltern habe ich schon einmal über AIDS / HIV gesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich möchte keinen Sex vor der Ehe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Glaube verbietet mir Sex vor der Ehe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sex und Gefühle gehören zusammen, bisher habe ich noch keinen getroffen, für den meine Gefühle stark genug gewesen wären	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich noch nicht reif für Sex	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich habe schon einmal Geschlechtsverkehr gehabt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Falls ja: damals war ich:	jünger als 13 Jahre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	13/14 Jahre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	15/16 Jahre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	17/18 Jahre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	über 18 Jahre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir haben uns dabei geschützt mit:	Kondom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	nichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges (bitte nennen):	_____		

Beantworten Sie bitte alle Fragen so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind. Überlegen Sie dabei bitte, wie es Ihnen im letzten halben Jahr ging.

	stimmt nicht	stimmt teilweise	stimmt
Ich versuche, nett zu anderen Menschen zu sein ihre Gefühle sind mir wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin oft unruhig; ich kann nicht lange stillsitzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe häufig Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen, mir wird oft schlecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme regelmäßig Medikamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich teile normalerweise mit anderen, Z. B. Spiele oder Sportgeräte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde leicht wütend, ich verliere oft die Beherrschung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin meistens für mich alleine, ich beschäftige mich lieber mit mir selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normalerweise tue ich, was man mir sagt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir häufig Sorgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt oder traurig sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe einen oder mehrere gute Freunde oder Freundinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schlage mich häufig, ich kann andere zwingen zu tun was ich will	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin oft unglücklich oder niedergeschlagen, ich muss häufig weinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin im Allgemeinen bei Gleichaltrigen beliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse mich leicht ablenken, ich finde es schwer mich zu konzentrieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neue Situationen machen mich nervös, ich verliere leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin nett zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere behaupten oft, dass ich lüge oder moegele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich helfe anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder Gleichaltrigen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme Dinge, die mir nicht gehören (von zu Hause, in der Schule oder anderswo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke nach, bevor ich handle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was ich angefangen habe mache ich zu Ende,			

ich kann mich lange genug konzentrieren

Jeder Mensch hat ja bestimmte Vorstellungen, die sein Leben und Denken bestimmen. Für uns sind Ihre Vorstellungen wichtig. Wenn Sie einmal daran denken, was Sie im Leben eigentlich anstreben: Wie wichtig sind Ihnen dann die Dinge und Lebenseinstellungen, die wir hier aufgeschrieben haben?

	nicht zu- treffend	wenig zu- treffend	zu- teils- teil s	eher zu- treffend	zu- eindeutig zutreffend
Gesetz und Ordnung respektieren	<input type="checkbox"/>				
Einen hohen Lebensstandard haben	<input type="checkbox"/>				
Macht und Einfluss haben	<input type="checkbox"/>				
Seine eigene Phantasie und Kreativität entwickeln	<input type="checkbox"/>				
Nach Sicherheit streben	<input type="checkbox"/>				
Sozial benachteiligten Gruppen helfen	<input type="checkbox"/>				
Sich und seine Bedürfnisse gegen andere durchsetzen	<input type="checkbox"/>				
Fleißig und ehrgeizig sein	<input type="checkbox"/>				
Auch solche Meinungen anerkennen, denen man eigentlich nicht zustimmen kann	<input type="checkbox"/>				
Sich politisch engagieren	<input type="checkbox"/>				
Die guten Dinge des Lebens genießen	<input type="checkbox"/>				
Eigenverantwortlich leben und handeln	<input type="checkbox"/>				
Das tun, was andere auch tun	<input type="checkbox"/>				
Am Althergebrachten festhalten	<input type="checkbox"/>				
Ein gutes Familienleben führen	<input type="checkbox"/>				
Stolz sein auf die Geschichte meines Landes	<input type="checkbox"/>				
Einen Partner haben, dem man vertrauen kann	<input type="checkbox"/>				
Gute Freunde haben, die einen anerkennen und akzeptieren	<input type="checkbox"/>				
Viele Kontakte zu anderen Menschen haben	<input type="checkbox"/>				
Gesundheitsbewußt leben	<input type="checkbox"/>				
Sich bei seinen Entscheidungen von seinen Gefühlen leiten lassen	<input type="checkbox"/>				
Von anderen Menschen unabhängig sein	<input type="checkbox"/>				
Sich umweltbewusst verhalten	<input type="checkbox"/>				
An Gott/Allah glauben	<input type="checkbox"/>				
Ein gutes Gewissen haben	<input type="checkbox"/>				
Mein Leben nach christlichen/muslimischen Normen und Werten ausrichten	<input type="checkbox"/>				
So zu leben, dass der Mitmensch nicht geschädigt wird	<input type="checkbox"/>				
Ein aufregendes Leben führen	<input type="checkbox"/>				
Ein bequemes, komfortables und behagliches Leben führen	<input type="checkbox"/>				
Ein Leben mit viel Vergnügen	<input type="checkbox"/>				
Innere Ruhe und Harmonie	<input type="checkbox"/>				
Hart und zäh sein	<input type="checkbox"/>				
Schnell Erfolg haben	<input type="checkbox"/>				
Clever und gerissener zu sein als andere	<input type="checkbox"/>				

Persönliche Daten

Alter: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Familienstand: ledig verheiratet

Ich habe _____ Kind(er)

Zurzeit besuche ich: die Hauptschule
 die Realschule
 das Gymnasium
 die Berufsschule

anderes (bitte nennen): _____

Ich habe schon folgenden Schulabschluss: Hauptschule
 Realschule
 Gymnasium

Mir steht im Monat folgender Geldbetrag als Taschengeld / Nebenjob oder Verdienst zur Verfügung _____ €

Gehören Sie einer Religionsgemeinschaft an? Ja, ich bin evangelisch
 katholisch
 muslimisch

Ich gehöre einer anderen Religionsgemeinschaft an (bitte nennen): _____

Meine Mutter ist ausgebildet als: _____

Meine Mutter ist heute tätig als: _____

Mein Vater ist ausgebildet als: _____

Mein Vater ist heute tätig als: _____

Anzahl der Geschwister _____

Ich bin _____ (Nationalität).

Ich habe einen Teil meiner Kindheit außerhalb Deutschlands verbracht:
 Ja Nein

Falls ja, schreiben Sie bitte auf, wann und wo Sie im Ausland waren: _____

Meine Eltern sind in _____ (Land) aufgewachsen.

Ich habe ca. _____ Minuten zur Beantwortung des Fragebogens benötigt.

Vielen Dank für Ihre Ausdauer und Mithilfe!

Anhang C: Fragebogen für die Jugendlichen zu Moral und Werten

Bitte gib Deinen eigenen Code nach folgendem Muster ein:

1. Buchstabe Vorname Mutter, 1. Buchstabe Nachname Mutter, Geburtstag Mutter(2 Ziffern), Geburtsmonat Mutter (1 Ziffer), 1. Buchstabe Vorname Mutter

Bitte benutze die Daten Deiner Mutter!

Beispiel: GR293G

Fragebogen für die Jugendlichen/ Schüler zu Moral und Werten

Liebe(r) Jugendliche(r),

im folgenden findest du 3 Fragen zu 3 Themenbereichen. Lies sie sorgfältig durch und kreuze möglichst ehrlich die zutreffende Antwort (nur 1 Antwort) an:

1. Ich halte mich für:

durchschnittlich überdurchschnittlich weit überdurchschnittlich hoch begabt ?

2. Ich würde mir für moralisches Verhalten (Z. B. Hilfsbereitschaft, Gerechtigkeit, Ehrlichkeit...) folgende Note geben (Schulnotenskala):

1

2

3

4

5

3. Note im letzten Zeugnis in

Verhalten/ Betragen:

Mitarbeit:

Mathematik:

Deutsch:

Englisch:

4. Welche Persönlichkeit der Geschichte, der Gegenwart oder aus Deiner Umgebung mit hohem moralischen Verhalten beeindruckt Dich? _____

☺ **Vielen Dank für Deine Mitarbeit!** ☺

Anhang D: Anschreiben an Eltern von Kindern der Forschungsgruppe Hochbegabung

cand. psych. XXXX
XXXX
XXXX

Herrn und Frau

Tübingen, im Juni 2007

Sehr geehrte Familie ,

als Diplomandin am Psychologischen Institut der Universität Tübingen wende ich mich heute mit einer Bitte an Sie: ich arbeite an einer Diplomarbeit zum Thema "Vergleich von Werten und moralischem Urteil bei hoch begabten/ weit überdurchschnittlich begabten und durchschnittlich begabten Jugendlichen." Meine Betreuer sind Frau Dr. Aiga Stapf und Herr Prof. Dr. K.-H. Stapf. Mein Thema „Werte und moralisches Urteil“ ist in unserer Gesellschaft von großer Wichtigkeit, wurde aber bislang in der Hochbegabtenforschung in Deutschland kaum untersucht.

Sie haben sich vor einiger Zeit an Frau Dr. Stapf und ihre Mitarbeiter am Psychologischen Institut gewandt. Wir bitten nun um Ihre Teilnahme und die Ihres Kindes an einer Umfrage im Rahmen meiner Diplomarbeit.

Dafür möchte ich u. a. den Fragebogen „Sozialisation, Werte und Religion bei Jugendlichen“, der schon bei verschiedenen Studien an Schülern von einem interdisziplinären Forscherteam der Universität Tübingen verwendet wurde, sowie einen Fragebogen zum moralischen Urteil verwenden und damit überprüfen, ob und inwiefern sich Werte und Moral bei weit überdurchschnittlich Begabten/ hoch begabten und durchschnittlich Begabten unterscheiden. Zusätzlich werde ich je einen Fragebogen für die Eltern und Jugendlichen einsetzen. Bei der Rückgabe der Fragebögen werden die Daten anonym behandelt, so dass nicht mehr nachvollziehbar ist, von wem die Fragebögen ausgefüllt wurden.

Es wäre schön, wenn Ihr Kind/Jugendliche(r) und auch Sie als Eltern mitmachen könnten. Wenn Ihr Kind und Sie zur Teilnahme bereit sind, bitte ich Sie, mir **spätestens bis Ende Juni 2007** per E-mail oder telefonisch Ihre Teilnahmebereitschaft unter Angabe Ihrer Anschrift mitzuteilen, damit ich Ihnen die entsprechenden Unterlagen zukommen lassen kann.

Ich freue mich über Ihre Mitarbeit!

Mit herzlichen Grüßen

XXXX

Anhang E: Anschreiben an Hochbegabtenverbände mit der Bitte um freiwillige Teilnehmer

Sehr geehrte Mitglieder der „Organisationsname“,
sehr geehrte Eltern,

Ich wende mich mit diesem Aufruf an Sie, mit der Bitte um Mitarbeit.

Ich bin Studentin am Psychologischen Institut der Universität Tübingen und trete grad in die heiße Phase meiner Diplomarbeit zum Thema
“Hochbegabte und ihre Werte/Moral im Vergleich“, die ich bis ca. XXXXX schreiben werde. Meine Betreuer sind Frau Dr. Aiga Stapf und deren Mann, Dr. K. Stapf, sowie Prof. Dr. Kerner von der Jur. Fakultät.

Ich werde einen Fragebogen „Sozialisation, Werte und Religion bei Jugendlichen“ verwenden, der schon anderweitig an Schülern getestet wurde und evtl. noch die Beurteilung einer kleinen moralischen Dilemmasituation.

Als Stichprobe benötige ich:

- Jugendliche beiderlei Geschlechts im Alter zwischen 13 und 17 Jahren
- Sie müssen IQ-getestet sein (IQ 130 und höher) mit anerkannten Testverfahren wie dem HAWIK, dem AID-2 oder dem IST
- Die Testung sollte möglichst nicht länger als 2 Jahre zurückliegen und im benannten Altersabschnitt durchgeführt worden sein

Ich würde dann aufgrund der Rückmeldungen die entsprechenden Fragebögen an Sie verschicken, versehen mit einem Rückgabedatum.

Es wäre prima, wenn Sie sich zahlreich **bald** bei mir melden könnten (möglichst bis **Datum**), entweder per Mail oder per Telefon, damit ich Ihre Adressen aufnehmen kann und Ihnen dann den Fragebogen zuschicken kann.

Ich denke, das Thema ist in der aktuellen Wertedebatte von großer Wichtigkeit und ein kaum untersuchtes Gebiet in der Hochbegabtenforschung.

Selbstverständlich wäre ich nach Abschluss gern bereit, Ihnen die Ergebnisse in irgendeiner Form zu präsentieren (Vortrag, Beitrag im Rundbrief...) oder an Sie zurückzumelden!

Ich freue mich über Ihre Mitarbeit!

Mit herzlichen Grüßen

Anhang F: Elternbrief für Realschul- und Hochbegabtenklassen zur Information und Einverständniserklärung

XXXX
XXXX

Sehr geehrte Eltern,

Datum

ich trete in diesem Elternbrief mit einer besonderen Bitte an Sie heran: ich hoffe, dass Sie Ihre Einverständniserklärung leisten, damit „mein Projekt“ gelingen kann.

Mein Name ist XXXX, ich komme aus XXXX und studiere Psychologie am Psychologischen Institut der Universität Tübingen. Ich arbeite gerade an meiner Diplomarbeit zum Thema **“Hochbegabte und ihre Werte/ Moralvorstellungen im Vergleich zu durchschnittlich Begabten.”** XXXX gab mir die Zustimmung, diese Studie für meine Diplomarbeit am XXXXGymnasium durchführen. Die Studie soll mittels eines Fragebogens nach den Pfingstferien während der Schulzeit stattfinden. Ich benötige die Mitwirkung Ihres Kindes, um eine Gruppe von weit überdurchschnittlich Begabten bzw. Hochbegabten mit einer Gruppe durchschnittlicher Kinder vergleichen zu können.

Es kommt ein anonymisierter Fragebogen „Sozialisation, Werte und Religion bei Jugendlichen“ zum Einsatz. Dieser wurde bereits, Z. B. im Bereich Kriminalitätsprävention verwendet. Ergänzt wird dieser Fragebogen mit einem Zusatzfragebogen, in dem die Schüler zu bestimmten Situationen ein moralisches Urteil fällen sollen. Die Dauer der Umfrage beträgt eine Unterrichtsstunde. Ferner bitte ich Sie, den beigegefügteten Elternfragebogen auszufüllen und in dem frankierten Rückumschlag baldmöglichst an mich zurückzusenden.

Es wäre schön, wenn Sie Ihr Kind teilnehmen lassen und anhand des unten angefügten Abschnittes mit Ihrer Unterschrift Ihr Einverständnis geben könnten. Diese geben Sie durch Ihr Kind bis zum „DATUM“ bei XXXX ab.

Das Thema ist für unsere Gesellschaft von großer Wichtigkeit und ein kaum untersuchtes Gebiet in der entwicklungspsychologischen Forschung in Deutschland. Eventuell lassen sich aus den Ergebnissen auch neue pädagogische Erkenntnisse ableiten. Die Untersuchung ist geleitet von der Fragestellung, ob sich die Werte von Hochbegabten von denen durchschnittlich Begabter unterscheiden (ob sie Z. B. traditionellere Werte haben) und ob ihre moralische Urteilsfähigkeit eine andere Ausprägung hat als die durchschnittlich Begabter. Von schulischer Seite ist geplant, dass ich über meine Ergebnisse im Rahmen eines Vortrages berichten werde.

Vielen Dank für Ihre freundliche Unterstützung!
Sie können sich gerne bei Rückfragen an unten stehende Telefonnummer wenden!

Mit herzlichen Grüßen

XXXX

**Bitte hier abtrennen und bei Frau
XXXX abgeben!**

Mit folgender Unterschrift erkläre ich mich mit der Teilnahme

meiner Tochter/ meines Sohnes

Name:

an der Fragebogenstudie und der anonymen Weiterverwertung der Daten ausschließlich im Rahmen der Diplomarbeit einverstanden.

Unterschrift des Erziehungsberechtigten

, den

Anhang G: Elternfragebogen zu Moral und Werten bei Jugendlichen

Bitte geben Sie Ihren eigenen Code ein nach folgendem Muster:

--	--	--	--	--	--

1. Buchstabe Vorname, 1. Buchstabe Nachname, Geburtstag (2 Ziffern), Monat (1 Ziffer bei einst., 2 Ziffern bei zweist. Monat in Kästchen 5), 1. Buchstabe Vorname

Bitte benutzen Sie die Daten des weiblichen Partners! (Mutter des Kindes/Jugendlichen)

Beispiel: GR293G

Elternfragebogen zu Moral und Werten bei Jugendlichen

Sehr geehrte Eltern,

im folgenden finden Sie 3 Fragen zu 3 Themenbereichen. Lesen Sie diese bitte sorgfältig durch und kreuzen Sie möglichst wahrheitsgetreu die zutreffende Antwort (bitte nur 1 Antwort) an:

1. Halten Sie Ihren Sohn/ Tochter für

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

durchschnittlich überdurchschnittlich weit überdurchschnittlich hoch begabt ?

2. Wenn Sie Ihrem Sohn / Ihrer Tochter eine Note für moralisches Verhalten geben müssten, welche würden Sie auf einer Notenskala von 1 – 5 geben? (Schulnotenskala)

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

1

2

3

4

5

3. Welche Persönlichkeit der Geschichte, der Gegenwart oder Ihrer Umgebung ist für Sie ein positives Beispiel für einen Menschen mit hohem moralischen Standard? _____

4. Jeder Mensch hat ja bestimmte Vorstellungen, die sein Leben und Denken bestimmen. Für uns sind Ihre Vorstellungen wichtig. Wenn Sie einmal dran denken, was Sie im Leben eigentlich anstreben:

Wie wichtig sind Ihnen dann die Dinge und Lebenseinstellungen, die wir hier aufgeschrieben haben? Bitte schauen Sie die einzelnen Punkte an und kreuzen Sie jeweils auf der Skala an, wie wichtig Ihnen etwas ist.

	nicht zu- treffend	wenig zu- treffend	teils- teils	eher zu- treffend	eindeutig zutreffend
Gesetz und Ordnung respektieren					
Einen hohen Lebensstandard haben					
Macht und Einfluss haben					
Seine eigene Phantasie und Kreativität entwickeln					
Nach Sicherheit streben					
Sozial benachteiligten Gruppen helfen					
Sich und seine Bedürfnisse gegen andere durchsetzen					
Fleißig und ehrgeizig sein					
Auch solche Meinungen anerkennen, denen man eigentlich nicht zustimmen kann					
Sich politisch engagieren					
Die guten Dinge des Lebens genießen					
Eigenverantwortlich leben und handeln					
Das tun, was andere auch tun					
Am Althergebrachten festhalten					
Ein gutes Familienleben führen					
Stolz sein auf die Geschichte meines Landes					
Einen Partner haben, dem man vertrauen kann					
Gute Freunde haben, die einen anerkennen und akzeptieren					
Viele Kontakte zu anderen Menschen haben					
Gesundheitsbewußt leben					
Sich bei seinen Entscheidungen von seinen Gefühlen leiten lassen					
Von anderen Menschen unabhängig sein					
Sich umweltbewusst verhalten					
An Gott/ Allah glauben					
Ein gutes Gewissen haben					
Mein Leben nach religiösen Normen und Werten ausrichten					
So zu leben, dass der Mitmensch nicht geschädigt wird					

Ein aufregendes Leben führen

Ein bequemes, komfortables und behagliches Leben führen

Ein Leben mit viel Vergnügen

Innere Ruhe und Harmonie

Hart und zäh sein

Schnell Erfolg haben

Clever und gerissener sein als andere

5. Welche der im folgenden beispielhaft aufgezählten Wertvorstellungen treffen **auf Ihren Sohn/ Ihre Tochter** am ehesten zu?

Schnell Erfolg und viel Spass haben, hohen Lebensstandard haben

Hilfsbereit sein, Freundschaften pflegen

Leben nach (religiösen oder gesellschaftlichen) Normen und Werten, leistungsorientiert leben

TÜKRIM

Allgemeine Hinweise

Die Reihe „Tübinger Schriften und Materialien zur Kriminologie“ (TÜKRIM) umfasst im Kernbereich Publikationen zur Kriminologie im Sinne einer empirischen bzw. erfahrungswissenschaftlichen Forschungsdisziplin. Darüber hinaus erstreckt sie sich auch auf einschlägige Werke aus den wesentlichsten Bezugsdisziplinen der Kriminologie (namentlich Soziologie, Rechtswissenschaft, Kriminalistik, Psychologie, Sozialpädagogik, Forensische Psychiatrie sowie Rechtsmedizin). TÜKRIM stellt eine selbständige wissenschaftliche Schriftenreihe auf dem Online-Publikationsserver der Universitätsbibliothek Tübingen (TOBIAS-lib) dar. Sie entspricht den Vorgaben für Elektronische Publikationen in der Wissenschaft; daher sind die aufgenommenen Schriften auch uneingeschränkt zitierfähig.

Für die Reihe TÜKRIM sind verschiedene Textarten, vordringlich aus der Feder von aktiven und ehemaligen Mitgliedern des Instituts, zur Aufnahme vorgesehen, namentlich:

- **Forschungsberichte** über abgeschlossene empirische, auch kooperative, Projekte;
- **Themenbezogene Bibliographien** aus der Projektarbeit oder aus KRIMDOK;
- **Werkstattberichte** zu laufenden, auch kooperativen, Forschungen des Instituts;
- **Themenbezogene Aufsatzsammlungen** von Einzelautoren und Autorengruppen;
- **Habilitationsschriften und Dissertationen**, namentlich wenn sie im Zusammenhang mit Institutsprojekten entstanden oder durch den Lehrstuhl für Kriminologie, Jugendstrafrecht, Strafvollzug und Strafprozessrecht betreut worden sind, sobald sie von den zuständigen Hochschulgremien zur Erstveröffentlichung in elektronischer Form zugelassen wurden;
- **Diplomarbeiten und Magisterarbeiten**, wenn sie im Zusammenhang mit Institutsprojekten oder Lehrstuhlvorhaben entstanden sind und im besonderen Fall für einen breiteren Leserkreis von Interesse sind;
- **Sammelbände** mit ausgewählten, ggf. für die Publikation neu bearbeiteten, Beiträgen zu nationalen und internationalen Tagungen, im Ausnahmefall auch zu besonders ertragreichen Workshops oder Seminaren;
- **Materialienbände**, beispielsweise mit Forschungsdaten oder aktuellen kriminalstatistischen Tabellen und Schaubildern;
- **Nachdrucke** vergriffener **Verlagspublikationen**, nach Freiwerden oder ausdrücklicher Übertragung der Verbreitungs- und Verwertungsrechte;
- **Nachdrucke** von vergriffener sog. **Grauer Literatur**, also von für die Fachöffentlichkeit bedeutsamen Materialien und Dokumentationen, die in anderer Weise als durch Verlagspublikation der (Fach-) Öffentlichkeit zugänglich waren, nach Zustimmung seitens der Autoren.

Die Bände sind im Regelfall als PDF-Dateien gespeichert. Sie können, soweit im Einzelfall nichts Gegenteiliges ausdrücklich vermerkt ist, unter folgendem Portal frei eingesehen sowie bei Bedarf auch kostenlos zur persönlichen Nutzung auf den eigenen PC herunter geladen werden:

<http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/intro/>.

Jeder Band kann darüber hinaus als gedruckte Version beim Institut für Kriminologie gegen einen Unkostenbeitrag bestellt werden. Dieser deckt ausschließlich die unmittelbaren für Produktion und Versand entstehenden, konkreten Sachkosten. Aus organisatorischen Gründen erfolgt der Versand im Allgemeinen erst nach Eingang des Unkostenbeitrages auf das Konto des Instituts bei der Universitätskasse Tübingen.