Überprüfung der pädagogisch-didaktischen Lehrkompetenz von Lehrpersonen bezüglich der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion

Diplomarbeit
im Fachbereich Psychologie
der Universität Konstanz

vorgelegt von

Rafaela Koszinoffski

betreut von

Herrn Prof. Dr. Georg Lind
Herrn Privatdozent Dr. Andreas Keil

Konstanz, im Oktober 2006

Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)
URL: http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2007/2270/
URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-22700

Rafaela Koszinoffski
Blumenstr. 3
78465 Konstanz
Matr.-Nr. 01/505236

Dies ist eine um geringfügige Änderungen aktualisierte und mit einem Vorwort von Herrn Prof. Dr. Georg Lind versehene Version der im Dezember 2006 begutachteten Diplomarbeit.

Konstanz, im Januar 2007

„In einer Welt mit beschädigter moralischer Wahrnehmung,
in der die Urteilskraft durch alle möglichen Verlockungen
leicht aus der richtigen Spur geworfen wird, benötigen wir alles,
was wir an deutlichen und wohlartikulierten Formulierungen aufbieten können,
um das Beste aus uns selbst herauszuholen,
um Mängel unserer sozialen Welt aufzudecken und
um durch Planung angemessener institutioneller und pädagogischer
Verfahren Abhilfe zu schaffen.“

Martha C. Nussbaum, Vom Nutzen der Moraltheorie für das Leben

DANKSAGUNG

Meine Diplomarbeit möchte ich gerne mit dem Bekunden meiner Dankbarkeit beginnen.

Für die Aufgabenstellung durch Herrn Prof. Dr. Lind bin ich besonders dankbar, weil das Thema des demokratischen und moralischen Lernens mich interessiert, er seinen pädagogischen Idealvorstellungen im Umgang mit Studierenden entspricht und dies auch bei der Betreuung meiner Arbeit zum Ausdruck brachte.

Herrn Privatdozent Dr. Andreas Keil danke ich für sein Interesse aus seinem offenen Forschergeist heraus.

Frau Gitte Trenkle danke ich ebenso wie Herrn Willi Schmitz für ihre spontane Zusage, mir bei der Untersuchung in ihrer Schule behilflich zu sein. Dadurch ermöglichten sie mir ein erweitertes Verständnis der Materie.

Der erste Platz auf dieser unvollständigen Liste gebührt meinem Mann, der auch diese Arbeit wieder im täglichen Zusammensein mitgetragen hat. Denn die größte Autonomie kann durch Verbundenheit ermöglicht werden. Individualität und Freiheit sind nichts wert, wenn es keine gegenseitige Unterstützung gibt.

Gewidmet ist diese Arbeit Frau Dr. Velardo, denn ohne ihre liebevollen Hinweise wäre es zu meinem Besuch der Abendschule nicht gekommen.

INHALTSÜBERBLICK

Inhaltsverzeichnis iv

Tabellenverzeichnis v

Abbildungsverzeichnis vi

Vorwort von Prof. Dr. Georg Lind vii

Abstract X

1 Einführung 1

2 Theoretische Grundlagen 3

3 Methoden 14

4 Ergebnisse 24

5 Diskussion 39

6 Literaturverzeichnis 51

Anhang 54

INHALTSVERZEICHNIS

1 Einführung ... 1
2 Theoretische Grundlagen ... 3
2.1 Die Zwei-Aspekte-Theorie ... 5
2.2 Die Bildungstheorie ... 6
2.3 Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion ... 7
2.4 Methodenkompetenz ... 10
2.5 Transformationsvalidität ... 11
2.6 Fragestellung und Hypothesen ... 12
3 Methoden ... 14
3.1 Der Moralisches Urteil Test, MUT ... 15
3.2 Online-Befragung ... 17
3.3 Durchführung ... 18
3.3.1 MODEL-Projekt ... 18
3.3.2 Eigene Untersuchung ... 19
3.4 Statistische Auswertung ... 22
4 Ergebnisse ... 24
4.1 Stichprobendarstellung ... 24
4.2 Validitätsprüfung ... 25
4.3 Hypothesenprüfung ... 27
4.4 Weitere Ergebnisse ... 34
4.4.1 Schülerseite ... 34
4.4.2 Lehrerseite ... 38
5 Diskussion ... 39
5.1 Forschungsmethoden ... 39
5.2 Ergebnisse ... 42
6 Literaturverzeichnis ... 51

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Voraussetzungen für die effektive Führung von Dilemmadiskussionen 11
Tab. 2: Das dem MUT zugrunde liegende Stufenkonzept der Items 16
Tab. 3: Argumente der Schüler bei der Dilemma-Diskussion zum Thema Folter 21
Tab. 4: Kriterienkatalog für Vorkenntnisse 23
Tab. 5: Teilnehmer des MODEL-Projekts 24
Tab. 6: Teilnehmer der Schulstudie 25
Tab. 7: Kategorisierung der Voraussetzungen 28
Tab. 8: Schüler-C-Wert, Erstbefragung 28
Tab. 9: Schüler-C-Wert, Schlussbefragung 29
Tab. 10: C-Werte vor und nach der Intervention mit der KMDD 29
Tab. 11: Entwicklung bei Schülern mit anfangs niedrigerem C-Wert 31
Tab. 12: Entwicklung bei Schülern mit anfangs höherem C-Wert 31
Tab. 13: Mit wem Schüler ihre Probleme besprechen können 37

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Die KMDD als Intervention 2
Abb. 2: Intervention mit der KMDD im Schulalltag 13
Abb. 3: Präferenzhierarchie 25
Abb. 4: „Quasi-Simplex-Struktur“ nach Kohlberg (1958), Vortest, (n=142) 26
Abb. 5: „Quasi-Simplex-Struktur“ nach Kohlberg (1958), Nachtest, (n=103) 26
Abb. 6: Korrelation Stufe und C-Wert (n=148)..... 27
Abb. 7: Die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit bei den Schülern 30
Abb. 8: Schüler mit niedrigerem Anfangs-C-Wert..... 32
Abb. 9: Schüler mit höherem Anfangs-C-Wert 33
Abb. 10: Schülerfeedback 34
Abb. 11: Prä- und Posttest nach der Dilemma-Diskussion bei den Jungen 35
Abb. 12: Prä- und Posttest nach der Dilemma-Diskussion bei den Mädchen 36

Vorwort

Die vorliegende Untersuchung von Rafaela Koszinoffski ist im angewandten Fachgebiet Pädagogische Psychologie lokalisiert, genauer dem Teilgebiet der Maßnahmen-Evaluation, einem Gebiet, das trotz (oder vielleicht auch wegen) der gegenwärtigen Hochkonjunktur des Begriffs “Evaluation” noch immer vernachlässigt wird. Um die Anlage dieser Studie würdigen zu können, ist ein Blick auf die Forschungslage notwendig. Bislang konzentrieren sich Evaluationen (wie z.B. TIMSS, PISA und LAU) auf die Analyse und Bewertung von Individuen oder Gruppen von Personen (z.B. Lehrern, Schülern) und stellen also eine Personenbeurteilung dar. Studien zu Effektivität bestimmter pädagogisch-didaktischer Methoden oder bildungspolitischer Maßnahmen sind hingegen selten, obgleich solche Studien, was die Verbesserung unserer Schulen und Hochschulen angeht, weitaus informativere Hinweise zu liefern versprechen.

Der Grund für die Zurückhaltung auf diesem Gebiet mag einerseits darin liegen, dass Maßnahmen-Evaluationen weniger publikumswirksam sind als Personen-Beurteilungen. Ein weiterer Grund liegt vermutlich in dem Trivialitäts-Rigorositäts-Dilemma, das manchen vor solchen Studien zurückschrecken lässt. “Rigorose” Wissenschaftsauffassungen verlangen zur Sicherung der internen Validität von Evaluationsstudien eine vollständige Zufallsauswahl von Mess-Items und Randomisierung der Versuchsteilnehmer auf Experimental- und Kontrollgruppen. Dies führt oft zu exorbitanten Kosten (Millionenbeträge sind keine Seltenheit) und einer Trivialisierung der Fragestellung. Auf diese Weise können oft nur sehr einfache Maßnahmen evaluiert werden, deren Wirkung nicht von der Anwendungs- oder Methodenkompetenz der Lehrperson abhängt, wie z.B. programmierte Lehrbücher und einfache Unterrichtsskripte, an die sich die Lehrpersonen uniform halten müssen. Komplexe Unterrichtsmethoden und Ausbildungsprogramme, die eine umfassende Ausbildung der Lehrpersonen erfordern, lassen sich auf diese Weise aber nur schwer oder gar nicht evaluieren. Zudem bieten auch solche rigorose Studien keine Gewähr dafür, dass nicht doch cross-over-Effekte zwischen Experimental- und Kontrollgruppe stattfinden, und dass die Ergebnisse solcher Studien auch außerhalb des Forschungslabors Gültigkeit besitzen. Paradoxerweise hat das US-Bildungsministerium, das sich solchen rigorosen Kriterien verschrieben hat, die Effektivitätsschwelle für evaluierte Projekte außergewöhnlich niedrig angesetzt ($r = 0.10$), wohl deshalb, weil sonst keines der evaluierten Programme als wirksam

bezeichnet werden könnte.

Die Studie von Koszinoffski ging hier neue Wege, indem sie sehr viel höhere Anforderungen an die Effektivität der Maßnahme stellt und diese in einem natürlichen Umfeld testete. Randomisierte Kontrollgruppen erübrigen sich hier, da einerseits ein Effektivitätskriterium so deutlich über den üblicherweise erzielten Wirkungen gewählt wurde, dass ein "zufälliger" Befund mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden kann, und da zum Vergleich bereits zahlreiche andere Evaluationsstudien herangezogen werden können. Mithin gibt die Studie Hinweise, wie eine Weiterbildung für Lehrpersonen aussehen müsste, damit sie die KMDD ähnlich wirksam einsetzen können, wie das unter Laborbedingungen schon möglich ist (r = 0.70), oder, bescheidener, ob sie deutlich mehr Lernwirkung erreichen können, als dies von der US-Regierung (r = 0.10) bzw. von der *scientific community* (r = 0.30; Lipsey & Wilson, 1993) allgemein von pädagogischen Maßnahmen erwartet wird.

Spezifisch ging es in dieser Studie um "Transformationsvalidität" (Oser und Patry,1986), das heißt um die Frage, ob Lehrpersonen nach einer Weiterbildungsmaßnahme tatsächlich über die Kompetenzen verfügen, die sie zur wirksamen Anwendung einer für sie neuen Methode, der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion benötigen.

Die Studie belegt die Vermutung, dass nur die Lehrpersonen die moralische und demokratische Urteilsfähigkeit ihrer Schüler wirksam förderten, die die dafür notwendige Ausbildung besaßen. Die Schüler der Lehrpersonen mit zu geringen Erfahrungen mit der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion zeigten hingegen keine Fördereffekte über den untersuchten Zeitraum von mehreren Monaten. Die „wirksamen" und die „unwirksamen" Lehrpersonen ließen sich aufgrund ihrer Voraussetzungen trennscharf vorhersagen. Die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Ergebnis rein zufällig zustande gekommen ist, liegt bei nur $p = 1/2^5 = 0{,}031$. Auch wenn dieser Befund sich nur auf die fünf Lehrpersonen stützen kann, von denen komplette Datensätze von der komplexen, über neun Monate laufende Studie vorlagen, ist er also nicht nur psychologisch bedeutsam, sondern auch statistisch signifikant ($p<0{,}05$).

Konstanz, Januar 2007

Dr. Georg Lind
Professor für Psychologie
Universität Konstanz

Abstract

In der nachfolgenden Studie geht es um die Überprüfung von Zielerreichung, Qualität und Wirkung bei der Transformation der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion, KMDD, von Laborbedingungen in den Schulalltag.

Diese Methode wurde zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit und demokratischer Kompetenzen von Herrn Prof. Dr. Georg Lind entwickelt. Die Wirksamkeit der KMDD konnte bei Forschungsprojekten empirisch belegt werden, aber erreichen Lehrpersonen nach einer Weiterbildung in der Methode dementsprechende Ergebnisse?

Im Rahmen des MODEL-Projekts konnten Lehrkräfte die KMDD erlernen und in ihrer Schule anwenden. Zur Evaluation der Methode wurde der Moralisches Urteil Test, MUT, eingesetzt, da sich, den bisherigen Untersuchungen zufolge, eine wirksame Intervention durch die KMDD bei den Teilnehmern in den Ergebnissen des MUT, dem C-Wert, niederschlägt.

Neben dem Datenmaterial dieses Projekts sind die aus einer eigenen Untersuchung in einer Schulklasse gewonnenen Daten und Beobachtungen in die Arbeit mit eingeflossen.

Alle teilnehmenden 148 Jugendlichen waren Schüler der Sekundarstufe.

Die Ergebnisse der Studie zeigen zum einen, dass Lehrpersonen mit den erforderlichen Voraussetzungen mittels der KMDD die moralische und demokratische Urteilsfähigkeit der Schüler fördern können und liefern zum anderen Hinweise für weitere Untersuchungen.

1 Einführung

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Überprüfung der Frage, ob Lehrpersonen nach einer Weiterbildung tatsächlich über die Kompetenzen verfügen, die sie zur erfolgreichen Anwendung einer für sie neuen Methode benötigen.

Es handelt sich um die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion, KMDD, die von Prof. Dr. Georg Lind, basierend auf der Blatt-Kohlberg-Methode der Dilemma-Diskussion, entwickelt wurde und auf eine Förderung in moralischer und demokratischer Diskursfähigkeit abzielt.

Dabei werden die Teilnehmer mit moralischen Dilemmata konfrontiert, für die es keine einfachen Lösungen gibt, und wobei bei jeder Entscheidung ethische Prinzipien oder moralische Ideale verletzt werden.

Die Wirksamkeit der KMDD in Bezug auf moralisch-demokratische Kompetenzen wie Urteilsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Regeleinhaltung und Lernfähigkeit konnte in experimentellen Studien (Lind, 2000) nachgewiesen werden.

In Deutschland gehört die Vermittlung demokratischer Urteils- und Entscheidungsfindung als Vorbereitung auf die Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen
(§ 1, SchG für Baden Württemberg).

Zur Lehrerfortbildung hat Lind das KMDD-Programm entwickelt, welches die daran teilnehmenden LehrerInnen in die Lage versetzen soll, die KMDD im Unterricht effektiv einzusetzen.

Ein solcher Transfer einer Interventionsmethode von Laborbedingungen ins Feld verlangt Transformationsvalidität (Oser & Patry, 1986) und kann trotz optimaler Planung unvorhersehbare Probleme mit sich bringen.

Sozialwissenschaftliche Untersuchungen sind keine Idealexperimente. Die systematische Beobachtung bei Laborexperimenten mit randomisiertem Versuchs- und Kontrollgruppendesign ist im Feld, hier also in der Schule, nicht möglich. Das Ausschalten oder die Kontrolle von Störvariablen entspricht im Schulalltag eher theoretischen Vorstellungen.

Andererseits zeichnet sich ein solches Projekt durch hohe externe Validität aus, so dass die daraus gewonnenen Erkenntnisse Grundlage für weitere Untersuchungen und Verbesserungen darstellen können.

Das folgende Feldexperiment in der Schule kann daher als Pilotstudie betrachtet werden.

Abb. 1 veranschaulicht den Unterschied zwischen beiden Vorgehensweisen.

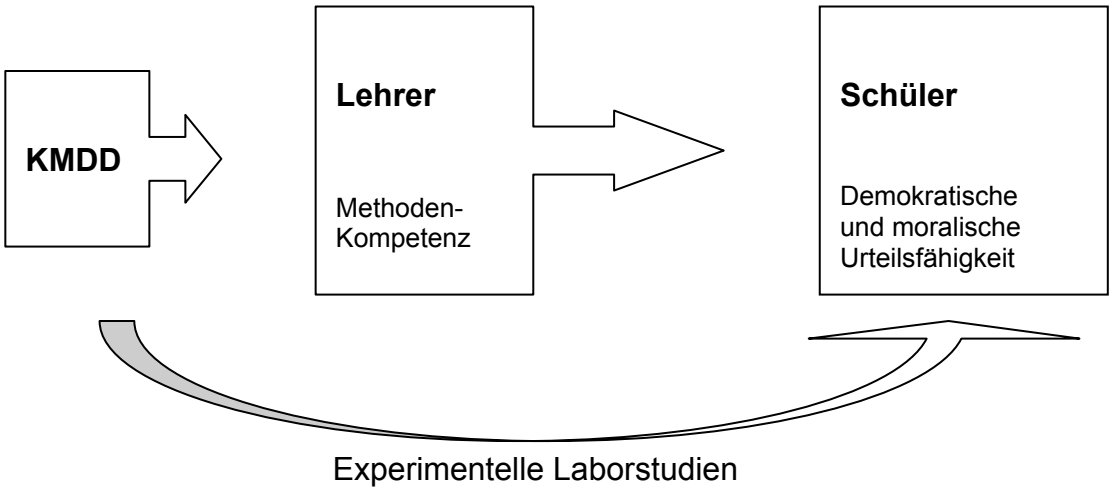


Abb. 1: Die KMDD als Intervention

Die Intervention mit der KMDD in der Schule kann mit dem Moralisches-Urteil-Test, MUT, evaluiert werden, der als Instrument zur Messung der moralischen Urteilsfähigkeit von Lind entwickelt und seit etwa 30 Jahren in vielen Ländern eingesetzt und validiert worden ist.

Die methodische Kompetenz der Lehrer müsste bei einer Befragung der Schüler mit dem MUT vor und nach der Intervention an den Testergebnissen erkennbar sein.

Das Regierungspräsidium Tübingen ermöglichte 2005 die Realisierung des MODEL-Projekts, (Moralisches und Demokratisches Lernen) zur Ausbildung der teilnehmenden Lehrer in der KMDD. Die 4 Lehrpersonen, die von Anfang bis Ende dabei waren, sind nicht repräsentativ für eine große Zahl von Lehrern, könnten aber auch aus jedem anderen Bezirk kommen.

Vervollständigt wurde die Aufgabenstellung durch eine eigene Untersuchung in der 9. Klasse einer Hauptschule Baden-Württembergs.

2 Theoretische Grundlagen

Linds Methode der Konstanzer Dilemma-Diskussion, KMDD, basiert ebenso wie der von ihm entwickelte Moralisches-Urteil-Test, MUT, im Wesentlichen auf den theoretischen Ansätzen von Jean Piaget (1896 – 1980) und Lawrence Kohlberg (1927 – 1987) zur kognitiven und moralischen Entwicklung.

Eingeflossen in die Ausarbeitung der KMDD sind Ansätze von Habermas und Apel zum kommunikativen Handeln und zur moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit (Lind, 2006, im Druck).

Das Erreichen des Ziels von demokratischem und moralischem Lernen mittels der KMDD soll durch den kognitiven Konflikt bewirkt werden, der bei der wechselseitigen Konfrontation mit Gegenargumenten entsteht.[1]

Dieses Disäquilibrium, die Disharmonie zwischen bestehenden Schemata und neuen Erfahrungen ist eines der zentralen Elemente von Piagets Theorie: Assimilation, d.h. die Interpretation mit bestehenden Schemata funktioniert nicht mehr und erst die erfolgreiche Verarbeitung dieses Konflikts zwischen gewohnten und neuen Denkmustern führt zum Äquilibrium.

Jean Piaget griff das Modell der Zirkulärreaktion des amerikanischen Evolutionstheoretikers James Mark Baldwin (1861-1934) auf. Demnach kann als Grundlage der geistigen Entwicklung eines Menschen die Zirkulärreaktion gesehen werden, die nach Piaget aus der Wiederholung eines sensomotorischen Reaktionsmusters besteht, welches sich zu einem neuen Schema konsolidiert und dann später mit Variationen wiederholt werden kann, um andere Wirkungen hervorzubringen. Das, was moralisch geboten sei, würde motorisch eingeschliffen. Ohne Verinnerlichung einer Respekthaltung könne es nicht zur späteren moralischen Autonomie kommen.

Piaget hatte bei seinen Beobachtungen von Kindern deren Umgang mit Regeln beim Murmelspiel untersucht und diese Ergebnisse 1932 erstmals veröffentlicht.

Sein umfassendes Werk, vor allem seine Theorie der geistigen und moralischen Entwicklung, nach der Kinder nach einem amoralischen

[1] Schon Sokrates verunsicherte mittels wiederholten Hinterfragens seine Gesprächspartner. So in seinem Dialog mit Menon, in dem es um die Frage ging, ob die Tugend lehrbar sei oder geübt werden könne (Platon, 1957).

Stadium und der Stufe einer autonomen Moral einen komplexen Gerechtigkeitssinn entfalten, inspirierte Kohlberg bei seiner kognitiv-strukturellen Theorie der Moralentwicklung.

Dass kognitive Fähigkeiten ebenso wie Gelegenheiten zur Teilhabe und Rollenübernahme zur Moralentwicklung gehören ist Konsens vieler Forschungsergebnisse und Theorien (Kohlberg, Piaget, Mead).

Kohlberg setzte sich im Hinblick auf die moralische Entwicklung vor allem mit folgenden Fragen auseinander: Wo liegt der Ursprung spezifisch moralischer Vorstellungen und Emotionen beim Kind? Gibt es typische, regelhafte Trends der Veränderung dieser moralischen Vorstellungen und Empfindungen? Was verursacht oder stimuliert diese Veränderungen in der Entwicklung und wie zeigen sich diese Veränderungen?

In Übereinstimmung mit Piaget vertrat Kohlberg die Meinung, dass kognitive Reife eine notwendige aber keine hinreichende Voraussetzung der Reife des moralischen Urteils sei (1974, S.87).

Moralische Urteile seien Urteile über das „Gute“ und „Rechte“ des Handelns und darauf ausgerichtet, eine allgemeingültige, umfassende, konsistente Form anzunehmen, die sich auf objektive, unpersönliche oder ideelle Grundlagen abstützten. In diesem Sinne könne ein moralisches Urteil als solches definiert werden, auch wenn es mit dem eigenen Urteil nicht übereinstimme (Kohlberg, 1996, S.28 ff.).

Neben der theoretischen Ausarbeitung seiner hierarchischen Stufenabfolge des moralischen Urteilens und der Konzeption eines entsprechenden Testverfahrens betrieb Kohlberg Feldforschung in Schulen.

Daraus resultiert der Ansatz der „Gerechten Gemeinschaft“, welcher auf Demokratisierung und Verantwortungsübernahme der Schüler an amerikanischen Mittelschulen abzielt (Higgins, Power und Kohlberg, 1984).

Linds Besuche einiger dieser Schulen und Initiierung der Erprobung eines solchen Projekts in Deutschland (DES, 1987, in Lind, 2003) mit anfänglicher Unterstützung durch Higgins und Kohlberg, sowie weitere Forschung führten zu seinem Ansatz der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion, KMDD, zur Förderung demokratischer und moralischer Kompetenzen.

Unter Bezugnahme auf Piaget und Kohlberg unterscheidet Lind (2000) bei der kognitiven Moralentwicklung die drei Phasen der moralischen Imitation, moralischer Heteronomie und moralischer Autonomie. Die erste Phase entspricht kindlicher Nachahmung, die zweite Phase ist bestimmt durch Normkonformität oder Rigidität und erst in der dritten Phase ist das Reflektieren oder die Distanz zu Regeln, Prinzipien und Situationen möglich.

Bereits Piaget (1983) hatte darauf hingewiesen, dass moralisches Verhalten neben kognitiven, die er als strukturelle Aspekte ansah, auch affektive, mit Energie zusammenhängende Anteile aufweist.

Diese, seiner Meinung nach zwar einheitlichen, aber unterscheidbaren Mechanismen wurden im Bereich von Forschung und Praxis über Jahre hinweg als getrennte Komponenten betrachtet und untersucht.

Beispielsweise beim Zwei-, bzw. Vier-Komponenten-Modell des moralischen Verhaltens von Rest (1986), welches in seinem „Defining-Issue-Test“, DIT abgefragt wird.

2.1 Die Zwei-Aspekte-Theorie

Die affektiven Aspekte der moralischen Entwicklung wurden in Form von Einstellungstests geprüft[2], kognitive Urteilsfähigkeiten blieben dabei unberücksichtigt.

Auch Kohlberg (1984) war im Rahmen seiner Theorie der Moralentwicklung von dem Zusammenhang von kognitiver und affektiver Entwicklung ausgegangen und vertrat die Meinung, dass die Entwicklung dieser beiden Bereiche parallel verlaufe.

Lind versteht die von Kohlberg erwähnte Parallelität als Korrelation, so dass zwischen affektiven und kognitiven Aspekten ein empirischer Zusammenhang festgestellt werden müsste.

Er kommt zu dem Schluss, dass Affekte des moralischen Verhaltens die gefühlsmäßige Bindung an moralische Prinzipien darstellen, wohingegen die kognitiven Aspekte den Prozess des Urteilens strukturieren, also die

[2] Schon 1921 stellte Levy-Suhl fest, dass jugendliche Straftäter moralische Prinzipien ebenso präferierten wie nicht-straffällig gewordene Jugendliche.

moralische Argumentation bestimmen.

Die von Lind (2000) formulierte Zwei-Aspekte-Theorie basiert auf diesem Zusammenhang von affektiven und kognitiven Aspekten bei der moralischen Entwicklung, folgerichtig postuliert er eine methodologische Nicht-Separierbarkeit.

Operationalisiert hat Lind die Beziehungen zwischen Affekt, Kognitionen und Verhalten in dem Moralisches-Urteil-Test, MUT, der das Urteilsverhalten der Befragten als Interaktion mit Meinung, Motiv und kognitiver Struktur abbildet und in Abschnitt 3.1 erläutert wird.

Die von Kohlberg (1984) und Rest (1986) angenommene altersabhängige stufenförmig und regressionsfrei verlaufende Moralentwicklung konnte in verschiedenen Studien der beiden Forscher bestätigt werden.

Lind fand neben solchen Entwicklungsverläufen auch die Abnahme der moralischen Urteilsfähigkeit, so 1990 bei der EMNID-Studie. Dabei zeigten Haupt- und Realschulabsolventen nach Beendigung der schulischen Ausbildung, also Wegfall des Bildungsangebots, diese Regression.

Entgegen der theoretischen Annahmen Kohlbergs zeigte sich bei verschiedenen Studien (Lind, 2000) nicht nur die Tendenz der Moralentwicklung von einer niedrigeren zur höheren Stufe, sondern sowohl Stagnation als auch Regression.[3]

2.2 Die Bildungstheorie

In ihrer Dissertation bestätigt Schillinger (2006) nicht nur die mögliche Regression, sondern auch, dass moralische Fähigkeiten sich in Folge von höherer Bildung weiter entwickeln und die stärkste Zunahme der moralischen Urteilsfähigkeit dann festgestellt werden kann, wenn Gelegenheiten zu aktiver Verantwortungsübernahme bestehen und genutzt werden.

Gemeint sind damit beispielsweise Vertretung in Schüler- bzw. Studentenschaft, die Möglichkeit, einen eigenen Arbeitsstil zu entwickeln und

[3] Schillinger (2006) hat im Rahmen ihrer kulturübergreifenden Querschnittstudie, an der über 1100 Studenten teilnahmen, belegt, dass eine Regression der moralischen Urteilsfähigkeit möglich ist.

danach vorzugehen oder Vorschläge für Projekte machen und bei deren Umsetzung eigenverantwortlich tätig werden zu können.

Nach Linds Bildungstheorie (2000) ist die stimulierende Wirkung der Bildung ein wichtiger Faktor bei der Förderung von demokratischen und moralischen Kompetenzen.

Die in verschiedenen Längsschnittstudien zur moralischen Entwicklung belegte Relevanz der Bildungsprozesse weist, von Verantwortungsübernahme abgesehen, auf die Bedeutung der Methode der Dilemmadiskussion als Interventionsprogramm hin.

Im Rahmen dieser Meta-Analyse zeigte sich, dass moralische Urteilsfähigkeit mit der KMDD effektiv lehrbar ist und Schüler im Alter zwischen 11 und 16 Jahren am meisten von dieser Methode profitieren können (Lind, 2003).

Die Ausbildung von Lehrpersonen in der KMDD und der Einsatz im Unterricht würden den bisherigen Forschungsergebnissen entsprechen.

2.3 Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion

Im Verlauf der Dilemma-Diskussion geht es in erster Linie um die Auseinandersetzung mit sowohl eigenen als auch Gegenargumenten. Eigene Argumente müssen gefunden werden, was eine Standpunktklärung beinhaltet, Gegenargumente dazu müssen durchdacht werden. Überdies soll die eigene Meinung bekundet und vertreten werden.

Lind (2003) empfiehlt die Verwendung von semi-realen moralischen Dilemmata, die Neugier, Empathie und Spannung aber keine Ängste auslösen, kurz und verständlich dargestellt werden können, auch realistisch und glaubwürdig sind, so dass Bezüge zu öffentlichen Diskussionen hergestellt werden können. Wichtig ist die altersmäßige Passung, die SchülerInnen sollen weder über- noch unterfordert werden.

Steht die Lehrperson anfangs bei der Präsentation der Dilemmageschichte im Vordergrund, um die Aufmerksamkeit der Schüler auf die geschilderte Situation zu lenken, so verlangt die Methode im weiteren

Verlauf von ihr vor allem Zurückhaltung. Das ist für viele Lehrer ungewohnt und erfordert entsprechende Kompetenzen. [4]

In seinem Handbuch „Moral ist lehrbar“ gibt Lind (2003) klare Vorgaben bezüglich der didaktischen Prinzipien der Dilemma-Diskussion.

Unterstützung und Herausforderung sollen phasenweise abwechseln, empfohlen ist ein 10-Minuten-Rhythmus. Das Aufmerksamkeitsniveau der Schüler kann dadurch auf einem hohen Level gehalten werden.

Wichtig ist vor allem unmittelbar zu Beginn durch die plastische, dramatische Darstellung der Einstieg in die Geschichte, nach Lind ein Schlüsselpunkt. Die Zwickmühle des Protagonisten der Dilemmageschichte soll spürbar sein, dadurch können das emotionale Erleben und die innere Beteiligung der Zuhörer als Stimulus fungieren. Bei der mündlichen Präsentation wird nicht erzählt, wie die Entscheidung des Protagonisten ausgefallen ist, so dass die Schüler darüber im Unklaren sind.

In der auf die Erzählung folgenden Unterstützungsphase geht es um die Frage, woraus das Dilemma der Situation in der Geschichte besteht.

Die Schüler können sie auf einem Blatt nachlesen, darauf ist angegeben wie die Entscheidung ausgefallen ist. Dazu können sie ihre Stellungnahme schreiben, ob die Person in der Geschichte ihrer Meinung nach richtig oder falsch gehandelt hat und ihre Argumente auf dem Blatt aufschreiben.

Die Dokumentation der eigenen Meinung durch Handzeichen ist eine Herausforderung für die Schüler. Lind rät dazu, die jüngeren Schüler dies mit geschlossenen Augen durchführen zu lassen, um Ablenkung und Verunsicherung zu vermeiden. In dieser Situation ist die Lehrperson herausgefordert, den Mut der SchülerInnen zu würdigen.

Die Schüler bilden nach erfolgter Abstimmung innerhalb der erhaltenen Pro- bzw. Contra-Gruppe Kleingruppen von 3-4 Schülern, um Argumente zu sammeln und auszutauschen.

---

[4] Dies wird auch von Eva und Hans-Joachim Blum (2006) in ihrem Leitfaden „Der Klassenrat“ angesprochen: „Die Lehrkraft übernimmt im Klassenrat die Rolle des Begleiters sowie die Verantwortung für den Prozess, nicht jedoch das Ergebnis. Sie leitet die Schüler an, wie man zu einem einvernehmlichen Ergebnis kommt.“ Die Autoren weisen darauf hin, dass der Lehrer in einer solchen Rolle die Verantwortung für die „richtige“ Lösung abgeben und besonders als Modell für respektvollen Umgang miteinander dienen kann.

Die eigentliche Diskussion der Schüler findet danach in großer Runde statt. Die Lehrperson soll sich, nachdem sie die Regeln erklärt hat, aus der Diskussion heraushalten und lediglich auf die Einhaltung der Regeln achten.

Die Ping-Pong-Regel ermöglicht die eigenmächtige Diskussionsführung durch die Schüler: Derjenige, der mit seinem Redebeitrag fertig ist, ruft einen Schüler der Gruppe auf, die kontroverse Argumente vertritt. Jeder Schüler, der seine Meinung äußern möchte, muss aufzeigen und warten, bis er dazu aufgefordert wird, sein Argument vorzutragen. Es beginnt ein Schüler von der zahlenmäßig kleineren Gruppe.

Die zweite Regel bezieht sich auf die Art und Weise der Argumentation. Erlaubt sind lediglich sachliche Argumente, die sich auf den Kontext des Dilemmas beziehen. Diskussionsteilnehmer dürfen nicht abgewertet werden.

Die vorgetragenen Argumente jeder Seite werden auf der Tafel oder Folie von der Lehrperson, einer anwesenden Kollegin oder Schülern, die sich nicht entscheiden können, mitgeschrieben.

Beendet werden kann die Diskussion durch die Lehrer, wenn alle Argumente ausgetauscht worden sind. Das zeigt sich darin, dass die Schüler Argumente wiederholen.

Nun finden sich die Kleingruppen erneut zusammen um eine Rangreihe der Argumente zu entwickeln. Dabei setzt jeder Einzelne sich noch einmal mit der Situation, Person und dem Kontext des Dilemmas auseinander.

Es erfolgt eine Schlussabstimmung, die zeigt, ob alle ihren Standpunkt beibehalten oder ob jemand seine Meinung geändert hat.

Als besonders wichtig ist die Phase nach der Schlussabstimmung anzusehen, in der die SchülerInnen sagen sollen, welches Argument der Gegenseite sie am meisten beeindruckt hat, was ihnen mehr oder weniger gefallen hat und ob sie der Meinung sind, dass sie etwas gelernt haben.

Auf diese Weise wird unmittelbar nach der Stunde eine Evaluation vorgenommen, wovon die Lehrkräfte sowie teilnehmende Beobachter profitieren, erforderliche Verbesserungen im Ablauf können dann schnell und effektiv erreicht werden.

Eine wichtige Komponente dabei ist, dass den Schülern und Schülerinnen Interesse an ihrer Meinung signalisiert wird, was im Schulalltag

untergehen kann und so der Lehrer-Schüler-Beziehung zugute kommt.

Die professionelle und gelungene Durchführung einer Dilemma-Diskussion nach dieser Methodik beinhaltet viel Didaktik, die für die Schüler im Hintergrund verbleiben soll.

Ein von Lind (2006) vorgegebener Ablaufplan für die KMDD findet sich im Anhang.

2.4 Methodenkompetenz

Die Voraussetzungen für die effektive Führung von Dilemmadiskussionen sind in Linds (2003) Konzept für die Weiterbildung der Lehrer eingeflossen.

Veranschlagt wird für die Ausbildung ein Zeitraum von einem Semester oder etwa einem halben Jahr mit etwa 30 Ausbildungsstunden, die in zwei Blöcken verteilt werden, dazu muss der Aufwand für die Bearbeitung eines Portfolios, Beobachtungsbogen, Peer-Supervision und Video gerechnet werden.

Besonders wichtig sind das Lernen, eigene edukative, semi-reale Dilemmas zu konstruieren, das Erfassen des jeweiligen Kerns der aufeinander treffenden moralischen Prinzipien und das Gefühl für die altersgemäße Passung zu entwickeln.

Den LehrerInnen wird empfohlen, im Rahmen ihrer Ausbildung eine Dilemma-Diskussion auf Video aufzunehmen und mit Kollegen in Form von Beobachtung und Peer-Supervision bei den Dilemma-Diskussionen zusammenzuarbeiten.

Methodenkompetenz		
▪ Theoretische Grundlagen ▪ Entwickeln semi-realer und edukativer Dilemmatas	➔	Workshop Portfolio
▪ Beobachtung von eigenen und fremden Dilemmadiskussionen	➔	Video Peer-Supervision
▪ Wahrnehmungssensibilisierung: Schülerwahrnehmung	➔	Video Beobachtungsbogen

Tab. 1: Voraussetzungen für die effektive Führung von Dilemmadiskussionen

Da moralische Urteilsfähigkeit auch die Lernfähigkeit beeinflusst (Heidbrink, 1983), geht Lind (2003) davon aus, dass Lehrer mit darin höherem Niveau von der Fortbildung besonders profitieren.

2.5 Transformationsvalidität

Im Bereich pädagogischer Interventionsstudien haben Oser und Patry (1986) auf die Beziehung zwischen den zugrunde liegenden Konstrukten der unabhängigen Variablen, UV und abhängigen Variablen, AV und den jeweiligen Operationalisierungen hingewiesen.

Dabei geht es um die Frage, wie die hypothetischen Konstrukte, die durch die UV bzw. AV realisiert werden, mit den theoretischen Grundlagen übereinstimmen.

Oser & Patry empfehlen, bei Untersuchungen in der Schule genau zu differenzieren, so z.B. zwischen Wissensaneignung, Sensibilitätssteigerung oder Verhaltensänderung.

Eine Studie, bei der die Wirksamkeit einer Intervention untersucht wird,

sollte nach ihrer Meinung diesen Prozess nicht nur möglichst präzise darstellen, d.h. beantworten, welche Veränderungen worauf zurückgeführt werden können, sondern die Passung der Konstrukte der UV und AV thematisieren. Diese Passung wird von Oser & Patry Transformationsvalidität genannt.

Die KMDD soll bei den Schülern eine Desäquilibrierung der kognitiven Strukturen erreichen und die moralische Urteilsfähigkeit stimulieren. Die Konfrontation mit einer Problematik verunsichert, so dass der Schüler zwischen verschiedenen Meinungen und Lösungsansätzen schwankt. Neue Denkweisen werden erprobt, alte möglicherweise abgebaut.

Die Auseinandersetzung mit den Gegenargumenten kann auf diese Weise zu einer Transformation der Strukturen führen, was mittels des MUT erfasst wird.

Andere mit der KMDD verbundene Veränderungen, die eventuell bei den Schülern ausgelöst werden können, wie die Verbesserung der Fähigkeiten in Perspektivübernahme und im Argumentieren oder eine Schärfung der sozialen Wahrnehmung werden im Rahmen dieser Untersuchung nicht gemessen.

Von einer Passung der hypothetischen Konstrukte und UV bzw. AV, und damit von guter Transformationsvalidität kann ausgegangen werden.

2.6 Fragestellung und Hypothesen

Bei der Überprüfung der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen von Lehrpersonen bezüglich der KMDD in einem Rahmen wie des vorliegenden Feldexperiments, stellt sich die Frage, ob es nach einer kurzen Ausbildung in Form eines oder mehrerer Wochenend-Workshops überhaupt zu einer messbaren Wirkung kommen kann, oder ob es sogar möglich sein kann, die von Lind (2003) unter Laborbedingungen ermittelten Effektstärken von r=0,7 zu erreichen.

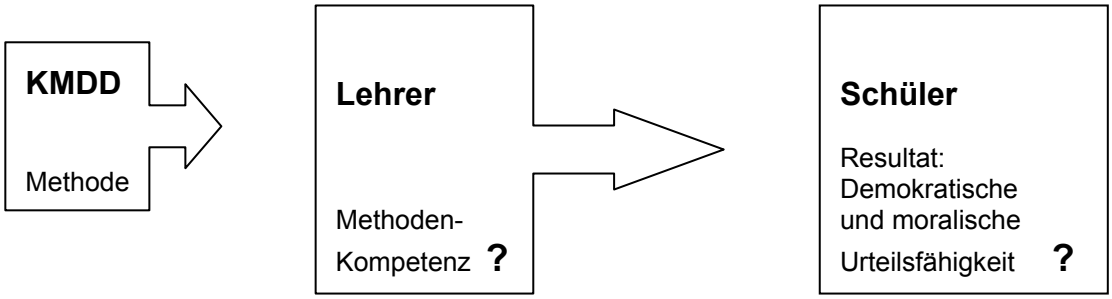


Abb. 2: Intervention mit der KMDD im Schulalltag

Beim DES-Projekt, „Demokratie und Erziehung in der Schule“ wurden die Lehrer über die Dauer der Projektlaufzeit (1987-1988) an den Schulen begleitet und beraten (Lind, 2000).

Es wurden nicht nur Dilemma-Diskussionen durchgeführt, sondern über die Befragung von Schülern und Lehrern zu Wichtigkeit und Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre an ihren Schulen hinaus fand eine Demokratisierung des Schullebens statt, beispielsweise durch Versammlungen von Lehrern und Schülern.

Der mittlere jährliche Zuwachs beim DES-Projekt betrug 6,5 entgegen 3,5 C-Punkten, geschätzten Effekt des normalen Unterrichts von (Lind, 2000).

Scholz (1996) fand bei der Messung mit dem MUT nach der Durchführung von Dilemmadiskussionen keine statistisch signifikanten Effekte, stellte aber fest, dass die Schüler mit anfänglich geringerem C-Wert, so genannte „Low-Scorer“ von den Diskussionen mehr profitierten als „High-Scorer“.

Laut Martin W. Berkowitz (1980) weisen Evidenzen darauf hin, dass die Effektivität moralischer Diskussionsprogramme bei Schülern niedrigerer Stufenzugehörigkeit größer ist.

Oser & Patry (1986) gehen davon aus, dass kurzfristige Interventionen keinen Einfluss auf die unmittelbare Entwicklung zeigen müssen.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen werden folgende Hypothesen aufgestellt:

HYPOTHESE 1:

Lehrpersonen mit guten Voraussetzungen erreichen bei ihren Schülern durch die Intervention mit der KMDD eine Steigerung des C-Werts um mehr als 5 Punkte.

Gute Voraussetzungen bedeutet:
- Die Lehrperson führt die Dilemma-Diskussionen den strategischen Vorgaben entsprechend aus, d.h. wichtige Prinzipien der Durchführung werden eingehalten.
- Die Lehrperson verfügt über Vorkenntnisse.
- Die Lehrperson verfügt über einen mittleren C-Wert.

HYPOTHESE 2:

Schüler mit anfangs geringerem C-Wert profitieren mehr von der KMDD, demzufolge erreichen diese einen größeren Zuwachs bei der Post-Messung als Schüler mit anfänglich höherem C-Wert.

3 Methoden

Die Darstellung des Untersuchungsdesigns zur Überprüfung der Lehrkompetenz bezüglich der KMDD wird teilweise getrennt nach MODEL-Projekt und eigenem Schulprojekt, da sie nicht identisch waren.

Bei dem als Feldexperiment konzipierten MODEL-Projekt wurden die mit der KMDD behandelten Gruppen durch Vorher-Nachher-Messung verglichen.

Am MODEL-Projekt nahmen anfangs 29 Lehrer teil, alle der Sekundarstufe zugehörig. Die in die Datenauswertung eingeflossene Stichprobe besteht aus 4 Lehrern und 100 Schülern.

Die eigene Schulstudie entspricht vom Design her einem Zufallsgruppenversuchsplan, ein Zweigruppen-Design mit Vorher-Nachher-

Messung, d.h. eine der beiden Klassen mit insgesamt 48 Schülern nahm an der Intervention mit der KMDD teil und die andere fungierte als Kontrollgruppe.

Die moralische Urteilsfähigkeit als AV wurde mittels des MUT gemessen, der Bestandteil des Onlinefragebogens war.

Die UV wurde durch die Intervention mittels der KMDD realisiert.

Alle Teilnehmer, LehrerInnen wie SchülerInnen nahmen an der Online-Befragung in Form von Prä- und Posttest teil, die im Anhang einzusehen ist.

3.1 Der Moralisches Urteil Test, MUT

Der MUT ermöglicht die simultane Erfassung von affektiven und kognitiven Aspekten moralischen Urteilsverhaltens. Er wird in vielen Ländern eingesetzt. Inzwischen wurden 29 verschiedene Sprachversionen des MUT validiert (Lind, 2005).

Ausgehend von Kohlbergs Definition des moralischen Urteilens als einer Fähigkeit, nach eigenen moralischen Prinzipien zu urteilen und danach zu handeln, bietet der MUT Items an, die verschiedenen Stufen der moralischen Argumentation von präkonventionellem Niveau, einem Niveau der konventionellen Rollenkonformität bis zu einem dritten Niveau der selbst-akzeptierten moralischen Prinzipien entsprechen.

Zu zwei hypothetischen Dilemmageschichten werden moralische Argumente in zwei Abstufungen auf den drei Niveau-Ebenen präsentiert. Bei den Geschichten handelt es sich um ein Arzt-Dilemma, welches die Sterbehilfe thematisiert und ein Arbeiter-Dilemma, in dem es um einen Einbruch geht. Die Aufgabe der Befragten ist, zu den geschilderten Dilemmata Stellung zu beziehen, z.B. „Halten Sie das Verhalten der Arbeiter für eher richtig oder falsch?“ und die auf den unterschiedlichen Niveaus basierenden angegebenen Gründe für das Verhalten der Arbeiter bzw. des Arztes zu beurteilen. Die angebotenen Antwortargumente entsprechen jeweils einer der Stufen: Orientierung an individuellem Urteil über Bestrafung und Gehorsam bis zur Orientierung an allgemeinen ethischen Prinzipien wie Achtung der Menschenwürde.

Stufe 1	Vermeiden von eigenen Schäden und Verletzungen
Stufe 2	Streben nach eigenen Vorteilen und Vergünstigungen, unter Inkaufnahme von gelegentlichen Nachteilen
Stufe 3	Streben nach Anerkennung durch andere und Vermeidung von Missbilligung durch andere
Stufe 4	Streben nach Normkonformität, Achtung von Gesetz und Ordnung
Stufe 5	Bereitschaft zur Einhaltung des Mehrheitsprinzips und demokratischer Willensbildung
Stufe 6	Handeln nach universellen Prinzipien der Gerechtigkeit und Menschenwürde

Tab. 2: Das dem MUT zugrunde liegende Stufenkonzept der Items

Die Beantwortung der Frage, ob die jeweiligen Protagonisten richtig oder falsch gehandelt haben, spiegelt die affektive Seite des Probanden wieder, der gemittelte Summenscore der Stufen zeigt die Präferenz des Befragten so wie sie in anderen Einstellungstests gemessen wird.

Die kognitiven Fähigkeiten zeigen sich beim Antwortverhalten, welches bei konsistenterer Beurteilung der Argumente, egal ob sie der eigenen Meinung entsprechen oder nicht, zu höheren Testwerten führt.

Wasel (1994) konnte belegen, das der C-Wert sich nicht simulieren lässt.

Der Testwert zwischen 0 und 100 wird C-Wert, „C“ für „competence“, genannt. Die Berechnung erfolgt computerisiert über eine intra-individuelle Varianzkomponentenanalyse, das Auswertungsschema ist im Anhang einzusehen.

. Um bei der vorliegenden Studie die Bearbeitung für die Schüler zu erleichtern, wurde bei der Online-Version die Schrift etwas vergrößert, die

Antwortskala von „-2“ bis „+2“, also von neun auf fünf Punkte verringert und die Ausdrucksweise wenig und nicht sinnentstellend vereinfacht.

Nach Angaben von Lind (2000) ist durch eine solche Veränderung die Validität des Verfahrens nicht beeinträchtigt, er empfiehlt jedoch zur empirischen Sicherung drei Analysen, die durchgeführt wurden (siehe 4.2):

1. Eine Analyse der Präferenzhierarchie. Da den theoretischen Annahmen zufolge die Argumente der höheren Stufen bevorzugt werden, müsste eine Rangreihe feststellbar sein.

2. Bei der Analyse der Interkorrelationen zwischen den Einstellungen zu den 6 Moralstufen müsste eine „Quasi-Simplex-Struktur“ erkennbar sein (Kohlberg, 1958).

3. Die Korrelation zwischen kognitiven Aspekten (Beurteilung) und affektiven Aspekten (Einstellung) müsste nach der Hypothese des affektiv-kognitivem Parallelismus (Piaget, 1976) mit höherer Stufe zunehmen.

3.2 Online-Befragung

Zur Gewährleistung der Anonymität erfolgte die Befragung bei Prä- und Posttest durch Codierung. Die Lehrpersonen mussten die ersten beiden Anfangsbuchstaben der Eltern, Geburtstag und Hausnummer angeben, die Schüler mussten zusätzlich zu diesen Codes die ersten beiden Angaben der Lehrer zufügen, so dass die Zuordnung von Schülern und Lehrern möglich war.

Lehrer und Schüler mussten einige soziale Aussagen zu Alter, Geschlecht, Fach bzw. Schulklasse und Schulbildung der Eltern machen.

Es gab Fragen zur Evaluation der Studie und die Option eigene Kommentare zum Projekt und zur Befragung einzufügen.

Der Fragebogen der LehrerInnen enthielt neben dem MUT 8 Items zu bisherigen Erfahrungen mit Dilemmadiskussionen oder ähnlichen Methoden, um eventuell bestehende Vorkenntnisse in Bezug zum Ergebnis der Studie setzen zu können. Abgefragt wurde auch die Thematisierung von moralischen, sozialen oder politischen Problemen im Fachunterricht der Lehrpersonen.

Die LehrerInnen wurden gefragt was ihnen an ihrem Beruf besonders gefällt und was sie belastet. In jedem der beiden Bereiche gab es zusätzlich zu den jeweils 9 Items die Option einer frei formulierten Aussage.

Der Schülerfragebogen enthielt neben dem MUT Fragen zur Wahrnehmung der Atmosphäre und Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme an der Schule, Fragen nach sozialem Umfeld und thematisierte bei der Schlussbefragung die KMDD.

3.3 Durchführung

3.3.1 MODEL-Projekt

Die Weiterbildung der Lehrer im Rahmen des MODEL-Projekts erfolgte in zwei Workshops im Abstand von mehreren Wochen und innerhalb eines Schuljahres zwischen Sommer 2005 und 2006, die Dilemma-Diskussionen mit den Schülern fanden in diesem Zeitraum statt.

Inhalt des ersten Workshops waren Einführung in die theoretischen Grundlagen, Durchführung einer Dilemma-Diskussion innerhalb der Gruppe zur Selbsterfahrung und erste Versuche in der Konstruktion von Dilemmata.

Wichtige Aspekte der Methode wurden bei der Vorführung eines Lehrvideos betont.

Aufgabe der Lehrer bis zum nächsten Workshop waren die Durchführung der ersten Schülerbefragung, das Üben im Konstruieren von Dilemmata, weitere Auseinandersetzung mit theoretischem Hintergrund und erste Versuche mit Vortragen der Dilemmas vor der Klasse unter Einbeziehung der Klärungsphase mit der Frage, ob die Schüler das in der Geschichte dargestellte Problem als Dilemma ansähen. Diese Erfahrungen sollten in einem ersten Portfolio verarbeitet werden.

Inhalt des zweiten Workshops waren die Reflexion über den bisherigen Verlauf, Vertiefung der Theorie, die Themen Peer-Teaching und Supervision sowie das Konstruieren edukativer semi-realer Dilemmata. Es wurde

nochmals eine Dilemma-Diskussion durchgeführt um noch offene Fragen zum Ablauf unmittelbar klären zu können.

Die LehrerInnen sollten nach dem zweiten Workshop 2 – 3 Dilemma-Diskussionen mit den Schülern durchführen. Empfohlen wurden sowohl die Zusammenarbeit mit Kollegen, Peer-Teaching, zur gegenseitigen Hilfestellung und Supervision, als auch die Dokumentation auf Video. Zum Abschluss musste die zweite Online-Befragung mit den Schülern durchgeführt werden.

Ein zweites Portfolio zur abschließenden Verarbeitung von theoretischen und praktischen Erfahrungen sollte angefertigt werden.

Am ersten Workshop nahmen 29 Lehrpersonen teil, den zweiten besuchten 15.

3.3.2 Eigene Untersuchung

Die Intervention in der Schule erfolgte zwischen Mai und Juli 2006, nachdem eine Einverständniserklärung der Eltern der minderjährigen Schüler eingeholt worden war.

Begonnen wurde mit der ersten Online-Befragung der Schüler im Computerraum, an der beide Klassen teilnahmen. Jeder Schüler konnte den Fragebogen für sich ausfüllen und bei Verständnisproblemen fragen. Es war kein Zeitlimit vorgegeben.

Im Abstand von 2 bzw. 3 Wochen fanden in Anwesenheit des Schulleiters, der auch Fachlehrer der Klasse war, zwei Dilemma-Diskussionen im Klassenraum der Experimentalgruppe statt. Die Stunden wurden auf Video aufgezeichnet.

Thema der ersten Dilemma-Diskussion war „Jürgens Problem“, die Geschichte von zwei Freunden. Jürgen sieht eines Tages, wie sein Freund einen jüngeren Schüler verprügelt, beraubt und wegläuft. Am darauf folgenden Tag kommt die Polizei in die Schule und fordert Jürgen auf, den Namen des Täters zu nennen, da der beraubte Schüler Jürgen als Zeugen angab. Jürgen bekommt eine Stunde Bedenkzeit.

Die Geschichte kam bei den Schülern gut an, sie waren gespannt und

hörten aufmerksam zu. Das Ende der Geschichte, also Jürgens Entscheidung, erfuhren sie erst, als sie das Blatt mit der Geschichte bekamen.

Die Klärungsphase ergab, dass die Schüler Jürgens Situation als Dilemma ansahen und die Entscheidung, die Jürgen zu treffen hatte, nicht leicht fanden.

Das Prinzip der Freundschaft wurde als erstes benannt, den Jugendlichen war auch klar, dass dem jüngeren Schüler in der Geschichte Unrecht widerfahren war.

Die Schüler sollten bei der anschließenden Abstimmung die Augen schließen.

9 SchülerInnen waren der Meinung, dass Jürgen seinen Freund nicht hätte verraten dürfen, 8 SchülerInnen vertraten die Meinung, dass es richtig war, der Polizei den Namen des Täters zu nennen, 2 Mädchen konnten sich nicht entscheiden.

Die Schüler teilten sich dann in der Klasse zum Sammeln der Argumente in die beiden Gruppen, Pro- und Contra, auf.

Zwei Mädchen, die sich nicht entscheiden konnten, durften bei der anschließenden Diskussion die Argumente an der Tafel aufschreiben.

An der Diskussion beteiligten sich nicht alle Schüler, aber auch diejenigen, die keine Argumente vortrugen, waren aufmerksam bei der Sache.

Als die Argumente in anderen Formulierungen wiederholt wurden, konnte die Diskussionsphase beendet werden.

Nun ging es an die Bewertung der Argumente und es wurde ein zweites Mal abgestimmt. Alle Schüler blieben bei ihrer Meinung. Die Mädchen, die vorher entscheidungsunfähig gewesen waren, behaupteten, dass sie sich jetzt eher entscheiden könnten.

Der zeitliche Ablaufplan, wie er im Anhang abgedruckt ist, wurde annähernd eingehalten.

Die zweite Diskussion konnte nur mit einer geringen Anzahl von Schülern durchgeführt werden, da aufgrund einer schulinternen Angelegenheit 10 Schüler im Unterricht fehlten.

Die im Anhang abgedruckte „Richter Steinberg“ Geschichte handelt von einem Richter, der darüber entscheiden muss, ob eine Verdächtige gefoltert

werden soll oder nicht.

Alle SchülerInnen sahen das als Problem an, aber bei der Abstimmung zeigte sich, dass alle anwesenden Jungen für das Foltern, die Mädchen allesamt dagegen waren.

Trotz der ungleichen Anzahl der SchülerInnen: 3 in der Pro- und 9 in der Contra-Gruppe, wurde die Diskussion durchgeführt.

Die Jugendlichen meldeten sich, wie bei der ersten Diskussion auch, nicht alle zu Wort, waren aber sehr aufmerksam.

Beispielhaft sind ihre Argumente in folgender Tabelle aufgelistet.

Wegen der könnten Hunderte sterben	Sie ist nur eine Verdächtige
Folter ist das einzige Mittel, um Klarheit zu bekommen	Gewalt ist keine Lösung
Ihre Aussageverweigerung zeigt Ihre Schuld	Es gibt keine Beweise
Versucht werden kann es	Sie kann nichts sagen, wenn sie nichts weiß
	Folter ist keine Garantie für die Verhinderung des Attentats
	Vor der Foltermaßnahme sollte mehr untersucht werden
	Folter ist verboten. Der Richter macht sich strafbar und schuldig
	Andere Wege und Strategien suchen

Tab. 3: Argumente der Schüler bei der Dilemma-Diskussion zum Thema Folter

Die Kontrollgruppe nahm an keiner Diskussion teil.

Die zweite Online-Befragung mit beiden Klassen wurde wieder im Computerraum durchgeführt.

3.4 Statistische Auswertung

Die statistischen Berechnungen erfolgten alle mit dem Programm Statistica 5.

Das zugrunde liegende Signifikanzniveau beträgt bei allen Berechnungen 0,05.

Nur die Datensätze der Schüler wurden verwendet, die eindeutig zugeordnet werden konnten und lediglich die Schüler der Experimentalgruppen, die an den Dilemma-Diskussionen teilgenommen hatten, flossen in den Vergleich des C-Werts von Vorher-Nachher ein.

Die Gruppen-Mittelwerte des C-Werts des MUT wurden durch Varianzanalyse (Manova) berechnet.

Bei den Fragen zu Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme und Atmosphäre in der Schule wurden Summenscores gebildet.

Zur Prüfung der Hypothese 1 wurde aus den Items des Online-Fragebogens ein Kriterienkatalog erstellt, anhand dessen bisherige Erfahrungen der Lehrpersonen als Vorkenntnisse erfasst werden sollten.

Als förderlich wurden bereits gesammelte Erfahrungen in Dilemma-Diskussionen betrachtet, Offenheit gegenüber besonders schülerzentrierten Unterrichtsmethoden wie Freiarbeit oder Projektarbeit, sowie besondere Bereitschaft an Kooperation mit Kollegen.

Längere Erfahrung in herkömmlichen Unterrichtsmethoden wurde für das erfolgreiche Lernen und Durchführen der KMDD als unwesentlich angesehen.

Die Summenscores der beantworteten Fragen wurden mit „+“ oder „-“ bewertet, um eine Zuweisung der Lehrpersonen in Gruppen mit mehr oder weniger Vorkenntnissen zu ermöglichen.

Aufgrund der geringen Anzahl von insgesamt 4 Lehrpersonen, deren Daten letztendlich zur Verfügung standen, wurden 2 Kategorien gebildet: Lehrer ohne (= A) und Lehrer mit guten Voraussetzungen (= B), siehe Tab.7.

Die für Vorkenntnisse relevanten Items aus dem Fragebogen sind in folgendem Kriterienkatalog zusammengestellt und in Tabelle 4 aufgelistet.

VORKENNTNISSE	+	-
Haben Sie schon Erfahrungen mit Dilemmadiskussionen in Schulklassen?	Ja	Nein
Welche Methoden haben Sie dabei angewandt? Wie häufig?		
- Unbearbeitete Dilemmas aus der Literatur oder den Medien diskutieren lassen	1-4	Nie
- Offene Diskussion ohne besondere Regelvorgaben	1-4	Nie
- Rollenspiele	1-4	Nie
- Kohlberg-Methode der Dilemmadiskussion	1-4	Nie
- KMDD	1-4	Nie
- Seit wie vielen Jahren setzen Sie die KMDD ein?	1-3	Nie
Sprechen Sie in Ihrem Fachunterricht (außer Ethik) über Ethische und moralische Themen?	oft	Manchmal Nie
Sprechen Sie in Ihrem Fachunterricht (außer Politischer Gemeinschaftskunde) über politische und soziale Themen?	oft	Manchmal Nie
Welche Unterrichtsmethoden verwenden Sie? - Arbeit in kleinen Schülergruppen	5-6	0-4
- Freiarbeit (Montessori-Methode)	5-6	0-4
- Projektarbeit, bei der die Ziele und die Durchführung weitgehend von mir vorgegeben werden	0-4	5-6
- Projektarbeit, bei der die SchülerInnen eigene Ziele formulieren lernen und selbst bestimmen, was sie machen	5-6	0-4
- Peer-Teaching mit einer Kollegin/einem Kollegen	5-6	0-4
Was gefällt Ihnen besonders an Ihrer Arbeit? - Die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen	5-6	0-4
- Das Verhältnis mit den Schülerinnen und Schülern	5-6	0-4
- Die Zusammenarbeit mit meinen unmittelbaren Vorgesetzten	5-6	0-4
- Die Kooperation mit den Eltern	5-6	0-4

Tab. 4: Kriterienkatalog für Vorkenntnisse

Zur Prüfung der Hypothese 2 wurden 2 Gruppen gebildet, die erste erfasste Schüler mit einem C-Wert bis zu 20 Punkten, die zweite die mit höherem C-Wert.

Eine nach Geschlecht getrennte Untersuchung zur Wirkung der Intervention mit der KMDD wurde zusätzlich durchgeführt.

4 Ergebnisse

4.1 Stichprobendarstellung

Insgesamt waren an der Erhebung 148 Schüler beteiligt, 60 Mädchen und 84 Jungen, bei den restlichen 4 Schülern fehlt die Angabe.

Der in den Tabellen 2 und 3 als „Kern“ bezeichnete Teil der Stichprobe rekrutiert sich aus denjenigen Schülern, die sowohl an der Prä- als auch Postbefragung teilnahmen.

MODEL-Projekt	**Klasse**	**Alter**	**Prätest**	**Posttest**	**Kern**
Gruppe 1	6.	11 - 12	10/2005 n = 21	06/2006 n = 21	19
Gruppe 2	6.	11 - 12	11/2005 n = 20	07/2006 n = 9	8
Gruppe 3	7.	12 - 14	11/2005 n = 23	06/2006 n = 18	18
Gruppe 4	8./9.	13 - 17	11/2005 n = 34	07/2006 n = 22	19
Gesamt			98	70	64

Tab. 5: Teilnehmer des MODEL-Projekts

Zum Kern der Teilnehmer des MODEL-Projekts in Tabelle 2 wurden nur die Schüler gerechnet, die an den Dilemma-Diskussionen teilgenommen hatten. Diese Differenzierung war bei den Teilnehmern der Schulstudie nicht möglich.

Nichtteilnehmer der beiden Dilemma-Diskussionen der 9. Klasse (Experimentalgruppe) konnten nicht ermittelt werden, da bei der Schlussbefragung der Onlinefragebogen nicht zugänglich war. Über eine andere Internetseite konnte jedoch der MUT durchgeführt werden.

Schulstudie	Klasse	Alter	Prätest	Posttest	Kern
Gruppe 5	8.	14 -16	05/2006 n = 23	07/2006 n = 21	20
Gruppe 6	9.	14 -17	05/2006 n = 21	07/2006 n = 12	9
Gesamt			44	33	29

Tab. 6: Teilnehmer der Schulstudie

4.2 Validitätsprüfung

Bei den in 3.1 erwähnten Analysen zur Prüfung der Validität wurde nicht nach Gruppen getrennt.

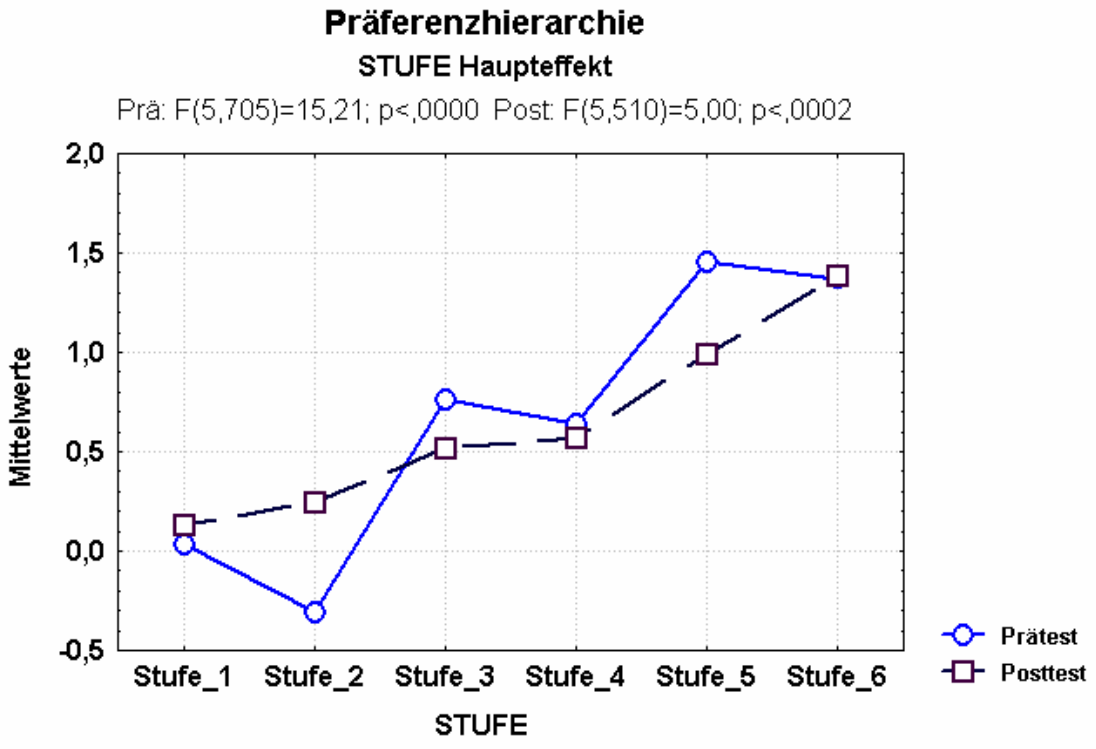


Abb. 3: Präferenzhierarchie

Bei der gesamten Stichprobe zeigte sich die Präferenz für die Argumente der höheren Stufen.

Allerdings waren die Ergebnisse der Erstbefragung im Gegensatz zur zweiten Befragung mit den Kriterien nicht kompatibel.

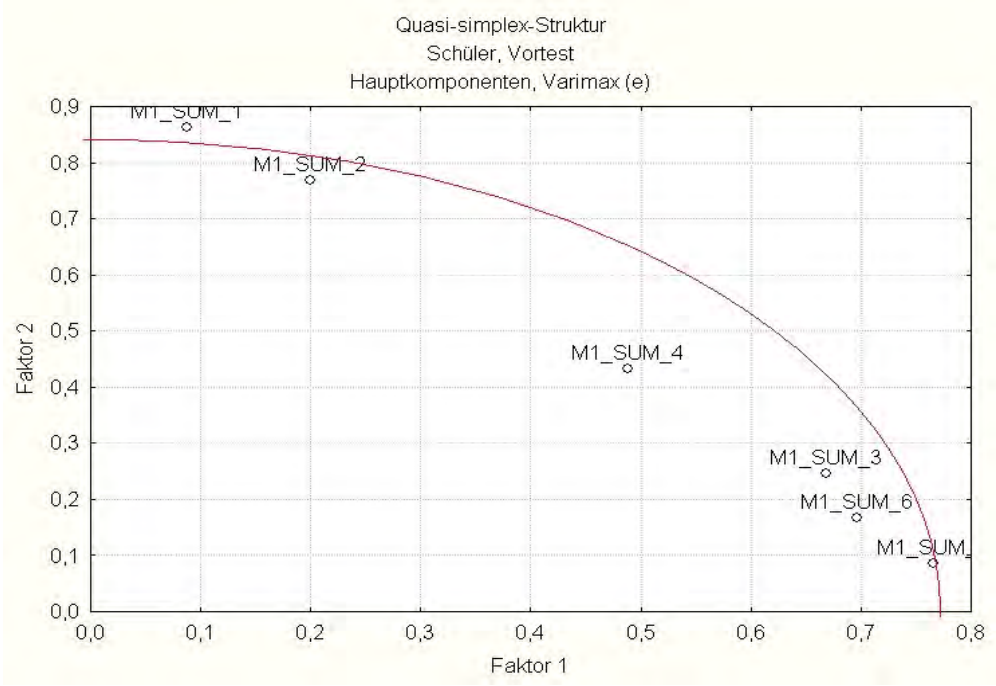


Abb. 4: „Quasi-Simplex-Struktur“ nach Kohlberg (1958), Vortest, (n=142)
Hauptkompenten-Analyse, einfacheVarimax-Rotation;
Eigenwertgrenze 0,90, 2 Faktoren

Die Analyse der Interkorrelationen zwischen den Einstellungen (Abb. 4 und Abb.5) zu den sechs Moralstufen ergibt ein ähnliches Bild: Die Schlussbefragung entspricht den Kriterien mehr als die erste Befragung.

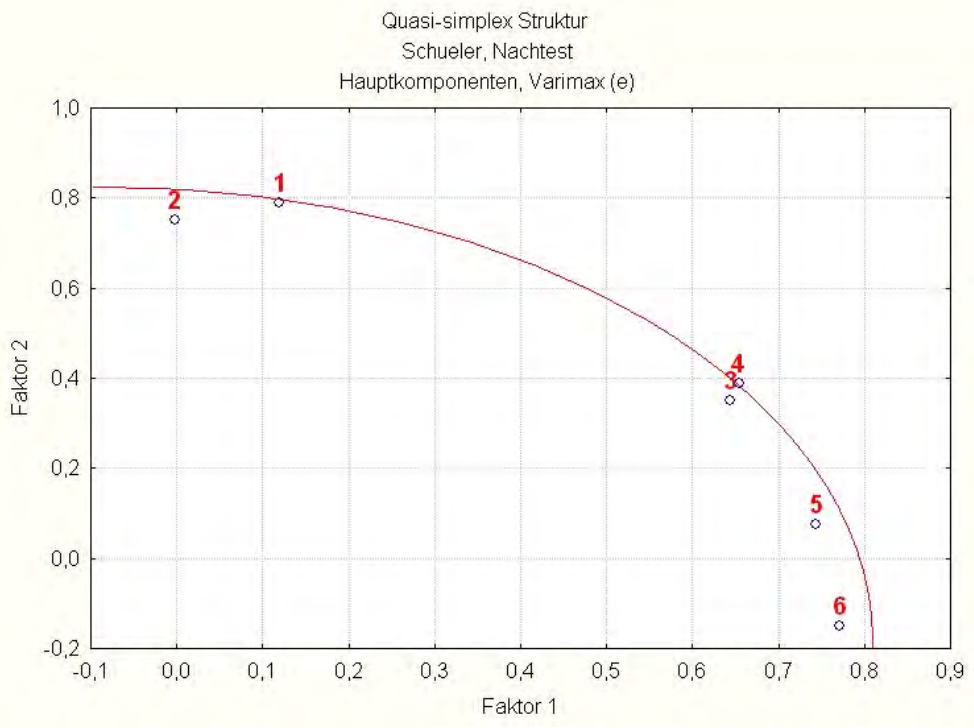


Abb. 5: „Quasi-Simplex-Struktur“ nach Kohlberg (1958), Nachtest, (n=103)

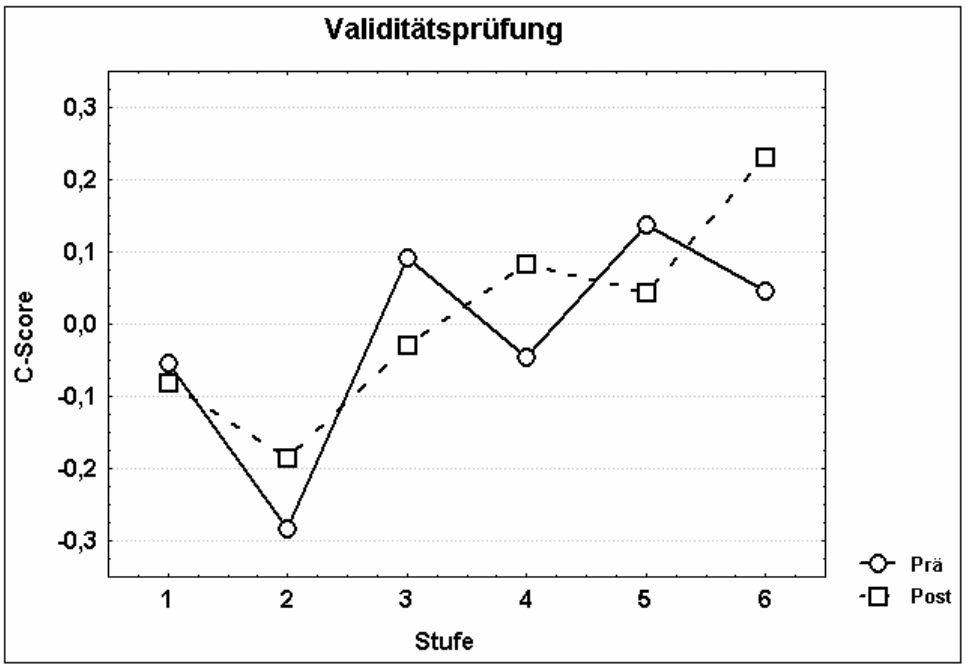


Abb. 6: Korrelation Stufe und C-Wert (n=148)

Auch die Korrelation zwischen den Einstellungen und den ermittelten C-Werten der Befragten zeigt das klarere Bild bei der Zweitbefragung.

Da die Schüler in der Onlinebefragung absolut unerfahren waren, kann von einer hohen Fehlervarianz bei der Erstbefragung ausgegangen werden. Bei der Schlussbefragung kamen die Schüler besser mit der Befragung zurecht, so dass die Strukturen bei der zweiten Befragung eindeutiger erkennbar sind.

4.3 Hypothesenprüfung

Im Zusammenhang mit der Entwicklung des C-Wertes bei den Schülern muss zur Überprüfung der Hypothese 1 die erforderliche Kompetenz der LehrerInnen untersucht werden, die Komponenten, die zu den guten Voraussetzungen beitragen.

Der anhand des Kriterienkatalogs für Vorkenntnisse berechnete Summenscore und anschließende Aufrechnung erhaltener „+“ und „-“ Werte

sowie der C-Wert der Erstbefragung ergeben für die Lehrpersonen die in Tabelle 7 aufgelistete Kategorisierung.

LehrerIn	Vorkenntnisse	C-Wert	Kategorie
Gruppe 1	4	35	A
Gruppe 2	8	67,9	B
Gruppe 3	9	6	A
Gruppe 4	5	32,6	A
Gruppe 6	Keine Beantwortung, hoch aufgrund vorheriger Ausbildung in der KMDD	83,6	B
Gesamt		M = 37,8 SD = 24,4	

Tab. 7: Kategorisierung der Voraussetzungen
M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Aufgrund der Vorkenntnisse und des über dem Mittelwert liegenden C-Werts bringen die Lehrpersonen der Gruppe 2 und 6 die besseren Voraussetzungen mit und entsprechen daher der Kategorie B.

Unberücksichtigt dabei ist die Durchführung der Dilemma-Diskussionen. So könnte die Lehrkraft der Gruppe 3 möglicherweise aufgrund der Vorkenntnisse bei gelungener Durchführung trotz Kategorie A gute Ergebnisse erzielen.

Die mittels der Varianzanalyse berechneten C-Werte des Prä- und Posttests werden nachfolgend tabellarisch dargestellt.

F = (5,13) = 1,14; p < ,3407

Gruppe		M	SD	N
1		21,0	11,8	21
2		15,4	10,6	20
3		17,8	11,0	23
4		16,8	12,0	34
5	Kon.	14,2	9,5	23
6		15,5	7,4	21
Alle		16,9	10,7	142

Tab. 8: Schüler-C-Wert, Erstbefragung
Kon. = Kontrollgruppe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Anzahl

F = (5,92) = 3,97; p < ,0026

Gruppe		M	SD	N
1		13,2	6,5	19
2		24,1	21,1	8
3		13,9	10,6	18
4		17,0	9,7	20
5	Kon.	15,2	10,6	21
6		30,0	18,4	12
Alle		17,5	13,0	98

Tab. 9: Schüler-C-Wert, Schlussbefragung
Kon. = Kontrollgruppe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Anzahl

Die in Tabelle 8 und Tabelle 9 berechneten Werte beziehen sich auf die an den jeweiligen Befragungen teilgenommenen Schüler. Die Gruppen unterscheiden sich bei der Schlussbefragung statistisch signifikant voneinander, der Mittelwert ist insgesamt geringfügig gestiegen.

Zur Hypothesenüberprüfung wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt, in welcher lediglich der als „Kern" bezeichnete Teil der Schüler einbezogen wurde.

Die Entwicklung der Gruppenunterschiede des C-Wertes im Mittel ist statistisch signifikant, nicht bei jeder Gruppe ist ein Anstieg des C-Wertes feststellbar.

F = (5,87) = 4,66; *r* = 0,2
p < ,0008

Gruppe		M, Prätest	M, Posttest	N
1		21,4	13,2	19
2		12,4	24,1	8
3		18,7	13,9	18
4		16,4	17,2	19
5	Kon.	14,0	14,2	20
6		13,8	31,4	9
Alle		16,8	17,1	93

Tab. 10: C-Werte vor und nach der Intervention mit der KMDD
Kon. = Kontrollgruppe, M = Mittelwert, N = Anzahl

Die unterschiedliche Entwicklung bei den verschiedenen Gruppen sieht folgendermaßen aus:

Der C-Wert der Gruppen 1 und 3 ist nach der Intervention mit der KMDD um 8,2 bzw. 4,8 Punkte gesunken, bei Gruppe 4 um 0,8 Punkte und bei Gruppe 5, der Kontrollgruppe, minimal um 0,2 Punkte gestiegen.

Der größte Anstieg des C-Werts ist bei Gruppe 2 mit 11,7 Punkten und Gruppe 6 mit 17,6 Punkten zu verzeichnen.

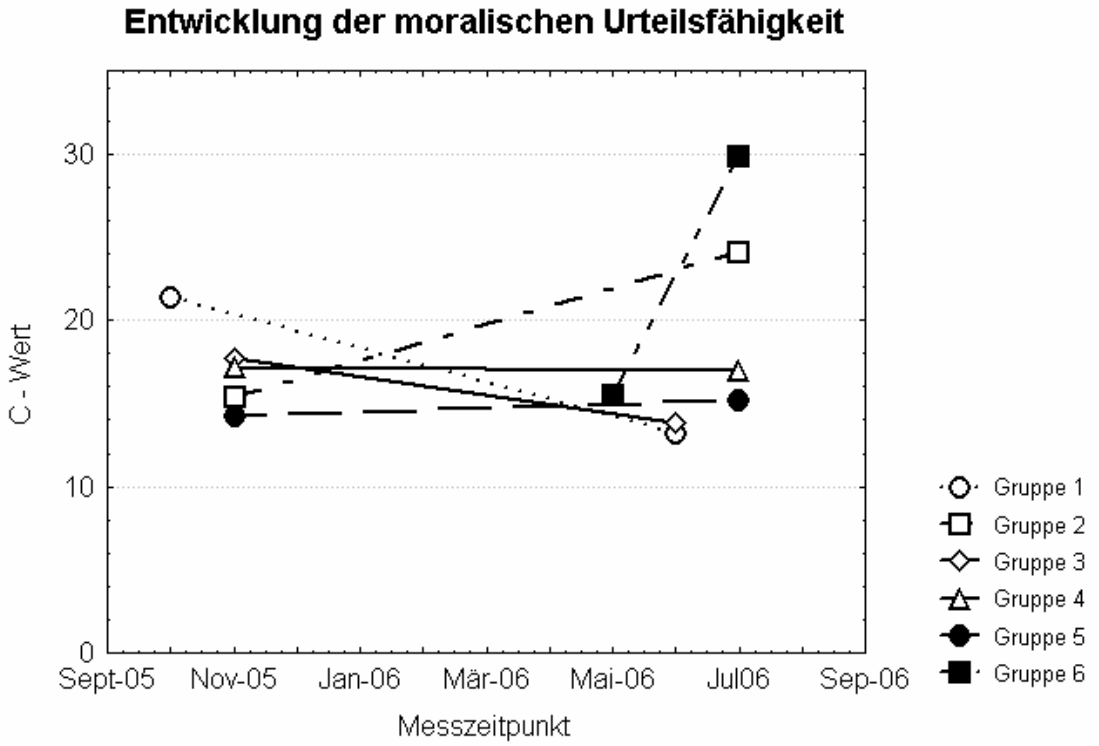


Abb. 7: Die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit bei den Schülern

Die graphische Darstellung unter Berücksichtigung der Dauer der Intervention veranschaulicht die Entwicklung. Beachtet werden muss, dass zur besseren Darstellung der Bereich des C-Werts von 0-30 eingeschränkt wurde.

Die statistische Überprüfung der Hypothese 1 zeigt, dass ein um 5 Punkte höherer C-Wert erreicht werden kann.

Die Varianzanalyse zur Überprüfung der Hypothese 2, ob Schüler mit anfänglich geringerem C-Wert mehr von der Intervention profitieren führte zu

den nachfolgend in Tabelle 11 dargestellten Ergebnissen:

F = (5,59) = 3,03; *r* = 0,28
p < ,0167

Gruppe		M, Prätest	M, Posttest	N
1		13,4	13,3	11
2		10,8	27,3	7
3		12,6	15,0	12
4		9,1	17,1	13
5	Kon.	10,0	12,6	16
6		9,0	29,0	6
Alle		10,8	17,1	65

Tab. 11: Entwicklung bei Schülern mit anfangs niedrigerem C-Wert
Kon. = Kontrollgruppe, M = Mittelwert, N = Anzahl

Die Gruppe 1 hat als einzige Gruppe einen minimalen Rückgang von 0,1 Punkt zu verzeichnen, alle anderen Gruppen weisen Steigerungen im C-Wert von 2,4 Punkten bei Gruppe 3 bis zu 20 Punkten bei Gruppe 6 auf.

Bei den Schülern mit höherem Ausgangswert bei der Erstbefragung zeigt sich die Entwicklung wie in Tabelle 12 abgebildet.

Die Differenz bei den beiden Tabellen 11 und 12 zur Tabelle 10 bezüglich der Anzahl der Schüler ist auf 3 Schüler der Gruppe 3 zurückzuführen, die anscheinend beide Befragungen mitmachten aber an keiner der Dilemma-Diskussionen teilgenommen haben.

F = (5,22) = 4,25; *r* = - 0,22
p < ,0074

Gruppe		M, Prätest	M, Posttest	N
1		32,5	13,1	8
2		23,6	1,8	1
3		30,9	11,8	6
4		32,2	17,7	6
5	Kon.	30,0	20,5	4
6		23,3	36,5	3
Alle		30,5	17,1	28

Tab. 12: Entwicklung bei Schülern mit anfangs höherem C-Wert
Kon. = Kontrollgruppe, M = Mittelwert, N = Anzahl

Alle Schüler außer den 3 zur Gruppe 6 zugehörigen Befragten zeigen eine Regression des C-Wertes.

Die statistisch signifikanten Ergebnisse sind zur Verdeutlichung in Abbildung 7 und 8 graphisch dargestellt.

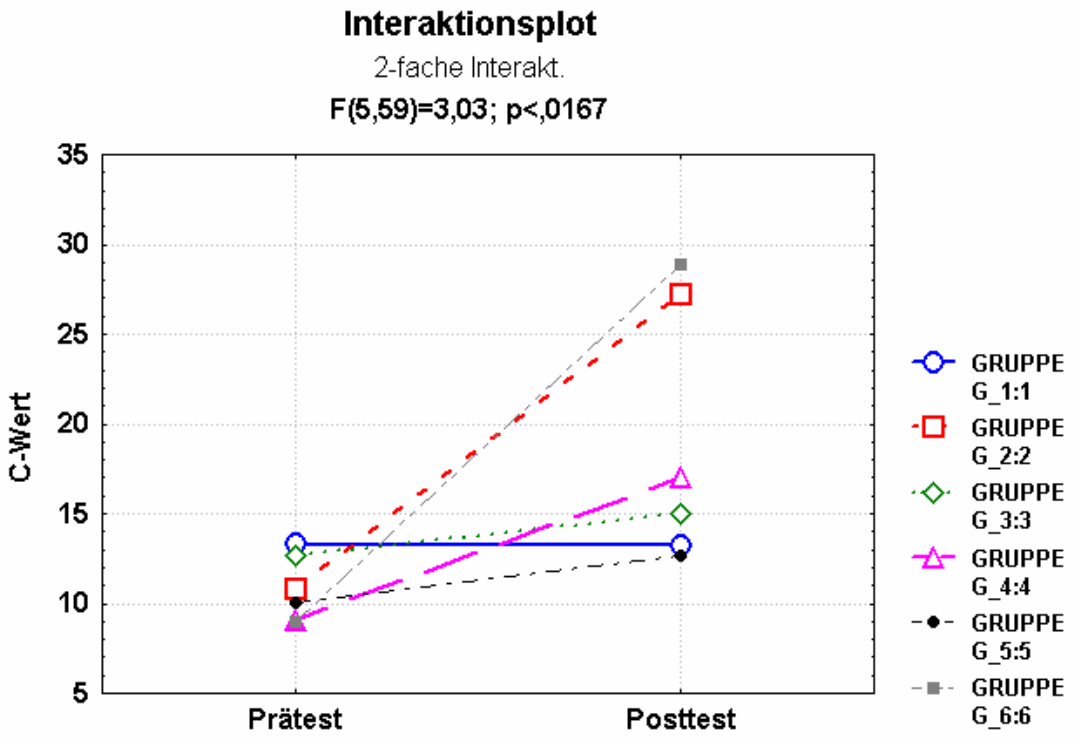


Abb. 8: Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit: Schüler mit niedrigerem Anfangs C-Wert

Zwar ist der größte Anstieg auch hier bei den beiden Gruppen 2 und 6 feststellbar, aber die 13 Schüler mit geringerem C-Wert von Gruppe 4 haben im Mittel einen um 8 Punkte höheren C-Wert erreicht, der über den Anstieg der 12 Schüler der Gruppe 3 mit 2,4 Punkten weit hinausgeht.

Der geringe Anstieg der Gruppe 3 ist auch im Hinblick auf die Entwicklung der Kontrollgruppe interessant, da bei diesen 16 Schülern ein um 2,6 Punkte höherer C-Wert gemessen werden konnte.

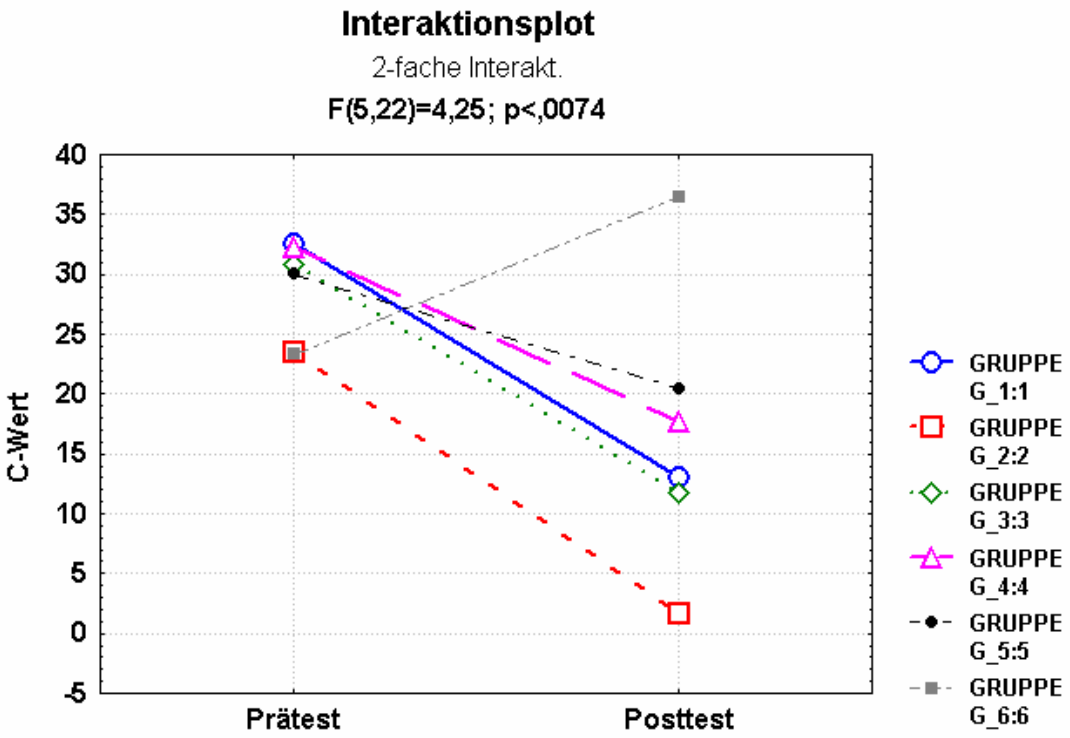


Abb. 9: Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit: Schüler mit höherem Anfangs C-Wert

Mit Ausnahme der 3 Teilnehmer der Gruppe 6 findet sich die Regression des C-Werts bei allen Schülern.

Die statistische Überprüfung der Hypothese 2 belegt den behaupteten Unterschied bei Schülern mit niedrigerem Anfangs C-Wert im Verhältnis zu denen mit anfangs höherem C-Wert bezüglich der Veränderung im moralischen Urteilsverhalten vor und nach der Intervention, was darauf hindeutet, dass Schüler mit niedrigerem Anfangswert mehr von den Dilemma-Diskussionen profitieren.

4.4 Weitere Ergebnisse

Von den Resultaten der Hypothesenprüfung abgesehen gibt es im Zusammenhang mit der Frage nach den erforderlichen pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen bezüglich der KMDD zusätzliche Informationen, die aus den beiden Befragungen gewonnen wurden.

Die Meinung der Schüler und Lehrer über die Dilemma-Diskussion sowie die Aussagen der Lehrpersonen zum Ablauf der Intervention ergänzen die dargestellten Resultate.

4.4.1 Schülerseite

Da es bei der Intervention mit der KMDD um eine Veränderung bei den Teilnehmern geht, soll als erstes das Erleben der Dilemma-Diskussion aus Sicht der Schüler betrachtet werden.

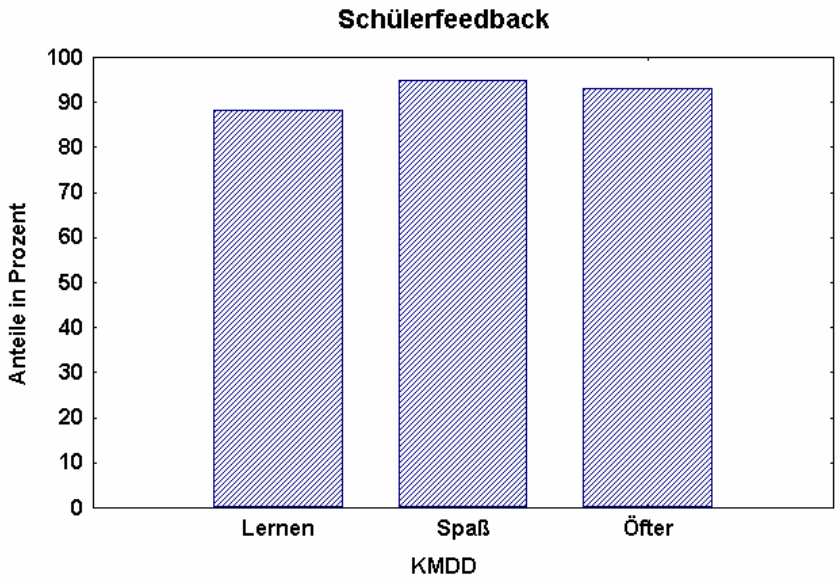


Abb. 10: Schülerfeedback, n = 65

Die Angaben von 65 Schülern zur Dilemma-Diskussion belegen die hohe Akzeptanz von Seiten der Schüler.

Von den 88,3% Antworten zu der Frage, ob sie meinten bei der Diskussion etwas gelernt zu haben, entfallen 51,7% (n = 31) auf *„ja, etwas“*, 28,3% (n = 17) auf *„ja, viel“* und 8,3% (n = 5) auf *„ja, sehr“* gelernt.

„Etwas Spaß“ machte die Diskussion 53,3% (n = 32) und *„sehr viel Spaß“* 41,7% (n = 25) der teilnehmenden Schüler.

39% (n = 23) der Schüler sind der Meinung, dass *„so etwas öfter“* und 54,2% (n = 32) *„manchmal“* gemacht werden sollte.

Die nach Geschlechtern getrennte Untersuchung der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit wird überblicksartig dargestellt.

Die Betrachtung der Ergebnisse der Intervention mit der KMDD zeigt im Allgemeinen bei Jungen und Mädchen die gleichen Tendenzen der Gruppen wie die Messung ohne Geschlechtertrennung, d.h. nur bei den Schülern der beiden Gruppen 2 und 6 ist bei der Schlussbefragung ein Anstieg des C-Werts um mehr als 5 Punkte feststellbar.

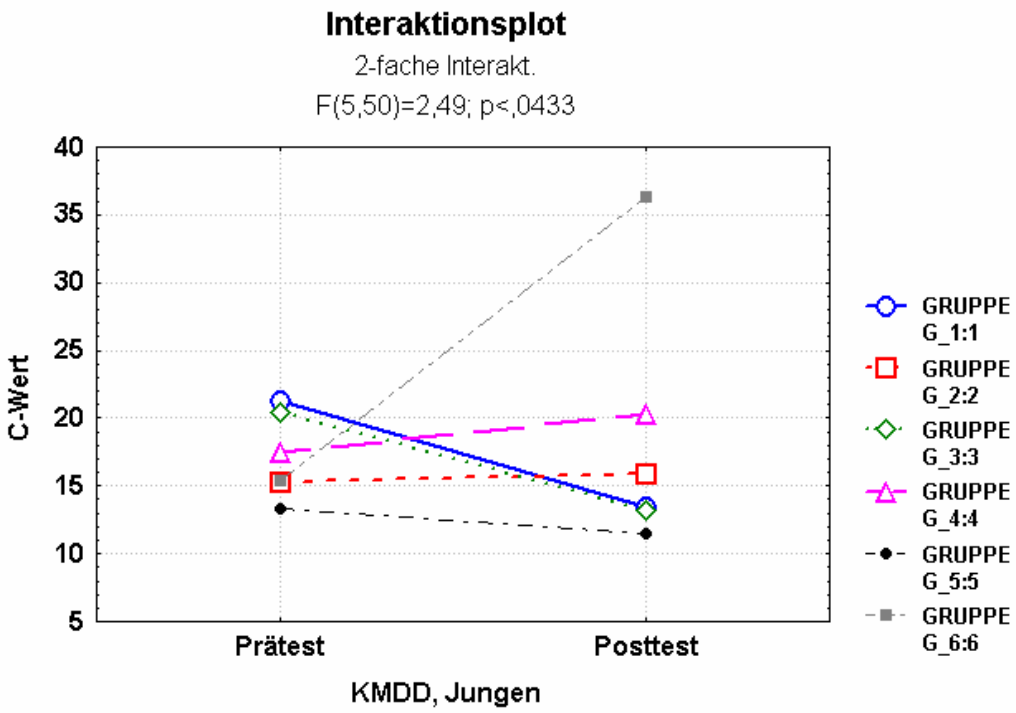


Abb. 11: Prä- und Posttest nach der Dilemma-Diskussion bei den Jungen

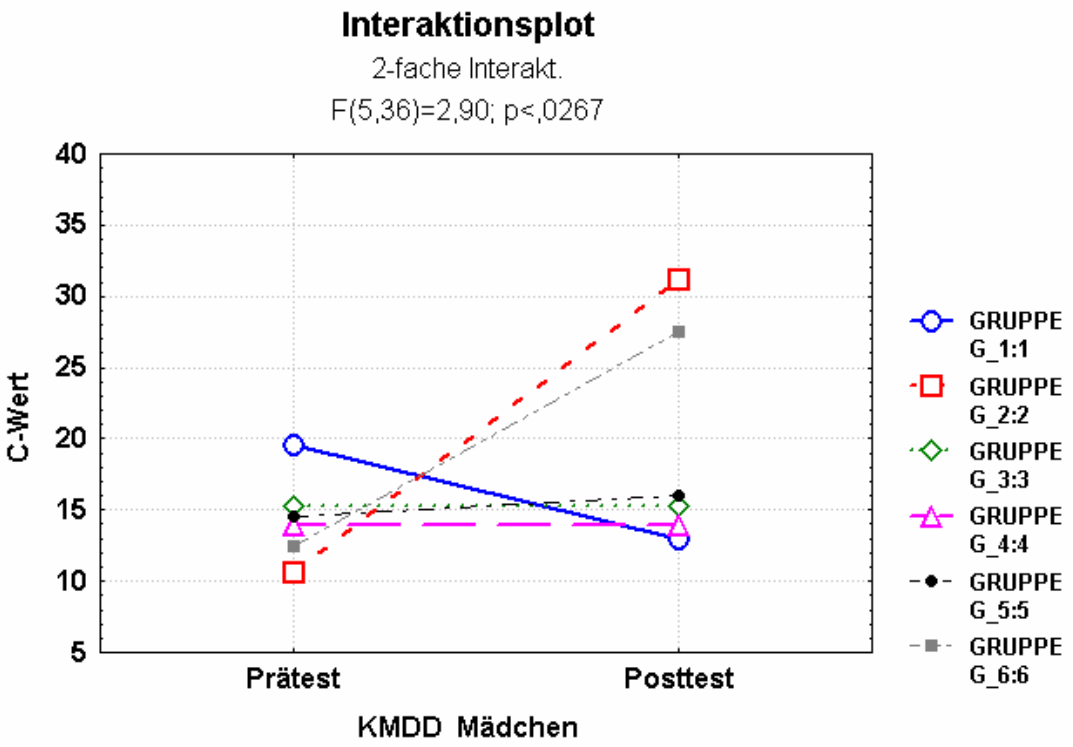


Abb. 12: Prä- und Posttest nach der Dilemma-Diskussion bei den Mädchen

Bei der Gruppe 2 gibt es bei den 5 Mädchen jedoch einen auffallend höheren Anstieg des C-Werts um 20,6 Punkte, der über den Anstieg der 5 Mädchen der Gruppe 6 mit 15,1 Punkten hinausgeht.

Dagegen zeigt sich bei den jeweils 4 Jungen ein um 20,9 Punkte höherer Anstieg des C-Werts bei Gruppe 6 im Gegensatz zur Gruppe 2 mit 0,6 Punkten Anstieg.

Bei den hier angegebenen Werten handelt es sich um Mittelwerte, resultierend aus statistisch signifikanten Ergebnissen der Varianzanalyse mit Messwiederholung.

Der Zusammenhang zwischen den Möglichkeiten und der Wahrnehmung von Verantwortungsübernahme und moralischer Urteilsfähigkeit wurde im Hinblick auf die von Lind (2000) entwickelte Bildungstheorie untersucht.

Die mittels Pearson-Produkt-Moment berechnete Korrelation zwischen moralischer Urteilsfähigkeit und Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme ist im vorliegenden Fall mit r = ,098 bei p = ,244 statistisch nicht signifikant.

Diese Berechnung resultiert aus der Erstbefragung aller teilnehmenden Schüler.

Der Zusammenhang von *r* = ,14 zwischen Mathenote und moralischer Urteilsfähigkeit ist statistisch nicht signifikant, gleiches gilt für den Zusammenhang von *r* = ,11 zwischen Deutschnote und moralischer Urteilsfähigkeit.

Einige der Fragen des Online-Fragebogens beziehen sich auf die Atmosphäre in der Schule.

15% von 139 befragten Schülern bestätigen die Aussage *„Der Konkurrenzkampf unter den Schülern ist groß“* mit *„trifft völlig zu“* und weitere 16,5 % mit *„trifft zu“*.

13,7 % kommentieren die Aussage *„Es gibt viele Schlägereien“* mit *„trifft völlig zu“* und 15,8 % mit *„trifft zu“*.

Aber das *„trifft völlig zu“* sagen auch 30,2 % der Schüler zu der Aussage *„An meiner Schule kann man viel lernen“* und weitere 27,3 % sagen dazu *„trifft zu“*.

„Die Schulordnung an meiner Schule ist gut und gerecht“ finden 19,4 % als *„völlig zutreffend“* und 28,7 % als *„zutreffend“*.

Abgefragt wurde auch, mit wem die Schüler ihre Probleme besprechen können, die Ergebnisse sind in Tabelle 13 dargestellt.

	Vater oder Mutter	**Geschwister oder Freunde**	**Lehrer**	**jemand anderes**
immer	48,2% (n = 67)	37,4% (n = 52)	2,9% (n = 4)	11,5% (n = 16)
fast immer	19,4% (n = 27)	28,1% (n = 39)	6,5% (n = 9)	7,2% (n = 10)
oft	13,7% (n = 19)	20,9% (n = 29)	14,4% (n = 20)	21,6% (n = 30)
selten	12,2% (n = 17)	7,2% (n = 10)	36,7% (n = 51)	25,9% (n = 36)
gar nicht	6,5% (n = 9)	6,5% (n = 9)	39,6% (n = 55)	33,8% (n = 47)

Tab. 13: Mit wem Schüler ihre Probleme besprechen können, N = Anzahl, n = 139

In der Spalte *„Anregungen“*, die von den Schülern nicht ausgefüllt werden musste, übten 28 Schüler Kritik an ihren Lehrern über deren Art der Beziehungsgestaltung, 2 äußerten sich über ihre Lehrer positiv.

7 Schüler gaben einen eigenen positiven Kommentar zu der Befragung ab, 3 empfanden den Fragebogen als zu schwierig.

Bei der eigenen Untersuchung in Gruppe 6 gaben 19 der 44 Teilnehmer der Erstbefragung an, anderssprachige Eltern zu haben, der Ausländeranteil lag somit über dem der anderen Gruppen, insgesamt machten 27 von 148 SchülerInnen diese Angabe.

4.4.2 Lehrerseite

Nachfolgende Berechnungen beziehen alle 36 Lehrpersonen mit ein, die den Online-Fragebogen bearbeitet haben.

Bei der Befragung der LehrerInnen nach den von ihnen verwendeten Unterrichtsmethoden zeigte sich, dass 61,1%, 22 von den 36 LehrerInnen, nie oder fast nie Peer-Teaching anwenden, eine der Teilnehmerinnen konnte sich darunter nichts vorstellen.

„Projektarbeit, bei der die SchülerInnen eigene Ziele formulieren lernen und selbst bestimmen, was sie machen“, kommt bei 38,8%, 23 der 36 Lehrpersonen, *„Freiarbeit (Montessori-Methoden)“* bei 52%, 25 LehrerInnen nicht vor.

Die subjektiv empfundenen Belastungen der LehrerInnen führten zu folgenden Angaben:

69,4%, das sind 25 der 36 LehrerInnen, fühlen sich *„gar nicht“* oder *„fast gar nicht“* belastet durch die *„Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen“*.

„Das Verhältnis mit den Schülern“ belastet 66,6%, 24 Lehrpersonen *„gar nicht“* oder *„fast gar nicht“*.

63,8%, 23 Lehrer, fühlen sich durch *„die Zusammenarbeit mit unmittelbaren Vorgesetzten“ „gar nicht“* oder *„fast gar nicht“* belastet.

Bezüglich der Belastung durch *„die Arbeit mit den Eltern“* geben 21 der Befragten, 58,3% an, sich *„gar nicht“* oder *„fast gar nicht“* belastet zu fühlen.

Die geringe Zahl der LehrerInnen, die bis zum Ende der Fortbildung teilgenommen haben, lässt keine quantitative Messung des Lehrerfeedbacks zu.

Eine der Lehrpersonen hält die KMDD für eine *„sinnvolle Bereicherung des Unterrichts“*, an dieser Schule war die Schulsozialarbeiterin bei einer der Dilemma-Diskussionen anwesend und es ist beschlossen worden, die KMDD weiterhin fortzuführen.

Nach der Beurteilung einer Lehrerin ist die KMDD nicht nur *„ein schönes Erlebnis für Lehrer und Schüler“*, sondern fördert die Konzentration und das Lernen des Formulierens, Argumentierens und der Rechtschreibung.

Die Rückmeldung der LehrerInnen ist insgesamt positiv. Die Befragten stellen jedoch fest, dass die gründliche Ausbildung bei der KMDD wichtig sei.

Das Konstruieren von edukativen und semi-realen Dilemmas und die Entscheidung über die Wahl des Dilemmas im Hinblick auf die Altersstufe empfanden die meisten Teilnehmer des zweiten Workshops als schwierig.

5 Diskussion

Thema der vorliegenden Arbeit war die Überprüfung der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen von Lehrpersonen bezüglich der KMDD.

Die Veränderung im moralischen Urteilsverhalten der Schüler, welches durch den MUT erfasst wurde, sollte den Nachweis für die Frage erbringen, ob die Lehrer im Rahmen ihrer Weiterbildung diese Kompetenzen erworben haben.

5.1 Forschungsmethoden

Das von Lind im MODEL-Projekt verwirklichte Konzept zur Weiterbildung von Lehrpersonen in der KMDD beinhaltet die heutzutage angemessene Online-Befragung.

Die LehrerInnen erfuhren im ersten Workshop sowohl von dieser Vorgehensweise, als auch von den anzufertigenden Portfolios und der

Aufgabe, sich bei der Durchführung der Dilemma-Diskussionen von Kollegen oder Kolleginnen beobachten zu lassen bzw. mit ihnen zusammen zu arbeiten. Empfohlen wurde zum besseren Lernen die Videodokumentation.

Da nur 4 Lehrpersonen der schon beim 2.Workshop reduzierten Teilnehmeranzahl übrig blieben und der Aufwand und hohe Anspruch der Weiterbildung von Einzelnen thematisiert worden sind, kann davon ausgegangen werden, dass dies der Grund für den hohen Drop-Out der Teilnehmer war.

Eine auf der Internetnutzung basierende Untersuchung war für Schüler und Lehrer vollkommen neu.

Hier zeigte sich bereits zu Beginn, dass das Medium Computer, zumindest im Sekundarbereich noch nicht selbstverständlicher Bestandteil des Schulalltags ist.

Dazu kommt, dass die Benutzung des Computers meist mit einem Raumwechsel verbunden ist, so dass zusätzliche organisatorische Anforderungen mit dem Projekt verbunden waren.

Der von Lind entwickelte Online-Fragebogen wurde daher nicht von allen Beteiligten als Erleichterung des Procederes empfunden, sondern hat möglicherweise mit dazu beigetragen, dass sich einige der Lehrpersonen überfordert fühlten und an dem Projekt nicht bis zum Schluss teilgenommen haben.

Die Doppelcodierung des Fragebogens zur Sicherstellung der Anonymität der Beteiligten: 1. Lehrer, 2. Schüler, war für einige Schüler einfach zu schwierig und daraus ergaben sich Probleme bei der Datenverarbeitung.

6 Datensätze konnten nicht zugeordnet werden, weil die Schüler den Lehrercode benutzt hatten.

Andere Datensätze mussten zusammengeführt werden, so tippten die Schüler beispielsweise beim zweiten Mal nicht zwei sondern nur einen Anfangsbuchstaben ein, oder gaben beim ersten Mal „MA“ und „PA“ und beim zweiten Mal die wirklichen Anfangsbuchstaben der Eltern ein.

Insgesamt waren 25% der Schüler nicht dazu in der Lage, die vorgeschriebene Codierung einzuhalten.

Es ist daher zu empfehlen, den Schülern bei nachfolgenden Studien eine einfachere Variante der Codierung anzubieten.

Bei je 2 Schülern der 8. und 9. Klasse der eigenen Untersuchung gab es lediglich Angaben zu Mühe und Ausfüllzeit bei der letzten Befragung. Da ein Abschicken des Fragebogens ohne Beantwortung nicht möglich war, hatten sie sich „durchgeklickt", d.h. bei allen Fragen den Wert „0" eingegeben.

Die von Lind zur Verhinderung der Testmüdigkeit empfohlene Vorgehensweise, die Probanden auf die Bedeutung der Untersuchung hinzuweisen, wurde zwar eingehalten, aber wohl zumindest von diesen Schülern nicht berücksichtigt, sie nutzten die für sie möglicherweise seltene Gelegenheit, im Internet zu surfen.

Zur statistischen Datenauswertung kann festgestellt werden, dass die Varianzanalyse zwar als robustes Verfahren gilt und Abweichungen von der Normalität zu vernachlässigen sind, wenn die Populationsverteilungen schief sind und dass heterogene Varianzen den F-Test nur unerheblich beeinflussen, dies gilt jedoch nur bei gleich großen Stichproben.

Ob eine pädagogische Intervention sinnvoll ist, ist nicht von der statistischen Signifikanz eines Untersuchungsergebnisses abhängig. Viel entscheidender ist die praktische Relevanz, die durch die Berechnung der Effektgröße definiert werden kann.

Die Verwendung von Maßen der relativen Effektstärke wie „*r*" und *„d"* ist nach Lind (2006) den Signifikanztests vorzuziehen, weil die Ergebnisse unabhängig von der Stichprobengröße sind, sie hängen jedoch mit der Streuung der Daten zusammen.

Der Vorteil der relativen Effektstärkemaße ist die Vergleichbarkeit von Ergebnissen verschiedener Interventionsstudien, d.h. eine gute Übersicht und Beurteilung wird damit in kurzer Zeit ermöglicht.

Lind (2006) empfiehlt die Einschätzung von „absoluten" Effektgrößen in Bezug auf die Skalenbreite.

Von daher bietet sich der Mittelwertvergleich des C-Werts bei der Skalenbreite von 0 – 100 an.

5.2 Ergebnisse

Die in Hypothese 1 angegebene Steigerung des C-Werts um mehr als 5 Punkte konnte bei den Schülern der Gruppen 2 und 6, deren LehrerInnen bessere Voraussetzungen mitbrachten, erreicht werden.

Die Effektstärke von 0,28 bei den Schülern mit niedrigerem C-Wert zu Beginn der Intervention bestätigt die Effektivität der Methode. Eine der Lehrpersonen stellte fest, dass die Methode ihr deshalb so zusagte, weil ihrer Meinung nach das Elternhaus in diesem Bereich oftmals zu wenig mitgäbe. Es könnte sein, dass gerade die Heranwachsenden, die wenige Modelle im ethisch-moralischen Bereich haben, besonders auf die Intervention reagieren.

Abgesehen von den Gruppen 2 und 6 zeigt sich bei den anderen Gruppen eine Abnahme des C-Werts, die zu der Frage führt, wie es dazu kommen konnte.

Mögliche Ursache kann sein, dass die Schüler auf die erneute Befragung mit Unlust reagierten, als sie feststellten, dass sie den gleichen Test noch einmal machen sollten.

In Anbetracht der eventuell auftretenden Testmüdigkeit hatte Lind betont, dass die Lehrpersonen ihren Schülern und Schülerinnen die Instruktion geben sollten, es handele sich um die gleichen Fragen, weil festgestellt werden sollte, ob sich bei ihnen etwas verändert hätte. Diese Anweisung zu Beginn einer Befragung kann solche Effekte regulieren.

Festgelegte Kriterien für gute Voraussetzungen der Lehrpersonen waren neben einem mittleren C-Wert und die unter „Vorkenntnissen“ zusammengefassten Punkte die Kenntnis und Anwendung der didaktischen Prinzipien der KMDD.

Die den Lehrern von Lind während des ersten Workshops empfohlene Vorgehensweise, noch keine Dilemma-Diskussion durchzuführen, sondern sich mit der Methode vertraut zu machen, indem sie sich zuerst auf das Vortragen eines Dilemmas und die anschließende Klärungsphase beschränken sollten, wurde von den meisten LehrerInnen nicht eingehalten.

Eine Gruppe von Schülern erlebte keine zusammenhängende Dilemma-Diskussion, die Durchführung wurde auf zwei Schulstunden an

aufeinander folgenden Tagen verteilt. Der Prozess wurde unterbrochen, die Lebendigkeit ging dadurch verloren und es kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler ihre Diskussion und Überlegungen vor der zweiten Stunde schon abgeschlossen hatten.

In einer anderen Klasse verlief eine Diskussion nach Angabe der Lehrperson schleppend, weil der Tafelanschrieb der Argumente zu langsam war und die Schüler ihre Aufmerksamkeit mehr darauf als auf die Diskussion lenkten.

Die KMDD wurde bei einer Gruppe mit dem Thema „Drogenprävention“ verbunden. Das eigens dafür entwickelte Dilemma war zu einseitig aufgebaut, so dass die Schüler mit großer Mehrheit die gleiche Position einnahmen. Die Diskussion konnte nicht stattfinden.

Aufgrund der in der eigenen Untersuchung gemachten Erfahrungen, kann festgestellt werden, dass die methodische Kompetenz wichtig für das gute Gelingen ist, weil die Ablaufsstruktur der Diskussion genau dann eine lebendige Diskussion ermöglicht, wenn sie von den LehrerInnen so verinnerlicht ist, dass es so aussieht, als wäre sie nicht existent.

Wichtiger Bestandteil der KMDD ist das Dilemma. Von den Lehrpersonen wurde es durchweg als schwierig empfunden, Dilemmas selber, der Altersstufe der Schüler gemäß, zu entwickeln.

Der Erfolg der Methode scheint wesentlich damit zusammenzuhängen, so dass es möglicherweise im Rahmen der Ausbildung besser ist, den Lehrpersonen für die ersten beiden Diskussionen in der Klasse Dilemmas zur Verfügung zu stellen. Zumindest diejenigen, die sich unsicher fühlen, würden ebenso wie ihre Schüler davon profitieren. Es gab auch Lehrpersonen, die die Relevanz dieser Aspekte anzweifelten und lieber auf eigene Faust mit der KMDD begannen.

Das Resultat der nach Geschlecht getrennten Untersuchung der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit belegt die Relevanz der Dilemma-Wahl.

Die Lehrperson der Gruppe 2 hatte das „Lara“-Dilemma ausgewählt, dabei geht es um ein 15jähriges Mädchen, welches gerade mit einer Ausbildung begonnen hat und schwanger wird, Thema des Dilemmas ist die

Entscheidung des Mädchens zur Abtreibung. Diese Geschichte hat die Mädchen sehr berührt.

Foltern war das Thema der letzten Dilemma-Diskussion meiner Untersuchung, die Geschichte von „Richter Steinbergs Entscheidung“ ist im Anhang nachzulesen. Hier fühlten sich vor allem die Jungen angesprochen, was sich anscheinend auf das Ergebnis der Befragung ausgewirkt hat, da bei dieser Gruppe der Anstieg des C-Werts der Jungen höher ausfiel.
Die eigene Untersuchung bestätigte nicht nur die Wichtigkeit der Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien, es wurde klar, wie viele Aspekte den günstigen oder ungünstigen Verlauf fördern können.

Vorteilhaft ist, wenn die Schüler sich während der Diskussion ansehen können. Auch die räumliche Trennung der Pro- und Contra-Gruppe bei der Diskussion ist förderlich, sowie der darauf abgestimmte Mitschrieb auf der Tafel, die Schüler sollten die Argumente der Gruppe, der sie angehören vor sich sehen und es muss auch ausreichend Platz zum Aufschreiben vorhanden sein.

Die Dokumentation einer Dilemma-Diskussion mit Video ist zu empfehlen, da diese vielen Kleinigkeiten, die das Gelingen beeinflussen, dadurch abgebildet werden können. Vorteilhaft ist dabei die Hilfestellung durch Kollegen. Die Kamera kann dann die Diskussion von wechselnden Standpunkten aus aufnehmen, denn bei der Einmal-Positionierung gehen zu viele Details verloren und die Sichtweise ist einseitig.

Die Untersuchung von derartigen Interaktionen per Video kann für die Lehrpersonen außerdem ein Mittel der Peer-Supervision sein.

Nonverbale Kommunikation wie Mimik, Körperhaltung und Blickkontakt können damit erfasst werden. Dieser Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation ist gerade in der Schule nicht zu unterschätzen. Die Schüler kennen ihre LehrerInnen und die wiederum kennen ihre SchülerInnen.

Variation bei einer neuen Untersuchung könnte der Wechsel von Lehrpersonen und Schulklassen sein, d.h. bei Führen der Diskussion würden die Lehrpersonen der Klassen wechseln.

Eine von den Schülern in nahezu eigener Regie geführte Diskussion kann sicher eher misslingen, wenn die Schüler das Gefühl haben, dass sie

sich der Lehrperson gegenüber nicht öffnen können.

In diesem Zusammenhang ist das Ergebnis der Befragung der Schüler zu den Personen, die bei Problemen um Rat gefragt werden können, interessant.

55 von 139 Schülern, 39,6%, behaupten, dass sie ihre Probleme mit ihren LehrerInnen „gar nicht“ besprechen können. Nur 4 der 139 Schüler, 2,9%, meinen, dass sie ihre Lehrer „fast immer“ um Rat fragen können.

Unter dem Gesichtspunkt, dass die Schüler, deren Meinung in dieser Befragung festgehalten wurde, zu den wenigen Lehrern gehörten, die an einer Weiterbildung mit dem Ziel der demokratischen und moralischen Urteilsförderung von Schülern interessiert waren, liegt die Hypothese nahe, dass wenige Lehrer es schaffen, ein gutes Vertrauensverhältnis mit ihren Schülern aufzubauen.

Interessant sind dann auch noch andere Aussagen der Schüler, wie beispielsweise zur Akzeptanz der Schule. Immerhin sind über 40% der befragten Schüler der Meinung, dass die Schulordnung an ihrer Schule gerecht ist und über 50% sind mit dem Lernangebot zufrieden.

Auch die Aussagen der Lehrpersonen sind aufschlussreich. Über 60% von ihnen fühlen sich weder durch die Zusammenarbeit mit Kollegen oder Kolleginnen, Schüler und Schülerinnen sowie Vorgesetzten belastet.

Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern belastet über 50% der Lehrkräfte kaum.

So ungeübt die Schüler in diesem Schulbereich teilweise im Umgang mit dem Computer noch waren, so leicht fiel es ihnen aber auch, ernst gemeinte Kommentare oder „Frust“ „ von der Seele“ zu „tippen“.

In der Spalte „Was sollte in der Schule anders gemacht werden“ gab es Kommentare zu sozialem Miteinander, konkrete Vorschläge bis zu „keine Ahnung“ oder „gar nichts“.

Der geringe Zusammenhang zwischen Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme und moralischer Urteilsfähigkeit, der bei der vorliegenden Studie gefunden wurde, deutet darauf hin, dass die Übernahme von Verantwortung in der Sekundarstufe nicht annähernd so berücksichtigt

wird wie im universitären Bereich.

Jugendliche haben in der Schule dazu weniger Möglichkeiten und Rollen wie die des Klassensprechers können negativ belegt sein.

Solche Überlegungen passen zu der Aussage einer Lehrperson bei der Befragung und ergänzen die Thematik der Beziehungsgestaltung: „Das Negativbild von Schule und damit von Lehrerinnen in der Gesellschaft, das von Politikern und Journalisten über Jahre gefestigt wurde, erzeugt eine paradoxe Bildungssituation: das Vorurteil "Schule ist schlecht" verhindert von vornherein, dass sich Schülerinnen offen und unvoreingenommen mit ihren schulischen Aufgaben beschäftigen. Es ist opportun und chic, Schule „blöd“ zu finden. Wenn Eltern diese Grundhaltung haben, ist es für Kinder fast unmöglich sich in der Schule mit Freude zu engagieren.“

Projekte wie Mediation oder Streitschlichter in der Schule könnten auch bei jüngeren Schülern das Interesse an Verantwortungsübernahme stärken, wobei die Schule, in der meine Untersuchung durchgeführt wurde, diese Programme bereits eingeführt hatte.

Die Akzeptanz dieser Einrichtung kam in einigen Kommentaren der Schüler zum Ausdruck.

Dies könnte erklären, wieso die Kontrollgruppe nicht nur nicht mit Regression reagierte, was auf die nach der Empfehlung von Lind auch erteilten Instruktion bei der Schlussbefragung zurückgeführt werden kann, sondern mit einer leichten Steigerung des C-Werts reagierte.

Das mag natürlich auch bedeuten, dass die Schüler der Schule meiner Untersuchung besonders empfänglich für die KMDD waren.

Das Thema dieser Arbeit war die Überprüfung einer Bildungsmaßnahme.

Das Reflektieren über die pädagogische Arbeit und ihre Ergebnisse oder didaktische Methoden gehört ebenso zum Alltag von Lehrpersonen wie eine Überprüfung durch Aufsichtsbehörden.

Ein systematisches Vorgehen mit Datenerhebung, Datenanalyse mit objektiven Verfahren sowie die Bewertung auf der Grundlage der Datenanalyse für eine weitere Optimierung des untersuchten Bereichs liegen

derzeit im Bildungswesen im Fokus des Interesses.

Eine Funktion der Evaluation besteht in der Kosten-Nutzen-Bilanzierung, die gegebenenfalls eine Implementierung neuer Programme legitimiert. Zu fragen ist, ob die Intervention das wert ist, was sie kostet oder es zur Erreichung desselben Zieles bessere Maßnahmen gibt.

D.h. neben der Berücksichtigung ethischer und professioneller Standards ist die Sparsamkeit des Mitteleinsatzes zu beachten und zu bedenken, ob es neben den geplanten guten möglicherweise schlechte Ergebnisse geben könnte.

Die meisten bisherigen Untersuchungen sind auf die Lernleistungen der Schüler ausgerichtet, angestrebt wird eine Leistungssteigerung.

In dem vom American Institutes for Research veröffentlichten „Educators´Guide To Schoolwide Reform“ (1999) wurden in einer Meta-Analyse 24 Schul-Reformansätze evaluiert.

Die Evidenz positiver Effekte – bezogen auf die Leistungen der Schüler als das am wichtigsten erachtete Kriterium jedweden Reformansatzes - ist extrem begrenzt. Obwohl viele dieser Ansätze seit Jahren in Schulen im Einsatz sind, konnte lediglich bei 3 der 24 von starker Evidenz berichtet werden.

Die Auswahl der 24 Ansätze erfolgte nach 5 Kriterien. Dazu gehörten ein bereits vorliegender Beleg der Wirkung des Ansatzes in beteiligten Schulen, der Anspruch auf Leistungsverbesserung von lernschwachen Schülern in so genannten „low-performing schools“, eine generelle Verbreitung, sowie deren Niederschlag in fachbezogenen Medien. Insgesamt wurden mehr als 130 Studien über Leistungsergebnisse berücksichtigt.

Beispielsweise belegten „Success for all“ und „High Schools that work“ starke positive Effekte auf die Schulleistungen der Schüler bei einer hohen Anzahl von Schulen, in denen das Programm seit Jahren erfolgreich durchgeführt wurde.

Die Entwickler des Programms unterstützten die Schulen nicht nur bei der Implementierung, sondern gaben weitere regelmäßige Hilfestellung und Evaluationsmöglichkeiten.

Die Meta-Analyse berücksichtigte auch die entstandenen Kosten. Von

den 24 Reformansätzen in über 8000 Schulen entstanden durchschnittlich 130 000 Dollar an Kosten für die ersten 5 Jahre pro Schule. Zugrunde gelegt war eine geschätzte Schulgröße mit 500 Schülern und 25 Lehrern. Zusätzlich benötigtes zertifiziertes Personal wurde berücksichtigt. Darüber hinaus waren in den Folgejahren weitere hohe Kosten mit der Durchführung des Programms verbunden.

Bei Betrachtung dieser Ergebnisse kann festgestellt werden, dass die KMDD mit ihren nachweislich guten Erfolgen ein gutes Angebot im Bildungsbereich ist.

Die Durchführung einer Längsschnittuntersuchung an mehreren Schulen über alle Schulformen hinweg mit Intervention durch in der KMDD ausgebildete Lehrkräfte bei begleitender Beratung würde zeigen, ob die Implementierung im schulischen Bereich tatsächlich die Schüler und Schülerinnen beim demokratischen und moralischen Lernen unterstützt.

Eine wichtige Aufgabe der Lehrpersonen besteht heute aufgrund des kontinuierlichen Wissenszuwachses nicht nur darin, sich selbst auf dem Stand der Dinge zu halten, sondern auch in der Vermittlung von Kompetenzen für die selbständige Aneignung des benötigten Wissens.

„Eine zentrale Kernthese bezieht sich auf den Sachverhalt, dass Lernende ihren Wissensfundus nicht mehr ausschließlich über die Vermittlung von Experten aktualisieren können, vielmehr besteht die Notwendigkeit, dass sie sich eigenverantwortlich neue Wissensinhalte erarbeiten“ schreibt dazu Pickl (2004) und betont den beim selbstregulierten Lernen wichtigen Aspekt der veränderten Rollenverteilung. Lehrende sind dabei dazu angehalten, das eigenverantwortliche Lernen durch Unterstützung und weniger durch Steuerung zu ermöglichen, Lernende dagegen müssen aktiver werden und Verantwortung übernehmen.

In ihrem Beitrag über Lehrerinterventionen beim selbstorganisierten Lernen weisen Jürgen Seifried & Christina Klüber (2006) auf die Schwierigkeiten hin, die Lehrpersonen bei ihrer hierbei erforderlichen neuen Rolle erfahren können.

Das verlangte Nicht-Eingreifen bei schülerzentrierten Arbeitsprozessen

könne vor allem von den Lehrpersonen als Kontrollverlust empfunden werden, die an die für Frontalunterricht typischen Kontrollstrategien im Gruppenunterricht gewöhnt seien.

Das Erleben des Lehrers in einer solchen Rolle könne bei den Schülern motivierend wirken, da hierbei über Wissensvermittlung und –abfrage oder sonstige bekannte Schulabläufe hinausgegangen würde.

Bei den Schülern bzw. Schülerinnen könnte die ungewohnte Lernform dazu führen, dass sie anfänglich versuchten, die fehlende Kontrolle der Lehrpersonen durch häufiges Rückversichern zu kompensieren.

Dieses Verhalten der Schüler war bei der eigenen Studie erkennbar. Die Schüler orientierten sich immer wieder nach vorne und suchten den Blickkontakt, erwarteten, dass die Führung der Diskussion übernommen wird oder die Argumentation bewertet wird.

Die Positionierung der Tafel und Anordnung von Tischen und Stühlen erschwerte das Durchbrechen gewohnter Abläufe zusätzlich.

Eine solche Stärkung von sowohl personaler Identität, als auch Klassengemeinschaft kann das Lernklima fördern und trägt daher zum Auftrag der Schule bei.

Das Erleben der Diskussionen führt zu der Vermutung, dass die KMDD auf lange Sicht auch andere Kompetenzen fördert.

Beispielsweise ist vorstellbar, dass Konzentration und Selbstvertrauen gestärkt werden und die Jugendlichen bei ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung unterstützt werden, sowie beim Umgang mit Gefühlen und Strategien zur Selbstregulation.

Die Einführung der Demokratie in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg hat denjenigen Eltern und Erziehungsbeauftragten, die selber noch zu blindem Gehorsam und Autoritätsgläubigkeit erzogen wurden, die Aufgabe gestellt, ihren eigenen oder anvertrauten Kindern im familiären und schulischen Rahmen Kompetenzen zu vermitteln, über die sie womöglich selber überhaupt nicht verfügten.

Das willkommene wirtschaftliche Wachstum nach traumatischen Kriegserlebnissen und entbehrungsreichen Nachkriegsjahren und die daraus

erwachsene Fokussierung des Leistungsprinzips bei der Wissensvermittlung gingen möglicherweise auf Kosten der Beziehungsgestaltung, ohne die eine gesunde Entwicklung und motiviertes Lernen erschwert sind.

In dieser sich schnell verändernden Welt besteht eines der Kernprobleme in der Frage nach dem Rüstzeug, welches Kinder dazu befähigen kann, den vielfältigen Möglichkeiten und Herausforderungen adäquat begegnen zu können.

Schulen in demokratischen Gesellschaften nehmen dabei eine Schlüsselposition ein: Nach der Familie ist es die Schule, die Kindern als staatliche Institution mit ihren Hierarchien und Regeln einen größeren öffentlichen Rahmen und damit einen Übungsraum für mögliche Partizipation im demokratischen Leben bietet. Aufbau und Struktur dieser Institution Schule sind ebenso wie oben genannte subjektive Erziehungstheorien historisch gewachsen und müssen daher aufgrund der heutigen Anforderungen immer wieder hinterfragt und wenn nötig verändert werden.

6 Literaturverzeichnis

American Institutes for Research (1999). *An Educators´Guide To Schoolwide Reform.* Arlington: Educational Research Service

Balzer, Lars (2005). *Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? – Ein integrierender theoretischer Ansatz und eine empirische Studie zum Evaluationsprozess.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik

Bönsch, Manfred (2002). *Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktionen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Böttcher W., Brohm M., Holtappels H.G. (Hrsg.) (2006). *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele.* Weinheim und München: Juventa Verlag

Casebeer, W.D. (2003). *Moral Cognition And its Neural Constituents.Neuroscience* 4, S.840 - 846

Evans, Norman (2003). *Making sense of lifelong learning: respecting the needs of all.* London and New York: Routledge Falmer

Frey, Siegfried (1999). *Die Macht des Bildes. Der Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik.* Bern: Verlag Hans Huber

Gonon Ph., Klauser F., Nickolaus R. (Hrsg.) (2006). *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Heidbrink, Horst (1996). *Einführung in die Moralpsychologie.* Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union

Hoffman, Martin L. (1987). *The contribution of empathy to justice and moral judgment.* In: *Empathy and its development* (Cambridge studies in social and emotional development). Cambridge University Press

Huber, Anne A. (2005). *Vom Wissen zum Handeln.* Tübingen: Verlag Ingeborg Huber

Hurrelmann K., Klocke A., Melzer W., Ravens-Sieberer U. (Hrsg.) (2003). *Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO.* Weinheim und München: Juventa Verlag

Kohlberg, Lawrence (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Lewin, Kurt (1968). *Die Lösung sozialer Konflikte.* Bad Nauheim: Christian-Verlag

Lind, Georg (2000). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung.* Berlin: Logos Verlag

Lind, Georg (2003). *Moral ist lehrbar. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung.* München: Oldenbourg Verlag

Lind, G.& Raschert, J., (Hrsg.) (1987). *Moralische Urteilsfähigkeit - Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie.* Weinheim: Beltz Verlag

Lind, G. (2005). *The Cross-Cultural Validity of the Moral Judgment Test: Findings from 29 Cross-Cultural Studies.* Presentation at the Conference of the American Psychological Association, 18.-21.8.2005, Washington, D.C.

Meyer G., Dovermann U., Frech S., Gugel G. (Hrsg.) (2004). *Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen.* Bundeszentrale für politische Bildung. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Natale Samuel M. and Wilson John B. (1991). *Central Issues in Moral and Ethical Education.* Lanham, New York, London: University Press of America

Nussbaum, Martha C. (2000). *Vom Nutzen der Moraltheorie für das Leben.* Wien: Passagen-Verlag

Oser F., Fatke R., Höffe O. (Hrsg.) (1986). *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Oser F., Patry J. – L. „Interventionsstudien für sozial-kognitive Kompetenz. Beispiele und theoretische Überlegungen zu Transformations-Validität." *Unterrichtswissenschaft* 3 (1986): 254 - 268

Piaget, Jean (1983). *Das moralische Urteil beim Kinde.* Stuttgart: Klett-Cotta

Pickl, Cornelia (2004). *Selbstregulation und Transfer.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Platon (1957). *Sämtliche Werke 2*. Reinbek bei Hamburg: RoRoRo

Scherer Klaus R. und Wallbott Harald G. (Hrsg.) (1979). *Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Schillinger, Marcia (2006). *Learning environments and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries.* Aachen: Shaker-Verlag

Seiffge-Krenke, Inge (2006). *Nach Pisa. Stress in der Schule und mit den Eltern. Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG

Thagard, Paul. (2005). *Mind: Introduction to cognitive science.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press

Internetlinks:

http://www.leu.bw.schule.de/bild/SchG.pdf
Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG)

http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/moral/messen/MJT_scoring-C.htm

Anhang

Universität Konstanz
FB Psychologie

Prof. Dr. Georg Lind
78457 Konstanz, Germany

Phone +49-7531 88-2895
Fax +49-7531 88-2899
E-mail: Georg.Lind@uni-Konstanz.de
http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/
File: elternbrief.wpd

G. Lind, Universität, FB Psychologie D34, 78457 Konstanz

1.2.06

Betr.: Teilnahme an anonymer Befragung in der Schule

Sehr geehrte Eltern,

ich möchte Sie bitten, Ihr Einverständnis zu erklären, dass Ihr Sohn/Tochter an zwei anonym durchgeführten Befragungen im Rahmen des Unterrichts teilnehmen darf.

Die Befragungen sind Teil einer Selbstevaluation des Unterrichts durch den/ die LehrerIn Ihres Kindes. Mit dieser bislang einzigartigen Untersuchung wollen wir herausfinden, ob Fortbildung der Lehrer zu besseren Lernergebnissen der Schüler führt. Sie wird von mir geleitet und in Abstimmung mit der Schule von meiner Mitarbeiterin Frau cand. psych. Rafaela Koszinoffski durchgeführt.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und jederzeit widerrufbar.

Damit ein wirklichkeitsgetreues und unverzerrtes Bild entsteht, ist die Mitarbeit jedes Einzelnen jedoch von großer Bedeutung. Wir bitten Sie daher, uns bei dieser Arbeit zu unterstützen, indem Sie die Einverständniserklärung unten unterschreiben und der Lehrerin bzw. dem Lehrer über ihr Kind zukommen lassen.

Wenn Sie Fragen bezüglich dieser Untersuchung haben, können Sie sich per Email oder telefonisch an mich wenden (Georg.Lind@uni-konstanz.de, 07531 88-2895).

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Georg Lind

---------- hier abtrennen ----------

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Mit der Teilnahme unseres Kindes (Name bitte in Druckbuchstaben) .....
an der Schülerbefragung bin ich einverstanden.

Erziehungsberechtigter Name: Vorname:

_____ _____

(Ort und Datum) (Unterschrift)

Mailing address for parcels
Universitätsstraße 10 · D-78464 Konstanz

Payments
National: BW-Bank Konstanz, Konto-Nr. 660 98088 00, BLZ 690 200 20
International: IBANDE68 6902 0020 6609 8088 00 BIC: BWBKDE6S690

Ablaufplan Dilemmadiskussion

Dilemma:

Schule:

Klasse: Lehrer/in:

Datum: Stunde (Uhrzeit):

Min.	Zeitplan	Änderungen	Tätigkeit	Anmerkungen
0			Den Fall kurz (szenisch) vorstellen. Jeden für sich das Dilemma lesen und Fragen beantworten lassen. Auf spätere Gelegenheit zur Diskussion hinweisen.	Blätter mit Dilemma-Geschichte und Fragen austeilen; Zeit lassen!
5			Dilemmaklärung: Was ist da passiert? Ist das überhaupt ein Problem? Wenn ja, worin liegt es? Was ist der *(moralische*) Kern des Problems? Was ging X wohl alles durch den Kopf?	Sicherstellen, dass *alle* Teilnehmer etwas zum Fall und dem Kern des Problem gesagt haben.
10			Erste Abstimmung: Hat X richtig gehandelt?	Bei Abstimmung evtl. Augen schließen lassen
15			Klasse in Pro- und Contra-Gruppe aufteilen. Dann in kleinen Gruppen (3-4 Personen) stützende Argumente sammeln und auf Diskussion vorbereiten lassen.	Gruppen nach Zufall bilden lassen; Grupengröße genau einhalten!
25			Diskussion im Plenum: Die beiden Grundregeln erklären: a) freie Meinung; aber nur Argumente, keine Personen angreifen; auch nicht loben. b) Das Rederecht wandert zwischen den beiden Gruppen hin und her (Ping-Pong-Regel); der jeweilige letzte Redner bestimmt, wer ihm/ihr antwortet. Lehrer: “Sie haben gesagt, dass X richtig/falsch gehandelt hat. Welche Argumente haben Sie dafür?”	Zwei TeilnehmerInnen zum Protokollieren an die *Tafel* bitten. Abstimmungsergebnis und - in kurzen Sätzen - Argumente notieren.
60			Argumente der Gegenseite bewerten und in eine Rangreihe bringen: Was ist das beste Argument der Gegenseite? Gab es andere gute Argumente? Kleine Gruppen; Gruppengröße nicht so wichtig.	Tafel so stellen, dass die jeweilige Gegenseite die Argumente sehen kann.
70			Gespräch im Plenum: Ergebnisberichte aus den Gruppen vortragen lassen. Minderheiten-Meinungen ermutigen.	Pro- und Con-Gruppe abwechselnd drannehmen
75			Zweite Abstimmung: Hat X richtig gehandelt?	Ergebnis festhalten
80			Nachfragen: Was haben Sie gelernt? Was hat gut oder weniger gut gefallen? Haben Sie schon einmal über solche oder ähnliche Probleme mit anderen (Eltern, Lehrer, Freunde) diskutieren können?	
90			Ende der Dilemma-Stunde	

Letzte Änderung: 23.3.2006 (c) Georg Lind. Für eine ausführlichere Fassung des Ablaufplans siehe http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/ .

Jürgens Problem

Jürgen und “Kick” sind gute Freunde. Er wird so genannt, weil er andere oft tritt. Aber Jürgen mag ihn. Kick hat ihm noch nie etwas getan und ihm schon oft gegen Stärkere beigestanden.

Eines Tages sieht Jürgen, wie sein Freund einen jüngeren Schüler aus einer anderen Schule verprügelt und erst aufhört, als der ihm seinen Geldbeutel gibt. Kick rennt davon, bevor Jürgen etwas tun konnte.

Am nächsten Tag kommt die Polizei mit dem beraubten Schüler in die Schule. Der deutet auf Jürgen und sagt, dass er Jürgen zusammen mit dem Jungen gesehen hatte, der ihn überfiel.

Der Polizist fordert Jürgen auf, den Namen des Täters zu nennen, sonst würde er sich als Mitwisser strafbar machen. Er bekommt eine Stunde Bedenkzeit. *Am Ende beschließt Jürgen, Kick nicht zu verraten.*

Bitte die Zahl ankreuzen, die deine Meinung am besten widerspiegelt.

Wie schwer war die Entscheidung für Jürgen vermutlich? Ich denke, die Entscheidung fiel ihm . . .

Sehr *leicht*						**Sehr *schwer***
-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**

Was meinst Du? Was es richtig, dass Jürgen *geschwiegen* hat, oder war es falsch? Ich meine, . . .

Es war *falsch*						**Es war *richtig***
-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**

Warum bist du dieser Meinung? Schreibe hier bitte die Gründe für deine Meinung auf. Kurze Sätze genügen.

Ich bin dieser Meinung, weil . . .

d-juergen-gewalt-dt-4.wpd 21.06.05 © von Georg Lind, Universität Konstanz. Vervielfältigungen für öffentliche Bildungsinstitutionen sind frei. Alle anderen bedürfen der schriftlichen Genehmigung des Autors. Über die Methode der Dilemma-Diskussion: http://www.uni-konsanz.de/ag-moral/dildisk-d.htm.

Richter Steinbergs Entscheidung

Richter Steinberg steht vor einer schweren Entscheidung. Der Geheimdienst seines Landes hat Hinweise, dass eine terroristische Organisation einen Sprengstoffanschlag für die nächsten Tage plant. Dabei sollen hundert Menschen ums Leben kommen. Die Terror-Organisation ist wegen ihrer Brutalität und Kompromisslosigkeit gefürchtet.

Dem Geheimdienst gelang es, eine Frau festzunehmen, die als eine Anführerin in dieser Organisation gilt. Man glaubt, dass sie an der Vorbereitung des geplanten Attentats beteiligt war. Die Frau wurde intensiv verhört. Aber sie verweigert jede Aussage. Man befürchtet, dass das Attentat bald stattfindet. Aber Foltern ist Land verboten. Daher bittet der Geheimdienst Richter Steinberg um die Genehmigung, die Gefangene foltern zu dürfen, damit sie sagt, was sie weiß.

Richter Steinberg zögert. Schließlich entscheidet er, dass der Geheimdienst die Verdächtige foltern darf.

Wie leicht oder schwer finden Sie diese Entscheidung?

sehr leicht 0 +1 +2 +3 +4 +5 +6 **sehr schwer**

Was, glauben Sie, ging dem Richter vor der Entscheidung durch den Kopf? Was könnte die Entscheidung schwer gemacht haben?

© von Georg Lind, Universität Konstanz. Vervielfältigungen jeglicher Art bedürfen der Genehmigung des Autors. Informationen über die Methode der Dilemma-Diskussion: http://www.uni-konsanz.de/ag-moral/dildisk-d.htm. Datei: d-steinberg-folter4X-dt.wpd

MODEL-Projekt ☐

Prof. Dr. Georg Lind

Erste Schüler-Befragung

© by Georg Lind | Letzte Änderung: 18.12.2005

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

diese Erhebung dient uns als Grundlage für Evaluation von Unterrichtsmethoden. Genaueres dazu teilt dir dein Lehrer / deine Lehrerin mit.

Notiere bitte jetzt die Uhrzeit. Am Ende sollst du angeben, wieviel Zeit das Ausfüllen dieses Fragbogens gekostet hat.

Während des Ausfüllens kannst du deinen Computer vom Internet abkoppeln. Vorm"Abschicken" muss er jedoch wieder mit dem Internet verbunden werden.

Die Übertragung und Auswertung dieses Fragebogens erfolgt *anonym*.

Am Ende des Schuljahres wirst du nochmals befragt. Damit eine Zuordnung zur ersten Befragung auch ohne Namen möglich ist, werden folgende Angaben benötigt, die mit Sternen "**" gekennzeichnet sind. Diese Angaben werden gelöscht, sobald die letzte Befragung erfolgt ist.

** Erste zwei Buchstaben des Rufnamens deiner Mutter: ____ (z.B. **MA** für **MA** ria)

** Erste zwei Buchstaben des Rufnamens deines Vaters: ____

** *Geburtstag* (nur Tag, nicht Monat oder Jahr, zweistellig): ____ (z.B. 05 für **5** .4.64)

** *Hausnummer* (zweistellig; auch bei großen Zahlen): ☐ (z.B. 25 für Nr. 1 **25**)

Nun fülle bitte die weiteren Fragen aus.

Bei den Fragen ist entweder eine von mehreren Antworten anzuklicken oder etwas einzufüllen. Am Ende des Fragebogens erscheint ein Feld, in das du deine Anregungen und Kommentare schreiben kannst.

Wie alt bist du?
(Bitte Alter eintippen)
☐ Jahre

Geschlecht?
(Bitte die richtige Antwort anklicken)
○ männlich
○ weiblich

Welche Klassenstufe?
☐ . Klassenstufe

Welche Schulfächer machen dir Spaß?
(Schreibe soviele Fächer, wie du willst.)

Hast du früher schon einmal Ethikunterricht gehabt?
○ Ja
○ Nein

Was ist der höchste Ausbildungsabschluss, den dein Vater hat?
○ Das weiß ich nicht

- Hauptschulabschluss
- Mittlere Reife (10. Klasse)
- Abitur
- Berufsschule
- Hochschule, Universität
- Weiß nicht

Was ist der höchste Ausbildungsabschluss, den deine Mutter hat?
○ Das weiß ich nicht

- Hauptschulabschluss
- Mittlere Reife (10. Klasse)
- Abitur
- Berufsschule
- Hochschule, Universität
- Weiß nicht

Welche Sprache sprecht Ihr zuhause?

- Deutsch
- Andere Sprache

MUT

Hier sind zwei Geschichten, die ein Problem enthalten.
Was denkst du darüber?
Was hältst du von den Argumenten, die dort stehen?

"Arbeiter"

In einem Betrieb wurden Arbeiter entlassen, obwohl es keinen Grund gab. Zwei Arbeiter haben den Verdacht, dass die Firmenleitung ihre Beschäftigten heimlich belauscht und Leute entlässt, die etwas Negatives über sie sagen. Die Firma sagt, das würde nicht stimmen. Die Polizei kann erst etwas gegen den Betrieb unternehmen, wenn sich die Arbeiter einen Beweis für ihren Verdacht beibringen. Daraufhin brechen die zwei Arbeiter in die Räume der Direktion ein und nehmen Kassetten mit, die beweisen, dass sie belauscht werden.

Hältst du das Verhalten der beiden Arbeiter für eher *richtig* oder *falsch*?
(*Kreuze bitte deine Antwort rechts an*) Ich halte es für...

	Völlig falsch				Völlig richtig
	-2	-1	0	1	2
	☐	☐	☐	☐	☐

Die anderen Arbeiter im Betrieb haben über die Sache heftig diskutiert.
Wie stehst du zu den Argumenten, mit denen das Verhalten der beiden Arbeiter verteidigt wurde? Stimmst du ihnen zu oder lehnst du sie ab?

Man hat *gesagt, die beiden Arbeiter hatten recht,* . . .	Ich lehne das völlig ab				Ich stimme dem völlig zu
	-2	-1	0	1	2
- weil sie der Firma keinen großen Schaden zugefügt haben.	☐	☐	☐	☐	☐
- weil die Firma gegen das Gesetz verstoßen hat und daher der Einbruch erlaubt war, um wieder Recht und Ordnung herzustellen.	☐	☐	☐	☐	☐
- weil die meisten Arbeiter meinen, dass der	☐	☐	☐	☐	☐

Einbruch in diesem Fall richtig war.

- weil man sich nicht mehr trauen würde, mit anderen offen zu reden, wenn ein Betrieb seine Arbeiter abhören darf.

-2 -1 0 1 2

- weil die Firma zuerst etwas Unrechtes gemacht hat und die Arbeiter deshalb berechtigt waren, dort einzubrechen.

-2 -1 0 1 2

- weil die Arbeiter sonst ihr Recht nicht bekommen hätten, wenn sie nicht eingebrochen wären. Das war weniger schlimm als einfach nichts zu gegen den Betrieb zu machen.

-2 -1 0 1 2

Wie stehst du zu den Argumenten, die *gegen* das Verhalten der Arbeiter vorgebracht wurden?

Man hat *gesagt, dass* die Arbeiter falsch gehandelt hätten, . . .	Ich lehne das völlig ab	Ich stimme dem völlig zu

- weil sich keiner mehr an die Gesetze hält und alles zusammenbrechen würde, wenn jeder wie die beiden Arbeiter einfach irgendwo einbrechen würde.

-2 -1 0 1 2

- weil es falsch von ihnen war, das Recht in ihre eigene Hände zu nehmen. Das darf nur die Polizei tun, wenn ein Richter das erlaubt.

-2 -1 0 1 2

- weil es dumm war, wegen der anderen Arbeiter so etwas zu machen. Sie können dann selbst gekündigt bekommen.

-2 -1 0 1 2

- weil sie nicht weiter versucht haben, die Polizei zu HIlfe zu rufen, sondern einen schlimmen Gesetzesbruch begangen haben.

-2 -1 0 1 2

- weil man nicht stehlen oder einbrechen darf, wenn iman als anständiger und ehrlicher Mensch gelten will.

-2 -1 0 1 2

- weil sie von der Entlassung gar nicht betroffen waren und deshalb für sie kein Grund bestand,

-2 -1 0 1 2

in den Betrieb einzubrechen.

"Arzt"

Eine Frau war stark krebskrank, und sie konnte nicht mehr gerettet werden. Ihre Schmerzen waren ganz schlimm und sie war schon so geschwächt, dass sie sterben würde, wenn sie eine große Menge von einem starken Schmerzmittels nehmen würde. Als sie sich etwas besser fühlte, sagte sie ihrem Arzt, dass er ihr soviel von dem Schmerzmittel geben sollte, dass sie sterben kann. Sie sagte, sie könne die Schmerzen nicht mehr ertragen und würde ja doch in wenigen Wochen sterben. Der Arzt gab der Frau so viel Schmerzmittel, dass sie gleich darauf starb.

Was meinst du zu dem Arzt. Hat er *richtig* oder *falsch* gehandelt?

Ich halte das Verhalten für ...

	Völlig falsch				Völlig richtig
	-2	-1	0	1	2
	☐	☐	☐	☐	☐

Für wie akzeptabel hältst du die Argumente, die *zugunsten* des Verhaltens des Arztes vorgebracht wurden?

Man sagte, der Arzt hätte *richtig* gehandelt ...	Ich lehne das völlig ab				Ich stimme dem völlig zu
	-2	-1	0	1	2
- weil der Arzt nach seinem Gewissen handeln mußte. Nur er konnte der Frau noch helfen. Sie war so krank, dass der Arzt eine Ausnahme machen musste.	☐	☐	☐	☐	☐
- weil der Arzt der einzige war, der den Willen der Frau erfüllen konnte; er musste tun, was die Frau von ihm wollte.	☐	☐	☐	☐	☐
- weil der Arzt nur getan hat, wozu die Frau ihn überredete. Er ist dann ja nicht Schuld und braucht keine Angst vor Strafen zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐

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

-2 -1 0 1 2

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

-2 -1 0 1 2

- weil vermutlich die meisten anderen Ärzte hätten in so einem Fall genauso gehandelt wie dieser Arzt.

-2 -1 0 1 2

Für wie akzeptabel hältst du die Argumente, die *gegen* das Verhalten des Arztes vorgebracht wurden?	
Man sagt, der Arzt habe *falsch* gehandelt ...	Ich lehne das völlig ab / Ich stimme dem völlig zu

- weil andere Ärzte sich gegen aktive Sterbehilfe aussprechen, und dann nichts mehr mit ihm zu tun haben wollen.

-2 -1 0 1 2

- weil man einem Arzt völlig vertrauen muss, dass er sich immer dafür einsetzt, Menschen am Leben zu halten, auch wenn man mal große Schmerzen hat und am liebsten sterben möchte.

-2 -1 0 1 2

- weil es für jeden das allerwichtigste ist, das Leben anderer zu schützen. Wenn man beim Sterben hilft, ist das eigentlich wie ein Mord.

-2 -1 0 1 2

- weil der Arzt viele Probleme bekommen kann und er vielleicht hart bestraft wird.

-2 -1 0 1 2

- weil er es hätte wesentlich leichter haben können, wenn er gewartet hätte, bis die Frau von allein stirbt.

-2 -1 0 1 2

- weil die Gesetze es verbieten, jemanden beim Sterben zu helfen, auch wenn der das will.

-2 -1 0 1 2

MAF

Wie ist die Schule?

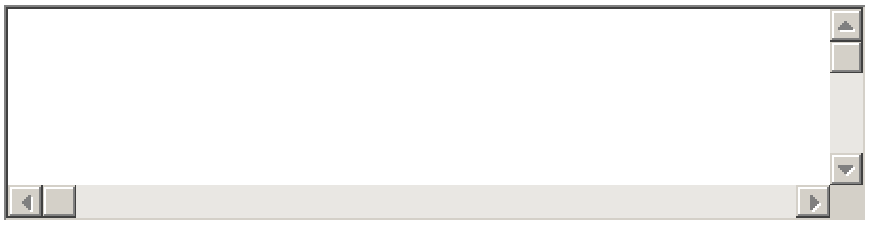
Wie stehst du zu folgenden Aussagen über deine Schule?	Das trifft nicht zu				Das trifft völlig zu
An unserer Schule gehen die Schüler normalerweise freundlich und respektvoll miteinander um.	0	1	2	3	4
Die Schüler helfen sich auch dann gegenseitig, wenn sie nicht miteinander befreundet sind.	0	1	2	3	4
Die Schüler, die zu einer bestimmten Gruppe gehören, wollen oft nichts mit denen aus anderen Gruppen zu tun haben.	0	1	2	3	4
Untereinander diskutieren die Schüler offen über ihre Probleme und Konflikte und wie diese gelöst werden können.	0	1	2	3	4
Die Schulordnung an meiner Schule ist gut und gerecht.	0	1	2	3	4
An meiner Schule kann man viel lernen und erhält eine gute Ausbildung.	0	1	2	3	4
Der Konkurrenzkampf zwischen den Schülern ist recht groß.	0	1	2	3	4
Es gibt viele Schlägereien.	0	1	2	3	4

Wie oft hast du im Unterricht in den letzten drei Monaten folgende Dinge getan?	nie	einmal	öfter

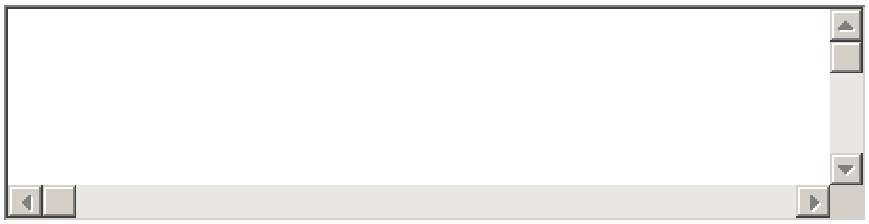
	0	1	2
Ein Referat gehalten ?	☐	☐	☐
An einem Schüler-Projekt teilgenommen ?	☐	☐	☐
Selbst ein Projekt vorgeschlagen ?	☐	☐	☐
Etwas gelernt, was gar nicht aufgegeben wurde ?	☐	☐	☐
Einem Lehrer/ einer Lehrerin bei der Vorbereitung des Unterrichts geholfen ?	☐	☐	☐
Einen Streit geschlichtet ?	☐	☐	☐
Anderen Schülern bei den Hausarbeiten geholfen ?	☐	☐	☐
An einer Diskussion mit dem Lehrer/der Lehrerin teilgenommen ?	☐	☐	☐

Hast du Gelegeheit gehabt, in der Schule folgende Dinge zu tun?	nie	einmal	öfter
Klassensprecher oder Schulsprecher zu sein ?	☐	☐	☐
An einer Reise mit der Klasse teilzunehmen ?	☐	☐	☐
An einem Schüleraustausch teilzunehmen ?	☐	☐	☐
Etwas vorzuführen (Theater, Musik, Kunst, Handwerk) ?	☐	☐	☐

Was macht dir in der Schule am meisten Spass? (Du kannst hier in das Feld schreiben:)



Was sollte in der Schule anders gemacht werden?



Freunde

Wieviele Freunde oder Spielkameraden hast du ungefähr?
(Wähle die richtige Antwort durch Anklicken aus)

- Keine
- Einen
- Zwei
- Drei und mehr

Wie viele *enge* Freunde und Freundinnen hast du, mit denen du auch mal ein Problem besprechen kannst?

- Keine
- Einen
- Zwei
- Drei und mehr

An wie vielen Tagen pro Woche verbringst du normalerweise am Nachmittag nach der Schule deine Freizeit mit Freundinnen und Freunden?

An...

- keinem Tag
- einem Tag
- zwei Tagen
- drei Tagen
- vier und mehr Tagen

Wenn du ein Problem hast, mit wem kannst du darüber sprechen?	Gar nicht				Immer
... mit Vater oder Mutter	0	1	2	3	4
... mit Geschwistern oder Freunden	0	1	2	3	4
... mit einem Lehrer an meiner Schule	0	1	2	3	4
... mit jemand anderem	0	1	2	3	4

Wie viel Mühe hat dir das Ausfüllen dieses Fragebogens gemacht?

gar keine sehr große

0 1 2 3 4 5 6

Wie viel Zeit hast du ungefähr für das Ausfüllen gebraucht?

ca. Minuten

Wenn du Anregungen oder Kritik hast, kannst du deinem Lehrer / deiner Lehrerin das persönlich mitteilen oder hier rechts anonym schreiben.

Vielen Dank!

Alle Fragen beantwortet? Computer online? Dann kannst du den Fragebogen abschicken.

Die Übermittlung der Daten hat geklappt, wenn du auf dem Bildschirm eine Bestätigung erhältst.

Wenn das Abschicken nicht klappt, sende bitte eine Email an folgende Adresse
mit einer kurzen Beschreibung des Problems:

Zurücksetzen

MODEL-Projekt ☐

Prof. Dr. Georg Lind

Schüler-Schlussbefragung

© by Georg Lind | Letzte Änderung: 05.06.2006

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

mit der zweiten Befragung wollen wir erheben, was sich seit der ersten Befragung geändert hat.

Genaueres dazu teilt dir dein Lehrer / deine Lehrerin mit. Während des Ausfüllens kannst du deinen Computer vom Internet abkoppeln. Vor dem"Abschicken" muss er jedoch wieder mit dem Internet verbunden werden.

Die Übertragung und Auswertung dieses Fragebogens erfolgt *anonym*.

Damit eine Zuordnung zur ersten Befragung auch ohne Namen möglich ist, werden folgende Angaben benötigt, die mit Sternen "**" gekennzeichnet sind. Diese Angaben werden gelöscht, sobald die letzte Befragung erfolgt ist.

** Erste zwei Buchstaben des Rufnamens deiner Mutter: ____ (z.B. **MA** für **MA**ria)

** Erste zwei Buchstaben des Rufnamens deines Vaters: ____

** *Geburtstag* (nur Tag, nicht Monat oder Jahr, zweistellig): ____ (z.B. 05 für **5**.4.64)

** *Hausnummer* (zweistellig; auch bei großen Zahlen): _____ (z.B. 25 für Nr. 1 **25**)

Nun fülle bitte die weiteren Fragen aus.

Einige Fragen sind neu, aber einige sind nochmals genau so wie beim ersten Mal. Bitte beantworte diese Fragen wieder so sorgfältig wie beim ersten Mal.

Bei den Fragen ist entweder eine von mehreren Antworten anzuklicken oder etwas auszufüllen. Am Ende des Fragebogens erscheint ein Feld, in das du deine Anregungen und Kommentare schreiben kannst.

Diskussionen über Dilemmas in der Klasse

Hast du in diesem Schuljahr Ethikunterricht?

- ○ Nein
- ○ Ja

Hattest du Gelegenheit, an einer *Dilemmadiskussion* teilzunehmen?

- ○ Nein
- ○ Ja, einmal
- ○ Ja, zweimal
- ○ Ja, öfter als zweimal

Hat dir die Diskussion Spaß gemacht?

- ○ Nein
- ○ Ja, etwas
- ○ Ja, sehr

Hast du bei dieser Diskussion etwas gelernt?

- ○ Nein
- ○ Ja, etwas gelernt
- ○ Ja, viel gelernt
- ○ Ja, sehr viel gelernt

Was hat du dabei gelernt? Du kannst deine Antwort in das helle Feld schreiben. (freiwillig)

Sollte man das in der Schule öfter machen oder nicht so oft?

gar nicht	manchmal	oft
☐	☐	☐

Über welche Themen sollte einmal diskutiert werden? Du kannst deine Antwort in das helle Feld schreiben. (freiwillig)

Hier sind zwei Geschichten, die ein Problem enthalten.
Was denkst du darüber?
Was hältst du von den Argumenten, die dort vorkommen?

"Arbeiter"

In einem Betrieb wurden Arbeiter entlassen, obwohl es keinen Grund gab. Zwei Arbeiter haben den Verdacht, dass die Firmenleitung ihre Beschäftigten heimlich belauscht und Leute entlässt, die etwas Negatives über sie sagen. Die Firma sagt, das würde nicht stimmen.
Die Polizei kann erst etwas gegen den Betrieb unternehmen, wenn die Arbeiter einen Beweis für ihren Verdacht beibringen.
Daraufhin brechen die beiden Arbeiter in die Räume der Direktion ein. Dort finden sie Kassetten, die beweisen, dass sie belauscht wurden.

Hältst du das Verhalten der beiden Arbeiter für eher *richtig* oder *falsch*?
(*Kreuze bitte deine Antwort rechts an*) Ich halte es für...

Völlig falsch				Völlig richtig
-2	-1	0	1	2
☐	☐	☐	☐	☐

Die anderen Arbeiter im Betrieb haben über die Sache heftig diskutiert. Wie stehst du zu den Argumenten, mit denen das Verhalten der beiden Arbeiter verteidigt wurde? Stimmst du ihnen zu oder lehnst du sie ab?

Man hat *gesagt, die beiden Arbeiter hatten recht,* . . .	Ich lehne das völlig ab	-2	-1	0	1	2	Ich stimme dem völlig zu
- weil sie der Firma keinen großen Schaden zugefügt haben.		☐	☐	☐	☐	☐	
- weil die Firma gegen das Gesetz verstoßen hat und daher der Einbruch erlaubt war, um wieder Recht und Ordnung herzustellen.		☐	☐	☐	☐	☐	
- weil die meisten Arbeiter meinen, dass der Einbruch in diesem Fall richtig war.		☐	☐	☐	☐	☐	
- weil man sich nicht mehr trauen würde, mit anderen offen zu reden, wenn ein Betrieb seine Arbeiter abhören darf.		☐	☐	☐	☐	☐	
- weil die Firma zuerst etwas Unrechtes gemacht hat und die Arbeiter deshalb berechtigt waren, dort einzubrechen.		☐	☐	☐	☐	☐	
- weil die Arbeiter sonst ihr Recht nicht bekommen hätten. Das war weniger schlimm als einfach nichts gegen den Betrieb zu unternehmen.		☐	☐	☐	☐	☐	

Wie stehst du zu den Argumenten, die *gegen* das Verhalten der Arbeiter vorgebracht wurden?

Man hat *gesagt, dass* die Arbeiter falsch gehandelt hätten, . . .	Ich lehne das völlig ab	-2	-1	0	1	2	Ich stimme dem völlig zu
- weil sich keiner mehr an die Gesetze halten und alles zusammenbrechen würde, wenn jeder wie die beiden Arbeiter einfach irgendwo einbrechen würde.		☐	☐	☐	☐	☐	

- weil es falsch von ihnen war, das Recht in ihre eigene Hände zu nehmen. Das darf nur die Polizei tun, wenn ein Richter das erlaubt.

-2 -1 0 1 2

- weil es dumm war, wegen der anderen Arbeiter so etwas zu machen. Sie können dann selbst gekündigt werden.

-2 -1 0 1 2

- weil sie nicht weiter versucht haben, die Polizei zu Hilfe zu rufen, sondern einen schlimmen Gesetzesbruch begangen haben.

-2 -1 0 1 2

- weil man nicht stehlen oder einbrechen darf, wenn man als anständiger und ehrlicher Mensch gelten will.

-2 -1 0 1 2

- weil sie von der Entlassung gar nicht betroffen waren und deshalb für sie kein Grund bestand, in den Betrieb einzubrechen.

-2 -1 0 1 2

"Arzt"

Eine Frau war krebskrank und konnte nicht mehr gerettet werden. Ihre Schmerzen waren schlimm und sie war schon so geschwächt, dass sie sterben würde, wenn sie eine große Menge eines starken Schmerzmittels nehmen würde. Als sie sich etwas besser fühlte, sagte sie ihrem Arzt, er solle ihr soviel von dem Schmerzmittel geben, dass sie sterben könne. Sie sagte, sie könne die Schmerzen nicht mehr ertragen und würde ja doch in wenigen Wochen sterben. Der Arzt gab der Frau so viel Schmerzmittel, dass sie wenig später starb.

Was meinst du zu dem Verhalten des Arztes. Hat er *richtig* oder *falsch* gehandelt?

Völlig falsch Völlig richtig

Ich halte das Verhalten für ...

-2 -1 0 1 2

Fr wie akzeptabel hältst du die Argumente, die *zugunsten* des Verhaltens des Arztes vorgebracht wurden?		
Man sagte, der Arzt hätte *richtig* gehandelt ...	Ich lehne das völlig ab	Ich stimme dem völlig zu
- weil der Arzt nach seinem Gewissen handeln musste. Nur er konnte der Frau noch helfen. Sie war so krank, dass der Arzt eine Ausnahme machen musste.	-2 -1 0 1 2	
- weil der Arzt der einzige war, der den Willen der Frau erfüllen konnte; er musste tun, was die Frau von ihm wollte.	-2 -1 0 1 2	
- weil der Arzt nur getan hat, wozu die Frau ihn beredete. Er ist dann ja nicht Schuld und braucht keine Angst vor Strafen zu haben.	-2 -1 0 1 2	
- weil die Frau ja ohnehin gestorben wäre, und es für den Arzt wenig Mühe bedeutet hat, ihr eine größere Dosis des Schmerzmittels zu verabreichen.	-2 -1 0 1 2	
- weil der Arzt eigentlich kein Gesetz verletzt hat, da die Frau nicht mehr hätte gerettet werden können, und er nur ihre Schmerzen verkürzen wollte.	-2 -1 0 1 2	
- weil vermutlich die meisten anderen Ärzte in so einem Fall genauso gehandelt hätten wie dieser Arzt.	-2 -1 0 1 2	
Für wie akzeptabel hältst du die Argumente, die *gegen* das Verhalten des Arztes vorgebracht wurden?		
Man sagt, der Arzt habe *falsch* gehandelt ...	Ich lehne das völlig ab	Ich stimme dem völlig zu
- weil andere Ärzte sich gegen aktive Sterbehilfe aussprechen, und dann nichts mehr mit ihm zu tun haben wollen.	-2 -1 0 1 2	

- weil man einem Arzt völlig vertrauen muss, dass er sich immer dafür einsetzt, Menschen am Leben zu halten, auch wenn man mal große Schmerzen hat und am liebsten sterben möchte.

-2 -1 0 1 2

- weil es für jeden das Allerwichtigste ist, das Leben anderer zu schätzen. Wenn man beim Sterben hilft, ist das eigentlich wie ein Mord.

-2 -1 0 1 2

- weil der Arzt viele Probleme bekommen kann und er vielleicht hart bestraft wird.

-2 -1 0 1 2

- weil er es hätte wesentlich leichter haben können, wenn er gewartet hätte, bis die Frau von allein stirbt.

-2 -1 0 1 2

- weil die Gesetze es verbieten, jemandem beim Sterben zu helfen, auch wenn der das will.

-2 -1 0 1 2

Wie ist die Schule?

Wie stehst du zu folgenden Aussagen über deine Schule?	Das trifft nicht zu				Das trifft völlig zu
An unserer Schule gehen die Schüler normalerweise freundlich und respektvoll miteinander um.	0	1	2	3	4
Die Schüler helfen sich auch dann gegenseitig, wenn sie nicht miteinander befreundet sind.	0	1	2	3	4
Die Schüler, die zu einer bestimmten Gruppe gehören, wollen oft nichts mit denen aus anderen Gruppen zu tun haben.	0	1	2	3	4
Untereinander diskutieren die Schüler offen über ihre Probleme und Konflikte und wie diese gelöst werden können.	0	1	2	3	4
Die Schulordnung an meiner Schule ist gut und gerecht.	0	1	2	3	4

	0	1	2	3	4
An meiner Schule kann man viel lernen und erhält eine gute Ausbildung.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Konkurrenzkampf zwischen den Schülern ist recht groß.	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt viele Schlägereien.	☐	☐	☐	☐	☐

Wie oft hast du im Unterricht in den letzten drei Monaten folgende Dinge getan?	nie	einmal	öfter
Ein Referat gehalten ?	0 ☐	1 ☐	2 ☐
An einem Schüler-Projekt teilgenommen ?	0 ☐	1 ☐	2 ☐
Selbst ein Projekt vorgeschlagen ?	0 ☐	1 ☐	2 ☐
Etwas gelernt, was gar nicht aufgegeben wurde ?	0 ☐	1 ☐	2 ☐
Einem Lehrer / einer Lehrerin bei der Vorbereitung des Unterrichts geholfen ?	0 ☐	1 ☐	2 ☐
Einen Streit geschlichtet ?	0 ☐	1 ☐	2 ☐
Anderen Schülern bei den Hausarbeiten geholfen ?	0 ☐	1 ☐	2 ☐
An einer Diskussion mit dem Lehrer / der Lehrerin teilgenommen ?	0 ☐	1 ☐	2 ☐

Wie war deine *Deutsch-Note* im Halbjahreszeugnis? (Bitte Note eintragen)	Note: ☐
Wie war deine *Mathe-Note* im Halbjahreszeugnis?	Note: ☐

Freunde

Wieviele Freunde oder Spielkameraden hast du ungefähr?
(Wähle die richtige Antwort durch Anklicken aus)

- Keine
- Einen
- Zwei
- Drei und mehr

Wie viele *enge* Freunde und Freundinnen hast du, mit denen du auch mal ein Problem besprechen kannst?

- Keine
- Einen
- Zwei
- Drei und mehr

An wie vielen Tagen pro Woche verbringst du normalerweise am Nachmittag nach der Schule deine Freizeit mit Freundinnen und Freunden?

An...

- keinem Tag
- einem Tag
- zwei Tagen
- drei Tagen
- vier und mehr Tagen

Wenn du ein Problem hast, mit wem kannst du darüber sprechen?	Gar nicht 0 1 2 3 4 Immer
... mit Vater oder Mutter	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
... mit Geschwistern oder Freunden	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
... mit einem Lehrer an meiner Schule	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
... mit jemand anderem	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wie viel Mühe hat dir das Ausfüllen dieses Fragebogens gemacht?

gar keine 0 1 2 3 4 5 6 sehr große

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wie viel Zeit hast du ungefähr für das Ausfüllen gebraucht?

ca. ☐ Minuten

Wenn du Anregungen oder Kritik hast, kannst du deinem Lehrer / deiner Lehrerin das persönlich mitteilen oder hier rechts anonym einen Kommentar schreiben.

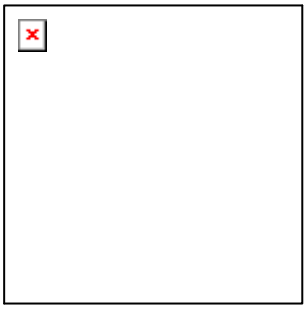
Vielen Dank!

Alle Fragen beantwortet? Computer online? Dann kannst du den Fragebogen abschicken.

Die Übermittlung der Daten hat geklappt, wenn du auf dem Bildschirm eine Bestätigung erhältst.

Wenn das Abschicken nicht klappt, sende bitte eine Email an folgende Adresse
mit einer kurzen Beschreibung des Problems:

Zurücksetzen



Methoden-Evaluation: *Basiserhebung*

© by Georg Lind | Letzte Änderung: 13.05.2005 | Fortbildung

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

diese Erhebung dient als Grundlage für die Selbstevaluation des Fortbildungsprogramms.

Die Übertragung und Auswertung dieses Fragebogens erfolgt *anonym*. Bitte geben Sie daher nirgends Ihren Namen an.

Am Ende des Kursprogramms werden Sie nochmals befragt. Damit eine Zuordnung zur Vorbefragung auch ohne Namen möglich ist, werden nachfolgende, mit Sternen "**" gekennzeichnete Angaben benötigt. Diese Angaben werden gelöscht, sobald die letzte Erhebung erfolgt ist.

Notieren Sie bitte die Ausfüllzeit. Am Ende werden Sie gebeten, sie anzugeben.

Während des Ausfüllens können Sie Ihren Computer vom Internet abkoppeln. Beim "Abschicken" muss er jedoch wieder am Netz angeschlossen sein.

** Erste zwei Buchstaben des Rufnamens Ihrer Mutter: _____ (z.B. **MA** für **MA** ria)

** Erste zwei Buchstaben des Rufnamens Ihres Vaters: _____

** *Geburtstag* (nur Tag, nicht Monat oder Jahr, zweistellig): _____ (z.B. 05 für **5** .4.64)

** *Hausnummer* (zweistellig; auch bei großen Zahlen): ☐ (z.B. 25 für Nr. 1 **25**)

Bei den Fragen ist entweder eine von mehreren Antworten anzuklicken oder etwas einzufüllen.
Am Ende des Fragebogens erscheint ein Feld, in das Sie Ihre Anregungen und Kommentare schreiben können.

War die Ankündigung der Fortbildung für Sie gut verständlich?

- ☐ Ja
- ☐ Nein, ich hätte mir mehr Erklärung gewünscht

Was hätte Ihrer Meinung nach besser erklärt werden sollen? (*optional*)

Allgemeine Angaben

Alter: ☐ Jahre

Geschlecht:

- ☐ männlich
- ☐ weiblich

Jahre mit Unterrichtserfahrungen: ☐ Jahre

1. Unterrichtsfach:

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Erdkunde
- Ethik
- Französisch
- Gemeinschaftskunde, Politik
- Geschichte
- Italienisch
- Kunst, Musik
- Mathematik
- Physik
- Psychologie
- Religion
- Spanisch
- Sport
- Wirtschaft
- anderes

2. Unterrichtsfach:

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Erdkunde
- Ethik
- Französisch
- Gemeinschaftskunde, Politik
- Geschichte
- Italienisch
- Kunst, Musik
- Mathematik
- Physik
- Psychologie
- Religion
- Spanisch
- Sport
- Wirtschaft
- anderes

Vorkenntnisse

Haben Sie schon Erfahrungen mit Dilemmadiskussionen in Schulklassen?

☐ Ja
☐ Nein

Welche Methoden haben Sie dabei angewandt? Wie häufig?	nie	1-3 x Jahr	1x Monat	1x Woche	trifft nicht zu
- Unbearbeitete Dilemmas aus der Literatur oder den Medien diskutieren lassen	☐	☐	☐	☐	☐
- Offene Diskussion ohne besondere Regelvorgaben	☐	☐	☐	☐	☐
- Rollenspiele	☐	☐	☐	☐	☐
- Kohlberg-Methode der Dilemmadiskussion	☐	☐	☐	☐	☐
- Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion	☐	☐	☐	☐	☐

- Seit wie vielen Jahren setzen Sie die Konstanzer Methode ein?	nie	< 1 Jahr	>1 Jahr	> 2 Jahre
	☐	☐	☐	☐

Welche der angebotenen Fortbildungseinheiten scheinen Ihnen persönlich notwendig, um die Konstanzer Methode kompetent einsetzen zu können? (Mehrfachantworten möglich)

- ☐ Die 3-tägige Einführung
- ☐ Ein paar Mal mit Schülern ausprobieren, *ohne* Anleitung
- ☐ Systematisch, *mit* Anleitung ausprobieren
- ☐ Peer-Supervision
- ☐ Zweiter Workshop
- ☐ Weitere Veranstaltungen

Haben Sie Ethik studiert?

- ☐ Ja, als Hauptfach
- ☐ Ja, als Nebenfach oder Zusatzausbildung
- ☐ Nein

Sprechen Sie in Ihrem Fachunterricht (außer Ethik) über *ethische oder moralische Themen*?

- ☐ Ja, oft
- ☐ Ja, manchmal
- ☐ Fast nie

Sprechen Sie in Ihrem Fachunterricht (außer Politischer Gemeinschaftskunde) über *politische oder soziale Themen*?

- ☐ Ja, oft
- ☐ Ja, manchmal
- ☐ Fast nie

Hier finden Sie zwei Geschichten.
Bitte nehmen Sie Stellung zu der Entscheidung am Ende der Geschichte und zu den Argumenten, die danach aufgeführt werden.

Die Arbeiter

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.

Halten Sie das Verhalten der Arbeiter für eher *richtig* oder *falsch*?
Ich halte es für...

Völlig falsch — Völlig richtig

-3 -2 -1 0 1 2 3

Wie stehen Sie zu den Argumenten, die *zugunsten* des Verhaltens der beiden Arbeiter vorgebracht werden?

Man hat *für* die Arbeiter vorgebracht . . .

Ich lehne das völlig ab — Ich akzeptiere das völlig

- dass sie der Firma keinen großen Schaden zugefügt haben.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wie stehen Sie zu den Argumenten, die *gegen* das Verhalten der Arbeiter vorgebracht werden?

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

Ich lehne das völlig ab — Ich akzeptiere das völlig

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Der Arzt

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.

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

Ich halte das Verhalten für ...

Völlig falsch — Völlig richtig

-3 -2 -1 0 1 2 3

Für wie akzeptabel halten Sie die Argumente, die *zugunsten* des Verhaltens des Arztes vorgebracht werden?

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

Ich lehne das völlig ab — Ich akzeptiere das völlig

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

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

- 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

Ich lehne das völlig ab — Ich akzeptiere das völlig

- weil er damit gegen die Überzeugung seiner Kollegen verstoßen hat. Wenn diese sich gegen Tod auf Verlangen (aktive Sterbehilfe) aussprechen, dann sollte ein Arzt das nicht tun.

- weil man dem Arzt völlig vertrauen können muss, dass er sich voll für die Erhaltung des Lebens einsetzt, auch wenn man wegen großer Schmerzen am liebsten sterben möchte.

- weil das Leben zu schützen für jedermann höchste moralische Verpflichtung ist. So lange wir keine klaren Kriterien haben, wie wir aktive Sterbehilfe von Mord unterscheiden können, darf das keiner tun.

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

worden.

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

- 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.

Welche Unterrichtsmethoden verwenden Sie?

	nie						**immer**
Wissen abfragen durch Unterrichtsgespräch	0	1	2	3	4	5	6
Vortrag mit Tafelanschrieb und/oder Folien	0	1	2	3	4	5	6
Arbeit in kleinen Schülergruppen	0	1	2	3	4	5	6
Freiarbeit (Montessorie-Methoden)	0	1	2	3	4	5	6
Projektarbeit, bei der die Ziele und die Durchführung weitgehend von mir vorgegeben werden.	0	1	2	3	4	5	6
Projektarbeit, bei der die SchülerInnen eigene Ziele formulieren lernen und selbst bestimmen, was sie machen.	0	1	2	3	4	5	6
Kurze, informelle Diskussionen & Streitgespräche	0	1	2	3	4	5	6
Peer-teaching mit einer Kollegin / einem Kollegen	0	1	2	3	4	5	6

Freude und Last: Wie erleben Sie Ihre Arbeit?

Was *gefällt* Ihnen besonders an Ihrer Arbeit?

trifft nicht zu

	0	1	2	3	4
- Die Herausforderungen durch die Arbeit	☐	☐	☐	☐	☐
- Das Unterrichten in meinen Klassen	☐	☐	☐	☐	☐
- Die (guten) Berufsaussichten in meinem Beruf	☐	☐	☐	☐	☐
- Die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen	☐	☐	☐	☐	☐
- Das Verhältnis mit den Schülerinnen und Schülern	☐	☐	☐	☐	☐
- Die Zusammenarbeit mit meinen unmittelbaren Vorgesetzten	☐	☐	☐	☐	☐
- Die Kooperation mit den Eltern	☐	☐	☐	☐	☐
- Die Möglichkeiten zur Fortbildung	☐	☐	☐	☐	☐
- Die Möglichkeit, immer etwas Neues zu lernen	☐	☐	☐	☐	☐

Was finden Sie noch besonders schön an Ihrer Arbeit? (Bitte schreiben Sie Ihre A
in das Feld)

Inwieweit fühlen Sie sich persönlich *belastet* durch ...

gar nicht

	0	1	2	3	4
- die Leistungsanforderungen in Ihrem Beruf?	☐	☐	☐	☐	☐

	0	1	2	3	4
- unsichere Berufsaussichten?	☐	☐	☐	☐	☐
- die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen?	☐	☐	☐	☐	☐
- das Verhältnis mit den Schülern?	☐	☐	☐	☐	☐
- das Unterrichten?	☐	☐	☐	☐	☐
- die (fehlenden) Möglichkeiten zur Fortbildung	☐	☐	☐	☐	☐
- die Zusammenarbeit mit meinen unmittelbaren Vorgesetzten	☐	☐	☐	☐	☐
- die Arbeit mit den Eltern	☐	☐	☐	☐	☐
- die ständigen Neuerungen?	☐	☐	☐	☐	☐

Was finden Sie noch belastend an Ihrer Arbeit? (Bitte schreiben Sie Ihre Antwort Feld)

Wie viel Mühe hatten Sie mit dem Ausfüllen dieses Fragebogens?

gar keine **sehr große**

0	1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie viel Zeit haben Sie ungefähr auf das Ausfüllen verwendet?

ca. ☐ **Minuten**

Wenn Sie Anregungen oder Kritik zum Fragebogen haben, können Sie mir das persönlich mitteilen oder hier rechts anonym aufschreiben. (*optional*)

Vielen Dank!

Prüfen Sie bitte noch einmal, ob sie alle Fragen beantwortet haben, und Ihr Computer online ist, bevor Sie den Fragebogen abschicken.

Die Übermittlung der Daten hat nur geklappt,
wenn Sie auf dem Bildschirm eine Bestätigung mit einem Quittungs-Code erhalten .

Bei Problemen bitte umgehend Bescheid geben:

Abschicken Zurücksetzen

Methoden-Evaluation: *Schlusserhebung*

© by Georg Lind | Letzte Änderung: 14.06.2006 | Fortbildung

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

diese Erhebung dient als Grundlage für die Selbstevaluation des Fortbildungsprogramms.

Die Übertragung und Auswertung dieses Fragebogens erfolgt *anonym*. Bitte geben Sie daher nirgends Ihren Namen an.

Damit eine Zuordnung zur Vorbefragung auch ohne Namen möglich ist, werden wieder nachfolgende, mit Sternen "**" gekennzeichnete Angaben benötigt. Diese Angaben werden gelöscht, sobald die letzte Erhebung erfolgt ist.

Notieren Sie bitte die Ausfüllzeit. Am Ende werden Sie gebeten, sie anzugeben.

Während des Ausfüllens können Sie Ihren Computer vom Internet abkoppeln. Beim "Abschicken" muss er jedoch wieder am Netz angeschlossen sein.

** Erste zwei Buchstaben des Rufnamens Ihrer Mutter: (z.B.**MA** für **MA** ria)

** Erste zwei Buchstaben des Rufnamens Ihres Vaters:

** *Geburtstag* (nur Tag, nicht Monat oder Jahr, zweistellig): ☐ (z.B. 05 für **5** .4.64)

** *Hausnummer* (zweistellig; auch bei großen Zahlen): ☐ (z.B. 25 für Nr. 1 **25**)

Bei den folgenden Fragen ist entweder eine Antworten anzuklicken oder etwas einzufüllen.
Am Ende des Fragebogens erscheint ein Feld, in das Sie Ihre Anregungen und Kommentare schreiben können.

Einige Fragen kennen Sie schon vom ersten Mal. Bitte beantworten Sie diese Fragen wieder genau so gewissenhaft wie beim ersten Mal.

Wie oft haben Sie im letzten Schuljahr mit Ihren Schülern Dilemmadiskussionen nach der Konstanzer Methode durchgeführt**?** ☐ mal

Wie oft haben Sie im letzten Schuljahr Rollenspiele gemacht**?** ☐ mal

Wieviel Zeit hat die Vor- und Nachbereitung der Dilemmastunde ungefähr gekostet? ☐ Minuten

An welchen Workshops haben Sie teilgenommen?

- Comburg, Juni 2005 ☐ Ja ☐ Nein

☐ Ja ☐ Nein

- Heiligkreuztal, Nov. 2005

Ja Nein

- Heiligkreuztal, Juli 2006

Durchführung der Schülerbefragung

Basisbefragung
Schlussbefragung
Schlussbefragung geplant
Keine

Wie viele Stunden haben Sie schätzungsweise für das Portfolio aufgewendet?

Stunden

Wie schätzen Sie den Umfang der Ausbildung in der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion (KMDD) ein: Sollte es weniger oder mehr sein?

weniger **mehr**

-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

Welche Ausbildungskomponenten scheinen Ihnen persönlich notwendig, um die Konstanzer Methode kompetent einsetzen zu können?

- Ein mehrtägiger Workshop
- Bearbeiten der Übungsaufgaben
- Peer-Supervision und kollegiale Beratung
- Weitere Workshops

Anderes (bitte angeben):

Wie gut ist die Methode bei Ihren Schülern angekommen?

- Trifft nicht zu (keine KMDD)
- Ablehnung
- Neutral
- Positiv
- Sehr positiv

Wie hat sich die Dilemmadiskussion auf das Lernklima in der Klasse ausgewirkt?

- Trifft nicht zu (keine KMDD)
- Eher negativ
- Nicht erkennbar
- Eher positiv
- Sehr positive

Wie nützlich ist das, was Sie in der Ausbildung in der KMDD gelernt haben, für Ihren Unterricht generell?

gar nicht **sehr nützlich**

0 1 2 3 4 5 6

Besondere Anmerkungen zu den obigen Fragen:

Hier finden Sie wieder die zwei Geschichten.
Bitte nehmen Sie Stellung zu der Entscheidung am Ende der Geschichte und zu den Argumenten, die danach aufgeführt werden.

Die Arbeiter

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.

Halten Sie das Verhalten der Arbeiter für eher*richtig* oder *falsch*?
Ich halte es für...

Völlig falsch **Völlig richtig**

-3 -2 -1 0 1 2 3

Wie stehen Sie zu den Argumenten, die *zugunsten* des Verhaltens der beiden Arbeiter vorgebracht werden?

Man hat *für* die Arbeiter vorgebracht . . .	**Ich lehne das völlig ab**	**Ich akzeptiere das völlig**
- dass sie der Firma keinen großen Schaden zugefügt haben.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	
- dass wegen der Missachtung des Gesetzes durch die Firma dieses Mittel erlaubt war, um wieder Recht und Ordnung herzustellen.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	
- dass die meisten Arbeiter ihre Tat billigen würden und viele sich darüber freuen.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	
- dass das Vertrauen zwischen den Menschen und die Würde des Einzelnen mehr wiegen als das Hausrecht der Firmenleitung.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	
- dass sich die Firma zuerst ins Unrecht gesetzt hat und die Arbeiter deshalb berechtigt waren, dort einzubrechen.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	
- dass die Arbeiter keine rechtliche Möglichkeit sahen, den folgenreichen Vertrauensbruch der Firma aufzudecken und deshalb das in ihren Augen kleinere Übel wählten.	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	

Wie stehen Sie zu den Argumenten, die *gegen* das Verhalten der Arbeiter vorgebracht werden?

Man hat *gegen* die Arbeiter vorgebracht, . . .	**Ich lehne das völlig ab**	**Ich akzeptiere das völlig**

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

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

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

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

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

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

Der Arzt

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.

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

Ich halte das Verhalten für ...

Völlig falsch **Völlig richtig**

-3 -2 -1 0 1 2 3

Für wie akzeptabel halten Sie die Argumente, die*zugunsten* des Verhaltens des Arztes vorgebracht werden?

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

Ich lehne das völlig ab **Ich akzeptiere das völlig**

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

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

- 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.

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

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

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

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

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

- weil der Arzt eigentlich kein Gesetz verletzt hat, da die Frau nicht mehr hätte gerettet werden

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

können, und er nur ihre Schmerzen verkürzen wollte.

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

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

Man sagt, der Arzt habe*falsch*gehandelt ...	**Ich lehne das völlig ab**	**Ich akzeptiere das völlig**

- weil er damit gegen die Überzeugung seiner Kollegen verstoßen hat. Wenn diese sich gegen Tod auf Verlangen (aktive Sterbehilfe) aussprechen, dann sollte ein Arzt das nicht tun.

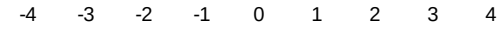
- weil man dem Arzt völlig vertrauen können muss, dass er sich voll für die Erhaltung des Lebens einsetzt, auch wenn man wegen großer Schmerzen am liebsten sterben möchte.

- weil das Leben zu schützen für jedermann höchste moralische Verpflichtung ist. So lange wir keine klaren Kriterien haben, wie wir aktive Sterbehilfe von Mord unterscheiden können, darf das keiner tun.

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

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

- 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.

Freude und Last: Wie erleben Sie Ihre Arbeit als LehrerIn?

Was*gefällt* Ihnen besonders an Ihrer Arbeit?	**trifft nicht zu** 0 1 2 3 4 5 6 **trifft voll zu**
- Die Herausforderungen durch die Arbeit	
- Das Unterrichten in meinen Klassen	
- Die (guten) Berufsaussichten in meinem Beruf	
- Die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen	
- Das Verhältnis mit den Schülerinnen und Schülern	
- Die Zusammenarbeit mit meinen unmittelbaren Vorgesetzten	
- Die Kooperation mit den Eltern	
- Die Möglichkeiten zur Fortbildung	
- Die Möglichkeit, immer etwas Neues zu lernen	

Inwieweit fühlen Sie sich persönlich *belastet* durch...	**gar nicht** 0 1 2 3 4 5 6 **stark**
- die Leistungsanforderungen in Ihrem Beruf?	

	0	1	2	3	4	5	6
- unsichere Berufsaussichten?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- das Verhältnis mit den Schülern?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- das Unterrichten?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- die (fehlenden) Möglichkeiten zur Fortbildung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- die Zusammenarbeit mit meinen unmittelbaren Vorgesetzten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- die Arbeit mit den Eltern	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- die ständigen Neuerungen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie viel Mühe hatten Sie mit dem Ausfüllen dieses Fragebogens?

gar keine **sehr große**

0	1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie viel Zeit haben Sie ungefähr auf das Ausfüllen verwendet?

ca. ☐ **Minuten**

Wenn Sie Anregungen oder Kritik zum Fragebogen haben, können Sie mir das persönlich mitteilen oder hier rechts anonym aufschreiben.(*optional*)

Vielen Dank!

Prüfen Sie bitte noch einmal, ob sie alle Fragen beantwortet haben, und Ihr Computer online ist, bevor Sie den Fragebogen abschicken.

Die Übermittlung der Daten hat nur geklappt,
wenn Sie auf dem Bildschirm eine Bestätigung mit einem Quittungs-Code erhalten .

Bei Problemen bitte umgehend Bescheid geben:

Abschicken Zurücksetzen

Codier-Schema
für den Moralisches Urteil-Test (MUT), Standard Version (1977):

A_ENT; A_P_1; A_P_4; A_P_3; A_P_6; A_P_2; A_P_5; A_C_4; A_C_6; A_C_2; A_C_5; A_C_3; A_C_1; D_ENT; D_P_6; D_P_5; D_P_1; D_P_2; D_P_4; D_P_3; D_C_3; D_C_5; D_C_6; D_C_1; D_C_2; D_C_4;

Dabei gibt der erste Buchstaben (A = Arbeiter, D = Doktor/Sterbehilfe) das Dilemma an, der zweite Buchstabe Pro (P) und Contra(C), und
die Zahl an der dritten stelle die jeweilige Stufe (1 bis 6), die das Argument repräsentiert.
Die Zuordnung der Argumente in der Standardreihenfolge zu den moralischen Orientierungen (Kohlberg-Stufen) ist hier nochmals aufgeführt:

Arbeiter Dilemma (Workers)
Pro
Item Stufe

1 1 A_P_1
2 4 A_P_4
3 3 A_P_3 usw.
4 6
5 2
6 5

Contra

7 4 A_C_4 usw.
8 6
9 2
10 5
11 3
12 1

Doktor Dilemma (Mercy Killing)
Pro
Item Stufe

1 6 D_P_6 usw.
2 5
3 1
4 2
5 4
6 3
Contra

7 3 D_C_3 usw.
8 5
9 6
10 1
11 2
12 4

Auswertungsalgorithmus

für den MUT, Standardversion, 1977-2005; (c) by Georg Lind
Die MUT Daten sollten in der Reihenfolge eingegeben werden, wie sie im Standard MUT stehen,

also nicht in der Stufen-Reihenfolge. Der Computer übernimmt das Sortieren. Es ist vorzuziehen,
den Variablen angemessene Namen wie "w_p_1" zugeben, an denen man erkennen kann,
- zu welchem Dilemma das Item gehört (hier: Arbeiter/Workers)
- ob es ein Pro- oder Contra-Argument ist (hier: Pro)
- und welcher Stufe es repräsentiert (hier: Stufe 1).

Das folgende STATISTICA-Programm berechnet den C-Wert für den gesamten MUT und C-Werte getrennt für die beiden Dilemmas. Als Nebenprodukt erhält man auch die Summenwerte für jede Kohlberg-Stufe als Indikatoren der moralischen Einstellungen.

In geschweiften Klammer {} werden die Formeln jeweils kommentiert:
{Zuerst werden die Antworten zu den Argumenten jeder Stufe addiert}

```
SU_st_1:= w_p_1 +  w_c_1 + d_p_1 + d_c_1; {Diese Werte werden auch
als}
SU_st_2:= w_p_2 +  w_c_2 + d_p_2 + d_c_2; {Indizes für die
Einstellungen}
SU_st_3:= w_p_3 +  w_c_3 + d_p_3 + d_c_3; {zu den sechs Moralstufen
nach}
SU_st_4:= w_p_4 +  w_c_4 + d_p_4 + d_c_4; {Kohlberg benutzt.}
SU_st_5:= w_p_5 +  w_c_5 + d_p_5 + d_c_5;
SU_st_6:= w_p_6 +  w_c_6 + d_p_6 + d_c_6;

{Addition aller Argumente in einem Dilemma}

ValSum(v, 2, 12, SU_A);       {Summe aller Antworten zum Arbeiter-
Dilemma;
                               die "2" besagt, dass hier das erste
MUT-Item die Variable 2 ist;
                               dies muss ggfs. angepasst werden.}
ValSum(v, 15, 12, SU_D);      {Summe Doktor; siehe oben}

                    {die Funktion "ValSum" addierte alle 12 gültigen
Zahlen
                       beginnend mit der Variablen Nr. 2 bzw. Nr. 15
und
                       speichert das Ergebnis in der Variablen Nr.
SU_A bzw.
                       SU_D. Die Variablen-Nummern 2 bzw. 15 müssen
evtl. an
                       spezielle Datenstrukturen angepaßt werden. }

SU_GESA:= SU_A + SU_D;         {Totale Rohsumme}

MQS := SU_GESA**2 / 24;        {MQS - Mittlere
Abweichungsquadratsumme; "**" bedeutet
                               Quadrieren}

{Totale Quadratsumme wird ermittel}
Total_QS := 0;                        {Initialisierung der totalen
Quadratsumme}
for I:= 2 to 13 do if valid(v(i))     {der Angang und das Ende der
Zählvariable "I" muss
then Total_QS := Total_QS + v(i)**2;     evtl. angepasst werden }
for I := 15 to 26 do if valid(v(i))     {der Angang und das Ende der
Zählvariable "I" muss
then total_QS := Total_QS + v(i)**2;     evtl. angepasst werden }
```

```
AQS:= total_QS - MQS;              {AQS - Abweichungsquadratsumme}
AQS_ST :=0; for I :=27 to 32 do    {der Anfang und das Ende der
Zählvariable "I" [hier 27 und 32]
                                   muessen jeweils angepasst werden }
if valid(v(i))
then AQS_ST:= AQS_ST + v(i)**2;
AQS_ST := AQS_ST / 4 - MQS;   {AQS Stufe = QS Stufe - MQS = die
                              Abweichungsquadratsumme, die dem Faktor
Stufe
                              zugeordnet werden kann }

C_Score := AQS_ST / AQS * 100;     {C-Wert = Kennwert für die
moralische Urteilsfähigkeit}
```