

**„Unterstützung und Herausforderung“ –
Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion¹**

Georg Lind²

Anfang der 80er Jahre hatte ich Gelegenheit, die von Lawrence Kohlberg und seinen Kollegen entwickelte Methode der moralischen Dilemmadiskussion zur Förderung der Moralentwicklung an Schulen in New York kennen zu lernen. Was ich an der Bronx High School of Science (einer Eliteschule), der Martin Luther King High School in Manhattan und der Theodore Roosevelt High School in der South Bronx (eine Brennpunktschule) sah, hat mich nachhaltig beeindruckt. Als der damalige Kultusminister von Nordrhein-Westfalen, Hans Schwier, 1984 in einem Spiegel-Interview den LehrerInnen in Deutschland empfahl, sich die Arbeiten von Kohlberg einmal genauer anzusehen (Der Spiegel, 22/1984), ergriff ich die Gelegenheit und schlug ihm ein schulisches Erprobungsprojekt des Kohlbergansatzes vor. Dieses Projekt ist dann auch mit Unterstützung von Lawrence Kohlberg, Tino Bargel, Rainer Brockmeier, Peter Dobbelsstein, Ann Higgins, Gertrud Nunner-Winkler, Fritz Oser, Jürgen Raschert, Sibylle Reinhardt und Heinz Schirp und vielen anderen von 1984 bis 1991 realisiert worden. Die Planung und Konzeption des Projekts erforderte in etwa das gleiche Zeitemsum wie die Durchführung vor Ort in den drei beteiligten Schulen – der Johann Gutenberg-Realschule in Langenfeld, dem Gymnasium am Wirteltor in Düren und der Hauptschule in Hamm (zur Programmatik, Durchführung und zu den Ergebnissen des DES-Projekts siehe u.a. Lind & Raschert, 1987; Oser & Althof, 1994; Lind, 2002a; Lind & Althof, 1992).

Das Projekt erhielt den Namen „Demokratie und Erziehung in der Schule“ (DES). Es sollten u.a. folgende Fragen durch praktische Erprobungen und begleitende Evaluation geklärt werden: Lassen sich die Kohlberg-Methoden Dilemma-

¹ Überarbeitete Fassung meines Vortrags zur Tagung in Soest am 17.2.2003. Erschienen in: Landesinstitut für Schule (2004). Erziehungskultur und soziales Lernen. Soest: LSW, S. 82-108.

² Anschrift: Prof. Dr. Georg Lind, Universität Konstanz, FB Psychologie, 78457 Konstanz. Email: georg.lind@uni-konstanz.de

diskussion und Just Community in deutschen Schulen durchführen? Wie effektiv sind sie? Später gesellte sich dazu noch die Frage, was an diesen Methoden eigentlich für ihre Wirkung verantwortlich ist und wie sie sich im Rahmen von Lehrerbildung- und -fortbildung vermitteln lassen. Wie viele andere zu dieser Zeit auch, habe ich die Kohlberg-Methoden hauptsächlich durch Intuition und Anschauung vom Meister selbst erlernt. Das ist aber nicht unbedingt der effizienteste Weg der Lehrerausbildung. Mir schien es daher sehr wichtig, diese Methode theoretisch und vor allem praktisch zu systematisieren, um sie so lehrbar und damit für den Lehrer einsetzbar zu machen. Für mich war dabei aber nicht nur die Umsetzung der Methode selbst wichtig, sondern auch die Klärung der Frage, ob sich überhaupt eine Wirkung der Moralerziehung durch die Dilemmadiskussion objektiv und nachvollziehbar nachweisen lässt, so dass die Effektivität der Methode den zeitlichen Aufwand derselben rechtfertigen kann.

Ich möchte hier einen kleinen Rückblick auf das DES-Projekt und auf das tun, was sich inzwischen getan hat. Als Ergebnis der Auseinandersetzung mit Kohlbergs Methode der Dilemmadiskussion will ich schließlich die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion vorstellen.

“Aus dem Nähkästchen”

Als das Spiegel-Interview mit Hans Schwier erschien, war ich zufällig in Cambridge bei Kohlberg zu Besuch. Kohlberg schien sehr interessiert. Vor allem wollte er wissen, ob die Verantwortlichen in Nordrhein-Westfalen dieses Anliegen auch ernst meinten. Schwier pries in dem Interview Tugenden wie Disziplin, Anstrengung und Pünktlichkeit und sah in Kohlbergs „rationaler“ Methode einen effektiven Weg, diese Tugenden zu erreichen. Dies erwies sich als ein durchaus nützliches Missverständnis. Konservative Verbände standen dem DES-Projekt anfangs recht positiv gegenüber. Leider gab es deshalb auch heftige Attacken: Die *Neue Deutsche Schule* (19/1984), das Organ der GEW von Nordrhein-Westfalen, titelte sarkastisch: „Höchste Zeit, euch wieder die rechten Flötentöne beizubringen: Fleiß, Ordnung und Anstand!!“ „Tugenderziehung in neokonservativer Verpackung“ nannte Joachim Krause (NDS, 19/1984) den Kohlbergansatz. Er sei „politisch naiv und fachdidaktisch nicht weiterführend“.

Im gleichen Heft erschienen aber auch zustimmende Beiträge von Schreiner, von Olberg und Jansen. Mehr zu schaffen machten dem Projekt aber Stellungnahmen hochgeschätzter und wohlmeinender Kollegen, die uns vor der Starrheit des deutschen Schulsystems und „neuen Enttäuschungen“ warnten (Edelstein, 1986; Leschinsky, 1987), oder die, wie Jürgen Habermas, den Absichten der Kultuspolitik so stark misstrauten, dass Kohlberg unsicher wurde, ob er das Projekt überhaupt unterstützen wollte.

Wir haben daraufhin *zwei* Jahre lang im Vorfeld im Projektbeirat – mit großem Einsatz von Heinz Schirp, aber auch Fritz Oser, Jürgen Raschert, Sibylle Reinhardt und anderen – gearbeitet, bevor das Projekt starten konnte. Ich betone das, um zu zeigen, welch langen Atem man haben muss, um so ein Projekt in Gang zu bringen und die ganzen Hierarchieebenen unseres Staates zu beteiligen. Zwischen zwei und drei Jahre lang ist das Projekt dann in den einzelnen Schulen umgesetzt und fortgeführt worden und ein knappes halbes Jahr nahm die Erstellung des Berichts des Beirats zu den Ergebnissen der Begleitevaluation in Anspruch.

Die Ergebnisse des DES-Projekts

Das Ergebnis war nach meiner Einschätzung viel positiver als wir zu hoffen gewagt hatten:

- ! Erstens war es tatsächlich gelungen, die „Dilemmadiskussion“ und die „Just community“ in deutschen Schulen einzuführen und über zwei Jahre fortzuführen. Das war damals durchaus nicht selbstverständlich. Es gab sehr skeptische Stimmen: „Außer Spesen nichts gewesen“ weisagte Spieß (1988).
- ! Zweitens haben Schüler, Lehrer, Schulleiter und Eltern überwiegend positiv auf diese Methoden reagiert. Auch das wurde von vielen ganz anders vorhergesagt.
- ! Drittens war es gelungen, den Kohlberg-Ansatz bereits bei 10-12-Jährigen anzuwenden; dafür gab es damals noch kaum Vorbilder.
- ! Viertens zeigten sich in den Messwerten unabhängig von der Messmethode (offene vs. geschlossene Interviews) deutliche Zugewinne an moralischer

Urteils- und Diskursfähigkeit bei gleichzeitiger Verringerung von Regelverletzungen wie Vandalismus, Diebstahl und Mogeln (Lind, 2002a; Lind & Althof, 1992).

- ! Und fünftens haben sich viele Änderungen in den Schulen als nachhaltig erwiesen, wie Nachfragen zehn Jahre nach Ende des DES-Projekts ergeben haben (Lind & Althof, 1999; Henk in: Lind, 2003; Bins, 2003).

Weil das Projekt so gut lief, hatten wir es noch vor Ablauf der geplanten Laufzeit beendet in der Hoffnung, dass das positive Ergebnis die Politik davon überzeugen würde, auf breiter Basis ein Nachfolgeprojekt zu initiieren. Zu dem erhofften Nachfolgeprojekt ist es dann leider nicht gekommen. Noch nicht einmal der originäre Bericht des wissenschaftlichen Beirats durfte veröffentlicht werden. Am Ende hat sich das anfänglich so fruchtbare Missverständnis dann doch in sein Gegenteil verkehrt.

Dennoch waren damit das Kapitel "DES" und der "Kohlberg-Ansatz" nicht völlig abgeschlossen, obwohl so mancher das – je nach Standpunkt – erhofft oder befürchtet hatte. Auch ohne offiziellen Segen wurde das DES-Projekt von Vielen als Erfolg betrachtet. Einige der am DES-Projekt beteiligten Lehrer und Wissenschaftler wurden aus dem gesamten deutschsprachigen Raum zu Vorträgen und Beratungen eingeladen. Die Evaluationsbefunde fanden Eingang in die internationale Fachdiskussion (Oser 1986; Lind & Althof, 1999).

In Zusammenschau mit den Ergebnissen der US-amerikanischen Interventionsforschung erwies sich die Methode der moralischen Dilemmadiskussion – das Herzstück des DES-Projekts und eine der wenigen wissenschaftlich überprüften Methoden der Moralpädagogik – als überaus effektiv. Die durchschnittliche Effektstärke, gemessen mit dem sog. Korrelationskoeffizienten r , der von 0,0 (kein Effekt) bis 1,0 (ausnahmslos effektiv) reicht, betrug im DES-Projekt $r = 0,41$, was im Vergleich zu den sonst in der Pädagogik erreichten Effektstärken von $r = 0,30$ sehr viel ist. Auch absolut gesehen waren die Effekte beeindruckend. Während der Effekt des Besuchs allgemeinbildender Schulen ca. 3.5 Punkte pro Schuljahr beträgt, war die moralische Urteilsfähigkeit bei den Schülern des DES-Projekts durchschnittlich um 6 Punkte pro Jahr angestiegen. Dies war umso beein-

druckender als viele Autoren bis heute meinen, der Kohlbergansatz hätte bei Jugendlichen fast keine Wirkung.

Dennoch war ich mit dem damals Erreichten nicht völlig zufrieden. Zum Beispiel wussten wir auch nach dem DES-Projekt nicht genau, was diese Methode eigentlich wirksam machte: Waren es die vorbildlichen Argumente der moralisch höher entwickelten Teilnehmer an der Dilemmadiskussion (die sogenannte „plus-1-Konvention“) oder einfach die Tatsache, dass kontrovers diskutiert wurde? (Berkowitz, 1981; Walker, 1983). Auch galt es zu klären, warum sich bis heute das Vorurteil hält, dass Dilemmadiskussionen und andere kognitiv anspruchsvolle Methoden bei Jugendlichen kaum Wirkung zeigen und daher Moralerziehung sinnvollerweise erst im Erwachsenenalter beginnen sollte (Schläfli et al., 1985). Es schien, dass diese Ergebnisse durch die Wahl des jeweiligen Evaluationsinstruments selbst beeinflusst wurden.

Inzwischen – fast zwanzig Jahre nach ersten Erprobungen in deutschen Schulen – liegen viele Untersuchungen vor, die eine Beantwortung unserer Fragen erlauben. Es konnte in den vergangenen Jahren geklärt werden, was die zentralen Wirkfaktoren der Dilemmadiskussion sind und welche Elemente der Methode ohne Verlust der Wirksamkeit variiert werden können, um sie den Erfordernissen des Unterrichts und der jeweiligen Schüler optimal anzupassen (Berkowitz, 1981; Lind, 2003; Reinhardt, 1991, 1992, 1999; Oser, 1983, 1986, 1992; Walker, 1983). Zudem konnten Fehlerquellen der Evaluation von Dilemmadiskussionen identifiziert und behoben werden, die sich negativ auf die Befunde ausgewirkt haben. Es hat sich gezeigt, dass diese Methode wirksamer ist, als bisher festgestellt werden konnte. Um Missverständnissen vorzubeugen sollte ich aber, bevor ich auf Details eingehe, das hier zu Grunde liegende Moralverständnis erörtern.

Drei Definitionen von Moral

Wie wir Moralerziehung betreiben, hängt vor allem davon ab, wie wir Moral definieren. So weit ich sehe, gibt es drei Hauptdefinitionen von Moral, denen wir im Alltag (und in der wissenschaftlichen Ideengeschichte) begegnen: Eine Moraldefinition versteht Moral als „Normkonformität“, als Übereinstimmung des Verhaltens mit sozial vorgegebenen Normen oder Erwartungen anderer (mächtiger) Menschen. So sehen es viele Lehrer und Eltern heute noch gerne: Mein Kind ist ein gutes Kind, weil es gehorcht und brav ist. Eine solche Moraldefinition begründet eine auf sozialen Zwang angewiesene Moralerziehung, aber keine, die mit unserem demokratischen Selbstverständnis kompatibel erscheint.

Gegen diese Gleichsetzung von Moralität und Normkonformität (externalistische oder heteronome Definition von Moral) haben sich schon früh Moraltheologen und Moralphilosophen gewandt: bei der Moral komme es, so Kant, schließlich nicht auf die zufällige Übereinstimmung des Verhaltens mit Moralprinzipien an, sondern darauf, dass das Verhalten moralisch *motiviert* ist. Diese sog. internalistische Definition von Moralität lässt das Verhalten und seine Konsequenzen weitgehend außer Acht und macht ausschließlich Haltungen und Einstellungen zur Grundlage der Definition von Moralität. Wie man aber weiß, ist der Weg zur Hölle mit guten Vorsätzen gepflastert und die schlimmsten Verbrechen und Kriege geschehen oft im Namen der Moral. Zwischen moralischen Einstellungen und Werthaltungen und dem alltäglichen Verhalten besteht, wie man weiß, nur ein geringer oder gar kein Zusammenhang. Somit wäre eine Moralerziehung, die sich auf diese Definition gründet, indoktrinär und kaum handlungsrelevant wenn nicht sogar gefährlich. Sie würde hohe moralische Ansprüche an das Individuum selbst und andere stellen, die kaum jemand erfüllen könnte, und damit eher destruktiv wirken.

Wie aber kann Moral so definiert werden, dass die beschriebenen Nachteile beider gängigen Definition vermieden und eine unserer demokratischen Verfassung angemessene Moralpädagogik begründbar wird?

Dieses Kunststück, so meine ich, ist Kohlberg mit seiner Definition von Moral als *moralischer Urteilsfähigkeit* gelungen. Moralische Urteilsfähigkeit definierte er als

"das Vermögen, Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind, das heißt, auf inneren Prinzipien beruhen und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln." (1964, S. 303).

Mit dieser Definition schließt sich Kohlberg zwar der Auffassung Kants an, dass ein Verhalten nur dann als moralisch zu bezeichnen ist, wenn es durch moralische Prinzipien des Handelnden (also internal) bestimmt ist und nicht durch äußere Zwänge. Aber er geht über Kant hinaus und stellt den Bezug zwischen Urteilen und Handeln her: Als moralisch entwickelt kann ein Mensch nur dann gelten, wenn sich seine Prinzipien im Verhalten zeigen (im Sinne von Erich Kästners Diktum „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es!“) und wenn dieses Verhalten moralisch konsistent und situativ differenziert ist. Kohlberg richtet seine Definition also sowohl gegen die landläufige Auffassung, Moral sei lediglich eine Sache der Normerfüllung, wie auch gegen die Auffassung, es komme allein auf die richtige Gesinnung an. Moralische Fähigkeiten und ihre Entwicklung im Verlauf der Lebensspanne erscheinen geeignet, den Graben zwischen moralischen Idealen einerseits und (un-)moralischem Verhalten andererseits zu überbrücken.

Kohlberg scheint den Begriff der moralischen Urteilsfähigkeit als erster in die Debatte eingebracht zu haben. Interessanterweise finden sich aber bereits bei Darwin in der „Entwicklung der Arten“ mehrere Hinweise auf moralische Fähigkeiten und die Notwendigkeit, diese durch Erziehung und Bildung zu fördern. Auch der Berliner Gerichtspsychiater Max Levy-Suhl (1912) verweist als Ergebnis seiner Studien von jugendlichen Straftätern auf die Unzulänglichkeit einer rein motivationalen Erklärung für das Verhalten. Er fand heraus, dass sich jugendliche Straftäter hinsichtlich ihrer moralischen Motive kaum von nichtstraffälligen Jugendlichen unterscheiden.

Das Zwei-Aspekte-Modell der Moral

Das Kohlbergsche Grundmodell für die pädagogisch-psychologische Forschung und Praxis habe ich mit dem *Zwei-Aspekte-Modell* der Moral präzisiert (Lind, 2002a; 2004): Es unterscheidet zwischen dem *affektiven* Aspekt der Moral, Moralideale und –prinzipien (Gerechtigkeit, Menschenwürde, Freundschaft etc.) einerseits und dem *kognitiven* Aspekt, moralische Handlungsfähigkeiten (Umsetzung moralischer Ideale in alltägliches Handeln) andererseits. Moralische Affekte stellen hierbei die geringsten Anforderungen an unsere Bildungsbemühungen. Wie wir vielfach bestätigt finden, haben fast alle Menschen schon in jungen Jahre hohe moralische Ideale (Turiel, 1984; Nunner-Winkler, 2000, Keller & Edelstein, 1992). Die eigentliche Herausforderung stellt die Förderung des kognitiven Aspekts dar: Wie können wir Kindern und Jugendlichen in der Schule (oder auch Erwachsenen) helfen, diese Kluft zwischen ihren moralischen Idealen und ihren realen Entscheidungen zu überbrücken? Wie können wir ihnen helfen, die konkrete Bedeutung abstrakter Moralvorstellungen zu verstehen und an ihrer Präzisierung mitzuwirken? Wie können wir vor allem die Fähigkeit fördern, allgegenwärtige Konflikte zwischen diversen moralischen Idealen, also moralische Dilemmas zu lösen, die uns oft vor eine ausweglose Situation stellen?

Der Vorteil dieser neuen dritten Definition von Moral ist vor allem, dass wir hierbei weder indoktrinieren noch Zwang ausüben müssen, weil wir von der Voraussetzung ausgehen können, dass Kinder bereits moralische Ideale und Prinzipien haben. Werte vermitteln hieße, Eulen nach Athen zu tragen. Daher muss das primäre Ziel nicht mehr darin bestehen, den Kindern allererst moralische Werte zu indoktrinieren, sondern wie man Kindern helfen kann, ihre eigenen Ideale in konkretes Handeln zu übersetzen. Wie wir wissen, besteht eine der Hauptschwierigkeiten bei der Moralentwicklung darin, dass mit der zunehmenden Anzahl moralischer Ideale die Wahrscheinlichkeit steigt, dass diese miteinander in Konflikt geraten und sich widersprechen. Wie soll das Individuum darauf reagieren? Wie kann es das Dilemma lösen? Kindern die notwendigen Fähigkeiten zu vermitteln, ist eine große und legitime Aufgabe von Eltern, Kindergärten und Schulen. Es ist daher unsere Aufgabe zu vermitteln, wie man moralische Ideale so aufeinander abstimmen, hierarchisieren und differenzieren kann, dass ein

stabiles moralisches Entscheidungsgefüge entsteht, damit das Individuum, wenn es gefordert ist, in Konfliktsituationen schnell und konsistent entscheiden und handeln und mit dieser Entscheidung später auch leben kann. Wir nennen dies moralisch-demokratische Fähigkeiten.

Die Blatt-Kohlberg Methode der Dilemmadiskussion

Um die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit zu fördern, haben Blatt und Kohlberg (1975) die Methode der moralischen Dilemmadiskussion vorgeschlagen. Sie erwies sich als ein großer Wurf, wie ihre eigene Interventionsstudie und Hunderte von nachfolgenden Studien zeigten (siehe die Metaanalysen von Leming, 1981; Lockwood, 1978; Higgins, 1980). Diese Methode erwies sich als hoch effektiv im Vergleich zu allem bisher Dagewesenen (Lind, 2003a) .

Es gibt direkte Vergleiche zwischen der Blatt-Kohlberg-Dilemma-Diskussion und anderen Methoden wie zum Beispiel dem Wertklärungsansatz (Lockwood, 1978). Während Letzterer bei diesen Studien überhaupt keine Effekte zeigte, hat die Blatt-Kohlberg-Diskussion konsistent hohe Effektstärken gezeigt, die am Anfang unterschätzt wurden, weil zu diesem Zeitpunkt noch mit der statistischen Signifikanz operiert wurde, was schon lange als ein inadäquates Maß gilt (Thompson, 1996). Erst als man Effektstärken berechnet hat, wurde festgestellt, wie hoch die Effekte der Dilemmadiskussion wirklich sind. Mit dieser Methode wurde auch die kognitive Wende in der Moralpädagogik eingeläutet. Kompetenzen und ihre Förderung rückten in den Mittelpunkt.

Wie so oft war auch diese Entwicklung in gewisser Weise überzogen, da jetzt plötzlich Emotionen und Affekte aus dem Blick zu geraten schienen. Es kam zu heftigen Gegenreaktionen in der Fachöffentlichkeit gegen diese Methode, weil sie als zu einseitig kognitiv angesehen wurde. Kohlberg selbst hat 1972 plötzlich den Wert moralischer Indoktrination hervorgehoben. Auch Jim Rest, der einen Test entwickelt hat, um moralische Präferenzen zu messen, hat die Erforschung der affektiven Seite des moralischen Verhaltens verstärkt. In Folge dieser „affektiven Wende“ in der Moralpädagogik erwies sich die Blatt-Kohlberg-Methode kaum noch als effektiv. Wie Schläfli, Rest und andere (1985) zeigten, waren die Effekt-

stärken nur minimal; sie lagen bei $r = 0.1$. Nur bei Erwachsenen wurden nennenswerte Effektstärken ($r = 0.29$) gefunden. Die Autoren begründeten mit diesem Befund die häufig kolportierte Empfehlung, man solle mit der Förderung der moralischen Entwicklung erst im Erwachsenenalter anfangen, obwohl dies im krassen Kontrast zu vielen Metaanalysen steht, die zeigen, dass die Dilemma-Diskussionsmethode sich auch bei Jugendlichen als wirksam erweist, wenn man nicht moralische Einstellungen, sondern moralische Urteilsfähigkeit erfasst. Diese affektive Gegenwende ist dann noch weiter geführt worden mit einer Untersuchung von Penn (1990), der zeigte, dass man den Effekt auf $r = 0.41$ steigern kann, indem man die Dilemmamethode ganz aufgibt und Moral nur noch direkt lehrt. Aber diese Effekte waren wieder nur auf Erwachsene begrenzt und lagen noch deutlich unter denen, die sich in Studien mit dem Kohlberg-Interview zeigten. Zudem geben diese Studien keinen Aufschluss darüber, ob durch direkten Unterricht auch moralische Fähigkeiten gefördert werden können. Metaanalysen lassen dies bezweifeln (Lind, 2002).

Jenseits der Blatt-Kohlberg-Methode

Ich habe in den letzten 15 Jahren im Anschluss an das DES-Projekt versucht, die Methode der Dilemmadiskussion in zwei Richtungen weiter zu entwickeln. Zum einen hinsichtlich der Methode selbst. Während die ursprüngliche Methode von Blatt und Kohlberg darin bestand, in einer Schulstunde mehrere Dilemmas durchzunehmen und die Güte der Argumente von Schülern durch vorbildhafte Argumentationen auf einer Stufe über ihrer Moralstufe zu verbessern (die sogenannte „+1 Konvention“), nahm ich die Experimente von Berkowitz et al. (1980) und Larry Walker (1983) zum Anlass, mehrere Änderungen an der ursprünglichen Methode vorzunehmen und auf ihre Effektivität hin zu optimieren. Berkowitz et al. hatten herausgefunden, dass nicht +1-Argumente die stärkste Förderfunktion haben, sondern Argumente mit einem geringeren Abstand zu der Urteilsstufe der Versuchspersonen. Walker (1985) fand heraus, dass nicht allein +1-Argumente die kognitiv-moralische Entwicklung fördern können, sondern dasselbe auch mit Gegenargumenten auf der gleichen Stufe erreicht werden kann. Vielleicht, so vermutete ich, wirken auch +1-Argumente oder andere diskrepante

Argumente nur deshalb, weil sie diskrepanz sind, und nicht, weil sie ein Vorbild für „besseres Argumentieren“ sind. Meine Vermutung schien mir auch besser im Einklang mit der kognitiven Entwicklungstheorie zu stehen, die auf die *Stimulation* kognitiver Prozesse und weniger auf deren *Modellierung* setzt (Kohlberg, 1984).

Zum anderen nahm ich mir vor, die Evaluation der Effekte der Dilemmadiskussion, also die Messung der moralischen Urteilsfähigkeit, auf eine objektivere Basis zu stellen, ohne gleichzeitig dieses Konzept stillschweigend aufzugeben. Mit dem “Moralisches Urteil Test” (MUT) hatte ich ein solches Messinstrument bereits seit langem entwickelt (Lind, 2004). Es sollte aber noch einige Zeit dauern, bis es möglich wurde, damit ein zuverlässiges Bild zu gewinnen. Einerseits erwies sich dieses Instrument resistent gegen Simulation und doch gleichzeitig als sensibler gegenüber edukativen Interventionen ($r = 0,26$) als z. B. die “Socio-Moral Reasoning Skala” von Gibbs et al. (1992), die in derselben Studie keine Veränderungen anzeigte (Lind, 2002a, S. 208). Andererseits gab es aber immer wieder Studien, in denen ein Teil der Versuchspersonen im Nachtest so starke Einbrüche der Testwerte zeigte, dass die positiven Effekte bei den anderen Teilnehmern aufgewogen wurden. Heute verstehen wir, dass diese Einbrüche eine Protesthaltung mancher Versuchspersonen ausdrücken, die sich durch das zweimalige Testen überprüft und verärgert fühlten (“Reaktanz”). Tatsächlich kommt es kaum noch zu solchen „Reaktanz“-Fällen, seit wir in der Testinstruktion die Notwendigkeit der mehrmaligen Testanwendung begründen und um Kooperation bitten.

Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion

Was die Dilemmamethode angeht, so meinen wir heute, dass zwei didaktische Prinzipien entscheidend für ihre Wirksamkeit sind:

- ! Das erste Prinzip ist *das des wechselseitigen Respekts*. Es kommt darauf an, dass wir als Lehrer im Unterricht nicht als übergeordnete, allwissende Wertevermittler auftreten, sondern als Mitglied einer Lerngemeinschaft. Es

kommt dabei darauf an, dass wir gleichberechtigte Partner der Schüler sind und dass wir akzeptieren lernen, dass Kinder ihre eigene Meinung und ihre eigenen Ideale haben, die wir nicht von vornherein herabwürdigen und als veränderungsbedürftig ansehen sollten. Dies darf nicht bloß Lippenbekenntnis sein, sondern muss durch unser ganzes Verhalten inklusive Mimik, Gestik und Körpersprache auch wirklich vermittelt werden. Für die Offenheit des moralischen Diskurses zwischen den Schülern ist es also ganz wichtig, sich als Lehrer auf gleiche Augenhöhe mit den Kindern zu begeben. Wir müssen als Lehrer die Attitüde entwickeln, dass es erfrischend und neu ist, ja dass wir gespannt sind, was die Kinder zu sagen haben.

- ! Das zweite didaktische Prinzip ist die Aufrechterhaltung eines hohen *Aufmerksamkeitsniveaus*. Dies erreichen wir durch abwechselnde Phasen der *Unterstützung* und *Herausforderung* bei den Teilnehmern. Mit diesem Phasenwechsel, den Norman Sprinthall und seine Kollegen betonen (Sprinthall, et al., 1993), verhindern wir, dass die Teilnehmer sich entweder langweilen oder vor Überforderung nicht mehr lernfähig sind. Wir haben durch praktische Anwendung erkannt, dass sich abwechselnde Phasen von ca. 10 Minuten optimal sind. Auf diese Weise können wir zwei und mehr Stunden lang ein optimales Lern- und Aufmerksamkeitsklima aufrechterhalten ohne dass jemand sich absentiert oder stört. Wir sind auf Grund dieser Erfahrungen überzeugt, dass man mit der Methode ein wirklich gutes Lernklima erzeugen kann.

Die Methode der Dilemmadiskussion kommt mit zwei einfachen (aber nicht immer einfach einzuhaltenden) Regeln aus:

- ! Die erste Regel basiert auf dem Grundprinzip der Achtung der Würde des anderen. Sie lautet: Es darf alles gesagt werden, aber nichts Positives und nichts Negatives über andere Personen, anwesende wie abwesende.
- ! Das zweite ist mehr eine Spielregel, die sogenannte "Pingpong-Regel", besagt, dass die Gesprächsleitung nicht beim Lehrer liegt, sondern bei den Schülern, und zwar jeweils bei dem Schüler oder der Schülerin, der oder die

gerade gesprochen hat. Dieser übergibt die Leitung dann an einen Teilnehmer aus der anderen Gruppe (Pro-Kontra-Gruppen), wodurch die Moderation sich immer zwischen den Gruppen abwechselt. In dieser Phase nimmt sich der Lehrer maximal zurück, so dass er nicht durch seine Moderation andeutet, welche Argumente er gut findet und welche nicht. Damit wird vermieden, dass die Lehrperson direkt oder indirekt wertende Signale an die Schüler aussendet.

Das Lernen zu optimieren ist eine Sache, die professionell gemacht sein muss. Aber eine gute Didaktik ist wertlos, wenn die Moral der Kinder nicht respektiert wird.

Die Methode der Dilemmadiskussion hat sowohl kurzfristige Ziele (Aufmerksamkeit erzeugen) als auch längerfristige Ziele: Die moralische Urteilsfähigkeit soll gefördert werden, aber nicht nur die individuelle Urteilsfähigkeit, sondern auch die Diskursfähigkeit. Schüler sollen sich in sozialen Kontexten artikulieren lernen, nicht bloß mit Freunden, sondern auch mit Gegnern.

Systematisches Experimentieren mit der Dilemmamethode hat ergeben, dass bestimmte Rahmenbedingungen für einen effektiven Einsatz wichtig sind:

- ! Für eine Dilemma-Diskussion sollte man ca. 80 - 90 Minuten reservieren, damit die Kinder den moralischen Kern wirklich verstehen und wissen, über was genau sie diskutieren. Auch für die Reflexion über die Diskussion sollte genügend Zeit sein.
- ! Das Durchführungsintervall liegt idealerweise bei 2 bis 3 Wochen. Kürzere Intervalle führen zu Überdross und bewirken wenig.
- ! Man benötigt ein edukatives moralisches Dilemma, wie ich es nenne, das wir pädagogisch-didaktisch gestalten können. Bei der Konstruktion bzw. Formulierung des Dilemmas ist darauf zu achten, dass es möglichst optimale Lerneffekte erzeugt. Dafür ist ein hypothetisches, aber realistisches Dilemma besser geeignet als ein reales, in dem das Verhalten wirklicher Personen zu beurteilen ist. Realistisch oder semi-real sollte es aber sein, damit bei den

Teilnehmern wirkliche moralische Emotionen und Affekte ausgelöst und Denkprozesse angeregt werden.

Ablauf einer Dilemmadiskussion nach der Konstanzer Methode

Eine vollständige Beschreibung des Ablaufs einer Dilemmadiskussion nach der Konstanzer Methode wird von Lind (2003a) ausführlich dargestellt. Eine kurze Skizze soll daher genügen.

Die erste Phase ist die der Herausforderung. Das Dilemma wird möglichst dramatisch verbal vorgestellt. Die Teilnehmer sollen das Dilemma gefühlsmäßig erleben. Danach haben die Schüler die Gelegenheit, das Dilemma noch einmal für sich durchzulesen und sich Gedanken darüber zu machen (Phase der Unterstützung). Sie sollen hier aber auch schon (nicht öffentlich) Stellung zum Dilemma beziehen.

Vor der eigentlichen Diskussion wird etwa 10 bis 15 Minuten lang geklärt, was überhaupt das moralische Dilemma ist und ob es überhaupt eines ist (Unterstützung). Erst wenn man das Gefühl hat, dass 90% der Schüler das Problem verstanden haben, kann man zur nächsten Phase übergehen.

Jetzt kommt eine starke Herausforderung. Die Schüler werden aufgefordert, öffentlich durch Handheben über die Dilemmalösung zu entscheiden und zwar schnell. Der Leiter macht deutlich, dass die Entscheidung – wie im wirklichen Leben – drängt und dass man nicht lange überlegen und beraten kann. Bei der Entscheidung spielt die Gruppendynamik eine nicht zu unterschätzende Rolle. Wie stimmen die anderen ab? Was denken die anderen, wenn ich so oder so abstimme?

Anschließend folgt wieder eine Phase der Unterstützung. Es werden Pro und Kontra-Gruppen gebildet und in kleinen Arbeitsgruppen von 2 bis 4 Personen von Gleichgesinnten die jeweiligen unterstützenden Argumente gesammelt. Dabei erleben die Schüler, dass sie nicht alleine stehen.

Die sich anschließende Gruppendiskussion stellt wieder eine Herausforderung dar, auf die weitere Phasen der Unterstützung und Herausforderung folgen.

Am Ende steht eine Reflexion über die Stunde selbst. Dieses Feedback ist sehr wichtig sowohl für den Moderator als auch für die Teilnehmer, deren Meta-Kognitionen hierdurch angeregt werden: Was habe ich in dieser Diskussion gelernt, über das Thema, über die anderen, über mich und überhaupt über die Diskussion mit "Gegnern"?

Ergebnisse der Dilemmadiskussion

Die Effekte von pädagogischen Methoden wurden lange Zeit leider ausschließlich mit der Frage verwechselt, "wie signifikant" ein Ergebnis ist, und dabei wurde übersehen, dass es sich hierbei immer nur um *statistische* Signifikanzen handelte, und dass solche Signifikanzen vorwiegend von der Stichprobengröße abhängen und daher kaum eine Aussage über die pädagogische Bedeutsamkeit einer Methode zulassen (siehe u.a. Carver, 1993; Thompson, 1996).

Wenn man nach der Effektstärke einer pädagogischen Methode fragt, dann ist es wichtig zu wissen, welche Effekte üblicherweise gefunden und für pädagogisch bedeutsam angesehen werden. Hierüber gibt die Meta-Metaanalyse von Lipsey und Wilson (1993) Aufschluss. Sie zeigt, dass gut durchdachte und erprobte Interventionen in so verschiedenen Bereichen wie Pädagogik, Psychologie, Ergonomie und Medizin relative Effektstärken von etwa $r = 0.30$ haben. Wie wir gesehen haben, liegen die mittleren Effektstärken ($r = .50$) der Blatt-Kohlberg-Methode der Dilemmadiskussion deutlich über diesen Werten (Lind, 2002a). Die relative Effektstärke der Konstanzer Methode, die mit dem Moralischen-Urteil-Test gemessen wurde, liegt, wie noch unveröffentlichte Studien der letzten Zeit zeigen, noch höher, nämlich über $r = 0.70$ (siehe Figure 1).

Wenn man sich die absoluten Effektstärken ansieht, zeigt sich diese Entwicklung noch markanter. Um ein Maß für die absolute Effektstärke zu erhalten, muss man den Zuwachs an Punkten auf den verschiedenen Messskalen untereinander vergleichbar machen. Wir haben dafür alle Skalen auf den Wertebereich von 0 bis

100 umgerechnet und den Umfang der Intervention auf ein Jahr normiert. Auf der Basis verschiedener Studien kommt Lind (2002a) zu dem Schluss, dass allgemeine Schulbildung eine Zunahme von ca. 3,5 Punkten im Jahr bewirkt, die Blatt-Kohlberg-Methode der Dilemmadiskussion im Verein mit andern Maßnahmen eine Zunahme von ca. 6 Punkten. Mit der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion erreichen wir inzwischen eine Zunahme von 13 und mehr Punkten in einem Semester. Von einer Hochrechnung auf ein Jahr haben wir in diesem Fall abgesehen, um den Eindruck einer künstlichen Aufblähung der Resultate zu vermeiden (siehe Abb. 2).

Diese Ergebnisse sehen wir als einen Beleg für die Annahme an, dass die beiden oben diskutierten Grundbedingungen entscheidend für moralisch-demokratisches Lernen sind: Wechselseitige Achtung zwischen allen Beteiligten in der Dilemmadiskussion und eine durchgängig hohe Aufmerksamkeit. In der Schlussphase der Reflexion und in Evaluationsfragebögen gaben die Teilnehmer in der Regel an, dass sie sich sehr entspannt fühlten, wenn sie ihre Meinung zu einem moralischen Dilemma verteidigt haben und dass sie im Gegenzug sehr an anderen Argumenten und Meinungen interessiert waren. Aus eigener 20jähriger Erfahrung mit der Dilemmadiskussion und aufgrund vieler Rückmeldungen von Lehrern wissen wir, dass die meisten, wenn nicht alle Studenten und Schüler, ein hohes Aufmerksamkeitslevel über 90 Minuten aufrechterhalten, und dass sie in vielen Fällen die Diskussion außerhalb des Klassenzimmers fortsetzen.

Schließlich berichten Lehrer, dass nach einer Dilemmadiskussion die Schüler viel interessierter am Fach und auch anderen Fachgebieten sind und viel weniger Motivierung ihrerseits nötig ist. Es scheint daher eine gute Idee zu sein, ein neues Thema in der Klasse oder im Seminar mit einer Dilemmadiskussion zu beginnen, so dass die Schüler bzw. Studenten das Fachwissen mit ihren eigenen moralischen Prinzipien in Beziehung setzen können.

Für weitere Details zur Konstanzer Methode kann ich auf Lind (2003a) verweisen.

Ausblick

In den vergangenen Jahren habe ich über 600 Lehrer und viele Lehramtsstudierende geschult. Es gibt unveröffentlichte Studien, die belegen, dass Lehrer und Lehramtsstudenten durch diese Fortbildungen (ca. 30 Unterrichtseinheiten, sowohl vor Ort als auch durch Internet-gestützte Lehre) selbst hohe Zuwächse an moralischer Urteilsfähigkeit erzielen können. Derzeit nehmen 50 kolumbianische Lehrer aus Bogotá an einem Fortbildungsprogramm teil, um die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion und ihre theoretischen Hintergründe zu erlernen. Die teilnehmenden Lehrer und ihrer Studenten werden zuvor und nach Abschluss des Projekts getestet, um einerseits das Programm zu evaluieren und zu optimieren und andererseits Hinweise über den Zeitaufwand und die Intensität zu gewinnen, die nötig sind, um die Methode professionell zu beherrschen. In ihren Rückmeldungen im Anschluss an den einwöchigen Auftakt-Workshop brachten die Teilnehmer in gleichem Maße wie deutsche LehrerInnen die Notwendigkeit moralisch-demokratischen Lernens zum Ausdruck.³

All diese Erfahrungen sprechen dafür, das Thema moralisch-demokratische Bildung in die Ausbildungspläne für die Lehrerbildung aufzunehmen und sie auch und vor allem in der Lehrerfortbildung anzubieten, was allerdings mit ein- oder zweitägigen Einführungen nicht zu leisten ist. Gerade erfahrene Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich gegenüber diesem Bildungsziel besonders aufgeschlossen, wie es scheint. Sie können auch am effektivsten helfen, das Unterrichtsangebot in unserem Land um moralische und demokratische Bildung zu ergänzen.

³ Nachtrag (29.4.2004): Die Technische Hochschule von Monterrey (Tecnologico de Monterrey) mit ihren 32 Campussen in Mexico hat an mich den Wunsch herangetragen, alle Ethik-Professoren in der Konstanzer Methode zu schulen, um den Ethikunterricht, der für *alle* Studierende dort verbindlich ist, lebens- und handlungsnäher zu gestalten. Das Projekt hat inzwischen begonnen und wird von mir evaluiert werden.

Literatur

- Berkowitz, M.W. (1981). A critical appraisal of the 'plus-one' convention in moral education. *Phi Delta Kappan*, March 1981, 488-489.
- Berkowitz, M.W., Gibbs, J. & Broughton, J. (1980). The relation of moral judgment stage disparity to developmental effects of peer dialogues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 341-357.
- Bins, L. (2003). *Erfolgsstrategie Moral*. Berlin: Logos.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Blatt, M. (1969). *The effects of classroom discussion programs upon children's level of moral development*. Chicago: Dissertation, University of Chicago.
- Carver, R.P. (1993). The case against statistical significance testing, revisited. *Journal of Experimental Education*, 61(4), 287-292.
- Edelstein, W. (1986). Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hg., *Transformation und Entwicklung*, 327-349 Frankfurt: Suhrkamp.
- Emler, N., Renwick, S. & Malone, B. (1983). The relationship between moral reasoning and political orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1073-80.
- Enright, R.D., Lapsley, D.K., Harris, D.J. & Schawver, D.J. (1983). Moral development interventions in early adolescence. *Theory into Practice*, 22, 134-144.
- Hersh, R., Reimer J., Paolitto D. (1979). *Promoting moral growth*. New York.
- Galbraith, R.E. & Jones, T.M. (1976). *Moral reasoning: A teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom*. Anoka, MI: Greenhaven Press.
- Gibbs, J.C., Basinger, K.S., & Fuller, R. (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gomberg, S., Cameron, D.K., Fenton, E., Furtek, J., & Hill, C.L (1980). *Leading dilemma discussions: A workshop*. Pittsburg, PA: Carnegie-Mellon University.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Heidbrink, H. (1985). Moral judgment competence and political learning. In: G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral Development and the Social Environment. Studies in the Philosophy and Psychology of Moral Judgment and Education*, S. 259-271. Chicago: Precedent Publishing Inc.
- Higgins, A. (1980). Research and measurement issues in moral education interventions. In R. Mosher, Hg., *Moral education. A first generation of research and development*, S. 92-107. New York: Praeger.
- Keller, M. & Edelstein, W. Zur Universalisierung des frühen moralischen Denkens: Eine kulturvergleichende Untersuchung zum präkonventionellen Urteil. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie & Pädagogische Psychologie XXIV, S. 3 - 21.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman, Hg., *Review of Child Development Research*, Vol. I, 381-431. York: Russel Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1970). Education for justice. A modern statement of the Platonic view. In N.F. Sizer & T.R. Sizer, Hg., *Moral education: Five lectures*, S. 57-83. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and education for a just society. In R. Mosher, ed., *Moral education. A first generation of research and development*, S. 20-57. New York: Praeger Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. II, The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (2000). *Die Psychologie der Lebensspanne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kuhmerker, L., Gielen, U. & Hayes, R. (1991). *The Kohlberg legacy for the helping professions*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Leming, J.S. (1981). Curricular effectiveness in moral/values education: A review of research. *Journal of Moral Education*, 10(3), 147-164.
- Leschinsky, A. (1987). Warnung vor neuen Enttäuschungen - Strukturelle Hindernisse für eine Schule der Gerechten Gemeinschaft. *Die Deutsche Schule* 1/1987, 28-43.
- Levy-Suhl, M. (1912). Die Prüfung der sittlichen Reife jugendlicher Angeklagter und die Reformvorschläge zum § 56 des deutschen Strafgesetzbuches. *Zeitschrift für Psychotherapie*, 232-254.
- Lind, G. & Althof, W. (1992). Does the Just Community program make a difference? Measuring and evaluating the effect of the DES project. *Moral Education Forum*, 17, 19-28.
- Lind, G. (2002a). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos-Verlag.
- Lind, G. (2003a). *Moral ist lehrbar. Ein Handbuch zur moralischen und demokratischen Bildung*. München: Oldenbourg.
- Lind, G. (2003b). *Empirical Findings on the Cross-Cultural Validity of the Moral Judgment Test (MJT)*. Paper presented at the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 2003.
- Lind, G. (2004). *The meaning and measurement of moral judgment competence – A dual aspect theory*. Paper. Zur Veröffentlichung vorgesehen in: D. Fasko & Willis, Hg., *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*. Creskill, NJ: Hampton Press.
- Lind, G. & Althof, W. (1999). *Moralentwicklung und Kontext Schule: Wirk-samer als wir dachten*. Eingeladener Vortrag zur 14. Tagung Entwicklungspsychologie in Fribourg, Schweiz.
- Lipsey, M.W. & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational and behavioral treatment. Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-09.
- Lockwood, A.L. (1978). The effects of value clarification and moral development curricula on school-age subjects: a critical review of recent research. *Review of Educational Research*, 48, 325-364.
- Moreno, C., & Hernández, R. (2000). *Memorias Primer Foro Investigación UdeM 2000*. México: Universidad de Monterrey, 2000.
- Nunner-Winkler, G. (1999). Zum Verständnis von Moral - Entwicklung in der Kindheit. In: F. Weinert, Hg., *Entwicklung im Kindesalter*, S. 133-152. Weinheim: Beltz.
- Oser, F. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. In M.C. Wittrock, Hg., *Handbook of research on teaching*, S. 917-941. New York: Macmillan.
- Oser, F. (1992). Morality in professional action: Discourse approach for teaching. In: F. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry, Hg. *Effective and respon-*

- sible teaching. *The new synthesis*, S. 109-125. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta (2. Auflage 1994).
- Penn, W. (1990). Teaching ethics – A direct approach. *Journal of Moral Education*, 19(2), 124-138.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child* (Original 1932). New York: The Free Press.
- Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989) *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Reinhardt, S. (1991). Didaktische Reflexionen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Hg., *Demokratisch urteilen und handeln lernen*, S. 191-228. Soest: Soester Verlagskontor.
- Reinhardt, S. (1992). Schule und Unterricht als Bedingungen von Demokratie-Lernen: Formen politischer Streitkultur als Bildungsaufgabe. *Politische Bildung*, 2/92, 33-46.
- Reinhardt, S. (1999). *Werte-Bildung und politische Bildung, Zur Reflexivität von Lernprozessen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rest, J.R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.
- Schirp, H. (1993). Förderung der Urteilsfähigkeit durch Öffnung von Schule - Gestaltung des Schullebens durch Förderung der Urteilsfähigkeit. U. Steffens & T. Bargel, Arbeitskreis "Qualität von Schule". Heft 7: *Erziehung und Demokratie in der Schule*. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Schläfli, A., Rest, J.R. & Thoma, S.J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55, 319-352.
- Spieß, W. (1988). Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung. *Neue Sammlung*, 378-386.
- Sprinthall, N.A., Reiman, A.J. & Thies-Sprinthall, L. (1993). Role-taking and reflection: promoting the conceptual and moral development of teachers. *Learning and Individual Differences*, 5(4), 283-299.
- Sprinthall, N.A., Sprinthall, R.C. & Oja, S.N. (1994). *Educational Psychology. A Developmental Approach*. Sixth Edition. New York: McGraw-Hill.
- Thompson, B. (1996). AERA editorial policies regarding statistical significance testing: three suggested reforms. *Educational Researcher*, 25(2), 26-30.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge: University Press.
- Walker, L.J. (1983). Sources of cognitive conflict for stage transition in moral development. *Developmental Psychology*, 9, 103-110.

Weitere Informationen finden sie im Internet auf meiner Homepage
<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

Relative Effektstärken (r) der Dilemmadiskussion im Vergleich mit anderen Interventionen

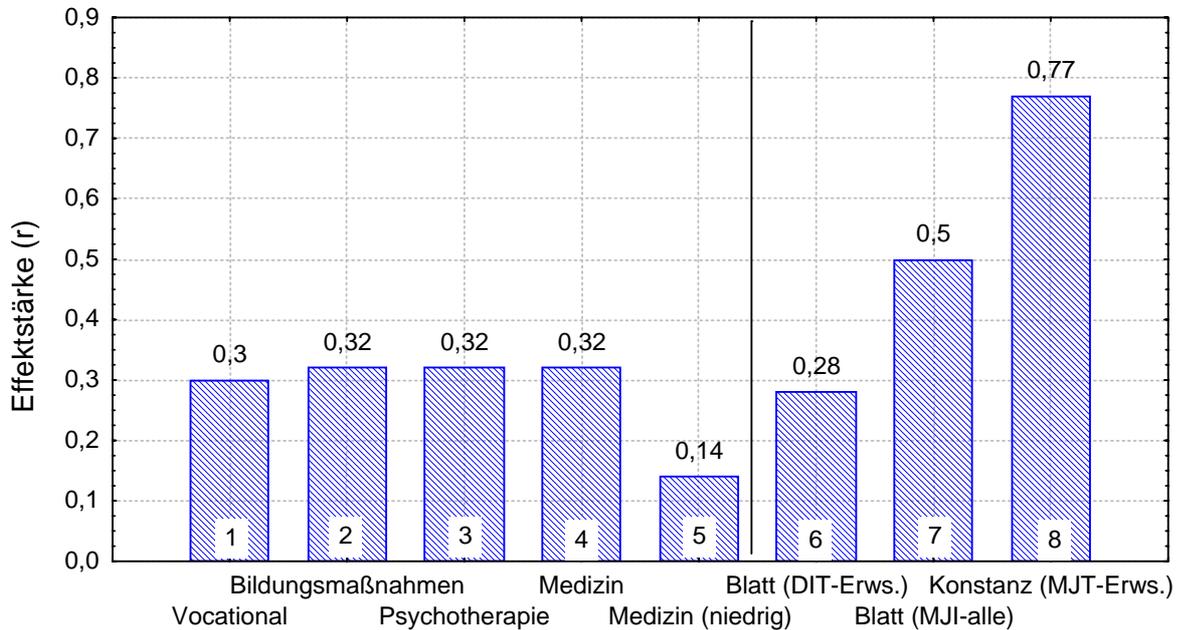
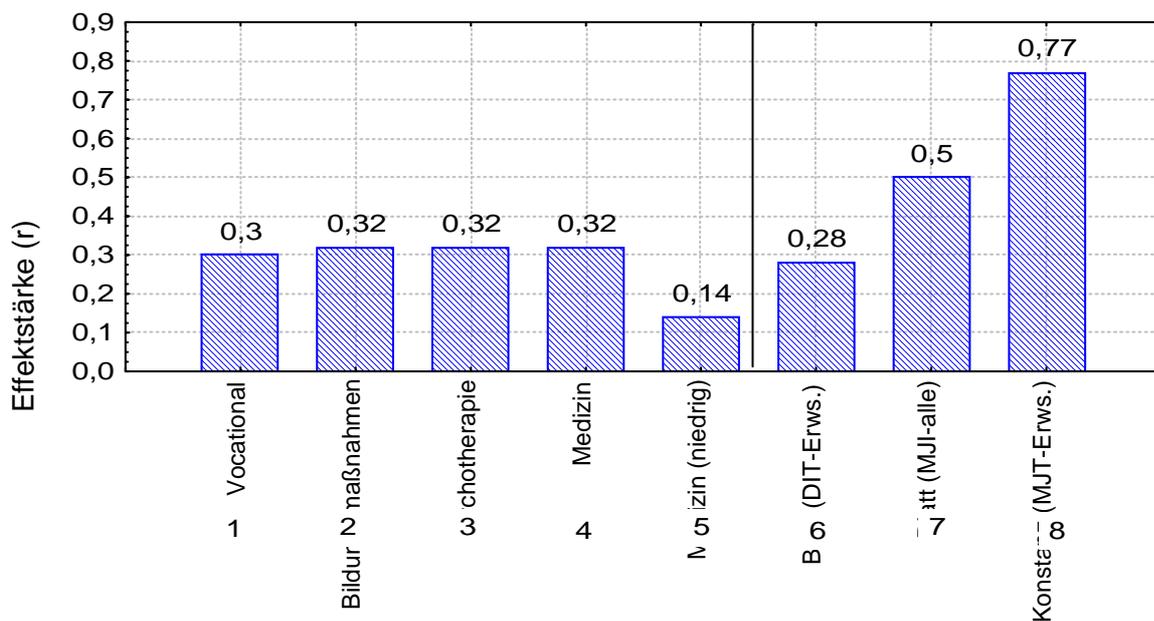


Figure 1 Die Daten in den Spalten 1 bis 5 wurden Lipsey & Wilson, 1993 entnommen; in der Spalte 6 („Blatt, DIT-Erws.“) Schläfli et al., 1985; in den Spalten 7 und 8 zwei unveröffentlichte Interventionsstudien des Autors. In der Spalte „Medizin (niedrig)“ steht die Effektstärke, die bei der Therapie schwerer Krankheiten bereits als bedeutsam angesehen wird.

Relative Effektstärken (r) der Dilemmadiskussion im Vergleich mit anderen Interventionen



Zuwachs an moralischer Urteilsfähigkeit (C-Wert) nach der Qualität der Bildungsmaßnahme

Schätzwerte bezogen auf ein Jahr auf einer Skala von 0 bis 100

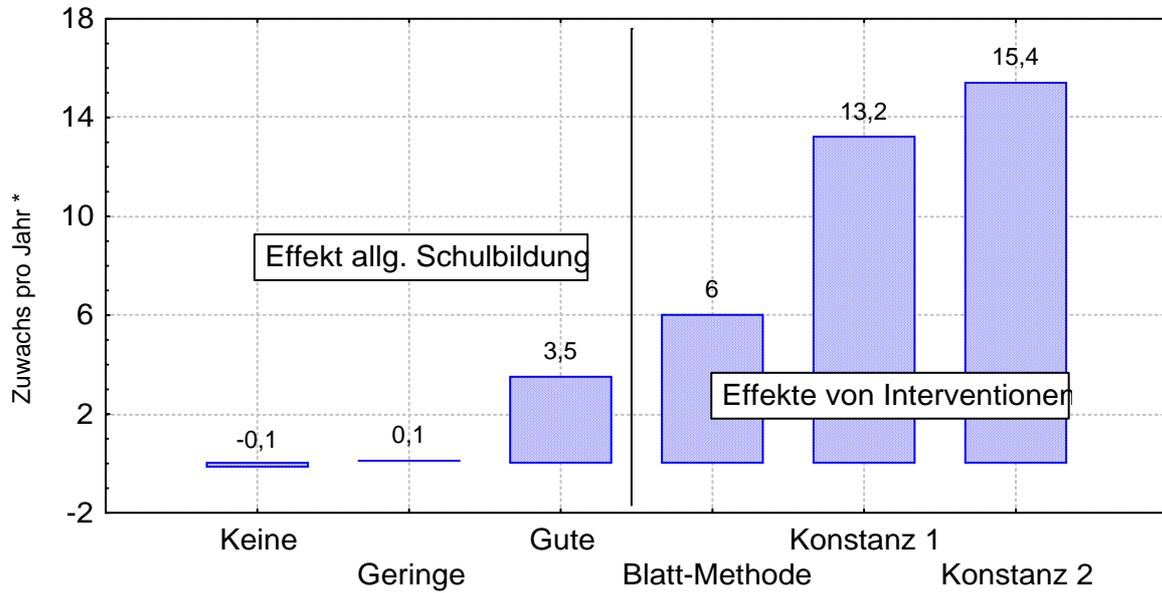


Figure 2 Die Daten in den ersten vier Spalten sind entnommen aus Lind, 2002a. Die Daten der Spalten 5 und 6 stammen von noch unveröffentlichten Studien mit der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion.

* Die Effekte der Interventionen "Konstanz 1" und "Konstanz 2" beziehen sich nur auf ein Semester.