

Diplomarbeit der pädagogischen Hochschule Wallis

Förderung der Moralentwicklung durch Dilemma-Diskussionen im Rahmen eines Klassenrats

Eingereicht von: Saskia Fux

Betreuer: Christoph Salzmann

Ort und Datum der Abgabe:

Brig, 14. Februar 2019

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	4
1. DANKESWORT	6
2. EINFÜHRUNG.....	7
2.1 PERSÖNLICHE MOTIVATION.....	7
3. PROBLEMSTELLUNG.....	8
4. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN.....	10
4.1 BEGRIFFSERKLÄRUNGEN	10
4.1.1 ETHIK.....	10
4.1.2 WERTE.....	10
4.1.3 MORAL	11
4.1.4 MORALISCHE URTEILSFÄHIGKEIT	11
4.2 MORALENTWICKLUNG NACH PIAGET.....	12
4.2.1 PIAGETS ERKENNTNISSE	13
4.2.2 KRITIK AN PIAGETS THEORIE	16
4.3 MORALENTWICKLUNG NACH KOHLBERG.....	17
4.3.1 KOHLBERGS STUFEN DER MORALENTWICKLUNG	19
4.3.2 KRITIK AN KOHLBERGS THEORIE	20
4.4 MORALENTWICKLUNG NACH GEORG LIND	21
4.4.1 LINDS ZWEI-ASPEKTE-MODELL	21
4.4.2 KONSTANZER METHODE DER DILEMMA-DISKUSSION (KMDD)	22
4.4.3 MORALISCHER-KOMPETENZ-TEST (MKT).....	25
4.4.4 KRITIK AN LINDS THEORIE.....	25
4.5 MORALENTWICKLUNG NACH KLAUS ZIERER	26
4.5.1 MORALERZIEHUNG DURCH DILEMMA-DISKUSSIONEN	26
4.6 DER KLASSEN RAT	27
4.6.1 BEGRIFFSDEFINITION UND ENTSTEHUNG.....	27
4.6.2 CHANCEN DES KLASSEN RATS.....	27
4.6.3 GRENZEN DES KLASSEN RATS	28
4.7 SCHLUSSFOLGERUNG	29
5. FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN.....	30
6. METHODISCHES VORGEHEN	31
6.1 PROJEKTANFRAGE	31
6.2 ZIELGRUPPE UND VORÜBERLEGUNGEN	31
6.3 VORERHEBUNG (PRÄTEST)	31
6.4 INTERVENTION.....	32
6.5 NACHERHEBUNG (POSTTEST).....	34

EMPIRISCHER TEIL	35
7. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	35
7.1 STICHPROBENUMSCHREIBUNG	35
7.2 STIMULATION DER MORALENTWICKLUNG.....	35
7.2.1 ERGEBNISSE DER EXPERIMENTALKLASSEN.....	35
7.2.2 STATISTISCHE AUSWERTUNG DER EXPERIMENTALKLASSEN.....	37
7.2.3 ERGEBNISSE KONTROLLGRUPPE.....	38
7.2.4 STATISTISCHE AUSWERTUNG DER KONTROLLKLASSE	38
7.2.5 ERGEBNISSE ALLER KLASSEN IM VERGLEICH	39
7.2.6 STATISTISCHE AUSWERTUNG ALLER KLASSEN IM VERGLEICH	39
7.3 UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN ALTERSGRUPPEN	40
7.4 EINSCHÄTZUNG DER LEHRPERSONEN	43
7.5 SYNTHESE.....	49
8. INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	49
9. KRITISCHE DISTANZ.....	52
10. SCHLUSSFOLGERUNG	52
10.1 VORSCHLÄGE ZUR VERBESSERUNG UND WEITERFÜHRUNG.....	53
11. VERZEICHNISSE	54
11.1 VERWENDETE LITERATUR	54
11.2 ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	57
11.3 TABELLENVERZEICHNIS	57
11.4 ANHANGSVERZEICHNIS.....	57

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Diplomarbeit befasst sich mit der Moralentwicklung von Kindern der 5H bis 7H im Kanton Wallis. Das Ziel dieser Untersuchungsarbeit ist es, herauszufinden, ob die Kinder mit Hilfe eines wöchentlich stattfindenden Klassenrats (auf Basis der Dilemma-Diskussion (DD) nach Klaus Zierer, 2010) positiv in ihrer moralischen Entwicklung stimuliert werden können. Die Ausgangsfrage zur nachfolgenden Diplomarbeit wurde wie folgt formuliert: „Inwiefern stimuliert die wöchentliche Durchführung einer Dilemma-Diskussion (nach Zierer, 2010) im Rahmen eines Klassenrats, die Moralentwicklung der Schülerinnen und Schüler der 5H, 6H und 7H?“ Dabei wird von einem kognitiv-entwicklungstheoretischen Verständnis des Moralbegriffs ausgegangen. Moral wird dabei als eine Fähigkeit definiert, welche gelehrt und gelernt werden kann (vgl. Lind, 2009a, S.33). Um der Fragestellung nachzugehen, wird das Forschungsvorgehen in die zwei deduktiven Teile „Theorie“ und „Praxis“ aufgegliedert.

In einem ersten Schritt werden die theoretischen Grundlagen zur moralischen Entwicklung untersucht. Der theoretische Bezugsrahmen dieser Arbeit befasst sich mit der modernen entwicklungspsychologischen Moralforschung. Der Fokus wurde dabei auf die Erkenntnisse der Psychologen Piaget, Kohlberg, Lind und Zierer gesetzt. Zunächst widmet sich der theoretische Teil dieser Diplomarbeit den Begriffserklärungen, da die Arbeit auf diesen zentralen Schlüsselbegriffen aufbaut. Die Begriffe Ethik, Moral, Werte und moralische Urteilsfähigkeit werden definiert. Anschliessend werden die Konzepte der Moralentwicklung der Psychologen Piaget, Kohlberg, Lind und Zierer geschildert. Ausserdem wird auch die Kritik an den Konzepten der Psychologen eingegangen. Ebenfalls thematisiert wird der theoretische Hintergrund des Begriffs Klassenrat. Zunächst wird der Begriff erklärt und definiert und anschliessend werden die Chancen sowie die Grenzen des Klassenrates aufgezeigt. Abschliessend wird in dem letzten Teil des theoretischen Bezugsrahmens, aus den Erkenntnissen geschlussfolgert.

In einem zweiten Schritt werden im praktischen Teil die Intervention in Form von Dilemma-Diskussionen (nach Klaus Zierer, 2010) in den Experimentalklassen (EK) durchgeführt. Diese empirischen Untersuchungen beziehen sich auf drei Experimentalklassen (EK) der Stufe 5H bis 7H aus dem Oberwallis. Die jeweiligen Klassenlehrpersonen der Experimentalklassen führen mit ihren Schülerinnen und Schülern während fünf Wochen ein Programm auf Basis der Dilemma-Diskussion, einmal wöchentlich während eines Klassenrats durch. Eine Kontrollklassen (KK), welche dieses Programm nicht durchführt, dient dem Vergleich. Die Datenerhebung erfolgt durch den „Moralischen-Urteilstest für Grundschulen“ (MUT-Grund), welcher zu Beginn und nach Abschluss der Intervention in allen vier Klassen durchgeführt wird. Schliesslich zeigt sich, ob die drei Experimentalklassen, welche das Projekt durchführen, positiv in ihrer Moralentwicklung stimuliert werden. Ausserdem wird erforscht, inwiefern sich die Ergebnisse der Experimentalklassen von denen der Kontrollklassen unterscheiden.

Der erwartete Effekt, dass durch die wöchentliche Durchführung einer Dilemma-Diskussion die Moralentwicklung der Schülerinnen und Schüler stimuliert werden kann, ist nicht eingetroffen. Die Ergebnisse beim Posttest sind nicht durchgehen höher als beim Prätest. Es zeigen sich keinerlei signifikante Ergebnisse. Auch bezüglich der Unterschiede hinsichtlich der verschiedenen Altersstufen, ergaben sich keine eindeutigen Zusammenhänge. Jedoch insgesamt kann man sagen, dass die Dilemma-Diskussionen sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Kindern sehr geschätzt und für sinnvoll empfunden wurden.

Schlüsselbegriffe: Moralentwicklung, moralische Urteilsfähigkeit, Klassenrat, Dilemma-Diskussion, MUT-Grund

Die folgende Abbildung zeigt einen zusammenfassenden Überblick des Forschungsvorgehens dieser Arbeit.

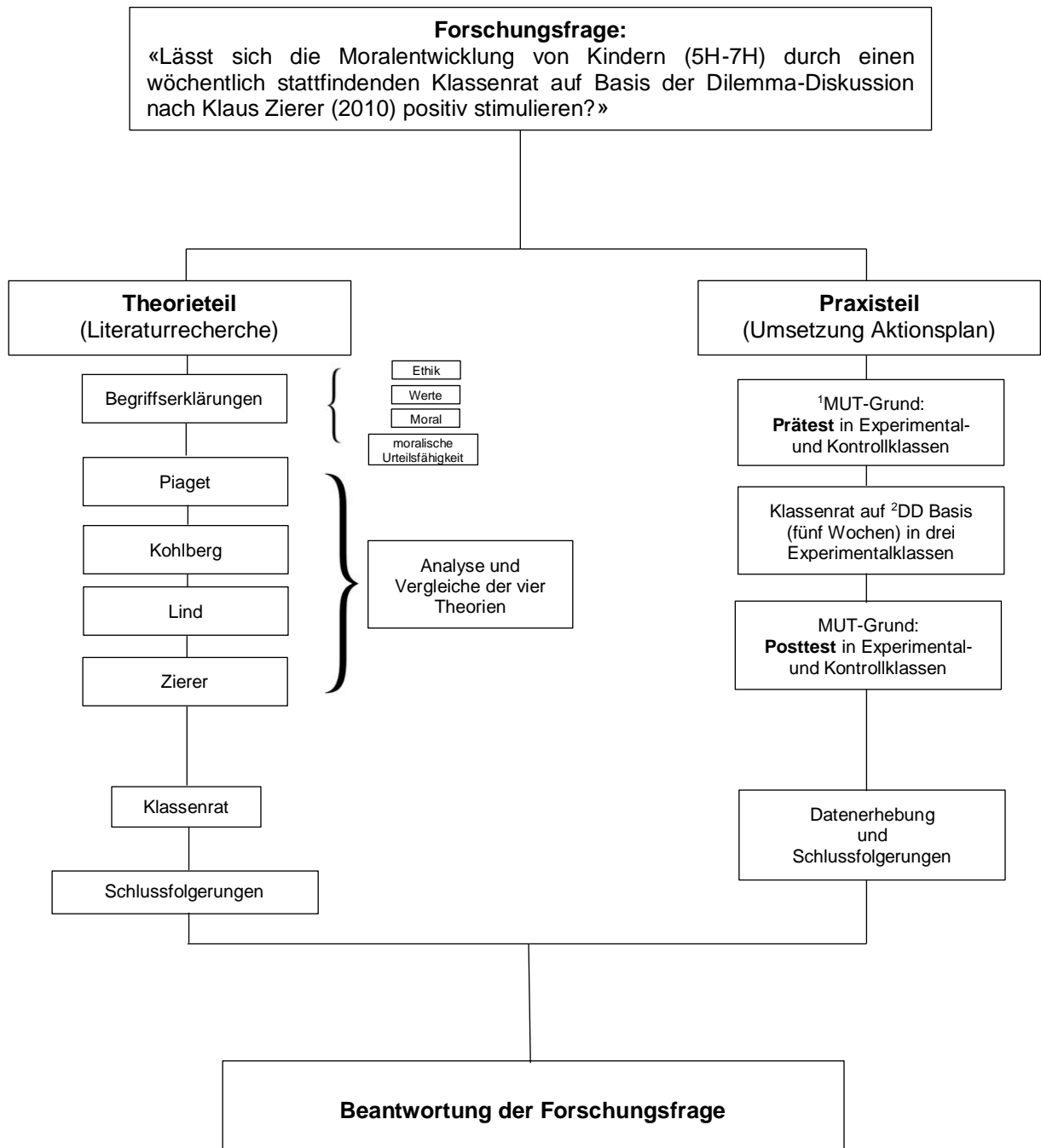


Abbildung 1: Überblick Forschungsvorgehen

¹ MUT- Grund: «Moralischen Urteilstest für Grundschulen»: Diagnostikinstrument zur Erhebung der moralischen Urteilskompetenz

¹ DD: „Dilemma Diskussion“; Methode zur Förderung der moralischen Kompetenzen nach Klaus Zierer (2010)

1. Dankeswort

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen meiner Ausbildung zur Primarschullehrerin an der pädagogischen Hochschule Wallis im Jahr 2018/2019. Das Verfassen dieser Diplomarbeit beanspruchte viel Zeit und Kraft. Ohne die Hilfe zahlreicher Personen wäre die Arbeit jedoch nicht in dieser Form zustande gekommen. Herzlich bedanke ich mich an dieser Stelle bei all denjenigen, welche mich während dem Entwerfen und Schreiben dieser Diplomarbeit begleitet und motiviert haben.

Ein besonderer Dank gilt deshalb meinem Betreuer, Herrn Christoph Salzmann, der sich bereit erklärte, mich bei meiner Diplomarbeit zu begleiten und zu unterstützen. Von Anfang an nahm er sich stets Zeit, um auf meine Fragen einzugehen und diese zu klären. Herr Salzmann war mir mit seiner konstruktiven Kritik, seinen wertvollen Ratschlägen, seinem Fachwissen und seinen Ermutigungen eine grosse Hilfe.

Ein herzliches Dankeschön geht ausserdem an alle Lehrpersonen, welche sich bereit erklärt haben, die Intervention in ihren Klassen durchzuführen.

Bedanken möchte ich mich zudem bei Herrn Paul Ruppen, welcher es ermöglichte, die Ergebnisse auszuwerten.

Danke auch an die Korrektoren für ihre wertvolle Arbeit.

Auch meiner Familie und meinen Freundinnen möchte ich danken für ihre stetige Unterstützung und die ermutigenden Worte.

Herzlichen Dank!

2. Einführung

2.1 Persönliche Motivation

In meinem künftigen Beruf beschäftige ich mich mit Kindern und deren Entwicklung. Ich bin mir bewusst, dass ich als Lehrpersonen neben dem Bildungs- auch einen Erziehungsauftrag habe. Einem angemessenen Erziehungsauftrag unterliegt unter anderem auch das Vermitteln von Wertvorstellungen. Dabei interessiert mich inwiefern man dieser Verantwortung der Moralvermittlung überhaupt gerecht werden kann.

Da ich meinen Schülerinnen und Schülern optimale Voraussetzungen schaffen möchte, um ihre moralische Urteilsfähigkeit zu stärken, wollte ich mich intensiver mit der Thematik „Moralentwicklung bei Kindern“ beschäftigen.

Im Rahmen meiner Ausbildung konnte ich während meines zweiten Praktikums einen Einblick in die Methode des Klassenrats gewinnen. Dieser diente hauptsächlich der Bewältigung von Konfliktsituationen. Der Erfolg dieses Klassenrats überzeugte mich und ich stellte mir die Frage, ob diese Methode auch geeignet ist, um die Moralentwicklung der Kinder zu fördern. Dies ermutigte mich, die Thematik in meiner Diplomarbeit aufzugreifen und zu untersuchen.

3. Problemstellung

Moralische Normen und Werte spielen für das Zusammenleben der Menschen schon seit je her eine zentrale Rolle. Rawls (1979) zufolge sind Menschen im Gegensatz zu Tieren moralfähig, gleichzeitig aber auch moralbedürftig. Sie sind in der Lage, Dritte aus Eigennutz bewusst zu schädigen. Werte sind in vielen Bereichen unseres Lebens stets präsent. Sie sind die Voraussetzung sozialer Ordnung. Werte spielen sowohl in aktuellen öffentlichen Diskursen, sowie im Privat- und im Berufsleben eine zentrale Rolle. Denn jede Person stellt sich die Frage nach dem Richtigen und dem Guten und wie dies gelebt werden kann (vgl. Krobath, 2009, S.11). Werte sind das, was uns als Gesellschaft ausmacht und welche Ideale wir anstreben. Diese Werte sind nicht statisch, sondern unterliegen einem ständigen Wandel. Der Begriff „Wertewandel“ beschreibt die Veränderung der moralischen Überzeugungen in einer Gesellschaft. Diese Veränderungen können sowohl kontinuierlich, als auch plötzlich erfolgen (vgl. Klages, 1984). Über viele Jahrhunderte lang wurde die Moral durch eine übergeordnete Person vermittelt, welche vorschrieb, was richtig und was falsch war, was die Gesellschaft tun durfte und was sie unterlassen sollten. Im 19. Jahrhundert bestimmte der Klerus die Moralvorstellungen der Gesellschaft. Diese übergeordnete Rolle übernahm zu dieser Zeit meistens ein Bischof oder Priester. In den Schulen wurden die Schülerinnen und Schüler dazu erzogen zu gehorchen. Mit harten Strafen wurde Disziplin von den Lehrern erzwungen. Doch im Laufe der Zeit veränderte sich die Vermittlung von Moral. Seit etwa 1980 jedoch hat die Kirche einen zunehmend schwereren Stand. Beinahe jede vierte, in der Schweiz wohnhafte Person über 15 Jahren, gehört heute keiner Religion mehr an (vgl. Stauffacher, 2017, Abs.9). Medien berichten zunehmend mehr von schweren Verbrechen, Gewalttaten und Morden, welche durch Kinder oder Jugendliche begangen wurden. Angesichts der schrecklichen Ereignisse, welche uns die Presse täglich vermittelt, zweifeln viele daran, dass die heutige Gesellschaft überhaupt noch Moral hat. Detlef Horster (2007) behauptet, dass wir in einer von Moralverlust bedrohten Gesellschaft leben (vgl. ebd. S.7). Dieser Wertewandel beeinflusst auch die Schule als Institution. Die Moralentwicklung bei Kindern und Jugendlichen ist ein allgegenwärtiges Thema, welches die heutige Gesellschaft enorm beschäftigt. Gutes Benehmen, Anstand, Respekt und Sitte gelten als erstrebenswert. Da diese Werte bereits von kleinen Kindern erwartet werden, obliegt die Sensibilisierung unter anderem auch dem Aufgabenbereich der Schule. Denn die Schulen haben neben dem Bildungs- auch einen Erziehungsauftrag. Kinder werden im Schulalltag oft mit moralischen Konflikten konfrontiert. Deshalb müssen sie lernen mit diesen Situationen umzugehen und gemeinsam Lösungen zu finden. Kinder begeben sich in dieser Zeit auf die Suche nach Werten und Normen, an denen sie sich orientieren können (vgl. Oerter & Montada, 2002, S.259ff.). Die Lehrpersonen begleiten ihre Schülerinnen und Schüler in diesem Prozess ihrer individuellen Moralentwicklung.

Die Standesregel fünf „Führung und Verantwortung“ ist in der LCH folgendermassen festgelegt: „Die Lehrperson nimmt Führsorge und Verantwortung in der eigenen Schulklasse und in der ganzen Schule wahr.

Die Lehrperson tut dies auch in Dilemma-Situationen. Sie sorgt -wenn möglich, durch Aushandlung im Klassenverband- dafür, dass Regeln, Grenzen und Freiräume klar definiert und eingehalten werden.

[...] Die Lehrperson beteiligt sich an der Führung der Schule durch Mitwirkung bzw. Mitbestimmung in Konferenzen, durch Anregungen, durch konstruktive Kritik und durch Umsetzung von Beschlüssen.

Die Lehrperson ist sich bewusst, dass sie das Bild der Öffentlichkeit von der Schule und vom Berufsstand mitbeeinflusst. Sie meidet Handlungen, welche auf die Herabminderung des guten Rufes der Schule und des Berufs abzielt oder dies bewusst in Kauf nehmen. [...]“ (Standesregeln LCH, S.37).

Die Thematik der Moralentwicklung ist daher schon seit Jahren fester Bestandteil des Bildungswesens. Im Lehrplan 21 ist Ethik fester Bestandteil des Bereichs ERG (Ethik, Religion, Gemeinschaft), welcher ein Teil des Fachbereiches NMG (Natur, Mensch, Gesellschaft) bildet. Das Fach ERG (spezifisch der Bereich Ethik) beinhaltet auf Primarschulebene des zweiten Zyklus, das Reflektieren über existentielle Grunderfahrungen und das Klären von Werten, Normen und das Verantworten von Entscheidungen. (vgl. Lehrplan 21, 2014, S.2ff.).

Moral in der Erziehung bedeutet also, für den zweiten Zyklus, laut Leitbild des Lehrplan 21 im Kanton Wallis:

„ERG.2 Werte und Normen klären und Entscheidungen verantworten

2 Die Schülerinnen und Schüler können Regeln, Situationen und Handlungen hinterfragen, ethisch beurteilen und Standpunkte begründet vertreten.

ERG.2.2 Die Schülerinnen und Schüler...

- a) können erlebte, beobachtete oder erzählte Situationen anhand der Perspektiven verschiedener Beteiligter beurteilen.
- b) können Massstäbe ethischer Beurteilung reflektieren. (Werte, Normen, religiöse Vorstellungen, Deklarationen, Instanzen)
- c) können die Bedeutung des Gewissens für moralische, rechtliche, ethische Fragen und Konflikte einschätzen und respektieren. (Gewissen)
- d) können im alltäglichen Handeln oder gesellschaftlichen Umfeld Benachteiligungen und Diskriminierungen erkennen und entsprechende Regeln diskutieren (z.B. Chancen, Zutritt, Ausschluss, Sprachgebrauch). (Diskriminierung, Emanzipation, Rechte, Interessen, Bedürfnisse).
- e) können kontroverse Fragen diskutieren, Positionen, deren Interessen und Begründungen vergleichen und einen Standpunkt vertreten.“ (Lehrplan Kanton Wallis, 2018).

Damit Kinder moralisch handeln können, müssen sie das Richtige vom Falschen unterscheiden können. Die Kinder müssen verstehen, weshalb eine Handlung moralisch oder unmoralisch ist. Es sollte den Kindern etwas bedeuten, auf moralische Weise zu handeln. Dazu benötigt es ein Gewissen (vgl. Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016, S.530f.). Kinder sind zwar fähig, zwischen Gutem und Bösem zu unterscheiden, doch nicht immer nehmen sie sich das auch als Leitbild. Das Erziehungsmilieu, dazu gehört auch die Schule, kann die innere Bereitwilligkeit für moralisches Verhalten fördern (vgl. Damon, 1990).

In dem Forschungsbereich der Moral gibt es bereits zahlreiche Publikationen, Forschungsergebnisse und Studien. Die Moralentwicklung spielt in verschiedenen wissenschaftlichen Fachrichtungen eine wichtige Rolle. Dabei hatten die beiden Entwicklungspsychologen Jean Piaget und sein Nachfolger Lawrence Kohlberg einen grossen Einfluss auf diese Entwicklungstheorie und leisteten wertvolle Beiträge rund um das Thema Moralentwicklung. Jean Piaget wollte herausfinden, ob Kinder unterschiedlicher Altersgruppen bestehende Regeln eines Systems beachten und sich deren Bedeutung bewusst sind. Während seiner Forschung entwickelte Piaget eine Theorie, die aus verschiedenen Stadien bestand. Professor Dr. Georg Lind baute schliesslich auf den Arbeiten von Kohlberg auf.

Im theoretischen Bezugsrahmen werden zunächst die Schlüsselbegriffe erklärt und definiert. Anschliessend widmet sich die Arbeit den Konzepten der Moralentwicklung der Psychologen Piaget, Kohlberg, Lind und Zierer.

4. Theoretischer Bezugsrahmen

„Inwiefern stimuliert die wöchentliche Durchführung einer Dilemma-Diskussion (nach Klaus Zierer, 2010) im Rahmen eines Klassenrats die Moralentwicklung der Schülerinnen und Schüler der 5H, 6H und 7H?“ Um dieser Fragestellung nachgehen zu können, wird zunächst die theoretische Basis aufgearbeitet. Dieses Kapitel knüpft daher an folgende Fragen an: Was ist Moral und wie findet die Moralentwicklung bei Kindern statt? Wie lässt sich die Moralentwicklung der Kinder fördern und welche Rolle nimmt dabei die Begleitperson ein? Wie entscheiden Kinder in Konfliktsituationen?

Sämtliche Fragen bauen auf den Begriffen Werte, Ethik, Moral und moralische Urteilsfähigkeit auf. Nachfolgend werden im theoretischen Bezugsrahmen daher zunächst die wichtigsten Begriffe definiert und erklärt. Nach der Begriffserklärung wird auf die wichtigsten Aspekte der entwicklungspsychologischen Moralforschung eingegangen. Diese Grundlagen dienen der empirischen Untersuchung.

4.1 Begriffserklärungen

4.1.1 Ethik

Der Begriff Ethik stammt ursprünglich vom griechischen Wort „ethos“ und bedeutet so viel wie Sitte oder Brauch. Kerres zufolge ist es ein Teilgebiet der Philosophie. Sie wird als „praktische Philosophie“ bezeichnet, da der Gegenstand der wissenschaftlichen Disziplin das Reflektieren über das menschliche Handeln und moralisch richtige Verhalten, vor allem bzgl. bedeutsamer Entscheidungen ist (vgl. Kerres et al., 2001, S.2).

Urteilsfähigkeit und Vernunft sind entscheidende Aspekte der Ethik. Wolf definiert die Aufgaben der Ethik somit folgendermassen: „Die Ethik stellt Richtlinien auf, an denen sich menschliches Verhalten ausrichten soll. Sie beruft sich dabei auf ein durch Vernunft erkennbares und somit für jeden Vernunftbegabten einsehbares, oberstes Prinzip“ (Wolf, 2004, S. 4). Durch das Einhalten dieser Richtlinien ethischer Normen werden die Menschen zur Gemeinschaft befähigt und das Zusammenleben wird berechenbar gemacht. Die Kommunikation ist ein wichtiger Bestandteil dieses Zusammenlebens (vgl. Wolf, 2004, S.4). Ausserdem spielt der Prozess des Nachdenkens und Reflektierens in der Ethik eine zentrale Rolle. Fröhlich erklärt den Begriff Ethik als philosophisches Nachdenken über das richtige Handeln (vgl. Fröhlich, 2006, S.13f.). Das Handeln steht unter verschiedenen Aspekten und bezieht sich auf unterschiedliche Gegenstände. Die Ethik muss daher auf die jeweiligen Gegenstandsarten Rücksicht nehmen, um sinnvoll zu sein. Weiter macht Fröhlich auf den Aspekt aufmerksam, dass man mit der Ethik niemals zu allgemeinen und feststehenden Regeln kommt, welche auf das konkrete Handeln bezogen keines Nachdenkens mehr bedürften (vgl. ebd., S.13f.). Abschliessend lässt sich sagen, dass es schwierig und umstritten ist eine Ethik mit universaler Bedeutung festzulegen (vgl. ebd., S.10f.).

4.1.2 Werte

Der Begriff „Werte“ wird in der Literatur sehr unterschiedlich definiert, abhängig vom jeweiligen Standpunkt. Stein (2008) erklärt den Begriff folgendermassen: „Werte lassen Handlungen geboten erscheinen oder legen Handlungsalternativen vor und fungieren somit als handlungsleitend. Getroffene Werturteile umfassen nicht nur kognitive Aspekte der Urteilsbildung über einen Sachverhalt oder eine Handlung, sondern auch emotionale Reaktionen [...]“. Er folgert daraus: „Werte ziehen demnach sowohl kognitiv als auch emotionale- affektive Konsequenzen auf der Verhaltens- und Handlungsebene nach sich. Ein weiteres Handeln, Denken und Urteilen ist unmöglich.“ (Stein, 2008, S.19). Entscheidend ist dabei, dass die Handlungen nicht nur bewusst, sondern oft auch unbewusst von Werten beeinflusst werden. Daher definiert Höffe den Begriff so: „Unter Wert versteht man die bewussten oder unbewussten Orientierungsstandards und Leitvorstellungen, von denen sich Individuen und Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen.“ (Höffe, 2008, S.344).

4.1.3 Moral

Der Begriff Moral wird als die Gesamtheit der Werte und Normen bezeichnet, welche als gültig angesehen werden. Die Moral kann sich sowohl auf die Gesellschaft, eine Organisation oder auch auf eine Berufsgruppe beziehen. Moral erlaubt es, das Wissen als Gut und Böse, sowie richtig oder falsch zu sehen. Moral ist die Gesamtheit von Erziehung, Erfahrung, Sozialisation, Ausbildung und von individuellen Charaktereigenschaften. Jeder Mensch hat eigene Moralvorstellungen. Das Handeln spielt dabei eine zentrale Rolle, denn dabei entsteht eine Wechselwirkung zwischen den Erfahrungen und dem Handeln eines jeden Menschen (vgl. Gordijn & Steinkamp, 2010, S.43ff.). Gordijn und Steinkamp definieren den Begriff also quasi als Akkumulation von moralischer Intelligenz. Demgegenüber sehen Horster und Piaget Moral eher als Regeln im gesellschaftlichen Zusammenleben. Horster (2007) definiert diesen Begriff wie folgt: „Moral ist die Gesamtheit der Regeln, die zur Realisierung der Werte oder zum Wohl der Menschen beiträgt, bzw. man kann auch sagen, dass die moralischen Regeln, wenn sie angewendet werden, die Menschen, die vom Handeln anderer betroffen sind, schützen sollen.“ (Horster, 2007, S.7). Piaget definiert den Begriff folgendermassen: „Jede Moral ist ein System von Regeln, und das Wesen jeder Sittlichkeit besteht in der Achtung, welche das Individuum für diese Regeln empfindet.“ (Piaget, 1983, S.23).

Stein (2008) geht noch weiter und sieht die Moral gar als Verpflichtung des Einzelnen gegenüber der Gesellschaft. Er definiert Moral als: „Die Fähigkeit, selbstbezogene Impulse zu überwinden und sich dem Mitmenschen empathisch zuzuwenden zu können.“ (Stein, 2008, S.22).

„Ob eine bestimmte Handlung moralisch ist oder nicht, lässt sich nicht einfach durch oberflächliche Betrachtung entscheiden [...] So nehmen einige Psychologen (und im Übrigen auch Philosophen und Pädagogen) an, dass die Überlegungen, die hinter einer Handlung stehen, entscheidend sind, um angeben zu können, ob ein bestimmtes Verhalten moralisch oder unmoralisch ist, und dass Veränderungen im moralischen Denken die Grundlage für die Moralentwicklung darstellen [...] Die wichtigsten Beiträge zu unseren heutigen Erkenntnissen über die Entwicklung des moralischen Denkens bei Kindern stammen von Piaget und von Lawrence Kohlberg; beide untersuchten die Moralentwicklung aus der Perspektive der kognitiven Entwicklung.“ (Siegler, et al., 2016, S.531).

4.1.4 Moralische Urteilsfähigkeit

Nach Kohlberg (zit. nach Lind, 2002, S.23) ist moralische Urteilsfähigkeit „das Vermögen, moralische Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind (also auf moralischen Prinzipien gründen) und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln.“ (Kohlberg, 1964, S.425).

Lind definiert diesen Begriff ganz ähnlich: „[...] die Fähigkeit, das eigene Denken an moralischen Idealen und Prinzipien auszurichten und auf der Grundlage dieses Denkens zu handeln, und zwar [...] auch im realen Leben, wenn man gleichzeitig unter dem Druck steht, sich anderen Zwängen zu unterwerfen“ (Lind, 2009a, S.74).

4.2 Moralentwicklung nach Piaget

Kurzbiografie von Jean Piaget (1896-1980)



Abbildung 2: ¹Jean Piaget

Jean Piaget wurde am 9. August 1896 in Neuenburg, Schweiz, als erstes Kind von Arthur Piaget und Rebecca Jackson, geboren. Als Piaget mit zehn Jahren in das Collège Latin eingeschult wurde, intensivierten sich seine naturwissenschaftlichen Interessen. Ausserhalb der Schule beschäftigte sich Piaget daher im Museum für Naturgeschichte. Dort beteiligte er sich an einer Arbeit über Land- und Süswassermuscheln und -schnecken. Ausserdem wurde schon früh sein Interesse an den Autoren Kant, Spencer, Comte und Durkheim geweckt. Piaget studierte viele Philosophen und die Anwendung der Logik. Er versuchte stets eine biologische Erklärung zu finden. Da die Philosophie seiner Forschungen nicht dienlich war, wandte er sich der Psychologie zu.

Piaget besuchte die Universität in Neuenburg. Allerdings wurde ihm ein Jahr Auszeit in den Bergen verordnet, weil er durch das ständige Lernen und Schreiben krank wurde. Dort sollte er sich erholen. Nach seiner Rückkehr machte Piaget 1918 seinen Doktor in Naturwissenschaften an der Universität Neuenburg. Während Piaget anschliessend ein Jahr lang im Zürcher Psychologielabor und in Bleulers psychiatrischer Klinik arbeitete, entdeckte er die Arbeiten von Freud, Jung und weiteren Autoren. Piaget lehrte im Jahre 1919 Psychologie und Philosophie an der Sorbonne in Paris. Dort untersuchte er Intelligenztests. Da ihn die „richtig oder falsch“ Intelligenztests nicht interessierten, wandte er die psychiatrische Interviewtechnik an. Ab diesem Punkt begann Piaget zu hinterfragen, wie Kinder denken. 1921 erschien Piagets erster Artikel über Intelligenzpsychologie im „Journal de psychologie“. Anschliessend erforschte er gemeinsam mit seinem Studenten im J.J. Rousseau-Institut in Genf das logische Denken bei Grundschulkindern. Die Ergebnisse dieser Untersuchung wurden in dem ersten seiner fünf Bücher zur Kinderpsychologie festgehalten.

Nachdem er 1923 seine Mitarbeiterin Valerie Châtenay geheiratet hatte, wurde zwei Jahre später ihre erste gemeinsame Tochter geboren, nach weiteren zwei Jahren ihre zweite Tochter und 1931 ihr einziger Sohn. Aus den intensiven Beobachtungen an den eigenen drei Kindern, folgten weitere drei Bücher.

Piaget wurde Vorsitzender im Bereich Experimentelle Psychologie, Direktor des Psychologielabors und Präsident der Schweizer Gesellschaft für Psychologie. Ausserdem erhielt er eine Reihe von Ehrentiteln. Während vielen Jahren arbeitete er an einer allgemeinen Theorie der Struktur und daran, seine psychologischen Forschungen mit der Biologie zu verbinden. Piaget schrieb über sechzig Bücher und mehrere hundert Aufsätze. Piaget verstarb am 16. September 1980 in Genf (vgl. Stangl, Abs. 1ff.).

¹ Stangl, W. *Jean Piaget*. Zugriff am 10.07.2018 unter:
<https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG/>

4.2.1 Piagets Erkenntnisse

Jean Piaget gilt als Begründer der modernen entwicklungspsychologischen Moralforschung. In seinem Basiswerk „Das moralische Urteil beim Kinde“ zeigt Piaget anhand von einem Stufenmodell auf, wie sich das moralische Denken der Kinder im Laufe ihrer Entwicklung verändert. Seine Erkenntnisse bilden die Grundlage der Theorien und Forschungen von Kohlberg (1996) und Lind (2009a). Piaget beobachtete und interviewte hunderte Westschweizer Kinder im Vor- und Grundschulalter. Zentral für Piagets Forschung war die Frage: „[...] wie das Bewusstsein dazu kommt, Regeln zu achten“ (Piaget, 1973, S.7).

Piaget beobachtete Kinder beim Murmelspielen, um deren Einstellung zu den Regeln in Bezug auf deren Anerkennung und Änderbarkeit zu erforschen. Dabei entdeckte er, dass die Aspekte Gerechtigkeit und das Einhalten von Regeln bereits eine wichtige Rolle bei den Kindern spielte. Piaget stellte ausserdem fest, dass vor allem die jüngeren Kinder viel Wert auf das Einhalten fester, von Autoritätspersonen vorgegebenen Regeln legen (vgl. Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S.209).

Am Beispiel des Murmelspiels untersuchte Piaget zwei verschiedene Erscheinungen von Regeln: „*Anwendung der Regeln*“ (die Art, wie Kinder verschiedenen Alters die Regeln tatsächlich in Anwendung bringen) und dem „*Bewusstsein der Regeln*“ (die Art, wie Kinder verschiedenen Alters sich den verpflichtenden, heiligen oder den eigenen Entscheidungen unterworfenen Charakter, die Heteronomie oder die Autonomie, der Spielregeln vorstellen“. Dieser Zusammenhang von Anwendung und Bewusstsein der Regel ist das, was wir heutzutage als Beziehung zwischen Denken und Handeln bezeichnen.

Die folgende Tabelle zeigt die zeitliche Beziehung zwischen den Stadien der Anwendung der Regel und dem Bewusstsein der Regel (vgl. Piaget, 1973, S.23).

Alter	Anwendung der Regel	Bewusstsein der Regel
0	1. Motorisches Stadium	1. Individuelle Riten
4	2. Egozentrisches Stadium	
8	3. Beginnende Zusammenarbeit	2. Unantastbarkeit der Regeln
12	4. Kodifizierung der Regeln	3. Autonomes Regelverständnis

Tabelle 1: Zusammenhang zwischen den Stadien der Anwendung und des Bewusstseins der Regeln (nach Piaget, 1973, S.23)

Piaget unterscheidet zwischen vier verschiedenen Stadien der *Anwendung der Regel* (vgl. Piaget, 1973, S.22ff.):

Rein motorisches und individuelles Stadium

Das Kind lässt seine eigenen Wünsche und motorischen Gewohnheiten in das Murmelspiel mit einfließen. Das Kind spielt in diesem Stadium nicht mit anderen, sondern nur für sich allein. Dabei entwickelt es mehr oder weniger ritualisierte Schemata. Deshalb handelt es sich um motorische Regeln.

Egozentrisches Stadium

Das Kind versucht in diesem Stadium die von Aussen festgelegten Regeln nachzuahmen. Tatsächlich spielt es jedoch auch im Zusammenspiel mit anderen noch für sich allein. Dies zeigt sich darin, dass es nicht versucht, die anderen Kinder zu besiegen oder die verschiedenen Spielarten zu vereinheitlichen. Den Egozentrismus bezeichnet Piaget als:

„Mangel an Differenzierung zwischen Ich und Aussenwelt und [...] als Mangel an Zusammenarbeit“ (Piaget, 1973, S.100).

Stadium der beginnenden Zusammenarbeit

„Das Hauptinteresse des Kindes ist kein psycho-motorisches mehr: Es ist ein soziales Interesse“ (ebd., S.43). In diesem Stadium beginnen die Kinder nun, ihre Mitspieler besiegen zu wollen. Die gemeinsamen Regeln dienen der gegenseitigen Kontrolle. Was in der Praxis gut zu funktionieren scheint, sieht beim Befragen der Kinder jedoch anders aus. Die Kinder geben überraschend unterschiedliche und oft widersprüchliche Auskünfte bezüglich der Regeln des Mummenspiegels.

Stadium der Kodifizierung der Regeln

Den Kindern sind in diesem Stadium die Regeln in ihrer Gesamtheit bekannt. Die einzelnen Parteien sind peinlich genau geregelt. Die Kinder geben selbst über die detailliertesten Regeln übereinstimmende Antworten.

Ausserdem unterscheidet Piaget bezüglich des *Bewusstseins der Regel* zwischen drei verschiedenen Stadien (vgl. Piaget, 1973, S.23ff.):

1. Stadium: Individuelle Riten

Die Regeln sind für die Kinder noch nicht zwingend, da sie entweder rein motorisch sind oder weil sie unbewusst von Aussen aufgenommen werden.

2. Stadium: Heteronomie

Die Regeln sind den Kindern heilig, sie sind unantastbar. Die Regeln werden von den Kindern bewusst erlebt, da sie von Aussen vorgegeben werden.

3. Stadium: Autonomes Regelverständnis

Die Regeln stellen ein auf gegenseitiges Übereinkommen beruhendes Gesetz dar (Selbstgestaltung der Regeln).

Bei seinen Untersuchungen setzte Piaget die Kinder oft Situationen, beziehungsweise Spielen aus, in denen Regeln und Fairness eine zentrale Rolle spielten. Dies erlaubte ihm beobachten zu können, welchen Umgang die Kinder damit hatten. Ausserdem führte er mit den Kindern auch offene Interviews durch, um herauszufinden, wie diese über Regel, Fairness und Strafen usw. denken. Typischerweise erhielten die Kinder während den Interviews mit Piaget zwei kurze Situationsschilderungen (vgl. Siegler et al., 2016, S.531f.) Piaget schilderte die Situationen wie folgt:

„Ein kleiner Junge namens Hans ist in seinem Zimmer. Man ruft ihn zum Essen. Er geht ins Speisezimmer. Aber hinter der Tür stand ein Stuhl. Auf dem Stuhl war ein Tablett, und auf dem Tablett standen fünfzehn Tassen. Hans konnte nicht wissen, dass all dies hinter der Tür war. Er tritt ein: die Tür stösst an das Tablett und bums!, die fünfzehn Tassen sind zerbrochen.

Es war einmal ein kleiner Junge, der hiess Heinz. Eines Tages war seine Mama nicht da, und er wollte Marmelade aus dem Schrank nehmen. Er stieg auf einen Stuhl und streckte den Arm aus. Aber die Marmelade war zu hoch, und er konnte nicht darankommen. Als er doch versuchte, daran zu kommen, stiess er an eine Tasse. Die Tasse ist heruntergefallen und zerbrochen.“

(Piaget, 1983, S.122).

Die Kinder sollten anschliessend erklären, welche Tat sie schlimmer fanden, welcher Junge schuldiger, beziehungsweise böser war und weshalb dies so ist. Dabei stellte sich heraus, dass für unter sechs jährige Kinder die Tat des Knaben, welcher 15 Tassen zerbrach schlimmer war. Die älteren Kinder entschieden sich für den anderen Knaben (vgl. Siegler et al., 2016, S.532).

Piaget schlussfolgerte daraus, dass es beim moralischen Denken von Kindern zwei Entwicklungsphasen und eine Übergangsphase gibt (vgl. Siegler et al., S.532, nach Piaget, 1983)

Entwicklungsphasen der Moral nach Piaget	
<i>Kindliche Moral</i>	Egozentrisch, subjektiv und heteronom Produkt der unilateralen Beziehungen zwischen Eltern und Kind Regeln im Zwang begründet
<i>Moral der Heranwachsenden</i>	Reziprozität, Gleichheit, Autonomie Produkt der kooperativen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen Regeln verhandelbar

Tabelle 2: Stufenmodell des moralischen Urteils nach Jean Piaget (nach Horster, 2007, S.19)

Piaget benannte die erste Phase der Moralentwicklung als „heteronomen Moral“. Während dieser Phase orientieren sich die Kinder (unter sieben Jahren) noch an den von Autoritätspersonen aufgestellten Regeln und Geboten. Die Kinder nehmen zu diesem Zeitpunkt die Vorschriften als unveränderbare Tatsachen an. Die unter sieben jährigen Kinder hinterfragen die Gebote der Autoritätspersonen nicht, da diese in ihren Augen stets gerecht sind, und auch die Strafen werden nicht in Frage gestellt, sondern gelten als gerechtfertigt. Dementsprechend sind für die Kinder dieses Stadiums all jene Handlungen, welche mit den Regeln der Autoritätspersonen übereinstimmen, gut, und all jene, welche dies nicht tun, sind für die Kinder schlecht und böse (vgl. Siegler et al., 2016, S.532). Für Kinder in dieser Phase sind Regeln unveränderbar. Piaget zufolge kann dies auf zwei Faktoren zurückgeführt werden: einem sozialen und einen kognitiven.

Elterliche Kontrolle kann bei Kindern zu einem Zwang führen und somit zur Folge haben, dass die Kinder die Regeln der Eltern, beziehungsweise der Erwachsenen bedingungslos folgen.

Die kognitive Unreife der Kinder dieser Phase führt dazu, dass die Kinder die Regeln als „wirkliche“ Dinge empfinden (vgl. ebd., S.532).

Piaget zufolge befindet sich das Kind vom achten bis zirka zum zehnten Lebensjahr in einer Übergangsphase. Während dieser Zeit interagieren die Kinder vermehrt mit Gleichaltrigen. Diese Interaktionen zwischen den Kindern sind gleichberechtigter als die zwischen Kindern und Erwachsenen. Die Kinder lernen in dieser Phase auf meist spielerische Art und Weise, dass Regeln erstellt und wieder verändert werden können. Ausserdem lernen sie beim Spielen, sich in andere Kinder hineinzusetzen und untereinander zu kooperieren. Allmählich werden die Kinder in ihrem moralischen Denken selbständiger und auf Aspekte wie beispielsweise Gerechtigkeit und Gleichberechtigung wird zunehmend mehr Wert gelegt (vgl. ebd., S.532).

Die zweite Phase des moralischen Denkens nannte Piaget „autonomen Moral“. Die Kinder erreichen diese Phase mit zirka elf bis zwölf Jahren. Da die Kinder zu diesem Zeitpunkt begriffen haben, dass Regeln das Ergebnis sozialer Übereinkünfte sind, akzeptieren sie nun nicht mehr blind die Vorgaben der Autoritätspersonen. Die Kinder wissen, dass Regeln jederzeit verändert oder abgeschafft werden können. Gerechtigkeit und Gleichberechtigung sind für die Kinder immer noch zwei wichtige Faktoren, insofern das als Regel festgelegt wurde. Gemäss Piaget sind sich die Kinder in dieser Phase darüber im Klaren, dass Strafen nicht immer gerecht sind, glauben aber, dass die Strafe dem Vergehen angemessen sein sollte. In diesem Stadium berücksichtigen die Kinder die Absichten eines Menschen, wenn sie dessen Verhalten beurteilen (vgl. ebd., S.532).

Piaget zufolge gibt es zahlreiche Faktoren für die individuellen Unterschiede in Bezug auf den Fortschritt der moralischen Entwicklung der Kinder. Folgende Punkte können laut Piaget einen Einfluss auf die Entwicklung haben: die kognitive Reife des Kindes sowie die Möglichkeit, dass sich die Kinder mit Gleichaltrigen austauschen können. Ausserdem spielt der Erziehungsstil und die strafenden Elemente der Autoritätspersonen eine zentrale Rolle (vgl. ebd., S.532f.).

4.2.2 Kritik an Piagets Theorie

Allerdings gibt es in Piagets Theorie einige Aspekte, welche stark kritisiert wurden. Ein solcher Aspekt ist beispielsweise, dass es keine Belege dafür gibt, dass die Interaktionen mit Gleichaltrigen von sich aus die Moralentwicklung anregen (vgl. Siegler et al., 2016, S.533, nach Lickona, 1976). Ausserdem ist die Qualität der Interaktionen mit Gleichaltrigen wichtiger als die Häufigkeit jener Interaktionen. Ein weiterer Aspekt ist, dass die Kinder bezüglich ihrer Fähigkeiten moralische Beurteilungen zu verstehen, von Piaget unterschätzt wurden (vgl. Siegler et al., 2016, S.533, nach Nobes, Panagiotaki & Pawson, 2009). Des weiteren stellte Piaget seine moralischen Szenarien und Absichten der handelnden Personen so offensichtlich dar, dass bereits Kinder im Kindergartenalter erkannten, dass Personen mit schlechten Absichten schlimmer sind als diejenigen mit guten Absichten (vgl. Siegler et al., 2016, S.533, nach Chandler, Greenspan & Barenboim 1973). Da in Piagets Geschichten die Protagonisten sehr auffällig waren und stark hervorgehoben wurden, konzentrierten sich die Kinder hauptsächlich auf die Folgen der Handlungen. Ausserdem wurde in den Geschichten stark betont, dass die Protagonisten die negativen Folgen ihrer Handlungen nicht vorhersehen konnten. Somit wurden die Kinder beeinflusst. Sie glaubten nicht, dass die Protagonisten etwas Schlimmes mit Absicht getan haben (vgl. Siegler et al., S.533, nach Pellizzoni, Siegal & Surian, 2009). Dennoch bilden Piagets Ansätze die Grundlage für nachfolgende Forschungen zur Entwicklung des moralischen Urteilens (vgl. Siegler et al., 2016, S.532f.).

4.3 Moralentwicklung nach Kohlberg

Kurzbiografie Kohlberg (1927-1987)



Abbildung 3:²Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg wurde 1927 in einem Vorort von New York als jüngstes von vier Kindern einer jüdischen Familie geboren. Seine High-School-Zeit verbrachte er in einem Internat, wo er immer wieder gegen Regeln verstieß und deshalb auf Bewährung war. Nach dem Schulabschluss musste er seinen Wehrdienst (Ende 1945) in Europa absolvieren. In der Folge beteiligte er sich bei der Rückführung jüdischer Familien nach Palästina. Dabei wurde er festgenommen und in ein Gefängnis in Zypern interniert. Nach seiner Befreiung lebte Kohlberg kurz in Palästina, bevor er schliesslich in die USA zurückkehrte.

Lawrence Kohlberg begann 1955 mit der Arbeit seiner Entwicklungstheorie des moralischen Urteilens. Dabei wurde er von John Dewey und Jean Piaget stark beeinflusst. 1958 verfasste Kohlberg schliesslich seine Dissertation über „die moralische Entwicklung des Menschen“. Mit dieser Arbeit erweiterte er die Theorie der „kognitiven Entwicklung“ von Jean Piaget.

Kohlberg unterrichtete ab 1968 ein Jahr lang Erziehungswissenschaften als Professor an der Harvard Universität. Ausserdem leitete er das von ihm gegründete Zentrum für moralische Entwicklung und Erziehung.

1973 hatte sich Kohlberg einen Virus zugezogen. Seitdem litt er unter schweren Krankheitsschüben, Behinderungen und Depressionen. 1987 beging er Suizid, indem er sich in den Atlantischen Ozean stürzte (vgl. Stangl, 2018, Abs. 1ff.).

Lawrence Kohlberg ist es zu verdanken, dass die Ergebnisse von Jean Piaget weiterentwickelt und für den schulischen Kontext nutzbar gemacht worden sind (vgl. Zierer, 2013, S.11).

Kohlberg führte während über zwanzig Jahren eine Langzeitstudie mit Jugendlichen im Alter von zehn, dreizehn und sechzehn Jahren durch. Aufgrund dieser Studie nahm Kohlberg an, dass die Moralentwicklung eine spezifische Abfolge hierarchischer Stufen durchläuft. Dabei bringt jede Stufe eine qualitativ andersartige Denkweise zum Ausdruck als die vorangegangene Stufe. Indem Kohlberg den Kindern hypothetische moralische Dilemmas präsentierte und sie anschliessend darüber befragte, konnte er deren moralisches Urteil erfassen (vgl. Siegler et al., S.533f.).

² Stangl, W. *Lawrence Kohlberg*. Zugriff am 10.07.2018 unter:
<https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MORALISCHEENTWICKLUNG/Kohlbergmodell.shtml>

Ein sehr bekanntes hypothetisch moralisches Dilemma nach Kohlberg sieht folgendermassen aus:

„Eine Frau, die an Krebs erkrankt war, lag im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Dabei handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen. Doch er bekam lediglich die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, dass seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: "Nein, ich habe das Mittel entdeckt und ich will damit viel Geld verdienen." Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll. Sollte Heinz das Medikament stehlen oder nicht?“ (vgl. Kohlberg, 1995)

Als die Kinder diese Geschichte gehört hatten, wurden sie von Kohlberg dazu befragt. Er stellte ihnen Fragen wie beispielsweise: Bist du der Meinung, Heinz sollte das Medikament für seine Frau stehlen? Wenn Heinz die Medikamente stehlen würde, wäre das falsch oder richtig? Warum? Kohlberg legte sehr viel Wert auf die Überlegungen, welche hinter den Entscheidungen der Kinder steckten. Für welche Handlung sich die Kinder bei den Dilemmas entschieden, spielte für ihn dabei keine Rolle. Mit der Begründung ihrer Entscheidung reflektierten die Kinder so die Qualität ihres moralischen Denkens (vgl. Siegler et al., 2016, S.533).

4.3.1 Kohlbergs Stufen der Moralentwicklung

Kohlberg entwarf ein Stufenmodell zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit. Das Modell umfasst drei Niveaus mit jeweils zwei Entwicklungsstufen. Diese Niveaus bauen auf der Basis der kindlichen Denkprozesse auf, welche beim Beantworten der Dilemma-Fragen zu Stande kamen (vgl. Siegler et al., 2016, S.534).

Im Gegensatz zu Piaget, in dessen Theorie es einen Endpunkt der Entwicklung des moralischen Denkens gibt, ist für Kohlberg die Entwicklung ein lebenslanger Prozess (vgl. Lohaus et al., 2010, S.210f.).

Präkonventionelles Niveau	Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam	Grundschul Kinder
	Stufe 2: Orientierung an der Gegenseitigkeit des Handelns	
Konventionelles Niveau	Stufe 3: Orientierung an interpersoneller Eintracht	Die meisten Jugendlichen und Erwachsenen
	Stufe 4: Orientierung an Gesetz und legaler Autorität	
Postkonventionelles Niveau	Stufe 5: Orientierung an sozialen Verträgen und individuellen Rechten	Einige Erwachsene
	Stufe 6: Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien	

Tabelle 3: Stufen der moralischen Urteilsfähigkeit nach Lawrence Kohlberg (nach Zierer, 2013, S.13)

Präkonventionelles Niveau

„Auf präkonventionellem Niveau liegt der Beweggrund moralischer Entscheidungen in der Vermeidung möglicher Strafen, im Gehorsam gegenüber Autoritäten sowie in der Durchsetzung eigener Interessen zugrunde. Auf anderer wird lediglich in Wechselwirkung mit den eigenen Interessen Rücksicht genommen“ (Zierer, 2013, S.11). In der *ersten Stufe* (Orientierung an Strafen und Gehorsam) wird viel Wert auf die Regeln der Autoritätspersonen gelegt, diese Regeln werden von den Kindern als „richtig“ angesehen. Das moralische Handeln und Gewissen der Kinder wird dadurch beeinflusst, dass sie Strafen vermeiden möchten. Zu diesem Zeitpunkt können die Kinder noch nicht die Perspektive anderer Menschen übernehmen. Sie erkennen die Interessen anderer nicht und können sie auch nicht von ihren eigenen unterscheiden (vgl. Siegler et al., 2016, S.534).

In der *zweiten Stufe* (Orientierung an der Gegenseitigkeit des Handelns) des ersten Niveaus ist die Perspektive des Kindes sehr egozentrisch und sein Denken selbstbezogen. Dem Kind geht es in erster Linie darum, Belohnungen zu erhalten und Strafen zu vermeiden (vgl. Lohaus et al., 2010, S.211.)

Konventionelles Niveau

„In diesem Niveau steht die Erhaltung wichtiger Sozialbeziehungen im Vordergrund, wobei das moralische Urteil in den sozialen Erwartungen begründet liegt“ (Zierer, 2013, S.12). In *Stufe drei* (Orientierung an interpersoneller Eintracht), bedeutet gutes Verhalten, tun, was Menschen von jemandem in einer bestimmten Rolle erwarten (z.B. von einer Tochter). In *Stufe vier* (Orientierung an Gesetz und legaler Autorität) bedeutet gutes Verhalten, dass

man seinen Beitrag in einer Gruppe leistet, sprich, seine Pflichten erfüllt und Gesetze und Regeln beachtet (vgl. Siegler et al., 2016, S.534).

Postkonventionelles Niveau

„Das postkonventionelle Niveau zeichnet sich durch die Erkenntnis aus, dass das System selbst, in das der Mensch verflochten ist, veränderlich ist. Dies hat zur Folge, dass das System nicht mehr zweifelsfrei als richtig und verteidigungswert angesehen wird. Auf diesem Niveau wird die Egozentrität abgelegt und es ist ein Bestreben nach Prinzipien erkennbar, die ihre Gültigkeit über die eigene Gemeinschaft hinaustragen und nach Universalität streben“ (Zierer, 2013, S.12). In *Stufe fünf* (Orientierung an sozialen Verträgen und individuellen Rechten) bedeutet rechtes Verhalten, dass man die Regeln, welche im Interesse einer Gruppe liegen, beachten soll. Weiter soll man bei seinen Entscheidungen berücksichtigen, worin das grösste Wohl für die meisten liegt. In *Stufe sechs* (Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien) ist richtiges Verhalten, die Verpflichtung gegenüber selbstgewählten ethischen Prinzipien. Falls vorgegebene Gesetze diese Prinzipien verletzen, sollte der Mensch im Einklang mit den universellen Prinzipien handeln (vgl. Siegler et al., S.535).

4.3.2 Kritik an Kohlbergs Theorie

Auch in Kohlbergs Theorie und in seinen Befunden gibt es einige Aspekte, welche kritisiert wurden und zu Einwänden führten. Es wird stark kritisiert, dass Kohlberg zu wenig zwischen moralischen Fragen und sozialen Kontroversen differenzierte (vgl. Siegler et al., 2016, S.535f. nach Nucci & Gingo, 2011). Ausserdem wurden in seinen Befunden die kulturellen Unterschiede kritisiert (wohl eher das Nichtbeachten der kulturellen Unterschiede?). Denn Kinder in nicht westlichen, nicht industrialisierten Kulturen beginnen ihr Denken überwiegend so wie in der Theorie von Kohlberg, jedoch entwickelt sich ihr Denkmuster nicht so weit voran wie bei Gleichaltrigen aus westlichen Kulturen. Deshalb behaupteten Kritiker, dass Kohlbergs Bewertungssysteme der Ausdruck einer intellektualisierten westlichen Auffassung von Moral sind, wodurch seine Befunde verzerrt wurden (vgl. Siegler et al., 2016, S.535f. nach Simpson, 1947). Kohlbergs Behauptung, dass die Entwicklung des moralischen Denkens diskontinuierlich verläuft, wurde auch kritisiert. Kohlberg glaubte, man würde die Denkmuster einer vorangegangenen, niedrigeren Stufe nicht mehr anwenden, sobald man die nächste Stufe erreichte. Die Forschung beweist jedoch das Gegenteil. Kinder wie auch Erwachsene, beziehen in unterschiedlichen Situationen die Denkmuster unterschiedlicher Stufen (vgl. Siegler et al., 2016, S.535f. nach Rest, 1979). Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass Kohlberg seine Interviews nur mit Knaben durchführte. So entstand seine Stufentheorie auf der Grundlage einer rein männlichen Stichprobe. Daher stellten sich Kritiker die Frage, ob es im Zusammenhang mit Kohlbergs Theorie beim moralischen Urteil Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt (vgl. Siegler et al., 2016).

4.4 Moralentwicklung nach Georg Lind

Kurzbiografie: Georg Lind (1947-)



Abbildung 4: ³Prof. Dr. Georg Lind

Professor Dr. Georg Lind wurde 1947 in Gleisweiler, Deutschland, geboren. Nach seinem Abitur studierte Lind ab 1967 Psychologie in Mannheim, Braunschweig und Heidelberg. 1973 schloss er sein Studium als Diplompsychologe ab. Lind nahm seine Lehrtätigkeit 1993 in Konstanz auf. Dort wurde er 1999 zum Professor ernannt. Lind unterrichtet pädagogische Psychologie an der Universität Konstanz im Bereich Lehramt und Psychologie. Ausserdem bietet er Seminare für Lehrerfortbildungen an. Lind ist auch Gastprofessor an Universitäten in Berlin, Chicago, Monterrey und Mexiko. Zudem ist er in Bogota (Kolumbien) tätig. Dort berät er die Landesregierung beim Aufbau einer Lehrerfortbildung zur Förderung moralisch-demokratischer Fähigkeiten (vgl. Wikipedia Georg Lind, Abs. 1ff.).

Professor Dr. Georg Lind hat die Methode der Dilemma-Diskussion von Kohlberg weiter ausgearbeitet und Anleitungen sowie Vorlagen dazu verfasst. Lind ist der Meinung, dass die Bildung das Ziel hat, moralische und demokratische Fähigkeiten zu fördern (vgl. Lind, 2009, S.31). Lind fordert die Lehrpersonen und Eltern dazu auf, die Kinder auf die neuen Zeiten vorzubereiten und ihnen dafür alle notwendigen Fähigkeiten zu vermitteln. Demnach sieht Lind Moral auch als Fähigkeit an. Lind ist der Meinung, dass Moral lehrbar ist. Die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen sollten gefördert werden und sie sollten die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen moralischen Prinzipien anzuwenden (vgl. ebd., S.32).

4.4.1 Linds Zwei-Aspekte-Modell

Georg Lind ging von zwei Aspekten des moralischen Verhaltens aus. Er rückte Kohlbergs Stufenmodell in einen pädagogischen Kontext und erweiterte es in theoretischer Hinsicht zum „Zwei-Aspekte-Modell“ (vgl. Zierer, 2013, S.14). Lind definiert das Zwei-Aspekte-Modell des moralischen Verhaltens folgendermassen: „Es geht von der Annahme aus, dass (fast) alle Menschen moralische Ideale oder Prinzipien haben, für deren Anwendung im Verhalten sie eine Reihe moralischer Fähigkeiten benötigen“ (Lind, 2009, S.39). Lind unterscheidet zwischen zwei Aspekten des Moralverhaltens. Zum affektiven Aspekt gehören die im Verhalten sich zeigende, gefühlsmässige Bindung an moralische Maximen, Regeln oder Prinzipien (vgl. Lind, 2002, S.51). Nach Lind (2009) sind diese moralischen Ideale angeboren. Den kognitiven Aspekt definiert Lind so: „Struktur, Muster oder Organisation des moralischen Verhaltens in Bezug auf bestimmte moralische Motive oder Prinzipien“ (Lind, 2002, S. 52f). Zu diesem Aspekt gehören die moralischen Fähigkeiten, vor allem die moralischen Urteilsfähigkeiten, die Entscheidungen aufgrund von moralischen

³ Wikipedia. *Georg Lind*. Zugriff am 18.07.2019 unter:
[https://de.wikipedia.org/wiki/Georg_Lind_\(Psychologe\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Georg_Lind_(Psychologe))

Prinzipien treffen. Gemäss Lind (2009) muss die moralische Urteilsfähigkeit durch soziale Unterstützung erlernt werden. Moralisches Handeln kann nur dann entstehen, wenn Affekt und Kognition beteiligt sind (vgl. Lind, 2009).

Lind sieht die Moralentwicklung anders als Kohlberg nicht als Stufenmodell, welches nur aufwärts geht. Denn Lind zufolge zeigen insbesondere Kinder und Jugendliche mit einem niedrigen Bildungsstand eine abnehmende moralische Urteilsfähigkeit nach Beendigung ihrer Schulzeit. In Schulen zeigen sich zwei Faktoren, welche eine wichtige Rolle beim Fördern des moralischen Lernens spielen: Die Möglichkeit, eine Rolle mit Verantwortung zu übernehmen und die angeleitete Reflexion. Lind entwickelte aufgrund dieser Erkenntnisse die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (vgl. ebd., S. 62).

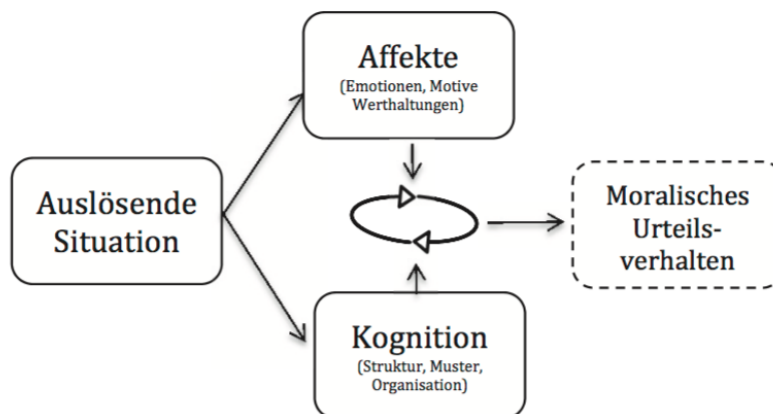


Abbildung 5: Das Zwei-Aspekte-Modell des moralischen Urteilsverhaltens (Käter, Melzer & Hillenbrand, 2016, S. 265 nach Lind, 2002, S. 59f.)

Wie oben graphisch dargestellt wurde, hängt es von der Qualität der kognitiven Struktur ab, inwiefern moralische Prinzipien zu adäquatem Handeln führen. Das Individuum muss in der Lage sein, die affektiv vorhandenen moralischen Prinzipien gedanklich auf die konkrete Handlungssituation anzuwenden (vgl. Zierer, 2013, S.14).

4.4.2 Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD)

Georg Lind entwickelte das KMDD-Programm, um moralisch-demokratische Basisfähigkeiten zu fördern. Lind stützte sich dabei auf die Forschung von Lawrence Kohlberg. Im Laufe der Jahre überprüfte er die ursprüngliche Methode, die Blatt-Kohlberg-Methode, von Moshe Blatt und Lawrence Kohlberg auf ihre Wirksamkeit und verbesserte sie (vgl. Lind, 2009, S. 73).

Die Dilemma-Diskussion passt sich an die Bedürfnisse verschiedener Zielgruppen und Lernkontexte an. Er stellte sich die Frage, welche Dilemmas für jüngere und welche für ältere Teilnehmer geeignet sind. Durch sein Psychologiestudium lernte Lind viele neue Forschungsergebnisse kennen, welche für die Verbesserung der Dilemma-Methode gute Ansätze boten. Er dachte, dass die Auseinandersetzung mit jeder Art von Argumenten zu einer Stimulation der moralischen Urteilsfähigkeit führt. In der Diskussionsphase kann durchaus auf eine starke Präsenz der Lehrperson verzichtet werden (vgl. Lind, 2002).

Bei der Methode der KMDD-Sitzung setzen sich die Probandinnen und Probanden mit zwei Gegenargumenten auseinander. Die Dilemmas, welche dabei eingesetzt werden, sind fiktiv.

Der folgende Ablauf zeigt die vollständige Sitzung und ihre zwölf Phasen, welche insgesamt 90 Minuten beanspruchen (vgl. Lind, 2012):

1. Phase: *Die Vorbereitung*

Die Lehrperson entwickelt eine Dilemma-Geschichte, welche eine Diskussion anregt. Die Geschichte sollte vor den Teilnehmenden von der Lehrperson frei vorgetragen werden.

2. Phase: *Unterrichtsbeginn*

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden von der Lehrperson auf den bevorstehenden Lerninhalt vorbereitet. Die Lehrperson erklärt den Schülerinnen und Schülern, dass sie gleich eine Geschichte hören werden, in der anschliessend eine schwierige Entscheidung getroffen werden muss.

3. Phase: *Präsentation*

Die Beteiligten haben die Aufgabe, sich in den Protagonisten der Geschichte hineinzuversetzen. Sie sollen die Schwierigkeiten der Situation nachfühlen. Die Lehrperson erzählt anschliessend die Geschichte.

4. Phase: *Stilles Nachdenken*

Die Probandinnen und Probanden erhalten die Möglichkeit, einen eigenen Standpunkt zu finden und sich über ihre Gefühle bezüglich der Geschichte klarzuwerden. Sie sollen sich darauf vorbereiten, ihre Meinung auch den anderen schildern zu können. In einem nächsten Schritt lesen die Beteiligten die Geschichte in Ruhe durch und machen sich Notizen dazu.

5. Phase: *Dilemma-Klärung*

Die Beteiligten erhalten die Möglichkeit ihre Meinung darzulegen. Die Lehrperson befragt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wer der Meinung ist, dies sei eine Dilemma-Situation und wer nicht. Die Lehrperson fragt ausserdem, worauf das Problem dieser Geschichte beruht.

6. Phase: *Erste Abstimmung*

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen, ihre Meinung öffentlich kund zu tun und zu vertreten. Die Lehrperson macht eine Pro/Kontra- Abstimmung. Wer ist mit der Entscheidung des Protagonisten einverstanden ist. Anschliessend setzen sich die Pro- und Contra Gruppen gegenüber.

7. Phase: *Vorbereitung der Diskussion in kleinen Gruppen*

Die Beteiligten lernen von den Meinungen und Argumenten anderer zu profitieren und diese als Unterstützung anzunehmen. Es werden Gruppen von drei bis vier Personen gebildet. In diesen kleinen Gruppen tauschen sie sich nun über ihre Argumente und Meinungen aus und suchen nach zusätzlichen Argumenten.

8. Phase: *Diskussion im Plenum*

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen ihre eigenen Argumentationen vorzutragen. Die Klasse trifft sich im Plenum. Die Lehrperson erklärt die Diskussionsregeln (alles darf gesagt werden, ohne dabei von anderen bewertet zu werden, und das Kind, welches gesprochen hat, bestimmt welches Kind als nächstes seine Argumente präsentieren soll).

9. Phase: *Nominierung der besten Gegenargumente*

Die Probandinnen und Probanden lernen, dass auch „Gegner“ gute Argumente haben können. Die Teilnehmer beraten sich in ihren Gruppen und wählen gemeinsam das beste Argument der Gegner.

10. Phase: *Zweite Abstimmung*

In dieser Phase wird noch einmal abgestimmt. Die Beteiligten lernen dabei, sich zu einer bestimmten Meinung zu bekennen.

11. Phase: *Reflexion*

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden sich ihrer eigenen Lernprozesse bewusst. Die Lehrperson befragt die Beteiligten, ob es ihnen Spass gemacht hat und was sie dabei gelernt haben.

12. Phase: *Abschluss*

Die Lehrperson bedankt sich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern für die Sitzung.

Der Beginn der Lektion, also der Moment, in dem die Schülerinnen und Schüler das Dilemma zum ersten Mal hören, ist entscheidend. Lind zufolge wird die Sitzung in drei Phasen unterteilt:

In der Phase der *Dilemma-Präsentation* wird das Dilemma, über welches die Kinder später diskutieren sollen, von der Lehrperson mündlich vorgetragen. Die Lehrperson sollte die Geschichte möglichst langsam und verständlich vorlesen. Es sollte so vorgetragen werden, als hätte man die Geschichte selber gerade zum ersten Mal gelesen. Die Präsentation kann rein sachlich oder aber auch szenisch dramatisierend erfolgen. Das Dilemma sollte frei vorgetragen werden. Gezielte Sprechpausen ermöglichen es den Kindern, sich in den Protagonisten hineinzusetzen. Es ist ratsam den Vortrag vor dem Präsentieren gut zu üben.

In der Phase des *stillen Nachdenkens* ist es das Ziel, den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu bieten, die gehörte Geschichte zu verdauen. Den Kindern sollte im Anschluss an die mündliche Präsentation die Geschichte in schriftlicher Form ausgeteilt werden. Die Kinder können nun die Geschichte noch einmal in aller Ruhe und in ihrem individuellen Tempo durchlesen. Während dem stillen Lesen sorgt die Lehrperson für Ruhe. Die Schülerinnen und Schüler dürfen sich anschliessend Notizen machen und ihre Gedanken zu Blatt bringen.

In der Phase der *Dilemma-Klärung* erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Gelegenheit, ihre Wahrnehmung der Geschichte darzulegen. Die Kinder erfahren, dass die Wahrnehmung sehr unterschiedlich sein kann. Die Kinder diskutieren, ob es sich bei der Geschichte um ein Dilemma handelt und falls ja worin dieses besteht (vgl. Lind, 2017, S.22ff.).

4.4.3 Moralischer-Kompetenz-Test (MKT)

Zur validen Erfassung der moralischen Kompetenz entwickelte Georg Lind 1977 den MKT mit dem mittels eines Fragebogens die moralischen Kompetenzen von Erwachsenen gemessen werden kann. Den Testpersonen werden zu zwei Dilemma-Geschichten jeweils zwölf Argumente (für jede Moralstufe ein Argument für und ein Argument dagegen) zur Beurteilung vorgelegt. Diese Argumente werden von den Testpersonen auf einer Skala von „völlige Ablehnung“ (-4) bis „völlige Zustimmung“ (+4) bewertet. Aus den vier Antworten zu jeder Stufe wird schliesslich ein Mittelwert berechnet. Der MKT kann sowohl Aussagen zu den moralischen Prinzipien (affektiver Aspekt), als auch zur moralischen Urteilsfähigkeit machen. Anschliessend kann der C-Wert (C für „Competence“) berechnet werden. Dieser Wert kann zwischen 0 und 100 liegen. Wert 0 ergibt sich, wenn die Testperson sämtliche Argumente befürwortet. Wert 100 ergibt sich, wenn die Testperson ausschliesslich auf die moralische Qualität bedacht ist. Lind (2009) zufolge sind Werte über 50 jedoch sehr selten (vgl. Lind, 2009a, S.51ff.).

Der MKT orientiert sich an dem Stufenmodell von Kohlberg. Lind (2009) benennt Kohlbergs Stufen jedoch neu:

Stufe 1	<i>Moral der Angst vor stärkeren Kräften</i> Verantwortung bedeutet: Antworten auf Anforderungen von einem selbst bezüglich des eigenen Wohlbefindens.
Stufe 2	<i>Tausch- Moral</i> Verantwortung bedeutet: Antworten auf Anforderungen von einem Partner bezüglich der Beziehung zu ihr oder zu ihm.
Stufe 3	<i>Gruppen- Moral</i> Verantwortung bedeutet: Antworten auf Anforderungen von Gruppen, denen man angehört bezüglich ihres Zusammenhalts.
Stufe 4	<i>Gesetzes- Moral</i> Verantwortung bedeutet: Antworten auf Anforderungen der eigenen Gesellschaft (Nation) bezüglich ihrer Gerechtigkeit.
Stufe 5	<i>Vertrags- Moral</i> Verantwortung bedeutet: Antworten auf Anforderungen aller Menschen der Welt bezüglich ihres friedlichen Miteinanders.
Stufe 6	<i>Universelle moralische Prinzipien</i> Verantwortung bedeutet: Antworten auf Anforderungen zukünftiger Generationen bezüglich ihrer Würde und Lebensqualität.

Tabelle 4: Stufen der Moral (nach Lind 2009b)

4.4.4 Kritik an Linds Theorie

Obwohl dass das Zwei-Aspekte-Modell der Ausgangspunkt von Linds Forschung war, wurde es von ihm in seinem Werk nur sehr kurz und wenig ausführlich beschrieben und erklärt. Das Modell wird von ihm auf zirka drei Seiten erläutert. Lind wählte seine Dilemmas stets so, dass ein solcher Konflikt auch in Wirklichkeit stattfinden könnte, und dennoch scheinen diese Dilemmas oftmals etwas künstlich. Schmied (1981) warf Lind vor, dass er bloss Kohlberg ins Deutsche übersetzt habe. Lind gesteht, dass er sich von Kohlbergs Fragebogen habe inspirieren lassen, der Moralische-Urteilstest jedoch ein neues Verfahren sei (vgl. Lind, 1982, S.22ff.).

4.5 Moralentwicklung nach Klaus Zierer



Abbildung 6: ⁴Univ.- Prof. Dr. phil. habil. Klaus Zierer

Klaus Zierer wurde am 26. April 1976 in Vilsbiburg, Deutschland, geboren. Er studierte von 1996 bis 2001 das Lehramt an Grundschulen. Anschliessend war Zierer von 2004 bis 2009 als Grundschullehrer tätig. An der Ludwig-Maximilians-Universität München hat Zierer 2003 promoviert. 2009 hat er dann mit einer international vergleichenden Arbeit über eklektisches Vorgehen in Lehrbüchern der Didaktik und des Instructional Design seine Habilitation erlangt. Im Rahmen dieser Habilitation war er im Trinity Term 2009 Visiting Research Fellow am Department of Education der Universität Oxford tätig. Seit 2010 ist Zierer Associate Research Fellow am dort angesiedelten ERSC Center on Skills, Knowledge and Organisational Performance (SKOPE) (vgl. Wikipedia, Klaus Zierer, Abs.1ff.).

4.5.1 Moralerziehung durch Dilemma-Diskussionen

Ein Dilemma nach Zierer ist ein Konflikt zwischen zwei moralischen Normen. Gerade in diesen Situationen sind moralische Urteilsfähigkeiten gefordert. Klaus Zierer entwickelte deshalb die Methode der Dilemma-Diskussion. Durch diese Methode sollen bewusst solche Situationen nach didaktisch-methodischen Grundsätzen geschaffen werden. Diese Methode dient somit der Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit. Ausgangspunkt der Überlegung zur Methode der Dilemma-Diskussion ist die Feststellung, dass moralische Entscheidungen Konflikte mit sich bringen können (vgl. Zierer, 2013, S.50).

Zierers Methode der Dilemma-Diskussion umfasst die Diskussion persönlicher Wertvorstellungen, indem ein moralischer Konflikt zwischen zwei Werten in einer Geschichte verpackt, Ausgangspunkt für Argumentationen wird. Bei einer Dilemma-Diskussion ist von einem Zeitrahmen von zirka 60 Minuten auszugehen (vgl. ebd. S.23ff.).

Eine Dilemma-Diskussion durchläuft Zierer zu Folge fünf Phasen. Diese werden im methodischen Teil genauer erklärt (siehe Kapitel 6.4).

⁴ Universität-Augsburg. Klaus Zierer. Zugriff am 25.08.2018 unter:
<https://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/schulpaed/team/Zierer/>

4.6 Der Klassenrat

4.6.1 Begriffsdefinition und Entstehung

Der Begriff Klassenrat wird von Schuhmacher folgendermassen definiert: „Der Klassenrat ist eine regelmässig stattfindende, zeitlich begrenzte Gesprächsrunde, in der sich Schüler und Klassenlehrkraft gemeinsam mit konkreten Anliegen der Klassengemeinschaft, wie Ausflüge, Projekte, Dienste oder Organisationsfragen, Regeln, Probleme oder Konflikte, beschäftigen und dafür möglichst einvernehmliche Lösungen finden.“ (Schuhmacher, 2015, S.56).

Seinen Ursprung hat der Klassenrat in der Freinet- Pädagogik, benannt nach Celestin Freinet.

Dieser schuf um 1920 eine Pädagogik, welches es den Kindern erstmalig ermöglichte, autonomer zu lernen. Es wurden Materialien erarbeitet, welche den Kindern erlaubte eigenständig Erfahrungen zu sammeln. Die Schülerinnen und Schüler erhielten viel Mitbestimmungsrecht. Sie bestimmten, was und mit wem sie lernen wollten und wie lange sie an einem Thema arbeiteten. Die Lehrpersonen begannen daraufhin, ihre Klassenzimmer themenorientiert zu gestalten. Ausserdem wurden die Materialien auch innerhalb verschiedener Klassen ausgetauscht, was zu einem klassenübergreifenden Lernen führte. Die Grundsätze von Freinets Pädagogik sind:

1. Freie Entfaltung der Persönlichkeit
2. Kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt
3. Selbstverantwortlichkeit des Kindes
4. Zusammenarbeit und gegenseitige Verantwortlichkeit

Der vierte Grundsatz von Freinets Pädagogik legte den Grundstein für eine Demokratisierung in der Schule. Die Klassenversammlungen bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit Wünsche zu äussern, Organisatorisches anzusprechen sowie gemeinsam nach Lösungen für Probleme und Konflikte zu suchen (vgl. ebd. S.56).

4.6.2 Chancen des Klassenrats

Die regelmässige Durchführung eines Klassenrats bringt positive Ergebnisse mit sich. Er bietet den Kindern einen vertrauten Rahmen, um gemeinsam Konflikte zu lösen und nach passenden Lösungen zu suchen. Die Auseinandersetzung mit Störfaktoren lässt in der Klasse moralische Werte entstehen. Der Klassenrat zielt darauf hin, nach gemeinsamen Lösungen und nicht nach Schuldigen zu suchen. Ausserdem führen diese Treffen zu stabileren Beziehungen innerhalb der Klassengemeinschaft, welche durch die Anwesenheit der Lehrperson geschützt wird. Die Kinder können durch einen regelmässig stattfindenden Klassenrat emotionale Sicherheit und Zuversicht entwickeln, sowohl in sich selbst, als auch in ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.

Vertrauen, Verlässlichkeit und eine Art Rechenschaftspflicht bilden den Grundstein für eine demokratische Verhaltensweise (vgl. ebd, 2015, S.58).

Argumente die für einen Klassenrat sprechen nach Schuhmacher (2015):

- „Mut zur Meinungsäusserung in einer anregenden Gesprächskultur
- Praktizieren von Toleranz
- Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein
- Lernen und Einüben von Kernkompetenzen, wie Diskussionen leiten, Protokolle führen und konstruktiv miteinander reden
- Förderung eines angenehmen Klassenklimas durch die Entwicklung von Empathie: Fähigkeit sich in andere hineinzuversetzen
- Identifikation mit der eigenen Klasse/ Schule durch ein gestärktes Selbstwertgefühl
- Üben von Konfliktlösungen durch mündliche Sprachgestaltung
- Konfliktbearbeitung als individuelle Förderung;
Beispiel: Durch den Eintrag des Problems ins Klassenratsbuch, etwa am Mittwoch, wird eine andere Sichtweise des Problems, etwa am Freitag, durch das „Drüber-Schlafen“ herbeigeführt. Der erste emotionale Ärger ist verraucht. Der Schüler kann

ruhig und bedächtiger sein Anliegen vortragen. Er hat zudem die Möglichkeit, eventuell passendere Wörter zu suchen oder sich mit einem Elternteil zu beraten.

- Vermeidung der Entstehung eines Problems durch bereits gelöste, ähnliche Probleme
- Klassenrat als ein politisches Spielfeld eines gemeinschaftlichen, konflikthaften, demokratischen Vorgangs zur Herstellung und Manifestation verbindlicher Entscheidungen
- Vorbeugen von Gewalt und Mobbing durch das Erlernen von Problemlösungen im Klassenrat;
Beispiel: Mit dem Eintrag eines Problems ins Klassenratsbuch weiss ein Schüler, dass dieses Problem sicher am Tag X besprochen werden wird. Er kann es in seinem Kopf zunächst beiseitelegen und weiter seiner Tätigkeit nachgehen. Er muss nicht mehr in der Pause der anderen Konfliktpartei mit unangemessenen Reaktionen begegnen.“ (ebd., S.60).

Ziele welche beim Arbeiten mit einem Klassenrat angestrebt werden nach Schuhmacher (2015):

- „Präzise Formulierung von Meinungen oder Anliegen
- Kommunikationsfähigkeit, Unterscheidung und Anwendung von „Ich- Botschaften“ und „Du- Botschaften“
- Gewaltfreie Kommunikation, freie Rede und aktives Zuhören
- Friedliche Konfliktlösungen
- Sozialkompetenzen, Förderung von Empathiefähigkeit, Selbst-/Fremdwahrnehmung, wertschätzender Umgang miteinander
- Entwicklung und Einhaltung eines Zeitmanagements für Prozesse
- Erkennen und Lösen von Konflikten
- Gesprächsleitung und Protokollierung“ (ebd., S.61).

4.6.3 Grenzen des Klassenrats

Damit beim Durchführen eines Klassenrats keine Konflikte unter den Schülerinnen und Schülern entstehen, gibt Schuhmacher (2015) einige Anhaltspunkte vor, die man berücksichtigen sollte. Schuhmacher zufolge darf der Klassenrat auf keinen Fall als Therapiestunde zweckentfremdet werden. Eine Schülerin oder ein Schüler mit Verhaltensproblemen gehört gegebenenfalls in eine Verhaltens- oder Familientherapie ausserhalb des Schulkontextes. Während eines Klassenrats sollte die Lehrperson weder Strafen noch moralische Ermahnungen verhängen, da der Klassenrat keine Form von Gerichtsverfahren ist. Anonyme Anliegen der Kinder sollten von der Lehrperson möglichst diskret behandelt werden, da sich der Verfasser vermutlich nicht traut, etwas für ihn Schwerwiegendes vor der Klasse anzusprechen. Während einer Klassenratssitzung darf nicht über Straftaten gesprochen werden, es wird lediglich erörtert, wieso es dazu kam und wie man sich künftig besser verhält. Es wird nicht über Sanktionen abgestimmt, sondern gemeinsam nach möglichen Lösungswegen gesucht. In einer Klassenratssitzung spricht man die Personen, welche gemeint sind, direkt an. Über Nichtanwesende wird nicht gesprochen. Es versteht sich von selbst, dass niemand blamiert, angeprangert oder blossgestellt wird. Konflikte, welche auf mehreren Ebenen auf einzelne Schülerinnen und Schüler wirken, sind nicht für den Klassenrat geeignet, denn diese benötigen mehrere kleine Schritte zur Lösung. Mehrfach wiederholte Themen sollten eine andere Gesprächsplattform finden. Themen welche die Persönlichkeit von Schülern verletzen, sind tabu. Schuhmacher fügt hinzu, dass Zweierkonflikte nicht auf Dauer im Vordergrund des Klassenrats stehen sollte. Sie empfiehlt auch hier auf einer anderen Gesprächsbasis nach Ursachen und Lösungen zu suchen (vgl. Schuhmacher, 2015, S.77f.).

4.7 Schlussfolgerung

Wie es oben bereits genannt wurde, definierte Lind (2009a, S.33) die Moral als eine Fähigkeit, die lehr- und lernbar ist. Mit dieser Erkenntnis von Lind kam die Forderung nach Moralerziehung, womit die Schule einen Bildungsauftrag erhielt. Oser (2001, S. 63) sagte dazu: „In westlichen Gesellschaften gilt im Allgemeinen die alte Vorstellung, moralische Haltungen und gesellschaftlich erwartete positive Werte könnten und müssten an die nächste Generation vermittelt werden. Es sei Aufgabe der Erziehung in Familie und Schule, diese Übermittlung zu organisieren.“

Borchert erwähnte, dass es nicht ausreicht, Sachinformationen zur Moral weiterzugeben, oder Jugendliche ausschliesslich zu belehren. Im Gegenteil: Moralische Bewertungen durch Lehrkräfte werden abgelehnt (vgl. Borchert, 2000, S.850).

Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion ist eine mögliche Gestaltung dieses Bildungsauftrags. Mit der KMDD entwickelte Lind eine konkrete Möglichkeit, Moralerziehung in der Schule umzusetzen. Diese Methode ermöglicht den Kindern, moralisch-demokratische Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern. Der Klassenrat bildet dazu einen idealen Rahmen.

5. Fragestellung und Hypothesen

In dieser Diplomarbeit soll die Moralentwicklung von Kindern der Stufe 5H bis 7H untersucht werden. Die Lehrpersonen der Experimentalklassen führen während fünf Wochen jeweils einmal wöchentlich im Rahmen eines Klassenrats eine Dilemma-Diskussion durch. Nachdem die Problemstellung erklärt und die grundlegenden Konzepte definiert wurden, kann folgende Forschungsfrage festgelegt werden:

Inwiefern stimuliert die wöchentliche Durchführung einer Dilemma-Diskussion, welche im Rahmen eines Klassenrats stattfindet, die Moralentwicklung der Schülerinnen und Schüler der 5H, 6H und 7H?

Die Alternativ-Hypothese H1 dazu lautet: Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalklassen werden durch die Durchführung von Dilemma-Diskussionen in ihrer Moralentwicklung positiv stimuliert.

Die Null-Hypothese H0 dazu lautet: Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalklassen erfahren durch die Durchführung der Dilemma-Diskussionen keine positive Stimulation in ihrer Moralentwicklung.

Aus dieser Frage ergibt sich noch eine weitere Untersuchungsfrage, welche wie folgt formuliert wurde:

Inwiefern zeigen sich Unterschiede bezüglich der drei verschiedenen Altersstufen (5H, 6H und 7H).

Die Alternativ-Hypothese H1 dazu lautet: Es werden sich Unterschiede bezüglich der drei verschiedenen Altersstufen zeigen.

Die Null-Hypothese H0 dazu lautet: Es werden sich keine Unterschiede bezüglich der drei verschiedenen Altersstufen zeigen.

Die dritte Frage bezieht sich auf den berufspraktischen Einsatz des Instruments aus Sicht der Lehrperson. Da es sich um eine begleitende Fragestellung handelt, wird hier auf eine Hypothese verzichtet.

Wie beurteilen die Lehrpersonen der Experimentalklassen (5H-7H) den wöchentlichen Einsatz der Dilemma-Diskussionen im Rahmen eines Klassenrats?

6. Methodisches Vorgehen

Nachfolgend wird in diesem Teil das konkrete methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit beschrieben. Ausserdem wird das Konzept des erstellten Leitfadens aufgezeigt.

6.1 Projektanfrage

Damit die Intervention: „Positive Stimulation der Moralentwicklung durch einen Klassenrat auf Basis der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“ durchgeführt werden kann, müssen zunächst vier Lehrpersonen der 5H- 7H gefunden werden, welche Interesse an der Teilnahme des Projektes bekunden. Die Eltern der jeweiligen Schülerinnen und Schüler werden über die Intervention informiert und sie entscheiden selber, ob ihr Kind an diesem Projekt teilnehmen darf.

6.2 Zielgruppe und Vorüberlegungen

Die Zielgruppe dieser Intervention sind nach Zierer (2010) Kinder im Grundschulalter, da der MUT-Grund auf diese Altersstufe ausgerichtet ist. Für die Durchführung der Intervention wurden drei Experimentalklassen ausgewählt. Die erste Experimentalklasse besteht aus siebzehn Schülerinnen und Schülern (neun Mädchen und acht Knaben) einer 5H. Die zweite Experimentalklasse besteht aus zwölf Schülerinnen und Schülern (fünf Mädchen und sieben Knaben) einer 7H. Die dritte Experimentalgruppe besteht aus elf Schülerinnen und Schülern (fünf Mädchen und sechs Knaben) einer altersdurchmischten Klasse 5/6H. Die Kontrollklasse besteht aus einer 5H und 6H mit insgesamt zwanzig Schülerinnen und Schülern (neun Mädchen und elf Knaben).

Aus Rückmeldungen der Lehrpersonen ist bekannt, dass hinsichtlich der schulischen Leistungen sowohl innerhalb der Klassen als auch zwischen den Klassen deutliche Unterschiede feststellbar sind. Bezüglich der Lernvoraussetzungen in den Experimentalklassen lässt sich festhalten, dass die Interessen und Vorkenntnisse der Kinder allgemein sehr heterogen sind.

6.3 Vorerhebung (Prätest)

Die Vorerhebung erfolgt in allen vier Klassen (Experimental- und Kontrollklasse) vor Interventionsbeginn. Um messen zu können, ob die Kinder in ihrer Entwicklung positiv stimuliert werden, führen die jeweiligen Klassenlehrpersonen zu Beginn und nach Abschluss des Projektes in allen Klassen den Moralischen-Urteilstest für Grundschulen „MUT-Grund“ (Prä- und Posttest ist derselbe) durch. Zum Vergleich dient eine Kontrollklasse in welcher lediglich der MUT-Grund (Prä- und Posttest), nicht aber die Intervention durchgeführt wird. Der MUT-Grund wurde von Zierer 2010 entwickelt. Dieser Test hat zwar das gleiche theoretische Grundkonstrukt wie der MKT von Lind (siehe Kapitel 4.4.2), jedoch wurde die Version von Zierer an das Niveau von Primarschülern angepasst. Der MUT-Grund ist derzeit das einzige Testverfahren, welches für Kinder in deutscher Sprache vorliegt, einen ökonomischen Umfang (ein Dilemma mit 12 Fragen) aufweist und auch für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten beim Lernen verständlich ist. Die Probanden sollen im MUT-Grund die semi- reale Dilemma-Situation „Jürgen und Franz“ bewerten. Beim MUT-Grund gibt es zu jeder Kohlbergstufe bei den „richtig“ oder „falsch“ -Aussagen jeweils ein zusammengehöriges Pro- und Kontra-Argument. Das Antwortmuster der Schülerinnen und Schüler zeigt auf, inwiefern Pro- und Kontra-Argumente differenziert betrachtet wurden. Daraus ergibt sich in der Auswertung ein C-Index (Competence-Index). Der C-Index besteht aus einem Wert zwischen 0 und 100. Der Wert 0 bedeutet, dass der Schüler oder die Schülerin fremde Argumente konsequent ablehnt. Der Wert 100 bedeutet, dass zwischen Argumenten differenziert wurde, ganz unabhängig davon ob sie der eigenen Meinung entsprechen oder nicht (vgl. Käter et al., 2016, S. 270).

Für die Auswertung sind die Antworten von „völlig falsch“ mit -2 bis hin zu „völlig richtig“ mit +2 zu gewichten (vgl. Zierer, 2013, S.57). Der Auswertungsalgorithmus sowie die Einteilung Argumente in Abhängigkeit zu den Kohlberg-Stufen ist im Anhang 2 zu finden.

Der Test, bestehend aus dem semi-realen Dilemma "Jürgen und Franz", wurde den Schülerinnen und Schülern von der jeweiligen Klassenlehrperson vorgelesen, und sprachliche Unklarheiten wurden gemeinsam besprochen. Jedes Kind erhielt soviel Zeit, wie es zum Ausfüllen des Testes benötigte. Während des Tests wurde vermieden auf Rückfragen, welche sich auf die konkrete Einschätzung des Dilemmas bezogen, zu antworten. Wie in einer Prüfungssituation erarbeiteten die Kinder den Test alleine.

6.4 Intervention

Die geplante Intervention besteht aus fünf Dilemma-Diskussionen, welche die Schülerinnen und Schüler der drei Experimentalklassen während fünf Wochen jeweils einmal wöchentlich innerhalb eines Klassenrats während 45-60 Minuten durchführen.

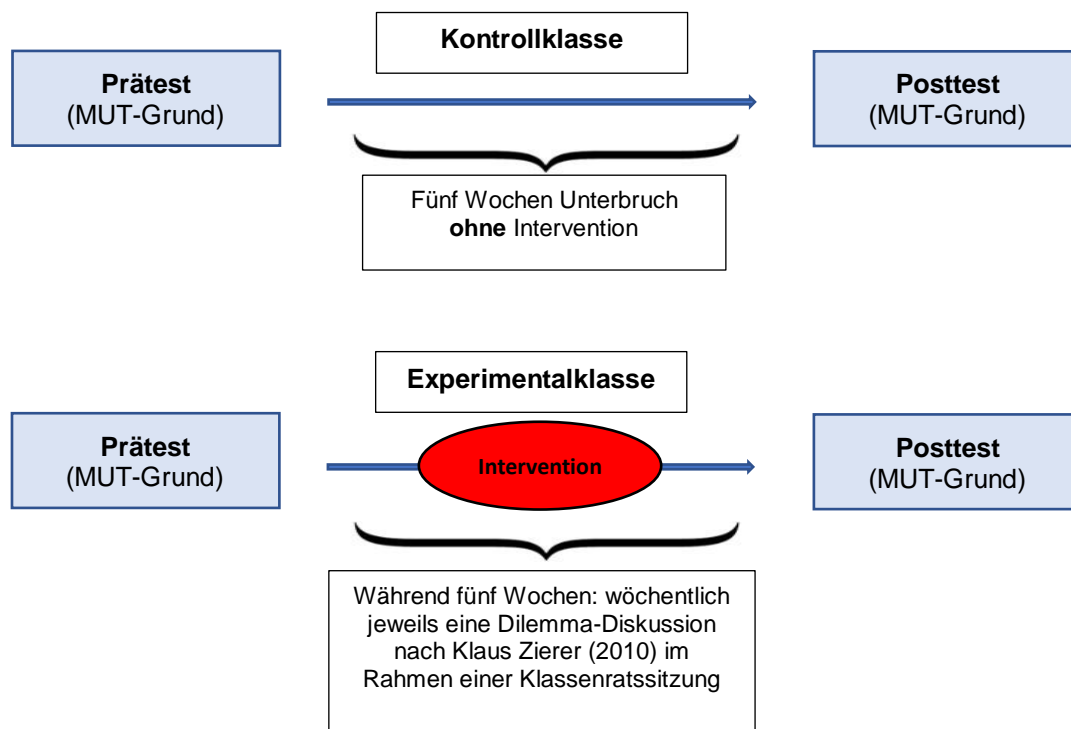


Abbildung 7: Vorgehensweise Intervention in den Kontroll- und Experimentalklassen (eigene Darstellung)

Vor Projektbeginn mussten passende Dilemmas recherchiert und ausprobiert werden. Da die Dilemmas dem Alter und den Interessen der Schülerinnen und Schüler entsprechen sollten, mussten diese stufengerecht sowie sprachlich angepasst werden.

Im Rahmen der Intervention wurde das Instrument Dilemma-Diskussionen nach Klaus Zierer (2010) verwendet. Dieses orientiert sich stark am bereits vorhandenen Modell „Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“ von Georg Lind (2002) (siehe Kapitel 4.4.2). Die Durchführung der Intervention folgt dem Ablauf der Dilemma-Diskussion nach Klaus Zierer (2010), welche dem fünfschrittigen Aufbau einer Dilemma-Diskussion von Lawrence Kohlberg und Georg Lind zugrunde liegt (vgl. Zierer, 2013, S.24f.):

1. Darbietung des moralischen Dilemmas

Die Teilnehmenden sollen das Dilemma gedanklich erfassen und es in eigenen Worten wiedergeben können.

2. Erste Standortbestimmung

Die Teilnehmenden sollen Stellung zum Dilemma beziehen und ihren Standpunkt gegenüber der Gruppe vertreten können. Das Ergebnis dieser Standortbestimmung wird an der Tafel festgehalten.

3. Argumentative Auseinandersetzung mit dem moralischen Dilemma

Die Teilnehmenden werden gemäss der durchgeführten Standortbestimmung in mindestens eine Pro- und eine Kontragruppe aufgeteilt. In den Gruppen haben sie die Aufgabe, Argumente und Begründungen für ihren Standpunkt auszuarbeiten und sich für die drei überzeugendsten Argumente zu entscheiden.

4. Zweite Standortbestimmung

Die diskutierten Argumente werden in diesem Schritt präsentiert und durch die Teilnehmenden bewertet. Auch hier wird das Ergebnis der Bewertung an der Tafel festgehalten.

5. Reflexion

In der abliessenden Reflexionsphase können die Teilnehmenden ihre Erfahrungen aus der Dilemma-Diskussion artikulieren. Die Differenz zwischen der ersten und der zweiten Standortbestimmung (an der Tafel festgehalten) regt dabei zu Äusserungen und Reflexionen an. Lob für Beiträge und Leistungen aber auch Tadel für Disziplinlosigkeit können durch die Diskussionsleitung ausgesprochen werden.

Phase	Aktivität	Anmerkung	Min.
Darbietung des Dilemmas	Das Dilemma vortragen. Jeder für sich das Dilemma lesen und Fragen beantworten lassen. Auf spätere Gelegenheit zur Diskussion hinweisen.	Blätter mit Dilemma-Geschichten und den Fragen austeilen	5'
	«Dilemma-Klärung»: <ul style="list-style-type: none"> • Was ist passiert? • Worin liegt das Problem? • Moralischer Kern? • Was ging dem Protagonisten wohl durch den Kopf? Etc. 	Sicherstellen, dass alle etwas zu dem Fall und dem Kern des Problems gesagt haben.	5'
Erste Standortbestimmung	Erste Abstimmung: War das Verhalten des Protagonisten eher falsch oder richtig?	Während des Abstimmens die Augen schliessen lassen. Lind (2009) rät dazu, die Kinder bei der Abstimmung kurz die Augen schliessen zu lassen, damit diese sich nicht gegenseitig beeinflussen (vgl. Lind, 2009, S.124). Ergebnis notieren.	2'
Argumentative Auseinandersetzung mit dem moralischen Dilemma	In jedem Meinungslager werden kleine Gruppen von drei bis vier Kindern gebildet, die ihre Gründe für beziehungsweise gegen das Verhalten des Protagonisten in der Geschichte austauschen und nach weiteren Argumenten suchen.	Gruppen nach Zufallsprinzip bilden. Gruppengrösse einhalten.	10'
	Diskussion von Pro und Kontra im Plenum. Die beiden Grundregeln erklären: <ol style="list-style-type: none"> 1. Jedes Argument ist zulässig, alles darf gesagt werden. Aber keine Person darf dabei angegriffen oder bewertet werden. 2. Das Rederecht wandert zwischen den beiden Gruppen hin und her (Pingpong- Regel). Der jeweilige letzte Redner bestimmt, wer ihm antworten soll. Die Lehrperson übernimmt in dieser Phase die Rolle des Moderators und Schiedsperson (sofern die Diskussionsregeln nicht eingehalten werden).	Die Argumente werden schriftlich festgehalten (LP). Die kleinere Gruppe beginnt.	5'
	Jede Gruppe bringt die Argumente der anderen Gruppe in eine Rangreihe: welches waren die besten Argumente der Gruppe?	Die notierten Argumente müssen für alle gut ersichtlich sein.	5'

	Gespräch im Plenum: Nominierungen vortragen lassen. Minderheiten- Meinungen ermutigen.	Möglichst alle Schülerinnen und Schüler sollten sich daran beteiligen.	< 5'
Zweite Standortbestimmung	Zweite Abstimmung: War das Verhalten des Protagonisten eher falsch oder richtig?	Lind (2009) rät dazu, dass man die Kinder bei der Abstimmung kurz die Augen schliessen lässt (vgl. Lind, 2009, S. 124). Ergebnis festhalten. Befragen und aufschreiben warum sich evt. Meinungen geändert haben?	3'
Reflexion	Nachfragen: <ul style="list-style-type: none"> • Wie haben die Teilnehmer die Diskussion empfunden? • Was haben sie daraus gelernt? • War es ein Gewinn? Warum? • Was fanden sie störend? • Wer hat schon einmal über ein solches Thema mit jemand anderem diskutiert? • Was haben sie gelernt? 	Kinder schriftlich festhalten lassen (Blatt im Anhang).	5'

Tabelle 5: Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion: Ablaufschema einer Stunde (vgl. Lind, 2008).

Der Ablauf dieser Dilemma-Diskussionen wurde stufengerecht angepasst. Die Dilemmas wurden sprachlich an die Stufen 5H-7H angepasst. Ausserdem wurde die Dauer auf 45-60 Minuten pro Intervention gekürzt. Für die Intervention wurden Dilemmas gewählt, welche nahe an der Lebenswelt der Kinder stehen. Die Dilemmas haben mit den Themen Freundschaft, Liebe, Diebstahl und Vertrauen zu tun. Die Dilemmas wurden auch der Sprache der Kinder im Grundschulalter angepasst.

Ziele	Indikatoren
Aktivität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Die Kinder zeigen Interesse an der Dilemma- Diskussion 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder richten ihre Aufmerksamkeit (Blickkontakt) auf die vortragende Person • Jedes Kind meldet sich mit mindestens einer Wortmeldung in der Kleingruppe • Die Kinder geben am Ende der Lektion eine positive Rückmeldung zur Dilemma-Diskussion
Achtung: <ul style="list-style-type: none"> ○ Die Kinder pflegen einen respektvollen Umgang. 	Die Kinder halten sich an die zwei Gesprächsregeln: <ol style="list-style-type: none"> 1. Jedes Argument ist zulässig, alles darf gesagt werden. Aber keine Person darf dabei angegriffen oder bewertet werden. 2. Das Rederecht wandert zwischen den beiden Gruppen hin und her (Pingpong- Regel). Der jeweilige letzte Redner bestimmt, wer ihm antworten soll.

Tabelle 6: Ziele und Indikatoren (nach Lind, 2008)

Durch die freie Beobachtung werden diese Ziele überprüft. Die Lehrperson leitet die Dilemma-Diskussion, beobachtet die Schülerinnen und Schüler und macht sich bezüglich der Kriterien Notizen. Im Anschluss wird in der Besprechung der Report (siehe Anhang: Dilemmas) ausgefüllt.

6.5 Nacherhebung (Posttest)

Nach Abschluss der Intervention wurde der MUT-Grund erneut in den drei Experimental- klassen und in einer Kontrollklassen durchgeführt und ausgewertet. Die Ergebnisse aus Vor- und Nacherhebung der Experimental- und Kontrollklassen wurden im Anschluss graphisch dargestellt und interpretiert.

Empirischer Teil

Der folgende empirische Teil beinhaltet die Präsentation der Ergebnisse des Moralischen Urteilstest für Grundschulen, deren Interpretation sowie die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen.

7. Darstellung der Ergebnisse

7.1 Stichprobenumschreibung

Die nachfolgende Tabelle enthält die soziodemographischen Angaben aller Klassen.

Gruppe	Stufe	Alter $\bar{\phi}$	Geschlecht	
			♂	♀
Experimentalklasse 1	5H	9,8	8	9
Experimentalklasse 2	7H	11,9	7	5
Experimentalklasse 3	5H & 6H	10,6	6	5
Kontrollklasse	5H & 6H	10,45	11	9

Tabelle 7: Soziodemographische Angaben aller Klassen

Die Experimentalklassen bestehen aus insgesamt 40 Schülerinnen und Schülern, 19 Mädchen und 21 Knaben der Stufen 5H, 6H und 7H. Die Kinder sind im Alter von neun bis zwölf Jahren. Wohnhaft sind alle Kinder im Oberwallis. Gleiches gilt auch für die Kontrollklasse, die aus zwanzig Schülerinnen und Schülern neun Mädchen und elf Knaben im Alter von zehn bis elf Jahren besteht.

7.2 Stimulation der Moralentwicklung

Nachfolgend werden sämtliche Ergebnisse des Prä- und Posttestes aller Klassen (Experimental- und Kontrollklassen) präsentiert. In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse aller Klassen im Einzelnen aufgezeigt, anschliessend werden die Gesamtergebnisse aus Prä- und Posttest aller Klassen miteinander verglichen.

7.2.1 Ergebnisse der Experimentalklassen

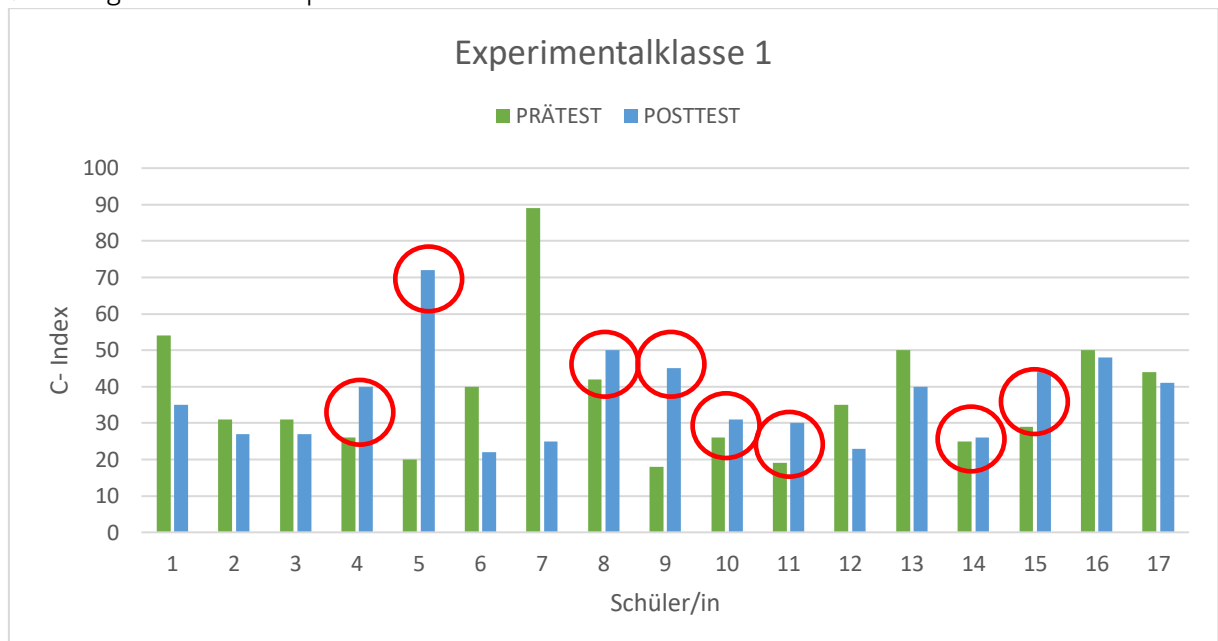


Abbildung 8: Ergebnisse des Prä- und Posttests in der Experimentalklasse 1

Aus der ersten Grafik wird ersichtlich, dass sich in dieser Klasse von insgesamt siebzehn Schülerinnen und Schülern acht Kinder verbessern konnten. Somit schlossen 47% der Schülerinnen und Schüler der Experimentalklasse 1 im Posttest besser ab. Schüler/in 4, 5,

8, 9, 10, 11, 14, 15 erzielten nach Abschluss der Intervention in dem Posttest die besseren Resultate. Eine klare Verbesserung von Prä- zu Posttest ist dabei vor allem bei Schüler/in 5 und 9 deutlich erkennbar. Sie erreichten in dem Posttest einen mehr als doppelt so hohen C-Indexwert. Die Schüler/in 1, 2, 3, 6, 7, 12, 13, 16, 17 hingegen erzielten im Prätest die besseren Resultate. Besonders deutlich ist dies vor allem bei Schüler/in 1 und 7 zu sehen. Die Resultate der Schüler/in 2, 3, 14, 16 und 17 fielen in beiden Tests relativ ähnlich aus.

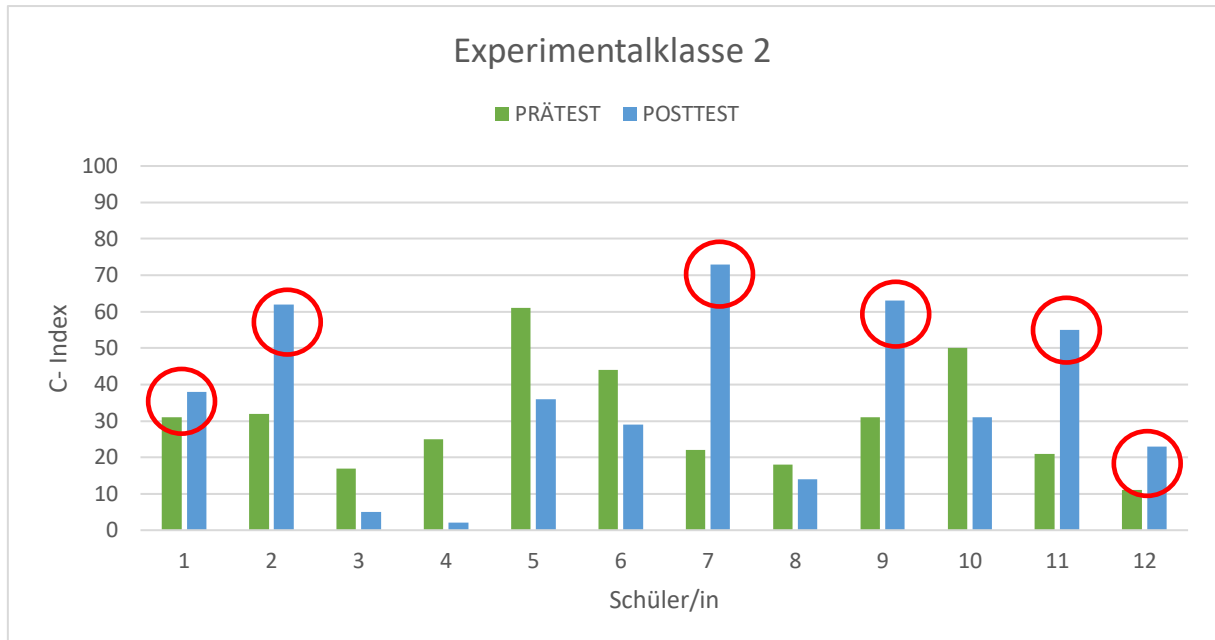


Abbildung 9: Ergebnisse des Prä- und Posttests in der Experimentalklasse 2

Bei der Experimentalklasse 2 zeigt sich, dass sich in dieser Klasse von insgesamt zwölf Schülerinnen und Schüler sechs Kinder verbessern konnten. Somit schlossen 50% der Schülerinnen und Schüler der Experimentalklasse 2 im Posttest besser ab. Schüler/in 1, 2, 7, 9, 11 sowie 12 erzielten nach Abschluss der Intervention, im Posttest die besseren Resultate. Werden Prä- und Posttest miteinander verglichen, fallen besonders deutliche Differenzen bei Schüler/in 2, 7, 9 sowie 11 auf. Bei ihnen ist eine klare Verbesserung von Prä- zu Posttest deutlich erkennbar. Schüler/in 7, 9, 11 sowie 12 erzielten in dem Posttest einen mehr als doppelt so hohen C-Indexwert. Die Schüler/in 3, 4, 5, 6, 8 und 10 hingegen erzielten im Prätest die besseren Resultate. Besonders deutlich ist dies vor allem bei Schüler/in 3, 4, 5, 6 und 10 zu sehen. Die Resultate der Schüler/in 8 fielen in beiden Tests relativ ähnlich aus.

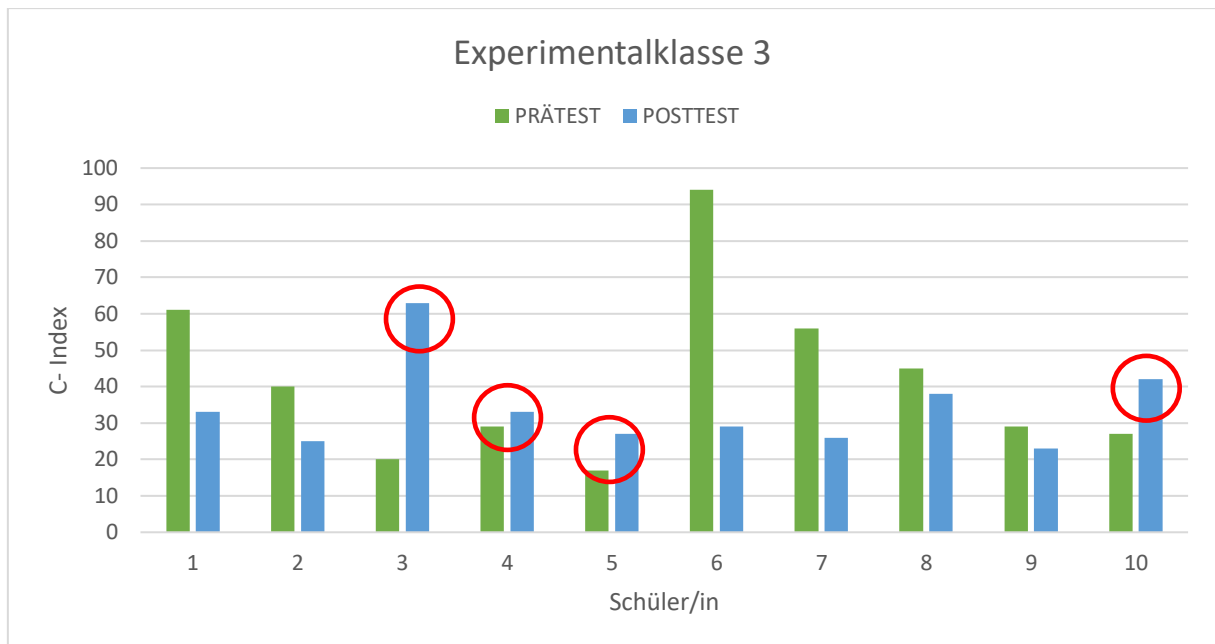


Abbildung 10: Ergebnisse des Prä- und Posttests in der Experimentalklasse 3

Aus dieser Grafik ist herauszulesen, dass sich in dieser Klasse von insgesamt zehn Schülerinnen und Schülern vier Kinder verbessern konnten. Somit schlossen 40% der Schülerinnen und Schüler der Experimentalklasse 3 im Posttest besser ab. Schüler/in 3, 4, 5 sowie 10 erreichten nach Abschluss der Intervention in dem Posttest die besseren Resultate. Vor allem bei Schüler/in 3 ist eine klare Verbesserung von Prä- zu Posttest deutlich erkennbar. Schüler/in 3 erzielte in dem Posttest einen mehr als doppelt so hohen C-Indexwert. Schüler/in 1, 2, 6, 7, 8 und 9 hingegen erreichten im Prätest die besseren Resultate. Besonders deutlich ist dies vor allem bei Schüler/ in 1, 6 und 7 zu sehen. Die Resultate der Schüler/in 4, 5, 8 und 9 fielen in beiden Tests relativ ähnlich aus.

7.2.2 Statistische Auswertung der Experimentalklassen

Nachdem die Daten der drei Experimentalklassen aus Prä- und Posttest deskriptiv dargestellt wurden, folgt nun die statistische Auswertung.

	Total (N)	Positive Differenzen	Negative Differenzen	Fehlender Wert
Experimentalklassen	40	18	21	1

Tabelle 8: Auswertung der Experimentalklassen

Von den insgesamt 40 Schülerinnen und Schülern der drei Experimentalklassen ergeben sich 18 positive Differenzen und 21 negative Differenzen. Für ein Kind ergab sich die Division durch 0, also wurde dieses Ergebnis weggelassen. Es gibt insgesamt mehr negative als positive Veränderungen. Da die Stichprobendaten zu stark von den vorher festgelegten Annahmen abweichen und somit die „Richtung“ der Veränderung nicht den erwarteten Annahmen entspricht, muss die Alternativ-Hypothese 1 „Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalklassen werden durch die Durchführung von Dilemma-Diskussionen in ihrer Moralentwicklung positiv stimuliert“ verworfen werden.

7.2.3 Ergebnisse Kontrollgruppe

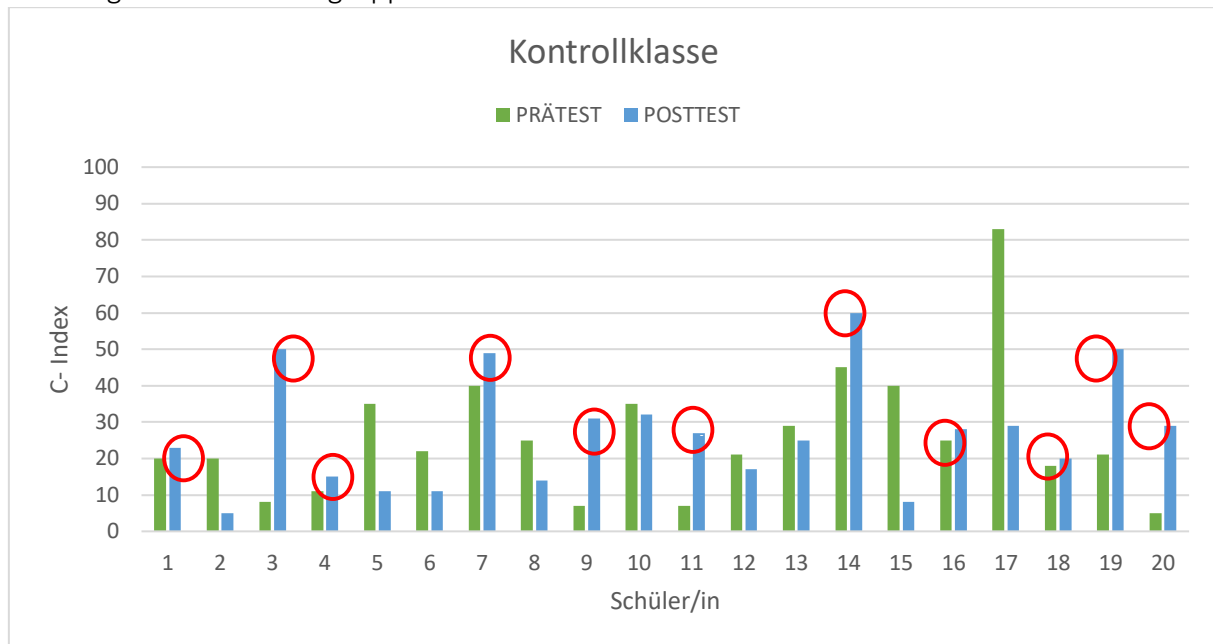


Abbildung 11: Ergebnisse des Prä- und Posttests in der Kontrollklasse

Bei der Grafik der Kontrollklasse zeigt sich, dass sich von insgesamt 20 Schülerinnen und Schülern elf Kinder in dem Posttest stärkere Resultate erzielen konnten. Dies entspricht 55% aller Schülerinnen und Schüler, welche in dem Posttest besser abschlossen. Schüler/in 1, 3, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 18, 19 sowie 20 erzielten nach Abschluss der Intervention in dem Posttest die besseren Resultate. Vor allem bei Schüler/in 3, 9, 19 und 20 ist eine klare Verbesserung von Prä- zu Posttest deutlich erkennbar. Sie erreichten in dem Posttest einen mehr als doppelt so hohen C-Indexwert. Schüler/in 2, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15 und 17 hingegen erzielten im Prätest die besseren Resultate. Besonders deutlich ist dies vor allem bei drei Schüler/in (2, 5, 15 und 17) zu sehen. Diese erzielten in dem Prätest einen mehr als doppelt so hohen C-Index.

Die Resultate der Schüler/in 1, 4, 10, 12, 13, 16 und 18 fielen in Prä- und Posttest relativ ähnlich aus.

7.2.4 Statistische Auswertung der Kontrollklasse

Nachdem die Daten der Kontrollklasse aus Prä- und Posttest nun deskriptiv dargestellt wurden, folgt nun die statistische Auswertung.

	Total (N)	Positive Differenzen	Negative Differenzen	Fehlender Wert
Kontrollklasse	20	11	9	-

Tabelle 9: Auswertung der Kontrollklasse

Die Ergebnisse der Auswertungen zeigen, dass es von den insgesamt 20 Schülerinnen und Schüler der Kontrollklasse 11 positive Differenzen und neun negative Differenzen gibt. Es gibt demnach mehr positive als negative Veränderungen.

Die Stichprobendaten weichen stark von den vorher festgelegten Annahmen ab. Die Differenz zwischen den positiven und den negativen ist durch den Zufall erklärbar. Der p-Wert beträgt 0.412 und ist somit nicht signifikant.

7.2.5 Ergebnisse aller Klassen im Vergleich

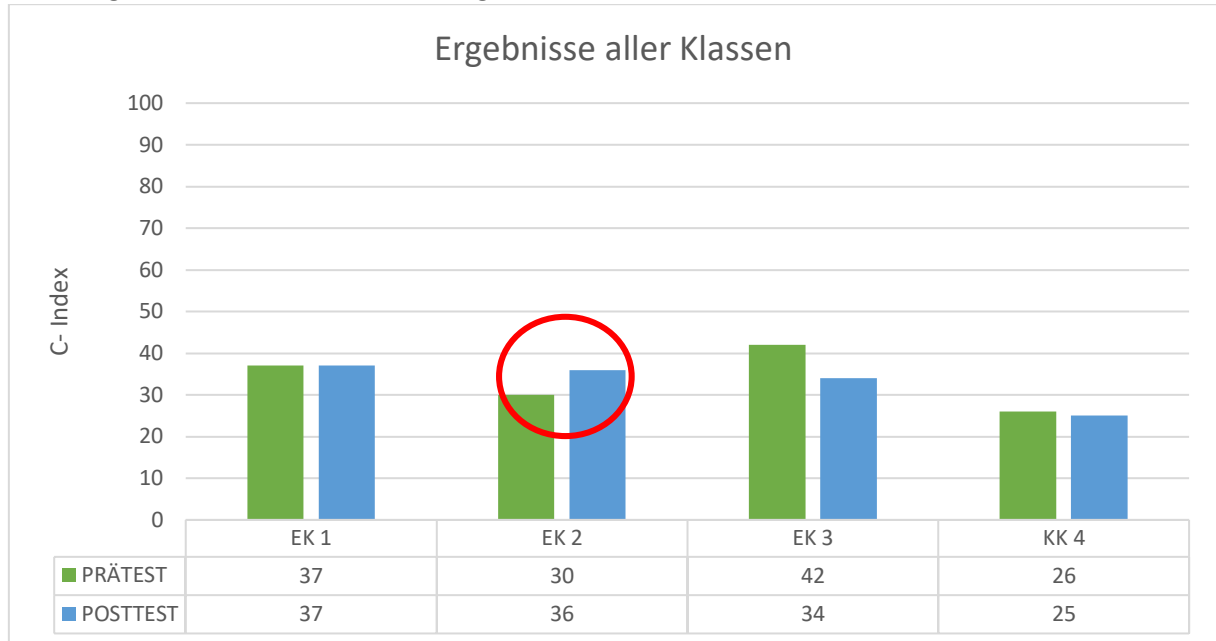


Abbildung 12: Ergebnisse (Prä- und Posttest) aller Klassen im Vergleich

Diese Grafik zeigt, dass die Experimentalklasse 1 in Prä- und Posttest identische Ergebnisse erzielte. Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalklasse 2 konnten sich in dem Posttest verbessern. Die Experimentalklasse 3 sowie auch die Kontrollklasse hingegen wiesen beim Prätest das bessere Resultat auf.

7.2.6 Statistische Auswertung aller Klassen im Vergleich

Nachdem die Daten aller Klassen aus Prä- und Posttest nun deskriptiv dargestellt wurden, folgt nun die statistische Auswertung.

	Total (N)	Positive Differenzen	Negative Differenzen	Fehlender Wert
Experimentalklassen	40	18	21	1
Kontrollklasse	20	11	9	-

Tabelle 10: Auswertung Experimental- und Kontrollklasse

Die Ergebnisse wurden aufgrund der nicht signifikanten Resultate aus Fragestellung 1 keinen weiteren statistischen Auswertungen unterzogen.

Wie in der Tabelle ersichtlich, schneidet die Kontrollklasse positiver ab. Ein Test, dass die Experimentalklassen besser abschneiden als die Kontrollklasse erübrigt sich, da die Richtung nicht stimmt. Das Quotenverhältnis beträgt 0.7013. Auch mit dem Fishers exakt Test ($p = 0.5858$) ist das Ergebnis auf dem festgelegten Signifikanzniveau, nicht signifikant ($p > 0$).

7.3 Unterschiede zwischen den Altersgruppen

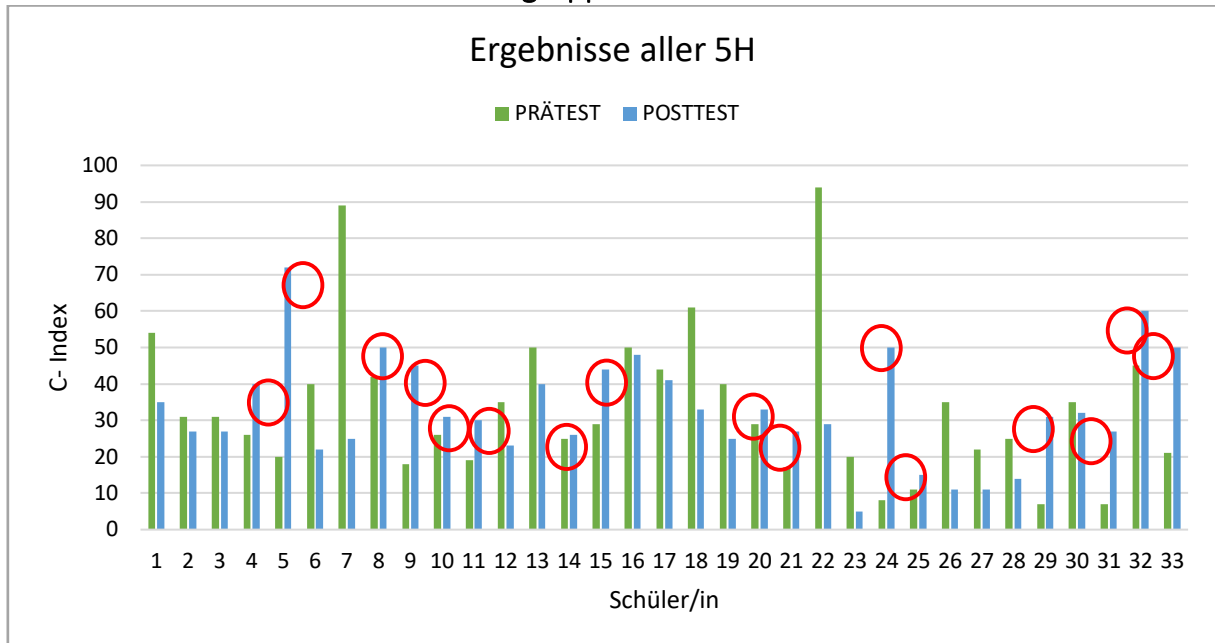


Abbildung 13: Ergebnisse Prä- und Posttest aller Schülerinnen und Schüler der 5H

Aus dieser Grafik lässt sich herauslesen, dass von insgesamt 33 Schülerinnen und Schülern der Stufe 5H sechzehn Kinder sich in dem Posttest verbessern konnten. Dies entspricht in etwa 48% aller Schülerinnen und Schüler. Schüler/in 4, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 20, 21, 24, 25, 29, 31, 32 sowie 33 erzielten in dem Posttest die besseren Resultate. Vor allem bei Schüler/in 5, 9, 24 und 33 ist eine klare Verbesserung von Prä- zu Posttest deutlich erkennbar. Sie erreichten in dem Posttest einen mehr als doppelt so hohen C-Indexwert. Schüler/in 1, 2, 3, 6, 7, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 26, 27, 28 sowie 30 hingegen erzielten im Prätest die besseren Resultate. Besonders deutlich ist dies vor allem bei Schüler/in 7, 22 und 23 sehen. Diese erzielten in dem Prätest einen mehr als doppelt so hohen C-Indexwert. Vergleicht man Prä- und Posttest miteinander, so weisen die Resultate der Schüler/in 2, 3, 15, 16, 17, 20, 25 und 30 keine grossen Unterschiede auf.

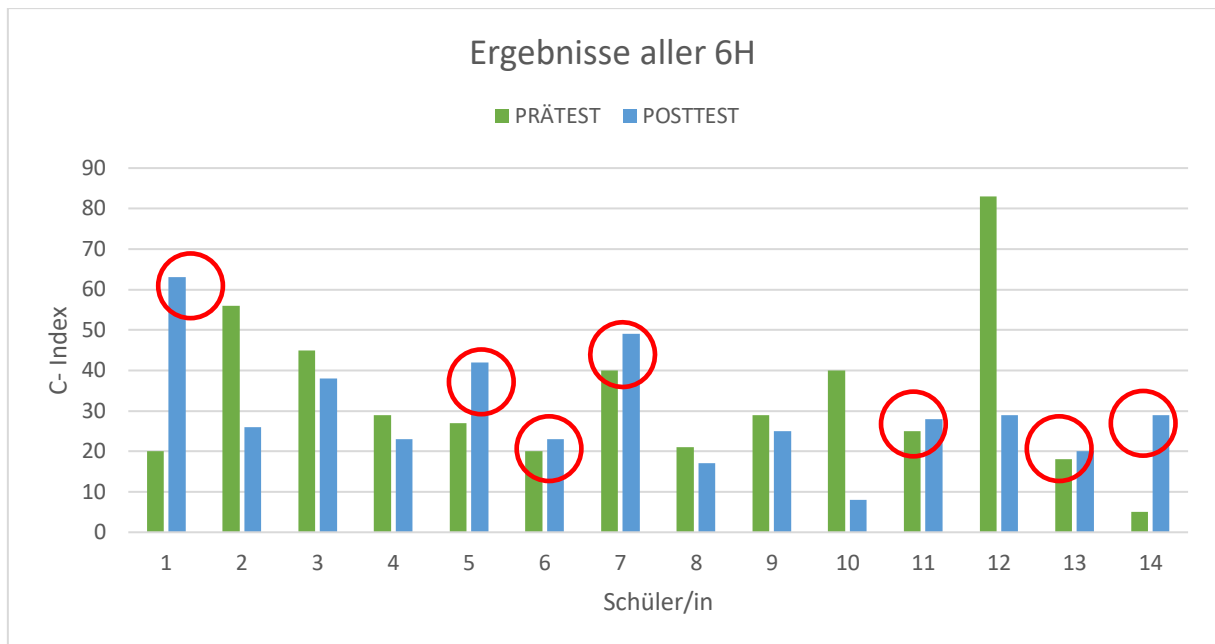


Abbildung 14: Ergebnisse Prä- und Posttest aller Schülerinnen und Schüler der 6H

Diese Grafik zeigt, dass sich von insgesamt 14 Schülerinnen und Schüler sieben Kinder im Posttest verbessern konnten. Dies entspricht 50% aller Schülerinnen und Schüler, welche in dem Posttest besser abschlossen. Schüler/in 1, 5, 7, 11, 13 und 14 erzielten in dem Posttest die höheren Werte. Vor allem bei Schüler/in 1 und 14 ist eine klare Steigerung von Prä- zu Posttest deutlich erkennbar. Sie erzielten in dem Posttest einen mehr als doppelt so hohen C-Indexwert. Schüler/in 2, 3, 4, 8, 9, 10 und 12 hingegen erzielten im Prätest die besseren Resultate. Besonders deutlich ist dies vor allem bei Schüler/in 2, 10 und 12 sehen. Diese erzielten in dem Prätest einen mehr als doppelt so hohen C-Indexwert. Die Ergebnisse von Schüler/in 12 liegen dabei am weitesten auseinander. Vergleicht man Prä- und Posttest miteinander, so weisen die Resultate der Schüler/in 3, 4, 8, 11 und 13 keine grossen Unterschiede auf.

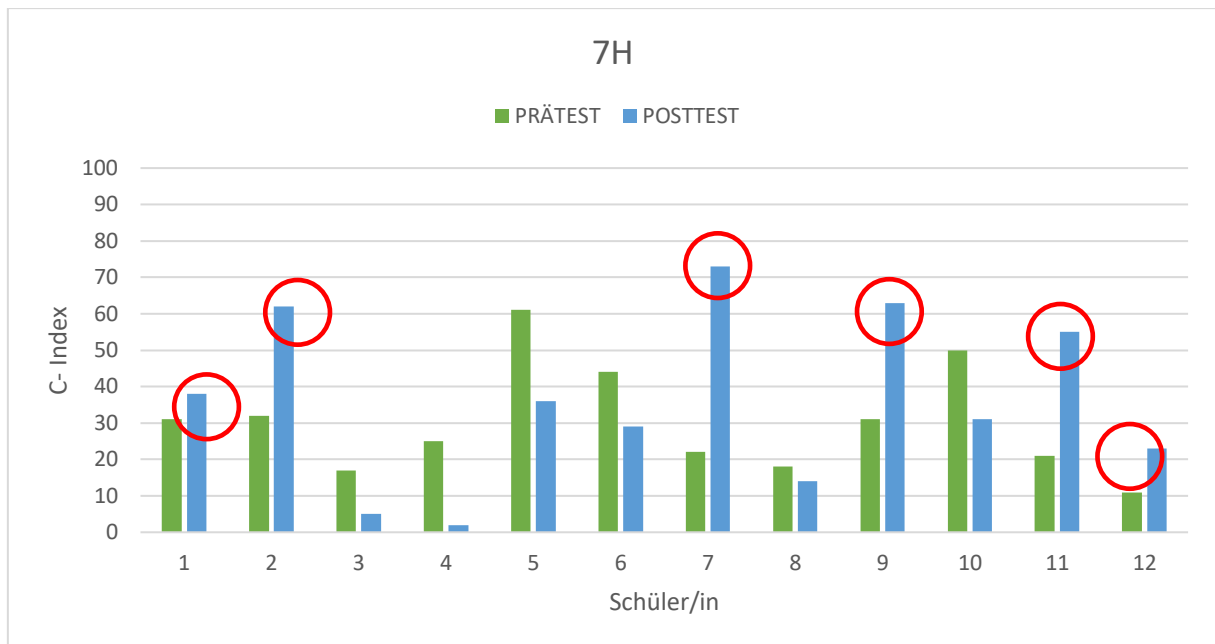


Abbildung 15: Ergebnisse Prä- und Posttest aller Schülerinnen und Schüler der 7H

Der Abbildung 15 ist zu entnehmen, dass sich in dieser Klasse von insgesamt zwölf Schülerinnen und Schüler sechs Kinder verbessern konnten. Dies entspricht 50% aller Schülerinnen und Schüler der 7H. Schüler/ in 1, 2, 7, 9, 11 sowie 12 erzielten nach Abschluss der Intervention in dem Posttest die besseren Resultate. Werden Prä- und Posttest miteinander verglichen, fallen besonders deutliche Differenzen bei Schüler/in 2, 7, 9 sowie 11 auf. Bei ihnen ist eine klare Verbesserung von Prä- zu Posttest deutlich erkennbar. Schüler/ in 7, 9, 11 sowie 12 erzielten in dem Posttest einen mehr als doppelt so hohen C- Indexwert.

Die Schüler/in 3, 4, 5, 6, 8 und 10 hingegen erzielten im Prätest die besseren Resultate. Besonders deutlich ist dies vor allem bei Schüler/ in 3, 4, 5, 6 und 10 zu sehen. Die Resultate der Schüler/in 8 fiel in beiden Tests relativ ähnlich aus.

Diese Unterschiede sind jedoch alle durch den Zufall zu erklären, da keine signifikanten Zusammenhänge nachgewiesen werden konnten.

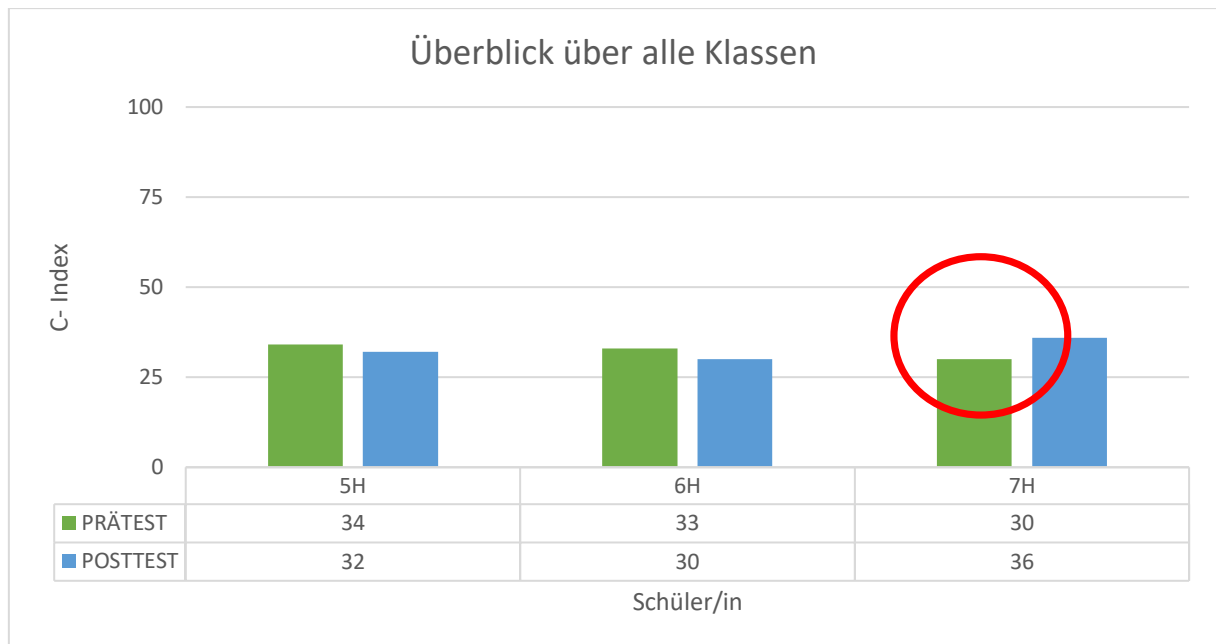


Abbildung 16: Ergebnisse Prä- und Posttest aller Altersstufen

Diese Grafik zeigt deutlich, dass sich sowohl die Schülerinnen und Schüler der 5H als auch die der 6H verschlechterten. Die Schülerinnen und Schüler der 7H hingegen erzielten im Posttest die besseren Resultate.

Es handelt sich jedoch um nicht signifikante Unterschiede.

7.4 Einschätzung der Lehrpersonen

Nach Abschluss der fünfwöchigen Durchführung der Dilemma-Diskussionen, wurde mit den Lehrpersonen ein Gespräch geführt. Mittels dieses Gesprächs konnten die Lehrpersonen ihre persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen über die Intervention mitteilen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Rückmeldungen der Lehrpersonen, der Kinder sowie die Ergebnisse der Dilemma-Diskussionen aufgezeigt.

LP1 Experimentalklasse 1

Die Klasse der Lehrperson 1 zählt 17 Schülerinnen und Schüler davon sind neun Mädchen und acht Knaben. Die Klasse ist sehr aufgeweckt und motiviert. Die Leistungen der Klasse sind eher schwach. In der Klasse ist es recht harmonisch und es gibt selten Konflikte oder Streitereien. Für die Lehrperson war dieses Projekt spannend und auch den Kindern hat es sehr viel Spass bereitet, die Intervention durchzuführen.

Die Lehrperson konnte die Intervention von Anfang bis zum Schluss durchführen. Sie hat sich während den Diskussionen wohl gefühlt. Die Lehrperson fand die ausgewählten Dilemmas sehr passend und interessant für die Kinder. Sie berichtete, dass sie sich grundsätzlich für jede Dilemma-Diskussion zirka 45 Minuten Zeit nahm und dass dieser Zeitaufwand in ihren Augen völlig angemessen ist.

Die Lehrperson berichtet, dass die Kinder vor allem zu Beginn der Intervention noch keine gefestigte eigene Meinung hatten und sich dadurch oft von den anderen beeinflussen liessen. Die Wortmeldungen kamen zunächst meist von den gleichen Schülerinnen und Schülern. Doch dieser Lehrperson war es wichtig, dass sich jedes Kind mindestens einmal pro Klassenratssitzung meldet, und so führte sie diese Regel zusätzlich ein. Danach konnte die Lehrperson beobachten, dass vor allem die etwas zurückhaltenden und schüchternen Kinder mit der Zeit mehr Selbstvertrauen gewannen. Die Kinder fühlten sich zunehmend freier und weniger gehemmt. Die Kinder waren sehr interessiert und motiviert. Die Stimmung in der Klasse während der Dilemma-Diskussionen war angenehm. Die Schülerinnen und Schüler freuten sich jede Woche sehr auf die Intervention.

Während der Dilemma-Diskussionen konnte die Lehrperson beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler motiviert und aufmerksam waren. Während den Gesprächen war die Disziplin sehr gut. Die Lehrperson hatte den Eindruck, dass die Kinder in der darauffolgenden Lektion ruhiger waren. Die Lehrperson berichtete, dass die Dilemma-Diskussionen dazu führten, dass die Kinder einen besseren Umgang mit Konfliktsituationen erhielten. Die Kinder erzielten einen enormen Fortschritt bezüglich der Kommunikation in der Klasse. Aus Sicht der Lehrperson waren die Kinder viel reflektierter und konnten sich präziser ausdrücken. Dieser Erfolg ist nach Meinung der Lehrperson auch auf den bereits vertrauten Rahmen des Klassenrats zurückzuführen. Die Lehrperson berichtet, dass die Dilemmas genau den Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler entsprachen. Die Kinder waren begeistert von den Geschichten und konnten sich somit auch besser in die Protagonisten der Dilemmas hineinversetzen. Da die Intervention viel Abwechslung (auch in Bezug auf die Sozialformen) mit sich bringt, ist die Lehrperson der Meinung, dass 45 Minuten nicht zu lang sind.

Da die Lehrperson viele positive Veränderungen bei ihren Schülerinnen und Schülern wie auch in der Klasse feststellen konnte, würde sie diese Intervention auf jeden Fall weiterhin durchführen. Sie würde dies jedoch im Rahmen der Ethik (Religionsunterricht) tun. Die Lehrperson kann sich sehr gut vorstellen, dass diese Dilemma-Diskussionen vor allem in schwierigeren Klassen zu einem Erfolg führen können. Den Leitfaden fand sie hilfreich. Es hat die Lehrperson sehr stolz gemacht, zu sehen wie reflektiert die Kinder mit der Zeit an die Diskussionen herangingen. Die Lehrperson fand gut, dass die Kinder bei den Gesprächen viel an Autonomie gewannen. Sie ist der Meinung, dass gerade in einer so heterogenen Gesellschaft, die Erziehung der Moralentwicklung überaus wichtig ist. Ihrer Meinung nach bieten die Dilemma-Diskussionen einen idealen Rahmen, um auch etwas heiklere Angelegenheiten zu thematisieren.

Die Nachfolgende Tabelle veranschaulicht, die Entscheidungen und Argumentationen der Schülerinnen und Schüler der Experimentalklasse 1 während der ersten Abstimmung der verschiedenen Dilemma-Diskussionen.

Dilemma	Anzahl Pro	Argumente Pro	Anzahl Contra	Argumente Contra
<i>Erwischt!</i> Seinen Mitschüler schützen	4	<ul style="list-style-type: none"> • Freund verlieren • Aus Freundschaft den anderen vor Strafe schützen • Beruht auf Gegenseitigkeit 	13	<ul style="list-style-type: none"> • man darf nicht LP anlügen man muss lernen • man muss ehrlich sein • selber Schuld, wenn man zu wenig lernt • man sollte ihn verraten, damit er kein schlechtes Gewissen haben muss
<i>Andrea findet Geld</i> Geld zurückgeben	12	<ul style="list-style-type: none"> • mit gefundenem Geld sollte man zur Polizei gehen • Geld gehört jemand anderem • Diebstahl ist schlecht • unfair • Putzfrau braucht das Geld • Andrea hätte Geld von ihren Eltern leihen können 	5	<ul style="list-style-type: none"> • Selber Schuld, wenn man Geld verliert • Besser auf Geld aufpassen • Andrea darf behalten, was sie findet • Sie braucht es für einen guten Zweck • Wenn die Putzfrau besser geputzt hätte, dann hätte sie ihr Geld wieder gefunden
<i>Valjean und der Arbeiter</i> Polizei anrufen	9	<ul style="list-style-type: none"> • Kann nicht mehr den Armen helfen • Geld für einen guten Zweck gebraucht • Hat alles wieder gut gemacht 	8	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbrechen ist schlimmer • Er sollte seine gerechte Strafe absitzen • Man stiehlt nicht • Gegen Gesetz verstossen • Namen ändern darf man nicht

		<ul style="list-style-type: none"> • Hat nur gestohlen, weil er keine andere Wahl hatte • Kann seinen Arbeitern den Lohn nicht mehr zahlen 		
<i>Paula und das Kätzchen</i> Das Kätzchen retten	14	<ul style="list-style-type: none"> • Retten ist gut • Katze könnte sich verletzen • Tiere haben auch Gefühle • Menschen würde man auch retten • Eine Strafe vom Vater ist weniger schlimm als der Tod der Katze • Versprechen für einen guten Zweck gebrochen • Helfen ist gut 	3	<ul style="list-style-type: none"> • Hätte die Feuerwehr rufen können • Keine Versprechen brechen • Lieber den Vater rufen • Katze war nicht in grosser Not • Für solche Situationen sollten zum Voraus Ausnahmen abmachen • Vater verärgern • Katze ist weniger wichtig als Mensch
<i>Mario und das Handy</i> Handy stehlen	0		17	<ul style="list-style-type: none"> • Verkäufer verliert dadurch sehr viel Geld • Teuren Gegenstand stehlen ist nicht in Ordnung (Bonbon wäre in Ordnung) • Wenn das alle machen würden, wäre der Verkäufer arm • Verkäufer hat Familie • Für sein Geld arbeiten • Man darf nicht stehlen • Mit Eltern reden • Mit dem zufrieden sein, was man hat

Tabelle 11: Auswertung der Dilemma-Diskussionen nach erster Abstimmung der EK 1

Die Auswertungen der fünf Dilemma-Diskussionen der Experimentalklasse 1 bestätigen die Aussagen der Klassenlehrperson. Die Schülerinnen und Schülern machten im Laufe der Intervention eine klare Entwicklung durch. Zu Beginn der Intervention vertraten die Kinder noch einen relativ egoistischen Standpunkt. Es fiel ihnen schwer, sich in die Gefühlslage anderer zu versetzen, da sie stets darauf bedacht waren, dass es für sie stimmt. Im Laufe der Intervention wurden die Kinder zunehmend reflektierter und hinterfragten ihren eigenen Standpunkt. Die Argumentationen der Kinder gewannen an Aussagekraft. In der abschliessenden Diskussion waren sich alle Kinder einig, dass man nicht stehlen darf.

LP2 Experimentalklasse 2

Die Klasse der Lehrperson 2 zählt dreizehn Schülerinnen und Schüler, davon sind sechs Mädchen und sieben Knaben. Die Klasse ist überaus fleissig und motiviert. Die Leistungen der Lernenden sind sehr gut.

Die Lehrperson konnte die Intervention von Anfang bis zum Schluss durchführen. Die Lehrperson fand den wöchentlichen Einsatz der Dilemma-Diskussionen spannend und für die Lernenden eine nette Abwechslung. Die Lehrperson wie auch die Schülerinnen und Schüler haben sich während der Intervention wohl gefühlt, da der Klassenrat ihnen einen vertrauten Rahmen bot. Die Lehrperson berichtete, dass sie die Dilemmas sehr spannend fand jedoch hätte man Dilemmas wählen können, die der Lebenswelt der Kinder einer 7H noch näherstünden. Des Weiteren gibt die Lehrperson an, dass man mit etwas „moderneren“ Geschichten die Schülerinnen und Schüler noch mehr hätte packen und motivieren können. Nach Meinung der Lehrperson, ist der Zeitaufwand angemessen. Da für die Lehrperson die Gespräche und der Austausch zwischen den Schülerinnen und Schüler Priorität hatte,

verzichtete sie darauf, die Kinder die Arbeitsblätter noch zusätzlich ausfüllen zu lassen. Die Stimmung in der Klasse wurde von der Lehrperson als durchaus harmonisch beschrieben. Die Lehrperson konnte beobachten, dass die Kinder die Gespräche sehr ernst nahmen und sich versuchten in den Protagonisten der Geschichte hineinzusetzen. Die Kinder hatten keine Mühe, die Meinungen anderer zu akzeptieren. Die Schülerinnen und Schüler waren alle motiviert und aktiv. Jeder beteiligte sich und brachte sich in die Gespräche ein. Die Disziplin in der Klasse war gut, die Kinder begegneten den Aufgaben und einander respektvoll. Die Schülerinnen und Schüler waren begeistert von den Geschichten und freuten sich jede Woche aufs Neue ein Dilemma zu behandeln. Der Lehrperson zufolge merkte man dies vor allem darin, dass die Kinder ihre persönlichen Erlebnisse erzählen wollten (bzw. „ich war einmal in einer genau gleichen Situation...“). Die Durchführung der Dilemma-Diskussionen hatte auf die Kinder durchaus eine positive Auswirkung. Denn die Kinder lernten dadurch, dass sie auch kritischeren Themen mit der nötigen Ernsthaftigkeit begegnen und dass es durchaus verschiedene Auffassungen und Meinungen gibt, welche man akzeptieren sollte. Die Kinder wurden insgesamt ruhiger und in den Gesprächen wurden sie zunehmend reflektierter. Die Lehrperson beschreibt die Freude und Motivation als die grösste Auswirkung, welche die Dilemma-Diskussionen auf die Kinder hatten. Die Lehrperson fand die zeitliche Dauer der Intervention durchaus in Ordnung. Allerdings erachtet sie das zusätzliche Ausfüllen der Blätter etwas repetitiv und für die Lernenden nicht sehr attraktiv und gewinnbringend. Wie bereits erwähnt, waren die Kinder begeistert von den Geschichten. Die Lehrperson betont allerdings, dass man die Dilemmas noch etwas moderner oder angepasster an eine 7H hätte auswählen können. Die Lehrperson würde dieses Projekt weiterführen, da es den Kindern sehr zugesagt hat und sie daran gewachsen sind. Die Lehrperson hat viele positive Veränderungen in der Klasse wahrgenommen. Für die Lehrperson und ihre Klasse waren die Höhepunkte einerseits die Präsentation der Dilemma-Geschichten und andererseits die Abstimmungen. Den Leitfaden mit den Theoriebezügen fand sie hilfreich. Die Lehrperson fand es toll, dass die Kinder autonom sein konnten und sie selbst „lediglich“ Gesprächsführer war. Die Auswirkung auf die Moralentwicklung beschrieb die Lehrperson für die gesamte Klasse als mehrheitlich positiv. Ohne die Testergebnisse zu kennen, versicherte die Lehrperson, dass sich die Klasse durchaus positiv in ihrer Moralentwicklung hat stimulieren lassen. Dies ist auch anhand der Auswertungen der Dilemma-Diskussionen klar ersichtlich.

Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht die Entscheidungen und Argumentationen der Schülerinnen und Schüler der Experimentalklasse 2 während der ersten Abstimmung der verschiedenen Dilemma-Diskussionen.

Dilemma	Anzahl Pro	Argumente Pro	Anzahl Contra	Argumente Contra
<i>Erwischt!</i> Seinen Mitschüler schützen	5	<ul style="list-style-type: none"> • Den Freund schützen • Gegenseitigkeit • Freund verlieren • Verpetzen ist schlecht 	7	<ul style="list-style-type: none"> • Würde eine ungerechte Strafe bekommen • Schlechte Note, obwohl man gut gelernt hat • Selber Schuld • Muss besser Lernen • In seinem eigenen Interesse
<i>Andrea findet Geld</i> Geld zurückgeben	10	<ul style="list-style-type: none"> • Fremdes Geld sollte man zurückgeben, wenn jemand danach fragt • Diebstahl • Putzfrau ist darauf angewiesen • Man sollte für sein eigenes Geld arbeiten • Schlechtes Gewissen 	2	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn niemand in der Nähe ist, darf ich das Geld nehmen • Selber Schuld, wenn man Geld verliert
<i>Valjean und der Arbeiter</i>	9	<ul style="list-style-type: none"> • Führt ein gutes Leben • Setzt sich für andere ein 	3	<ul style="list-style-type: none"> • Hat Straftaten begangen

Polizei anrufen		<ul style="list-style-type: none"> • Hilfsbereit • Bereut seine Fehler und hat sich geändert • Zahlt seinen Arbeitern Lohn 		<ul style="list-style-type: none"> • Muss Strafe zuerst absitzen • Niemand darf ungestraft gegen Gesetze verstossen • unfair
<i>Paula und das Kätzchen</i> Das Kätzchen retten	8	<ul style="list-style-type: none"> • In Notsituationen sollte man helfen • Vater hat sicher Verständnis dafür • Ausnahme machen • Tieren helfen, da sie sich nicht selber helfen können • Einer guten Kletterin wird nichts passieren 	4	<ul style="list-style-type: none"> • Erwachsene um Hilfe bitten • Keine Versprechen brechen • Vater anrufen und um Erlaubnis fragen • Vater verärgern • Man bringt sich in Gefahr
<i>Mario und das Handy</i> Handy stehlen	0		12	<ul style="list-style-type: none"> • Diebstahl ist eine Straftat • Verkäufer verliert dadurch sehr viel Geld • Polizei • Für sein Geld arbeiten • Man darf nicht stehlen • Eltern darum bitten • Man bringt dadurch seine Familie in Schwierigkeiten

Tabelle 12: Auswertung der Dilemma-Diskussionen nach erster Abstimmung der EK 2

Die Auswertung der Dilemma-Diskussionen in der Experimentalklasse 2 zeigt, dass die Ergebnisse -abgesehen von der ersten Dilemma-Diskussion- stets sehr eindeutig ausfallen. Der Klassenlehrperson zufolge haben die Kinder einen ausgeprägten Gerechtigkeitsinn, da auch normalerweise kritische Konfliktsituationen im Rahmen des Klassenrats gemeinsam analysiert werden. Die Argumentationen der Kinder sind aussagekräftig. Alle Schülerinnen und Schüler der Experimentalklasse 2 sind sich bei der abschliessenden Dilemma-Diskussion einig, dass man nicht stehlen darf.

LP3 Experimentalklasse 3

Die Klasse der Lehrperson 3 zählt zehn Schülerinnen und Schüler, davon sind fünf Mädchen und fünf Knaben. Die Kinder dieser Klasse sind durchaus motiviert und an selbständiges Lernen gewöhnt. Die Leistungen der Lernenden sind gut. Die Kinder dieser Klasse sind eher ruhig und es gibt so gut wie nie Konflikte.

Die Lehrperson konnte die Intervention vollständig durchführen. Sie erlebte den wöchentlichen Einsatz der Dilemma-Diskussionen als eine spannende neue Erfahrung. Während den Durchführungen fühlte sie sich wohl. Die Geschichten waren durchaus interessant für die Lernenden und entsprachen dem Lebens- und Interessenbereich der Kinder. Den Zeitaufwand fand die Lehrperson nicht gerechtfertigt. Für sie war es oftmals etwas zu langwierig und repetitiv, sodass sie die Durchführung der Dilemma-Diskussionen etwas gekürzt hat. Die Stimmung in der Klasse war während der Durchführung gut, da die Kinder sehr interessiert an der Thematik waren und sich darüber freuten, eine Geschichte zu hören (besonders die Kinder der 5H). Die Disziplin während der Durchführung war in Ordnung. Die Lehrperson hatte jedoch den Eindruck, dass manche Kinder der 5H noch etwas zu jung waren, um eine gefestigte Meinung in einer Diskussionsrunde vertreten zu können. Doch dem fügte sie noch hinzu, dass die Kinder mit der Zeit viel selbstsicherer und reflektierter ihre Stellungnahme vertraten. Die Lehrperson stellte bezüglich der Altersstufen einen klaren Unterschied fest. Die Schülerinnen und Schüler der 6H konnten sich besser mit dem Protagonisten der Geschichte identifizieren und ihren Standpunkt vertreten. Deshalb gingen die meisten Wortmeldungen auch auf das Konto der 6H. Grundsätzlich waren die Kinder aber alle überaus motiviert. Die Lernenden freuten sich sehr, dass sie klassenübergreifend arbeiten konnten. Die Lehrperson sagte, dass einige Kinder (vor allem

die jüngeren) noch Mühe damit hatten, sich für eine Partei zu entscheiden. Die Intervention bewirkte bei den Kindern, dass sie lernten, Stellung zu nehmen und dies mit eigenen Worten zu begründen. Die Klasse wurde an sich ruhiger und reflektierter. Die Kinder waren sich der Ernsthaftigkeit dieser Diskussionen durchaus bewusst.

Die Lehrperson sagt, dass eine Intervention von 45- 60 Minuten für sie zu lang war und sie deshalb die Intervention ein wenig verkürzte. Die ausgewählten Dilemmas entsprachen alle samt dem Lebens- und Interessenbereich der Kinder. Die Schülerinnen und Schüler freuten sich enorm auf die Geschichten. Das Vortragen der Dilemmas galt deshalb als klarer Höhepunkt.

Die Kinder entwickelten bei der Auseinandersetzung mit den Dilemmas neue Kompetenzen (Bereich Diskussionsführung). Die Lehrerin wie auch ihre Schülerinnen und Schüler ist sich der Wichtigkeit und der positiven Wirkung dieser Dilemma-Diskussionen bewusst und würde aus diesen Gründen das Projekt weiterführen. Allerdings in einem etwas verkürzten Rahmen.

Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht die Entscheidungen und Argumentationen der Schülerinnen und Schüler der Experimentalklasse 3 während der ersten Abstimmung der verschiedenen Dilemma-Diskussionen.

Dilemma	Anzahl Pro	Argumente Pro	Anzahl Contra	Argumente Contra
<i>Erwischt!</i> Seinen Mitschüler schützen	1	<ul style="list-style-type: none"> • Schützen, damit man seinen Freund nicht veriert 	9	<ul style="list-style-type: none"> • Angst vor Strafe • Die Lehrerin nicht anlügen • Unfair für die Klasse
<i>Andrea findet Geld</i> Geld zurückgeben	9	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht mein Eigentum • Die Putzfrau hat dafür gearbeitet • Weniger Geld (5.-) dürfte man behalten 	1	<ul style="list-style-type: none"> • Der Finder darf es behalten
<i>Valjean und der Arbeiter</i> Polizei anrufen	6	<ul style="list-style-type: none"> • Er hat zwei verbotene Sachen gemacht • Er hat seine Strafe nicht abgesehen 	4	<ul style="list-style-type: none"> • Er hat dazugelernt • Er setzt sich für Kranke ein • Er hat ein neues Leben gestartet • Er macht etwas Gutes • Arbeiter würden ihre Stelle verlieren
<i>Paula und das Kätzchen</i> Das Kätzchen retten	5	<ul style="list-style-type: none"> • Notwendig • Schwer verletzt • Papa hätte sicher Verständnis • Lebewesen wichtiger als Verbot 	5	<ul style="list-style-type: none"> • Versprechen halten • Feuerwehr rufen • Gefährlich • Jemanden um Hilfe fragen • Ehrlich sein • Ehrlichkeit ist wichtiger als Tier
<i>Mario und das Handy</i> Handy stehlen	0		10	<ul style="list-style-type: none"> • Man könnte erwischt werden • Es schadet der Familie • Strafe zahlen

Tabelle 13: Auswertung der Dilemma-Diskussionen nach erster Abstimmung der EK 3

Die Auswertungen der Dilemma-Diskussionen in der dritten Experimentalklasse haben ergeben, dass die Ergebnisse sehr ausgeglichen sind. Es ist keine Entwicklung erkennbar. Eines wird allerdings deutlich, die Kinder sind gegen jegliche Art von Diebstahl (das zeigen die Auswertungen der Dilemmas eins und fünf). Die Kinder argumentieren auf einer Ich-bezogenen Ebene, dies merkt man vor allem daran, dass die Kinder stets die Strafe fürchten und weniger die negativen Auswirkungen für die andere Person.

LP4 Kontrollklasse

Die Klasse der Lehrperson 4 zählt zwanzig Schülerinnen und Schüler, davon sind neun Mädchen und elf Knaben. Die Kinder dieser Klasse sind sehr aufgeweckt und laut. Die Leistungen in der Klasse sind eher schwach. Gelegentlich gibt es Konfliktsituationen und Streitereien unter den Schülerinnen und Schülern. Deswegen führt die Lehrperson im Rahmen eines Klassenrats wöchentlich Gespräche um mit Konfliktsituationen und Streitereien besser umgehen zu können.

Die Lehrperson erklärt, dass die Kinder mit dem Prä- und Posttest sehr überfordert waren und ihnen viele Begriffe unklar waren. Da es eher eine schwache Klasse ist, musste sie den Kindern viel Hilfestellung bieten während den Tests.

Sie ist der Meinung, dass der MUT-Grund unbedingt auch an das Niveau jüngere, beziehungsweise leistungsschwächere Kinder angepasst werden sollte, damit die Ergebnisse nicht durch die Hilfestellung der Lehrpersonen verfälscht werden.

7.5 Synthese

Die Rückmeldungen der Lehrpersonen ermöglichen es nun, die dritte Fragestellung: „Wie beurteilen die Lehrpersonen der Experimentalklassen (5H-7H) den wöchentlichen Einsatz der Dilemma-Diskussionen im Rahmen eines Klassenrats?“ zu beantworten. Aus den Feedbacks aller Lehrpersonen ist klar erkennbar, dass der Leitfaden sehr hilfreich für die Durchführung der Dilemma-Diskussionen war. Die Intervention animierte die Kinder dazu, kritische Diskussionen zu führen. Ausserdem lernten sie dadurch Stellung zu beziehen, ihren Standpunkt zu vertreten, zu argumentieren, aber auch die Meinungen anderer zu respektieren. Zudem führten diese Dilemma-Diskussionen dazu, dass sich die Kinder kritisch mit ihrem Standpunkt auseinandersetzten.

Den Einschätzungen der Lehrpersonen der drei Experimentalklassen nach, machten die Kinder eine klare Entwicklung durch und wurden positiv in ihrer Moralentwicklung stimuliert. Dies begründeten sie unter anderem damit, dass sich die Kinder zunehmend mehr an den Dilemma-Diskussionen beteiligten und auch reflektierter damit umgingen. Die Kombination aus Klassenrat und Dilemma-Diskussion beschrieben die Lehrpersonen als optimal, da es für die Kinder bereits ein vertrauter Rahmen war und somit keine neuen Regeln geschaffen werden mussten.

8. Interpretation der Ergebnisse

Nach der Darstellung der Ergebnisse gilt es nun, diese in einem weiteren Schritt unter Einbezug ausgearbeiteter Theorie zu interpretieren. Die verschiedenen Theorien, der erstellte Leitfaden, die Ergebnisse aus Prä- und Posttest sowie die Rückmeldungen der Lehrpersonen ermöglichen es nun, die Ergebnisse darzustellen.

Obwohl die Intervention in den drei Experimentalklassen fünf Unterrichtseinheiten à 45-60 Minuten umfasste und somit dem in den empirisch nachgewiesenen effektiven Bereich für Dilemma-Diskussionen fallen (vgl. Zierer, 2013, S. 59), zeigten die dargestellten und analysierten Ergebnisse entgegen der hergeleiteten Annahmen, dass sich das Instrument zur Moralentwicklung der Kinder durch eine wöchentlich stattfindende Dilemma-Diskussion nach Zierer (2010) im Rahmen eines Klassenrats über einen Zeitraum von fünf Wochen in der Praxis nicht bewähren konnte.

Die Ergebnisse aus den Stichprobendaten weichen zu stark von den vorher festgelegten Annahmen ab, da es in den drei Experimentalklassen mehr negative als positive Veränderungen gab. Lind ging in seinem zwei-Aspekte-Modell von der Annahme aus, dass es sowohl affektive als auch kognitive Aspekte benötigt, um moralische Prinzipien anzuwenden (vgl. Lind, 2009, S.39). Es ist also anzunehmen, dass in den Experimentalklassen 1 und 3 die affektiven Aspekte nicht ausgelöst wurden oder die kognitiven Voraussetzungen der Kinder nicht gegeben waren.

Die Umsetzung der Dilemma-Diskussionen führte lediglich bei der Experimentalklasse 2 zu einer Steigerung der moralischen Urteilsfähigkeit. Dies zeigt die in den Untersuchungs-

ergebnissen feststellbare Erhöhung des durchschnittlichen C-Werts um sechs Punkte von 30 auf 36. Die Richtung der Veränderung stimmt nur in dieser Klasse. Der Mittelwertunterschied zwischen den C- Werten ist dem Fisher's exact Test zufolge nicht signifikant. Die Kontrollklasse erreichte in dem Prä- sowie in dem Posttest einen geringeren durchschnittlichen C-Wert als die Experimentalklassen, was sich mit den schlechteren schulischen Leistungen erklären lässt.

Diese Resultate sind Zierer (2013) zufolge mit Vorsicht zu geniessen und dürfen nicht überbewertet werden, da insgesamt nämlich eine wissenschaftliche Kontrolle und empirische Überprüfung der dargestellten Evaluationsstudie fehlt (vgl. Zierer, 2013, S. 76). Mögliche

Kritikpunkte und Erklärung für die Resultate könnten deshalb sein:

1. *Die Grösse der Stichprobe.*

Im Rahmen dieser Diplomarbeit konnte die Intervention nur in einer beschränkten Anzahl von Klassen durchführt werden. Die Intervention wurde mit insgesamt 40 Schülerinnen und Schüler drei verschiedener (sowohl in Bezug auf die Stufe als auch auf den Ort) Experimentalklassen durchgeführt. Die drei ausgewählten Experimentalklassen können jedoch nicht repräsentativ für den ganzen Kanton Wallis sein. Zierer (2013) zufolge kann auch die fehlende Standardisierung eine Einschränkung sein.

2. *Qualität der Durchführung*

Die Intervention wurde von den drei Klassenlehrpersonen der Experimentalklassen selber durchgeführt. Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler stehen somit in starkem Zusammenhang mit der Qualität der Durchführung der Dilemma-Diskussionen. Dies bestätigen auch die Rückmeldungen der Lehrpersonen. Die Lehrperson 3 beispielsweise fand die Interventionsdauer nicht angemessen und verkürzte diese deshalb. Somit fiel ihre Intervention nicht mehr in den empirisch nachgewiesenen Bereich für Dilemma-Diskussionen nach Zierer (2013). Die Resultate zeigen, dass sich die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler von einem anfänglichen C-Wert von 42 auf 34 verschlechtert haben. Der Leitfaden beinhaltet alle von Zierer vorgegebenen Kriterien. Es ist deshalb wichtig, dass man sich an ihn hält.

3. *Kultur in den Klassen*

Die Kontrollklasse, dessen Ergebnisse sich auch entgegengesetzt den Vermutungen entwickelten (nämlich von insgesamt zwanzig Kindern gab es 11 positive Veränderungen) ansonsten auch eine gute Kultur pflegt. Denn in dieser Klasse findet auch wöchentlich ein Klassenrat statt, in welchem die Kinder über kritische Themen und Konfliktsituationen diskutieren. Die Lehrperson geht davon aus, dass sich die Kinder deshalb positiv verändert haben.

Um die Intervention aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Triangulation reflektieren zu können, füllten diese nach Abschluss der Intervention ein Frageblatt aus. Mayring (2002) bestimmte das Triangulationsmodell als eines von insgesamt sechs Modellen der qualitativen Forschung. Er definiert die Triangulation folgendermassen: „Triangulation meint immer, dass man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen“ (Mayring, 2002, S. 147).

In der nachfolgenden Tabelle sind einige Rückmeldungen der Kinder exemplarisch aufgeführt:





Bereich	Rückmeldungen der Kinder
 <p>Das hat mir gefallen:</p>	<p>„Mir hat gefallen, dass man in einer schwierigen Situation ist aber trotzdem eine Chance haben kann.“</p> <p>„Mir hat gefallen, dass wir in Gruppen arbeiten durften.“</p> <p>„Jeder durfte seine Meinung sagen und es gab jedes Mal neue Gruppen.“</p> <p>„Mir hat gefallen, dass wir diskutieren konnten.“</p> <p>„Die Geschichten waren sehr spannend.“</p> <p>„Mir hat gefallen, dass die Abstimmungen blind gemacht wurden.“</p> <p>„Es wurde sehr viel gesprochen, so konnte ich Deutsch lernen.“</p>
 <p>Das hat mir nicht gefallen:</p>	<p>„Mir hat nicht gefallen, dass manchmal fiese Dinge vorkamen.“</p> <p>„Mich störte, dass manche während den Diskussionen geschwätzt haben.“</p> <p>„Mir hat nicht gefallen, dass manche ihre Sätze auch umgekehrt gesagt haben obwohl sie in der anderen Gruppe waren.“</p> <p>„Es fiel mir schwer zu wählen.“</p> <p>„Das die Diskussionen manchmal sehr kurz waren.“</p>
 <p>Das habe ich gelernt:</p>	<p>„Das man fair sein muss.“</p> <p>„Ich habe gelernt, mich in schwierigen Situationen zu entscheiden.“</p> <p>„Ich habe gelernt, dass man nicht stehlen darf und seine Versprechen nicht brechen sollte.“</p> <p>„Das es für jedes Thema Vorteile und Nachteile gibt.“</p> <p>„Zu diskutieren.“</p> <p>„Man sollte zu seiner Meinung stehen.“</p> <p>„Die Wahrheit zu sagen.“</p>
 <p>Das wollte ich noch sagen:</p>	<p>„Die Dilemmas waren sehr cool.“</p> <p>„Wir sollten pro Woche vier Dilemmas machen als Motivation.“</p> <p>„Es hat mir sehr gefallen.“</p> <p>„Die Dilemma-Geschichten helfen beim Lernen.“</p> <p>„Es hat sehr viel Spass gemacht“</p>

Tabelle 14: Rückmeldungen der Kinder

Die Vielfältigkeit der Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler erstaunte mich sehr. Die Kinder nahmen Stellung zu vielen Faktoren des Unterrichts (Ziele, Inhalte, Methoden etc.). Das Feedback der Kinder stimmt mit der Einschätzung der jeweiligen Lehrperson überein und zeigt, dass die Kinder sehr viel Neues dazugelernt haben und eine positive Entwicklung durchlebt haben.

Es müsste allerdings eine Langzeitstudie erfolgen, um aufzeigen zu können, welche Auswirkungen die Dilemma-Diskussionen auf die Moralentwicklung der Kinder haben.

9. Kritische Distanz

Nachfolgend werden die drei Hauptgütekriterien für Forschungsmethoden dargestellt und mit den vorliegenden verglichen. Dabei handelt es sich um Objektivität, Reliabilität und Validität. Diese Gütekriterien müssen erfüllt sein, um von einer Methode im eigentlichen Sinn zu sprechen (vgl. Bopp, Hermann & Leuthold, 2003, S.45).

Objektivität

„Unabhängigkeit einer Messung von der forschenden Person“ (Roos & Leutwyler, 2011, S.152).

Vor Interventionsdurchführen wurde einen Leitfaden erstellt. Dieser Leitfaden umfasste neben den Angaben und Kriterien zur Durchführung auch die fünf Dilemma-Geschichten. Dank eines kleinen Gesprächs mit den Lehrpersonen der Experimentalklassen konnte im Vorfeld allfällige Anpassungen bezüglich der Sprache und des Inhalts angebracht werden. Ausserdem wurden Geschichten ausgewählt die dem Interessenbereich der 5H-7H entsprechen. Anschliessend habe ich den MUT-Grund mit genauer Angabe über Art und Weise der Durchführung an die Lehrpersonen abgegeben. Aufgrund der genauen Angaben, ist es nicht relevant, ob der Test von den Lehrpersonen oder von mir durchgeführt wurde.

Bei der Durchführung der Dilemma-Diskussionen waren die Angaben auch genau festgelegt und konnten von den Lehrpersonen selber durchgeführt werden. Somit sind die Messinstrumente objektiv und erfüllen das erste Gütekriterium.

Reliabilität

„Zuverlässigkeit und Genauigkeit einer Messung“ (Roos & Leutwyler, 2011, S.152).

Der MUT-Grund wurde zu zwei verschiedenen Zeiten, vor Interventionsbeginn und nach dessen Abschluss, durchgeführt. Beide Male wurde die unveränderte Variante von Zierer (2010) verwendet. Der Test war den Schülerinnen und Schüler unbekannt.

Beim MUT-Grund schwankten die Resultate. Dies kann von vielen verschiedenen Einflussfaktoren abhängen. Es hängt beispielsweise davon ab in welcher körperlichen Verfassung die Kinder zum Zeitpunkt des Testes sind, wie ihre Konzentrationsfähigkeit ist usw. Die Reliabilität des Tests ist aber nicht auf Grund dieser Einflussfaktoren gefährdet. Die Ergebnisse vom ersten zum zweiten Test veränderten sich, was auf die Intervention zurückzuführen ist. Unter diesen Umständen gilt die Reliabilität als erfüllt.

Validität

„Gültigkeit einer Messung“ (Roos & Leutwyler, 2011, S.152).

In der vorliegenden Arbeit wurde die Methode der Dilemma-Diskussion nach Klaus Zierer (2010) angewandt. Wie aus der Literatur zu entnehmen ist wurde schon mehrfach mit dieser Methode geforscht. Dieser Test eignet sich nachweislich um die Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen im Primarschulalter positiv zu stimulieren.

10. Schlussfolgerung

Aus der vorliegenden Arbeit ist ein praktischer Leitfaden zur Durchführung von Dilemma-Diskussionen nach Zierer (2010) entstanden. Dieser machte die Lehrpersonen auf die Bedeutsamkeit dieser Thematik aufmerksam und präsentierte eine übersichtliche Einheit und die dazugehörigen Erklärungen von möglichen Unterrichtsmaterialien bezüglich der Durchführung von Dilemma-Diskussionen. Wird dieser Leitfaden befolgt, so ist Zierer zufolge, bereits nach fünf Wochen eine Verbesserung der moralischen Urteilsfähigkeit möglich. Dieser scheint laut den Rückmeldungen der Lehrpersonen gelungen zu sein. Die dargestellten und analysierten Ergebnisse zeigen entgegen aller Erwartungen, dass sich das Instrument zur Moralentwicklung der Kinder durch eine wöchentlich stattfindende Dilemma-Diskussion nach Zierer (2010) im Rahmen eines Klassenrats über einen Zeitraum

von fünf Wochen in der Praxis hinsichtlich der Förderung der Moralentwicklung nicht bewähren konnte.

Die Feedbacks der drei Lehrpersonen der Experimentalklassen und die Rückmeldungen der Kinder lassen jedoch darauf schliessen, dass die Intervention durchaus eine positive Stimulation bei den Schülerinnen und Schülern hervorrief. Die Lehrpersonen der Experimentalklassen berichten, dass sie bei den Kindern während der Interventionsphase in verschiedenen Bereichen positiv entwickelten und dass die Kinder durch die Dilemma-Diskussionen motivierter wurden. Da die Schülerinnen und Schüler ein grosses Interesse an den Geschichten zeigten und sich auch in den Protagonisten hineinversetzen konnten, ist davon auszugehen, dass die Geschichten dem Interessen- und Erfahrungsbereich der Kinder entsprechen. In allen drei Experimentalklassen kam es lediglich ein einziges Mal zu dem Problem, dass sich alle Kinder für dieselbe Position entschieden und somit die Aufteilung in zwei Diskussionslager nicht möglich war. Bei allen Klassen handelte es sich um die letzte Dilemma-Geschichte „Mario und das Handy“. Der Leitfaden hat solche Situationen nicht bedacht und bietet dementsprechend auch keine Handlungsstrategien an. Methodisch betrachtet, wurden die Kriterien von Georg Lind umgesetzt. Denn im Zentrum des Unterrichts stand durch das Dilemma ein Problem, welches wie oben bereits erwähnt aus dem Interessen- und Erfahrungsbereich der Kinder stammt. Dadurch, dass die Kinder nach Argumentationen suchten und sich mit dem Standpunkt der anderen Position auseinandersetzten, wurde ein hoher Grad an Aktivität und Handlungsorientierung erreicht (vgl. Zierer, 2013, S.80).

Obwohl die Resultate stark von den im Vorfeld festgelegten Annahmen abweichen, kann aufgrund der Rückmeldungen von den Lehrpersonen sowie den Schülerinnen und Schülern davon ausgegangen werden, dass die Kinder durchaus Fortschritte erzielt haben und sich durch die Intervention positiv stimulieren liessen.

Zierer macht deutlich, dass diese Resultate mit Vorsicht zu geniessen sind. Denn die moralische Urteilsfähigkeit lässt sich gemäss Zierer bereits im Primarschulalter durch Dilemma-Diskussionen fördern. Er ist der Überzeugung, dass Kinder Moral lernen können (vgl. ebd., S.81).

10.1 Vorschläge zur Verbesserung und Weiterführung

Durch die theoretische Ausarbeitung, die Entwicklung des Leitfadens, die Datenerhebungen sowie die Rückmeldungen der Lehrpersonen und die der Schülerinnen und Schüler, zeigten sich neue Wege auf, welche für weiterführenden Untersuchungen in Frage kämen. Es könnte beispielsweise untersucht werden, welche Auswirkungen Dilemma-Diskussionen auf Kinder oder Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen haben. Des Weiteren könnte man den Fokus untersuchen auf Geschlechterunterschiede legen.

Nachfolgend werden die Rückmeldungen der Lehrpersonen sowie die der Schülerinnen und Schüler der Experimentalklassen genutzt, um eine künftige Weiterführung zu optimieren. Aus den Rückmeldungen der Lehrpersonen zeigte sich, dass der Leitfaden für gewisse Schwierigkeiten keine Handlungsstrategien anbietet. So ergab es sich beispielsweise, dass bei der letzten Dilemma-Diskussion sich alle Kinder für das gleiche Argument entschieden. Da nun alle Kinder in der gleichen Partei waren, konnte keine Diskussion entstehen. Die Lehrpersonen waren in dieser Situation etwas ratlos. Solche Schwierigkeiten sollte der Leitfaden zukünftig mitberücksichtigen. Ausserdem bemerkte die Lehrperson der Experimentalklasse 2 (7H) an, dass die Dilemmas dem Interessenbereich dieser Stufe noch besser entsprechen könnten. Für eine Weiterführung sollten die Dilemmas deshalb noch besser der jeweiligen Stufe entsprechen. Die Dilemmas sollten auch für Kinder mit kognitiven Schwierigkeiten entwickelt werden. Zierer schlägt deshalb vor, die Dilemma-Geschichten, vor allem bei jüngeren Schülerinnen und Schülern mit Bildern zu vereinfachen.

11. Verzeichnisse

11.1 Verwendete Literatur

Bopp, M., Hermann, M. & Leuthold, H. (2003). *Grundlagen & Techniken empirischer Forschung*. Universität Zürich: Geografisches Institut.

Borchert, J. (2000). *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Brandstätter, C., Oles, L. & Korrodi, S. (2009). *Mario und das Handy*. Unveröffentlichtes edukatives Dilemma. Universität Konstanz.

Chandler, M. J., Greenspan, S., & Barenboim, C. (1973). *Judgments of intentionality in response to videotaped and verbally presented moral dilemmas: The medium is the message*. *Child Development*, 44, S.315–320.

Colby, A., Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgement*. Volume 2, Standard Issue. New-York: Cambridge

Damon, W. (1990). *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Fröhlich, G. (2006). *Nachdenken über das Gute. Ethische Positionen bei Aristoteles, Cicero, Kant, Mill und Scheler*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gordijin, B. Steinkamp, N. (2010). *Ethik in Klinik und Pflegeeinrichtungen (3. Aufl.)*. u.a.: Hermann Luchterhand Verlag.

Höffe, O. (2008). *Lexikon der Ethik (7. Aufl.)*. u.a.: C.H.Beck.

Horster, D. (2007). *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Käter, C., Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2016). *Moralische Urteilsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und Haupt- und Realschulen. Eine empirische Vergleichsstudie*. S. 262-278. Zugriff am 20.08.18 unter: https://www.researchgate.net/publication/311509541_Moralische_Urteilsfahigkeit_bei_Schulerinnen_und_Schulern_an_Forderschulen_mit_dem_Schwerpunkt_Lernen_und_Haupt-_und_Realschulen_Eine_empirische_Vergleichsstudie

Kerres, A., Seeberger, B. (2001). *Lehrbuch Pflegemanagement 2*. Berlin: Springer Verlag.

Klages, H. (1984). *Wertorientierungen im Wandel*. Frankfurt am Main: Campus Verlag

Kohlberg, L. (1995/1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.

Krobath, H. T. (2009). *Werte. Ein Streifzug durch die Philosophie und Wissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

LCH Schweiz (2008). *Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer Zürich (3. Aufl.)*. Zugriff am 06.10.2018 unter:

https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/LCH-Berufsleitbild_Standesregeln.pdf

Lehrplan für die deutschsprachigen Schulen des Kantons Wallis (2018). *Ethik, Religion, Gemeinschaft (mit Lebenskunde)*. Zugriff am 06.10.18 unter: <https://vs.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|5>

Lehrplan 21 (2014). *Deutschscheizer Erziehungsdirektion-Konferenz (D-EDK)*. Zugriff am 13.07.2018 unter: https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_Grundlagen.pdf

- Lickona, T. (1976). *Research on Piaget's theory of moral development*. In Lickona, T. (Hrsg.) *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (S. 219–240). New York: Holt, Rinehart and Winston Verlag.
- Lickona, T. (1989). *Wie man gute Kinder erzieht! Die moralische Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Jugendalter und was Sie dazu beitragen können*. München: Kindt Verlag.
- Lind, G. (1982). *Der «Moralisches-Urteil-Test» (m-u-t) in der Kritik*. Eine Replik auf Schmieds Analyse. Zugriff am 18.08.2018 unter: https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1982_Mut-Replik%20auf%20Schmid.pdf
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung (2. Aufl.)*. Berlin: Logos Verlag.
- Lind, G. (2008). *Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion. Ablaufschema einer Stunde. Skript der Universität Konstanz*. Zugriff am 10.10.2018 unter: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/moral/formulare/deutsch/d-ablaufplan-deutsch-lang.htm>
- Lind, G. (2009a). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung (2. Aufl.)*. München: Oldenbourg.
- Lind, G. (2009b). *Ist Moral lehrbar? Eine alte Frage und die Antwort der Konstanzer Moral- und Demokratiepсихologie*. Skript der Universität Konstanz.
- Lind, G. (2011). *Moralerziehung*. In: Zierer, E. & Kiel, K. (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Lind, G. (2012). *Die Methode der Dilemmadiskussion*. In: Brüggem, F., Sander, W. & Ingelbrink, Ch. (Hrsg.), *Basistexte zur Urteilsbildung (Bd. 2)*. Münster: LITVerlag.
- Lind, G. (2017). *KMDD- Trainingsmanual Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion*. Zugriff am 20.11.2018 unter: [https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/KTM-\(c\)-Georg-Lind_De.pdf](https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/KTM-(c)-Georg-Lind_De.pdf)
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Maass, A. (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Heidelberg: Springer Verlag
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung (5. Aufl.)*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Nobes, G., Panagiotaki, G., & Pawson, C. (2009). *The influence of negligence, intention, and outcome on children's moral judgments*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, S.382–397.
- Nucci, L., & Weber, E. K. (1995). *Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal*. *Child Development*, 66, S.1438–1452.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie (4. Aufl.)*. u.a.: Beltz PVU.
- Oser, F. (2001). *Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung*. In: Edelstein, W., Oser, F. & Schuster, P. (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 63- 89). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Pellizzoni, S., Siegal, M., & Surian, L. (2009). *Foreknowledge, caring, and the sideeffect effect in young children*. *Developmental Psychology*, 45, S.289–295.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Piaget, J. (1983). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Piaget, J. (2015). *Das moralische Urteil des Kindes. Schlüsseltexte (Bd. 3)*. u.a.: Klett-Cotta Verlag.

- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren–schreiben–forschen*. Bern: Hans Huber Verlag
- Schmied, D. (1981). *Standardisierte Fragebogen zu Erfassung des Entwicklungsstandes der moralischen Urteilskompetenz? Diagnostica XXVII*. S.55-65.
- Siegler, R. et al. (2016). *Moralentwicklung*. In: S. Pauen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Deutsche Ausgabe. Heidelberg: Springer Verlag (S. 529 - 563).
- Simpson, E. L. (1974). *Moral development research*. *Human Development*, 17, S.81–106.
- Stangel, W. (2018). Jean Piaget 1896-1980. Zugriff am 10.07.2018 unter: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPSYCHOLOGIE/PSYCHOLOGEN/PIAGET/>
- Stangel, W. (2018). Lawrence Kohlberg 1927-1987. Zugriff am 04.10.2018 unter: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MORALISCHEENTWICKLUNG/KohlbergLebenslauf.shtml>
- Stauffacher, R. (2017). *Schweiz im Wandel. 30 Jahre Unterschied in 10 Grafiken*. Beobachter. o.A. Zugriff am 03.07.18 unter: <https://www.beobachter.ch/gesellschaft/schweiz-im-wandel-30-jahre-unterschied-10-grafiken>
- Stein, M. (2008). *Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schuhmacher, I. (2015). *Klassensprecher, Klassenrat und Schülerparlament. Praxisanleitung zur Demokratieerziehung in der Grundschule*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Wikipedia. *Klaus Zierer*. Zugriff am 25.08.2018 unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Klaus_Zierer
- Wolf, A. (2004). *Hausarbeit Medienethik. Internet- Ethik: Netiquette & Co*. Zugriff am 13.09.2018 unter <https://www.grin.com/document/29077>
- Zierer, K. (2010). *Schulische Werteerziehung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Zierer, K. (2013). *Können Kinder Moral lernen? (3. Aufl.)* Hohengehren: Schneider Verlag.

11.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick Forschungsvorgehen	5
Abbildung 2: Jean Piaget	12
Abbildung 3: Lawrence Kohlberg	17
Abbildung 4: Prof. Dr. Georg Lind	21
Abbildung 5: Das Zwei-Aspekte-Modell des moralischen Urteilsverhaltens (Käter, Melzer & Hillenbrand, 2016, S. 265 nach Lind, 2002, S. 59f.)	22
Abbildung 6: Univ.- Prof. Dr. phil. habil. Klaus Zierer	26
Abbildung 7: Vorgehensweise Intervention in den Kontroll- und Experimentalklassen (eigene Darstellung)	32
Abbildung 8: Ergebnisse des Prä- und Posttests in der Experimentalklasse 1	35
Abbildung 9: Ergebnisse des Prä- und Posttests in der Experimentalklasse 2	36
Abbildung 10: Ergebnisse des Prä- und Posttests in der Experimentalklasse 3	37
Abbildung 11: Ergebnisse des Prä- und Posttests in der Kontrollklasse	38
Abbildung 12: Ergebnisse (Prä- und Posttest) aller Klassen im Vergleich	39
Abbildung 13: Ergebnisse Prä- und Posttest aller Schülerinnen und Schüler der 5H	40
Abbildung 14: Ergebnisse Prä- und Posttest aller Schülerinnen und Schüler der 6H	41
Abbildung 15: Ergebnisse Prä- und Posttest aller Schülerinnen und Schüler der 7H	42
Abbildung 16: Ergebnisse Prä- und Posttest aller Altersstufen	43

11.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenhang zwischen den Stadien der Anwendung und des Bewusstseins der Regeln (nach Piaget, 1973, S.23)	13
Tabelle 2: Stufenmodell des moralischen Urteils nach Jean Piaget (nach Horster, 2007, S.19)	15
Tabelle 3: Stufen der moralischen Urteilsfähigkeit nach Lawrence Kohlberg (nach Zierer, 2013, S.13)	19
Tabelle 4: Stufen der Moral (nach Lind 2009b)	25
Tabelle 5: Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion: Ablaufschema einer Stunde (vgl. Lind, 2008)	34
Tabelle 6: Ziele und Indikatoren (nach Lind, 2008)	34
Tabelle 7: Soziodemographische Angaben aller Klassen	35
Tabelle 8: Auswertung der Experimentalklassen	37
Tabelle 9: Auswertung der Kontrollklasse	38
Tabelle 10: Auswertung Experimental- und Kontrollklasse	39
Tabelle 11: Auswertung der Dilemma-Diskussionen nach erster Abstimmung der EK 1	45
Tabelle 12: Auswertung der Dilemma-Diskussionen nach erster Abstimmung der EK 2	47
Tabelle 13: Auswertung der Dilemma-Diskussionen nach erster Abstimmung der EK 3	48
Tabelle 14: Rückmeldungen der Kinder	51

11.4 Anhangsverzeichnis

Anhang I:	Ehrenwörtliche Erklärung
Anhang II:	Prä- und Posttest
Anhang III:	Auswertungsalgorithmus
Anhang IV:	Erwischt!
Anhang V:	Andrea findet Geld
Anhang VI:	Valjean und der Arbeiter
Anhang VII:	Paula und das Kätzchen
Anhang VIII:	Mario und das Handy
Anhang IX:	Arbeitsblatt
Anhang X:	Interviewleitfaden

Anhang I: Ehrenwörtliche Erklärung

Ich bestätige hiermit, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben.

Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden noch verfälscht oder verzerrt. Sämtliche Textstellen, welche nicht von mir stammen, sind als Zitat gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen.

Die verwendeten Quellen (dies gilt auch für Abbildungen, Grafiken u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Brig, 14. Februar 2019

Saskia Fux

Anhang II: Prä- und Posttest**Name:**

Jürgen und Franz sind neun Jahre alt und die besten Freunde. Eines Tages sieht Jürgen, wie Franz einen jüngeren Schüler verprügelt und erst aufhört, als dieser ihm seinen Geldbeutel gibt. Als Franz Jürgen sieht, bittet er ihn als seinen besten Freund, nichts weiterzusagen. Jürgen gibt Franz sein Versprechen. Am nächsten Tag kommt die Polizei in die Schule und fragt, wer gesehen hat, wie der jüngere Schüler verprügelt und ausgeraubt wurde. Auch Jürgen wird von der Polizei befragt, weil der jüngere Schüler Jürgen gesehen und wiedererkannt hat. Jürgen sagt, was er gesehen hat.

Hältst du das Verhalten von Jürgen für *richtig* oder *falsch*?

völlig falsch <input type="checkbox"/>	eher falsch <input type="checkbox"/>	unentschlossen <input type="checkbox"/>	eher richtig <input type="checkbox"/>	völlig richtig <input type="checkbox"/>
---	---	--	--	--

Wie schätzt du diese Begründung ein?

Jürgen hat <i>richtig</i> gehandelt, weil er so selbst einer Bestrafung entgeht	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig
Jürgen hat <i>richtig</i> gehandelt, weil Diebstahl nicht in Ordnung ist.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig
Jürgen hat <i>richtig</i> gehandelt, weil die meisten Menschen vor der Polizei so handeln würden.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig
Jürgen hat <i>richtig</i> gehandelt, weil das Zusammenleben zwischen den Menschen nur funktionieren kann, wenn das Eigentum anderer Menschen geachtet wird.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig
Jürgen hat <i>richtig</i> gehandelt, weil er sich so viel Ärger erspart.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig
Jürgen hat <i>richtig</i> gehandelt, weil Recht und Ordnung in diesem Fall wichtiger sind als Freundschaft.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig

Wie schätzt du diese Begründung ein?

Jürgen hat <i>falsch</i> gehandelt, weil er gegen kein Gesetz verstösst, wenn er zu seinem Freund hält.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig
Jürgen hat <i>falsch</i> gehandelt, weil ein Zusammenleben zwischen Menschen ohne Freundschaft und Vertrauen nicht funktionieren kann.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig
Jürgen hat <i>falsch</i> gehandelt, weil er der beste Freund von Franz ist und so Streit mit ihm bekommen wird.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig
Jürgen hat <i>falsch</i> gehandelt, weil eine Freundschaft wie ein Versprechen ist, das nicht gebrochen werden darf. Nur dann ist sie sinnvoll.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig
Jürgen hat <i>falsch</i> gehandelt, weil Franz als bester Freund von Jürgen erwartet, dass er schweigt. Die meisten Menschen würden auch schweigen.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig
Jürgen hat <i>falsch</i> gehandelt, weil er so seinen Freund Franz verliert.	völlig falsch	eher falsch	unentschlossen	eher richtig	völlig richtig

Anhang III: Auswertungsalgorithmus

	Pro	Con
Stufe 1	x_1	y_6
Stufe 2	x_5	y_3
Stufe 3	x_3	y_5
Stufe 4	x_2	y_1
Stufe 5	x_6	y_4
Stufe 6	x_4	y_2
	$\sum x_i = x$	$\sum y_i = y$

$$\rightarrow (x_1 + y_6)^2$$

$$\rightarrow (x_5 + y_3)^2$$

$$\rightarrow (x_3 + y_5)^2$$

$$\rightarrow (x_2 + y_1)^2$$

$$\rightarrow (x_6 + y_4)^2$$

$$\rightarrow (x_4 + y_2)^2$$

$$u = \sum (x_i + y_i)^2 / 2$$

$$SS_{\text{Mean}} = (x+y)^2/12$$

$$SS_{\text{Stage}} = u - SS_{\text{Mean}}$$

$$SS_{\text{Total}} = x_1^2 + \dots + x_6^2 + y_1^2 + \dots + y_6^2$$

$$SS_{\text{Deviation}} = SS_{\text{Total}} - SS_{\text{Mean}}$$

$$C_{\text{Index}} = (SS_{\text{Stage}} / SS_{\text{Deviation}}) * 100$$

Anhang IV: Erwischt!

Juri hat heute eine Matheprüfung. Er muss dafür die 11er-, 12er- und 13er-Reihe können. Er kann sich aber nur die 11er-Reihe merken. Deshalb hat er sich für die beiden anderen Reihen einen kleinen Spickzettel gemacht. Vor der Prüfung steckt er den Spickzettel schnell in sein Etui. Er braucht es jetzt nur leicht anzuheben, dann kann er alles ablesen. Nicht einmal seine Freundin Jasmin hat etwas bemerkt.

Während der Prüfung ist auf einmal Jasmins Tintenpatrone leer. Jasmin greift nach Juris Etui um sich einen Stift auszuleihen. Dabei kommt der Spickzettel zum Vorschein. Er liegt jetzt offen vor Jasmin auf dem Tisch. Jasmin hebt ihn auf. Die Lehrerin bemerkt den Spickzettel auf Jasmins Tisch und stellt sie zur Rede. Jasmin zögert zuerst, sagt dann aber schliesslich, dass es Juris Spickzettel ist.

Was denkst du, wie leicht oder schwer ist Jasmin diese Entscheidung gefallen? Kreise die Zahl ein, die deine Meinung am besten trifft.

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

Warum zögert Jasmin? Was geht ihr durch den Kopf?

Wie würdest du handeln? Warum würdest du so handeln?

(A.u.)

Anhang V: Andrea findet Geld

Andrea geht wie jeden Morgen zur Schule. Vor der ersten Stunde sieht sie im Gang hinter dem Abfallkübel eine Hunderternote. Andrea schaut sich um und sieht, dass sie ganz alleine im Gang ist. Sie nimmt die Hunderternote vom Boden und steckt sie in ihre Hosentasche. Andrea ist froh, dass sie das Geld gefunden hat, denn ihre Mutter hat nächste Woche Geburtstag und so kann sie ihr ein Geschenk kaufen.

Nach der ersten Pause kommt die Lehrerin in die Klasse und sagt, Frau Schmid, die Putzfrau, habe heute Morgen eine Hunderternote im Gang verloren. Wenn jemand das Geld finde, solle er es doch bitte zurückgeben.

Andrea mag Frau Schmid gerne und sie weiss auch, dass sie das Geld braucht, weil sie eine grosse Familie hat. Andrea überlegt angestrengt und behält das Geld schliesslich in ihrer Hosentasche,

Was denkst du, wie leicht oder schwer ist Andrea diese Entscheidung gefallen? Kreise die Zahl ein, die deine Meinung am besten trifft.

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

Warum zögert Andrea? Was geht ihr durch den Kopf?

Wie würdest du handeln? Warum würdest du so handeln?

(vgl. Lickona, 1989)

Anhang VI: Valjean und der Arbeiter

In einem sehr armen Land lebte ein Mann namens Valjean. Er war sehr arm, denn er konnte genauso wie seine Schwester und sein Bruder keine Arbeit finden. Ohne Geld stahl er Essen und Medizin, die er benötigte. Eines Tages wurde er jedoch beim Stehlen erwischt und daraufhin gefangen genommen und für sechs Jahre ins Gefängnis geschickt. Nach ein paar Jahren konnte er aus dem Gefängnis ausbrechen und begann ein neues Leben in einem anderen Teil des Landes unter einem neuen Namen. Er sparte Geld und baute eine Fabrik auf. Er zahlt seinen Arbeiter die höchsten Löhne und verwendet den Gewinn der Fabrik dafür, ein Krankenhaus für solche Menschen zu bauen, die sich keine gute medizinische Versorgung leisten konnten. Zwanzig Jahre vergingen als ein Arbeiter den Eigentümer der Firma als Valjean erkennt, den entlaufenen Gefangenen, den die Polizei in seiner Heimatstadt immer noch sucht. Der Arbeiter zögert, nimmt dann schliesslich doch sein Telefon zur Hand und ruft die Polizei.

Was denkst du, wie leicht oder schwer ist dem Arbeiter diese Entscheidung gefallen? Kreise die Zahl ein, die deine Meinung am besten trifft.

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

Warum zögert der Arbeiter? Was geht ihm durch den Kopf?

Wie würdest du handeln? Warum würdest du so handeln?

(vgl. Colby & Kohlberg, 1987)

Anhang VII: Paula und das Kätzchen

Paula ist acht Jahre alt und klettert sehr gerne auf Bäume. Sie ist sogar die beste Kletterin in ihrer Klasse. Eines Tages fällt sie von einem Baum, verletzt sich aber nicht. Ihr Vater sieht den Sturz. Er macht sich grosse Sorgen und sagt ihr, sie solle ihm versprechen, nicht mehr auf Bäume zu klettern. Paula verspricht es und beide geben sich die Hand. Am gleichen Tag trifft Paula ihre Freundin Anna. Annas süßes Kätzchen sitzt auf einem Baum und kommt nicht mehr alleine runter. Es muss sofort etwas getan werden, denn sonst könnte das Kätzchen vom Baum fallen. Da Paula die beste Kletterin ist, fragen Anna sie, ob sie auf den Baum klettern könnte, um das Kätzchen zu retten. Doch Paula erinnert sich an das Versprechen, dass sie ihrem Vater gegeben hat. Sie zögert einen Moment, klettert dann aber doch auf den Baum um das Kätzchen zu retten.

Was denkst du, wie leicht oder schwer ist Paula diese Entscheidung gefallen? Kreise die Zahl ein, die deine Meinung am besten trifft.

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

Warum zögert Paula? Was geht ihr durch den Kopf?

Wie würdest du handeln? Warum würdest du so handeln?

(vgl. Lickona, 1989)

Anhang VIII: Mario und das Handy

Mario ist 15 Jahre alt. Auf seinem Schulweg kommt er immer an einem Handygeschäft vorbei. Im Schaufenster ist das neuste Iphone ausgestellt. Dieses Handy wünscht sich Mario schon lange. Sein Vater hat aber keine Arbeit, deshalb haben sie viel zu wenig Geld, um ihm eines zu kaufen. Marios Freunde haben alle das neue Iphone und lachen ihn wegen seinem alten, billigen Handy aus. Heute geht Mario in den Laden. Er schleicht um die Gestelle. Sein Wunsch-Handy ist ausgestellt. Im Laden ist nur ein Verkäufer und der beachtet Mario nicht. Mario zögert, dann nimmt er das Handy aus dem Gestell, steckt es in seine Jackentasche und geht.

Was denkst du, wie leicht oder schwer ist Mario diese Entscheidung gefallen? Kreise die Zahl ein, die deine Meinung am besten trifft.

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

Warum zögert Mario? Was geht ihm durch den Kopf?

Wie würdest du handeln? Warum würdest du so handeln?

(vgl. Brandstätter, Korrodi und Oles)

Anhang IX: Arbeitsblatt



Das hat mir gefallen:



Das hat mir nicht gefallen



Das habe ich gelernt:



Das wollte ich auch noch sagen:

Anhang X: Interviewleitfaden

1. Erleben

Wie hast du den wöchentlichen Einsatz der Dilemma-Diskussionen erlebt?

Wie hast du dich während den Dilemma-Diskussionen gefühlt?

Wie haben die Dilemma-Diskussionen auf dich gewirkt?

Inwiefern ist der Zeitaufwand angemessen? Inwiefern nicht?

Wie war die Stimmung innerhalb der Klasse während den Dilemma-Diskussionen?

2. Beobachtungen

Was konntest du bei den Kindern während der Durchführung der Dilemma-Diskussionen beobachten?

Wie waren die Disziplin und Motivation während der Durchführung?

Wie reagierten die Schülerinnen und Schüler?

Was zeigten die Kinder für ein Verhalten?

3. Auswirkungen

Was für Auswirkungen konnten bei den Kindern in der nachfolgenden „Sitzung“ beobachtet werden?

Welche Auswirkungen hatten die Dilemma-Diskussionen auf die Klasse?

Was bewirkte der wöchentliche Einsatz von Dilemma-Diskussionen bei dir?

Bei den Schülerinnen und Schülern?

Bei der Klasse?

4. Beschreibung

Wie stehst du zur zeitlichen Länge der Dilemma-Diskussion?

Inwiefern entsprechen die ausgewählten Dilemmas den Schülerinnen und Schülern?

5. Feedback

Aus welchen Gründen würdest du das Projekt weiterführen? Aus welchen Gründen nicht?

Was ist dir besonders positiv aufgefallen?

Welches waren die Höhen- bzw. Tiefpunkte der Intervention?

Aus welchen Gründen ist die Behandlung von Dilemma-Diskussionen wichtig?