

# Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion im Englischunterricht

*Eine Untersuchung zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit  
und kommunikativer Kompetenz*

Wissenschaftliche Arbeit

Im Fachbereich Pädagogische Psychologie und Empirische Bildungsforschung  
angefertigt von Andreas Lienemann

bei Prof. Dr. Georg Lind  
an der Universität Konstanz  
im Februar 2010

Kontakt:

Andreas Lienemann

Email: [andyrew@gmx.de](mailto:andyrew@gmx.de)

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung.....</b>	<b>S. 1</b>
<b>2. Kommunikationskompetenz im Englischunterricht.....</b>	<b>S. 5</b>
<b>3. Förderung moralischer Kompetenzen.....</b>	<b>S. 8</b>
<b>3.1 Moralische Entwicklungsmodelle und moralische         Urteilsfähigkeit.....</b>	<b>S. 8</b>
<b>3.2 Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion         und der MUT.....</b>	<b>S. 10</b>
<b>4. Ziele und Fragestellungen.....</b>	<b>S. 14</b>
<b>5. Methode.....</b>	<b>S. 15</b>
<b>5.1 Datenerhebung.....</b>	<b>S. 15</b>
<b>5.2 Durchführung der KMDD.....</b>	<b>S. 16</b>
<b>6. Ergebnisse und Diskussion.....</b>	<b>S. 18</b>
<b>6.1 Veränderung negativer Einstellungen zum         Englischunterricht durch die KMDD.....</b>	<b>S. 20</b>
<b>6.2 Abschwächung kommunikationsspezifischer negativer         Emotionen durch die KMDD.....</b>	<b>S. 23</b>
<b>6.3 Zwischenfazit.....</b>	<b>S. 28</b>
<b>6.4 Steigerung der moralischen Urteilsfähigkeit durch         die KMDD im Englischunterricht.....</b>	<b>S. 29</b>
<b>7. Zusammenfassung und Ausblick.....</b>	<b>S. 31</b>
<b>8. Literaturangaben.....</b>	<b>S. 33</b>
<b>9. Anhang.....</b>	<b>S. 36</b>

## Einleitung

„Das wirtschaftliche und politische *Zusammenwachsen der Welt erhöht die Zahl der Beziehungen, in die die Menschen zueinander treten*, und damit die *Notwendigkeit von Verständigung* und die *Gefahr von Missverständnissen und Konflikt*.“<sup>1</sup>

Mit diesen Worten begründet Professor Dr. Hartmut von Hentig die Notwendigkeit des 2004 eingeführten Bildungsplans für Gymnasien. Der junge Mensch des 21. Jahrhunderts wächst in einer Welt auf, die sich im Wandel befindet und sieht sich unweigerlich mit Herausforderungen auf unterschiedlichen Gebieten konfrontiert, die er zu meistern hat, um in dieser Welt bestehen zu können. Der voranschreitende Globalisierungsprozess, die rasanten Fortschritte von Wissenschaft und Technik und das exponentielle Anwachsen der Weltbevölkerung auf der einen Seite und mangelnde Kommunikation und zunehmende Isolation auf der anderen Seite machen dies zu einer nahezu unlösbaren Aufgabe. Einsamkeit, Zukunftsängste und Frustration sowie Gefühle der Überforderung und Unsicherheit sind die Folge und nicht selten äußern sie sich in Aggression und Gewalt.

Wie sollen Jugendliche diese Hürden ihrer Zeit überwinden? Sicherlich sollte es in erster Linie Aufgabe der elterlichen Erziehung sein, der jungen Generation den Einstieg in die sich wandelnde Gesellschaft zu erleichtern. Häufig jedoch scheinen die Eltern selbst mit dieser Aufgabe überfordert zu sein. Familien, in denen Beruf und Karriere aus finanziellen Gründen an erster Stelle stehen, vermögen meist nicht, ihren Kindern die nötigen Hilfestellungen zu geben. An dieser Stelle greift der Erziehungsauftrag der Schule. Hier sollen Jugendliche „Mittel und Fähigkeiten [lernen], die ihnen ermöglichen, als Person und Bürger ihrer Zeit zu bestehen.“<sup>2</sup> Doch welche Fähigkeiten sind es, die ein junger Mensch benötigt, um sich in der heutigen Welt orientieren und behaupten zu können? Hier kommt zunächst dem Fremdsprachenunterricht eine nicht unwesentliche Bedeutung zu. Fremdsprachen, in diesem Fall besonders das Englische als *lingua franca*, tragen zu gegenseitigem Verständnis und friedlichem Zusammenleben bei

---

<sup>1</sup> Von Hentig, H. (2004). Einführung in den Bildungsplan 2004.

Online im Internet: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf) (1.02.2010)

<sup>2</sup> Ebenda.

und „sind Voraussetzung für Mobilität und Zusammenarbeit.“<sup>3</sup> Die Sprech- bzw. Kommunikationsfähigkeit junger Menschen ist ein wichtiges Instrument welches ihnen ermöglicht, mit ihresgleichen in Kontakt zu treten und darüber hinaus interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln, die „Identitätsfindung und Persönlichkeitsbildung“<sup>4</sup> unterstützen und Toleranz und gegenseitige Achtung fördern.

Werden somit im Fremdsprachenunterricht bereits zahlreiche Kompetenzen vermittelt bzw. gefördert, die über die bloße Reproduktion von Wissen hinausgehen, so reicht dies im Allgemeinen bei Weitem nicht aus um den vielschichtigen gesellschaftlichen Problemen unserer Zeit Herr zu werden. Neben fachlichem Wissen und unterrichtsspezifischen Fähigkeiten „ist [es] die erklärte Absicht und der Auftrag der Schule [...] auch moralische, soziale und emotionale Kompetenzen zu fördern.“<sup>5</sup> (LIND, 2009, S. 19f.) Wenngleich die soziale Komponente bereits durch die Leitgedanken des Fremdsprachenunterrichts abgedeckt oder zumindest angeschnitten wird, wird es jenseits des Ethik- oder Religionsunterrichts schwierig, moralische und emotionale Kompetenzen im Bildungsplan zu erfassen. Moralische Probleme und Konfliktsituationen werden meist nur oberflächlich im Fachunterricht behandelt und Schülerinnen und Schüler finden kaum Unterstützung bei der Lösung solcher Konflikte. Doch eben diese moralischen Kompetenzen sind der Schlüssel zu sicherem und vernunftgeleitetem Verhalten in der Gesellschaft. Nur wenn Jugendliche in der Lage sind, ihr Handeln auch in schwierigen Situationen nach moralischen Prinzipien auszurichten und dies gleichzeitig in der Auseinandersetzung – im Diskurs – mit ihren Mitmenschen zu tun vermögen, kann ein gewalt- und aggressionsfreies Leben in der Gesellschaft stattfinden. In dieser Arbeit soll der Versuch unternommen werden, die im Fremdsprachenunterricht geförderte kommunikative Kompetenz mit den moralischen Kompetenzen der Urteils- und Diskursfähigkeit zu verbinden.

---

<sup>3</sup> Bildungsplan 2004. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für moderne Fremdsprachen, S. 104.

Online im Internet: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Leitgedanken/Gymnasium/Gymnasium\\_Moderne\\_Fremdsprachen\\_Leitgedanken.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Leitgedanken/Gymnasium/Gymnasium_Moderne_Fremdsprachen_Leitgedanken.pdf) (1.02.2010)

<sup>4</sup> Ebenda.

Um moralische Fähigkeiten zu fördern, entwickelte der Konstanzer Moralpsychologe Georg LIND eine Form der moralischen Dilemmadiskussion weiter, die auf der ursprünglichen Version von Moshe BLATT und Lawrence KOHLBERG aufbaut (BLATT & KOHLBERG, 1975). Die Wirksamkeit dieser *Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion* (KMDD) gilt mittlerweile als hinreichend empirisch belegt (vgl. LIND, 2000) und hält zunehmend Einzug in diverse Bildungseinrichtungen auf der ganzen Welt. Bei dieser Methode werden Menschen mit moralischen Konfliktsituationen konfrontiert, die ihnen auch im Alltag widerfahren können. Während der Diskussion üben sich die Teilnehmer im Erkennen und der Klärung solcher moralischen Dilemmas (griech.: Dilemmata) und haben dann Gelegenheit, gemeinsam über die Lösungsmöglichkeiten des Dilemmas zu sprechen. Dabei stehen der Respekt gegenüber Menschen anderer Meinung und die Anhörung und objektive Bewertung unterschiedlicher Argumente, die auf moralischen Prinzipien beruhen, im Vordergrund.

In dieser Arbeit wird versucht, die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion im Englischunterricht einzusetzen um neben der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit auch die kommunikative Kompetenz, also die Sprechfertigkeit von Schülern<sup>6</sup> mit Englisch als erster Fremdsprache zu fördern. Ein ähnlicher Versuch, die KMDD im Fremdsprachenunterricht anzuwenden, wurde bereits durchgeführt (GROß, 2009). GROß untersuchte Schüler unterschiedlicher Altersgruppen und den Einfluss der Dilemmadiskussion auf deren Emotionsleben im Französischunterricht. Sie gelangte zu dem Ergebnis, dass bereits durch die einmalige Durchführung einer Dilemmadiskussion negative Emotionen wie Ärger und Langeweile gesenkt, positive Emotionen wie Freude hingegen gesteigert werden können. Allerdings beziehen sich die Ergebnisse von GROß lediglich auf die Diskussionsstunde an sich. Das bedeutet, dass das Wohlbefinden der Schüler zwar während der Diskussion gesteigert wurde, lässt aber keine Schlüsse darauf zu, ob oder dass der Einsatz der KMDD im Fremdsprachenunterricht auch nachhaltig positive Emotionen fördern kann, also zur Verbesserung des in ihrem Falle Französischunterrichts beiträgt.

---

<sup>6</sup> Aus Platzgründen wird der Begriff „Schüler“ einheitlich für Schülerinnen und Schüler verwendet.

Im folgenden Kapitel wird näher auf die Kommunikationsfähigkeit im Englischunterricht eingegangen und gezeigt, dass für diese wichtige Kompetenz Emotionen und subjektive Einstellungen eine wichtige Rolle spielen. Im Anschluss daran werden in Kapiteln 3 die theoretischen Hintergründe zur moralischen Urteilsfähigkeit und der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion vorgestellt und genauer erläutert. Nach der Darstellung der konkreten Zielsetzung und den dieser Studie zugrunde liegenden Thesen soll in den Kapiteln 5 und 6 die Intervention im Englischunterricht vorgestellt und ausgewertet werden. Dabei soll auch die GROß-Studie zum Vergleich herangezogen werden, wo dies angemessen erscheint.

## **2. Kommunikationskompetenz im Englischunterricht**

Wenn heute die Fachdidaktik den Begriff der Kommunikationskompetenz verwendet, so wird dieser meist in seiner Pluralform benutzt. Grundsätzlich setzen sich nämlich die kommunikativen Kompetenzen, die seit Anfang der 1980er Jahre ins Zentrum der englischen Fachdidaktik gerückt sind, aus den vier *skills* Hörkompetenz, Lesekompetenz, Schreibkompetenz und Sprechkompetenz zusammen. Im Rahmen dieser Arbeit soll sich der Begriff der Kommunikationskompetenz allerdings rein auf die Sprechfertigkeit von Schülern beziehen. Der Didaktikforscher EDELHOFF beispielsweise benennt die Anforderungen an den modernen Englischunterricht folgendermaßen:

„Gefordert ist Fremdsprachenkompetenz als aktive Bereitschaft und Fähigkeit, mit mindestens einer Fremdsprache, allen voran Englisch als lingua franca, verstehend und sich äußernd / mitteilend umzugehen. [...] Qualität und Qualifikation werden am Sprachkönnen, an Kompetenz und Performanz gemessen.“ (EDELHOFF, C. 2001, S. 6)

Geht es also bei der kommunikativen Kompetenz vorrangig um das gesprochene Wort und um die Fähigkeit von Schülern, sich verständlich zu machen, schließt sich an dieser Stelle die Frage an, wie diese Kompetenz gefördert werden kann. Pädagogen sind sich hier mittlerweile einig darüber, dass Sprechfertigkeit grundsätzlich durch Übung entsteht. Das bedeutet, dass guter Englischunterricht möglichst viele Sprechanlässe für Schüler

bietet und diese animiert, sich in freier Rede in der Fremdsprache zu äußern. Wichtig ist, dass dabei die verständliche Übermittlung von Information im Vordergrund steht und nicht etwa die grammatikalische Korrektheit oder die fehlerfreie Aussprache. (vgl. MERKL, 2008, S. 7)

Obwohl der Grundsatz von *fluency before accuracy*, also der angesprochenen Betonung des flüssigen, freien Sprechens vor der sprachlichen Korrektheit, in der Theorie mehrheitlich befürwortet wird und auch im Bildungsplan 2004 enthalten ist, ergeben sich in der Unterrichtspraxis Probleme unterschiedlicher Art, die die Förderung der kommunikativen Kompetenz von Schülern behindern. Zunächst spielt der Fachlehrer<sup>7</sup> eine entscheidende Rolle, denn er bestimmt letztlich, welche Fehler, die Schüler natürlich machen, er verbessert und welche nicht. Je nachdem, wie häufig der Lehrer in die Rede seiner Schüler eingreift, entwickeln diese unterschiedliche Kommunikationsstrategien, die eine wesentliche Komponente der kommunikativen Kompetenz darstellen. (vgl. HECHT & GREEN, 1991) Vermehrte Unterbrechungen durch den Lehrer rufen bei vielen Schülern so genannte *reduction strategies* hervor. Vereinfacht ausgedrückt bedeutet dies, dass Schüler, die, sobald sie sprachlich unsicher werden (und somit mit der Unterbrechung oder Verbesserung durch den Lehrer rechnen), die sprachliche Produktion abbrechen, also entweder mitten im Satz aufhören oder erst gar nicht beginnen zu sprechen. (vgl. GEHRING, 2004, S. 62f)

*Achievement strategies* hingegen, bei denen die Sprachproduktion aufrechterhalten wird indem Schüler beispielsweise ihr mangelhaftes Vokabular durch Paraphrasierung ausgleichen, können nur entwickelt werden, wenn der Lehrer sich in der Unterbrechung zurückhält.

„Wenn es darum geht, freie Rede zu trainieren, sollte der Englischunterricht zum Einsatz [von *achievement strategies*] ermuntern. Fehler sollen in Kauf genommen werden, wenn sie verhindern helfen, dass die Kommunikation erfolglos, die Mitteilung wirkungslos bleibt.“ (GEHRING, 2004, S. 64)

Neben dem Lehrer spielen weitere Faktoren hinsichtlich der kommunikativen Fähigkeit eine Rolle im Unterricht. Leider steht Schülern im Unterrichtsverlauf oft nicht genügend Zeit zur Verfügung, spontane

---

<sup>7</sup> Aus Platzgründen wird der Begriff „Lehrer“ einheitlich für Lehrerinnen und Lehrer verwendet.



Gedanken sprachlich auszugestalten. In diesem Fall werden oftmals *Verzögerungsstrategien* im Versprachlichungsprozess angewendet. Schüler, die prinzipiell in der Lage sind, sich in angemessener Form auf Englisch zu äußern, dazu aber länger brauchen als etwaige Klassenkameraden, beteiligen sich nicht am mündlichen Unterricht. Ähnlich sieht es in kommunikativen Realsituationen aus. Hier werden Schüler häufig mit spontan generierten Informationen konfrontiert, etwa durch direkte Sprechaufforderungen durch den Lehrer oder auch im Unterrichtsgespräch mit anderen Schülern. Dabei wird „eine überlegte Sprachwahl [...] erschwert, weil auf die Redebeiträge des Partners unmittelbar reagiert werden muss.“ (GEHRING, 2004, S. 73)

Zusammenfassend bedeutet dies, dass Schüler im Zweifelsfall eher dazu tendieren, nichts zu sagen, wenn sie ihre kommunikativen Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht für unadäquat halten. Dieses subjektive Empfinden kann in einigen Fällen sogar zu so genannter Fremdsprachenverwendungsangst führen. Schüler, die unter dieser situationspezifischen Form von Angst leiden, werden nervös, wenn sie in der Fremdsprache kommunizieren sollen. Versagensängste und das Gefühl, schlechter zu sein als der Rest der Klasse, führen dazu, dass die Schüler sich nicht mehr aktiv am mündlichen Unterricht beteiligen. Verständlicherweise korreliert diese *foreign language anxiety* letztlich mit schlechten Schulnoten. (vgl. HORWITZ, 2001)

Wo im Einzelfall bei Schülern, auf die dies zutrifft, die genauen Ursachen für geringe Sprachbeteiligung im Englischunterricht zu suchen sind, soll in dieser Arbeit nicht näher untersucht werden. Grundsätzlich muss aber festgestellt werden, dass viele Schüler im Englischunterricht nicht die gewünschte Kommunikationsfähigkeit entwickeln, die unter optimalen Unterrichtsbedingungen erreichbar wäre. Aus persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen ist bei Schülern oft eine Präferenz der Muttersprache gegenüber der Fremdsprache deutlich bemerkbar. Dies mag sich bei Gruppen- und Partnerarbeiten ebenso zeigen wie im Lehrer-Schüler-Gespräch. Schüler, die sich im Umgang mit der Fremdsprache unsicher fühlen, scheinen die Kommunikation zu vermeiden, um sich nicht – subjektiv empfunden – vor Mitschülern oder dem Lehrer zu blamieren.

Nach Ansicht des Autors kann hier die *Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion*, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, eingesetzt werden, um sowohl das subjektive Empfinden einzelner Schüler im Verhältnis zur Klassengemeinschaft zum Positiven zu verändern und um somit auch mittel- und langfristig die Bereitschaft zur mündlichen Beteiligung zu steigern.

### **3. Förderung moralischer Kompetenzen**

Nachdem die Bedeutung der kommunikativen Kompetenz und die Problematik ihrer Förderung im Englischunterricht betrachtet wurden, soll nun die zweite wichtige Komponente des schulischen Erziehungsauftrags, nämlich die Förderung moralischer Kompetenzen im Unterricht, beleuchtet werden.

#### **3.1 Moralische Entwicklungsmodelle und moralische Urteilsfähigkeit**

Bereits die Verwendung des Begriffes der Moral als Fähigkeit bedarf einiger Erklärung. Lange Zeit wurde davon ausgegangen, dass der Moralbegriff gleichbedeutend mit *Normkonformität* zu verwenden ist. Nach dieser Auffassung ist menschliches Handeln moralisch, sobald dabei soziale Normen und gesellschaftliche Erwartungen eingehalten werden. Basierend auf dieser Annahme begründete der französische Erziehungswissenschaftler Émile DURKHEIM Anfang des 20. Jahrhunderts seine *Sozialisierungstheorie*, nach der der Mensch Moral dadurch entwickle, dass er Normen und Werte erlerne und auslebe, die in seinem gesellschaftlichen Umfeld Gültigkeit besäßen. (DURKHEIM, 1902) Einen anderen Zugang zur menschlichen Moral bietet die *Reifungstheorie*. Nach dieser Theorie ist der Mensch zunächst von Natur aus gut. Dieser Ansatz findet sich bereits im 18. Jahrhundert bei J.-J. ROUSSEAU (1762) und wird in der Psychoanalyse FREUDs in abgewandelter Form fortgeführt. Demnach werde der Mensch während seines Lebens durch die Autorität und die Zwänge der ihn umgebenden Gesellschaft verdorben oder, bei FREUD, durch sie an der

freien Ausübung seiner Triebe gehindert, was ihn zu unmoralischem Verhalten verleite.

Beide Ansätze zeigen aber deutliche Mängel: Die *Sozialisationstheorie* geht von einer Moral aus, die rein auf äußerem Druck beruht, und ignoriert damit die notwendigen kognitiven Fähigkeiten, die benötigt werden, um die moralischen Normen in Verhalten umzusetzen. (vgl. LIND, 2000, S. 16f) Auf der anderen Seite spricht die Annahme, die Moralentwicklung sei ein natürlicher und nur zum Negativen hin veränderbarer Prozess, der Pädagogik und der institutionalisierten Bildung jegliche positive Einflussnahme auf die individuelle Moralentwicklung ab. (vgl. LIND, 2000, S.17)

J. PIAGET und L. KOHLBERG griffen die beiden Auffassungen auf und verbanden sozialisations- und reifungstheoretische Elemente in der *kognitiven Entwicklungstheorie der Moralentwicklung*. Statt anzunehmen, der Mensch sei von Natur aus gut, geht diese Theorie davon aus, der Mensch werde im Laufe seiner kognitiv-moralischen Entwicklung gut, wobei die Richtung und die Abfolge der moralischen Entwicklungsstufen festgelegt sei. Gleichzeitig könne der Prozess der Moralentwicklung durch soziale Einflüsse beschleunigt oder verlangsamt, nicht jedoch rückgängig gemacht werden. (vgl. LIND, 2000, S.17f.)

Aus Kohlbergs Theorie lassen sich zunächst zwei wesentliche Schlüsse ziehen: Erstens kann man davon ausgehen, dass grundsätzlich jeder Mensch, unabhängig von sozialer Stellung, Kultur oder Geschlecht, moralische Prinzipien anerkennt. Dies konnten verschiedene Untersuchungen mittlerweile hinreichend belegen. (LEVY-STUHL, 1912; SNAREY, 1985; REST, 1986; LIND 2000) Demnach ist die ältere Auffassung, Moral entwickle sich allein durch äußeres „Aufzwängen“ und „Eintrichtern“ von Normen und Werten, zu verwerfen. Zweitens ist die kognitive moralische Fähigkeit, also das Vermögen, diese Prinzipien auf das eigene Handeln möglichst differenziert und konsistent anzuwenden, eine Kompetenz, die erst im Laufe der menschlichen Entwicklung ausgebildet wird.

Die Moralpsychologie hat lange angenommen, dass beide Faktoren – *Affekt* (moralische Prinzipien oder Einstellungen) und *Kognition* (die moralische Urteilsfähigkeit) – zwei dinglich trennbare Komponenten moralischen

Verhaltens seien. LIND hingegen beschreibt *Affekt* und *Kognition* in seinem *Zwei-Aspekte-Modell* der Moralentwicklung als zwei verschiedene Aspekte ein und desselben Verhaltens. Darüber hinaus konnte LIND in einer EMNID-Studie zeigen, dass die Annahme KOHLBERGS, moralische Entwicklung sei invariant, also nicht umkehrbar, falsch ist. Vielmehr nimmt moralische Urteilsfähigkeit ab, wenn sie nicht gefördert wird. (vgl. LIND, 2009, S. 62)

Was bedeuten diese Erkenntnisse der Moralforschung konkret für den Unterricht?

Geht man davon aus, dass jeder Mensch von sich aus moralische Haltungen und Einstellungen besitzt, die auf moralischen Prinzipien beruhen, die Fähigkeit, diese konsistent im Alltag auf sein Handeln anzuwenden, aber erst entwickeln muss, so kann die Schule der Ort sein, wo diese gefördert wird. LINDs *Bildungstheorie* sieht genau dieses vor, denn wenn Bildungseinrichtungen die moralische Urteilsfähigkeit nicht pädagogisch fördern, nimmt diese deutlich ab. (vgl. LIND, 2009, S. 13)

Als geeignete Förderungsmethode hat LIND hierzu die *Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion* entwickelt.

### **3.2 Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion und der MUT**

Methoden wie Diskussionen, Rollenspiele oder Debatten sind im Unterricht an sich nichts Neues. Allerdings tragen diese Formen des Unterrichtsgesprächs in den seltensten Fällen dazu bei, dass moralische Kompetenzen durch sie gefördert werden. In Rollenspielen haben Schüler oft Meinungen zu vertreten, die nicht ihre eigenen sind. Sie üben sich zwar so zweifelsohne in ihrer Sprechfähigkeit, doch haben sie in den seltensten Fällen Gelegenheit, nach eigenen Prinzipien und Einstellungen zu argumentieren. Diskussionen im Fachunterricht haben aus didaktischer Sicht meistens den Sinn, erlerntes Faktenwissen situationsbezogen anzuwenden bzw. das Verständnis dieses Wissens zu prüfen. Dabei sind in selten authentische Gefühle und Einstellungen involviert. Solche Methoden sind also prinzipiell pädagogisch sinnvoll, doch haben sie durch ihre

Zielsetzung keinen oder zumindest keinen nachhaltigen Einfluss auf die moralische Urteilsfähigkeit.<sup>8</sup>

Die *Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion* ist hingegen in jeder Hinsicht darauf ausgerichtet, moralische Kompetenzen zu fördern. Sie beruht auf drei didaktischen Prinzipien:

a) die *demokratische Lern- und Diskursgemeinschaft*

Während der Diskussion gilt der Grundsatz der Gleichwürdigkeit der Teilnehmer. Jeder Schüler darf seine Meinung frei äußern und Argumente der Gegenseite bewerten. Dabei steht die gegenseitige Achtung der jeweiligen Person aber im Vordergrund und persönliche Angriffe sind nicht gestattet. Durch die „*Ping-Pong-Regel*“ ist sichergestellt, dass jeweils nur eine Person spricht. So hat jeder Teilnehmer die Möglichkeit, sich für die Ausformulierung seiner Argumente genug Zeit zu lassen und sich dann im Plenum zu äußern. Außerdem tritt der Lehrer während der Diskussion in den Hintergrund und die Schüler unterwerfen sich statt seiner Autorität der Leitung durch diese Regeln.

b) *Konstruktivismus*

Einer Diskussion über ein moralisches Dilemma liegen stets unterschiedliche Konstruktionen von Moral und Demokratie zugrunde. Je nachdem, welche moralischen Konzepte Menschen ihren Entscheidungen und ihrem Handeln zugrunde legen, gelangen sie zu unterschiedlichen Ansichten und Einstellungen zu einem Problem. Vor der eigentlichen Diskussion eines moralischen Dilemmas ist die Dilemmaklärung bei der KMDD deshalb ein unumgänglicher Schritt, der den Schülern bewusst macht, dass ihre subjektiven moralischen Grundsätze bzw. Haltungen keinesfalls für jedermann gelten. Manche Menschen sehen dort moralisches Konfliktpotential, wo andere keine Schwierigkeiten haben, eine Entscheidung zu treffen. Die Klärung eines Dilemmas bewirkt, dass die Schüler ihre Konstrukte von Moral aufeinander abstimmen und so einen gemeinsamen Ausgangspunkt für die Diskussion schaffen. Das Prinzip des Konstruktivismus beinhaltet darüber hinaus die Aufgabe, die Schüler mit

---

<sup>8</sup> Lind, G (2010). Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen durch die KMDD. Online im Internet: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm#andere> (3.02.2010)

möglichst alters- und entwicklungsgerechten moralischen Aufgaben zu konfrontieren, die ihre moralische Urteilsfähigkeit optimal herausfordern und die Entwicklung wichtiger kognitiver Strukturen zur Lösung von Konflikten anregen. (vgl. LIND, 2006, S. 11) Dabei ist zu beachten, dass nur so genannte *edukative semi-reale Dilemmas* verwendet werden, die bei den Diskussionsteilnehmern zwar durchaus Emotionen wie Neugier, Empathie oder auch Anspannung wecken, keinesfalls aber Ängste auslösen sollen. Die Schüler sollen vom moralischen Konflikt nur indirekt betroffen sein um trotz Emotionalität ihre kognitiven Fähigkeiten voll nutzen zu können.

Der Lehrer hat die schwierige Aufgabe, das passende Dilemma für die Diskussion auszuwählen und muss abschätzen, ob das Dilemma altersgerecht ist und ob es in der Klasse eine zahlenmäßig einigermaßen ausgeglichene Gruppenbildung ermöglicht.

#### c) *Affekt-Regulation*

Nach dem YERKES-DODSON-Gesetz (1908) wissen wir, dass optimale Lerneffekte auf einem mittleren Erregungsniveau zu erzielen sind. Für die KMDD bedeutet dies, dass sich im Verlauf der Diskussionssitzung Phasen von Herausforderung und Unterstützung etwa alle 10 Minuten abwechseln. Dabei sind bei allen Aktivitäten immer beide Phasen enthalten, allerdings in unterschiedlicher Ausprägung. (vgl. LIND, 2009, S. 77)

Die KMDD vermag nachweislich, die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit von Heranwachsenden zu fördern. Die aktive Auseinandersetzung mit hypothetischen moralischen Konfliktsituationen sensibilisiert die Schüler für moralische Empfindungen und Gefühle und bewirkt eine Stimulation kognitiver Strukturen, die bei der Lösung solcher Konflikte im Alltag benötigt werden. Sie lernen, auf der Grundlage von moralischen Prinzipien Entscheidungen zu treffen und festigen ihre Diskursfähigkeit, auch mit Gegnern. Darüber hinaus fördert die Methode aber auch Kompetenzen im a-moralischen Bereich. Die Schüler üben sich während der Diskussion im respektvollen Umgang mit ihren Mitmenschen, lernen, sowohl sich gegenseitig als auch legitime Gesetze und Normen zu achten und schulen ihre Entscheidungsfähigkeit. Sie lernen so, die Grundwerte, auf denen

unsere Demokratie begründet ist, zu leben und zu schätzen. Dies wiederum fördert pro-soziales Verhalten und Zivilcourage.

Neben den drei genannten Prinzipien muss noch ein vierter Punkt genannt werden, der direkt mit der KMDD verknüpft ist: Die *Evaluation*. Die Qualität jeder pädagogisch-didaktischen Maßnahme hängt immer davon ab, ob und in wie weit sie auch messbar erfolgreich ist. Um die Wirkung der Dilemmadiskussion wissenschaftlich zu beweisen, hat LIND den *Moralischen Urteilstest (MUT)* entwickelt (LIND, 2009). Dieser Test, der auf einem Fragebogen basiert, konfrontiert Menschen mit der Aufgabe, die Meinungen und Verhaltensweisen anderer nach moralischen Prinzipien zu beurteilen. (vgl. LIND, 2009, S. 49.) Die Versuchsteilnehmer werden zunächst um ihre eigene Meinung zu zwei moralischen Konflikten (z.B. Sterbehilfe) befragt. Im Anschluss bewerten sie zu jedem Thema 12 Argumente, von denen 6 ihrer eigenen Meinung entsprechen, die anderen dieser widersprechen. Die unterschiedlichen Argumente repräsentieren dabei die 6 Kohlberg-Stufen der moralischen Entwicklung. Bei der Auswertung des Fragebogens lässt sich erkennen, ob der jeweilige Teilnehmer die Argumente nach deren moralischem Gehalt beurteilt, oder ob er lediglich danach wertet, ob seine eigene Meinung durch die Argumente bestätigt wird. Die moralische Urteilsfähigkeit wird beim MUT durch den *C-Wert* (C für Competence), der von 0 bis 100 reichen kann, ausgedrückt. Je weniger sich eine Person bei der Beurteilung von Argumenten an moralischen Prinzipien orientiert, desto niedriger fällt der C-Wert aus. Je stärker eine Person hingegen zwischen den Argumenten differenziert und sie nach moralischem Gehalt bewertet, desto höher ist der Wert. Dabei geht es nicht zwingend darum, die höchsten Kohlberg-Stufen zu bevorzugen, sondern vielmehr um Konsistenz bei der Anwendung moralischer Prinzipien.

Die Daten des MUT werden je einmal vor und (mindestens) einmal nach der Durchführung der KMDD erhoben. Änderungen des C-Wertes spiegeln den Zuwachs der moralischen Urteilsfähigkeit wider und dienen somit auch der Unterrichtsevaluation durch den Lehrer, der mit dem MUT die Qualität seines Unterrichts bestimmen und gegebenenfalls verbessern kann.

#### **4. Ziele und Fragestellungen**

Wie oben bereits angesprochen, ist es Ziel dieser Arbeit, die KMDD im Englischunterricht einzusetzen um neben einer Steigerung der moralischen Urteilsfähigkeit die Möglichkeiten dieser Methode hinsichtlich der Förderung kommunikativer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen. Dabei wird angenommen, dass die didaktischen Prinzipien der KMDD sich positiv auf das subjektive Unterrichtsempfinden der Schüler auswirken und die Methode somit nachhaltig dazu dienen kann, die kommunikative Kompetenz im Englischunterricht zu fördern. Dass die KMDD Einfluss auf Unterrichtsempfinden hat, hat bereits GROß nachgewiesen. (GROß 2009) Diese Studie soll ihre Ergebnisse mit weiteren Daten untermauern und die Wirkung der KMDD erstmals im Bezug auf den Englischunterricht überprüfen.

Die konkreten Untersuchungsfragen:

1. Kann die KMDD negative Einstellungen der Schüler im Bezug auf den Fachunterricht Englisch zum Positiven verändern?
2. Werden spezifische negative Unterrichtsempfinden, die die Ausbildung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht behindern, durch den Einsatz der KMDD abgemildert?
3. Lässt sich durch die KMDD die moralische Urteilsfähigkeit von Schülern im Englischunterricht steigern?

#### **5. Methode**

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte der Datenerhebung sowie die KMDD-Intervention im Englischunterricht kurz erläutert.



## 5.1 Datenerhebung

Im Vorfeld der Intervention im Englischunterricht wurden die Schüler der Klasse 9d des Hochrhein-Gymnasiums in Waldshut-Tiengen (N=27, 22 männlich, 5 weiblich) gebeten, den MUT sowie einen Fragebogen zu ihrer subjektiven Einstellung zum Englischunterricht auszufüllen.

Der Fragebogen besteht insgesamt aus 18 Fragen. Ein Teil der Fragen ist dem von GROß für den Französischunterricht entworfenen Fragebogen entnommen um eine spätere Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen, wobei einige Modifikationen vorgenommen wurden. (Fragen 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 15 und 18). 5 der Fragen (Fragen 4, 7, 11, 13, 17) sind in abgeänderter Form der *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) von HORWITZ-HORWITZ & COPE (1991/1986) entnommen. Die übrigen 4 Fragen (5, 12, 14 und 16) wurden neu erstellt.

Der Fragebogen umfasst demnach ein breites Spektrum an unterrichtsspezifischen Emotionen, die Aussagen über das allgemeine Wohlbefinden der Schüler im Unterricht (vgl. GROß, 2009) ermöglicht und zugleich Einstellungen erfasst, die hinsichtlich der kommunikativer Kompetenz relevant sind. (Entspannung, Nervosität, Motivationsgrad mündlicher Beteiligung und Vermeidungsstrategien)

Die Schüler wurden gebeten, jede der 18 Fragen auf einer Zustimmungsskala von 1 bis 4 (1: „stimmt nicht“, 2: „stimmt teilweise“, 3: „stimmt meist“, 4: „stimmt immer“) zu beantworten. Zusätzlich wurden wie bei GROß (2009) Angaben zu den letzten Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Sport und Musik abgefragt.

Die Erhebung der Daten fand ca. 3 Wochen vor der KMDD-Intervention statt. Im gleichen Zeitraum füllten die Schüler im Internet den MUT von Lind aus.

Zwei Wochen nach der Durchführung der KMDD wurden die Schüler der 9d erneut gebeten, den Fragebogen zur Erfassung der Einstellung zum Unterricht und den MUT auszufüllen. Anders als bei GROß, wurde der Einstellungsbogen in seiner ursprünglichen Form beibehalten, da mit dieser Arbeit nicht eine Steigerung positiver Emotionen während der Diskussionssitzung nachgewiesen werden soll, sondern ein möglicher Effekt der Intervention auf die generelle Einstellung zum Englischunterricht.

Begleitend wurde die Nacherhebung des MUT durchgeführt, wobei sich einige Schwierigkeiten ergaben, die in der Auswertung der Ergebnisse näher erläutert werden.

## **5.2 Durchführung der KMDD**

Im Anschluss an die Winterferien 2009/2010 führte ich im Januar 2010 die KMDD in einer Doppelstunde der 9. Klasse im Englischunterricht durch. In Absprache mit der Englischlehrerin wurde zur Diskussion ein Thema aus dem Bereich „Folter“ gewählt. (zur Dilemmavorlage s. Anhang, S. 37)

Die gesamte Dilemmadiskussion wurde in der englischen Sprache durchgeführt. Die Englischlehrerin war während der Diskussion anwesend und wurde im Vorfeld mit der Aufgabe betraut, persönliche Beobachtungen schriftlich festzuhalten. Auf eine Vorentlastung der Dilemmadiskussion durch Angabe von themenspezifischem Vokabular oder ausdrucksrelevanter Strukturwörter, wie GROß sie für die Dilemmadiskussion im Fremdsprachenunterricht empfiehlt (vgl. GROß, 2009, S. 28f.), wurde bewusst verzichtet, um einerseits eine mögliche Richtungsvorgabe hinsichtlich der Argumente zu vermeiden, andererseits auch deshalb, weil so zur Paraphrasierung angeregt werden sollte. Unbekannte Vokabeln wurden bei Bedarf während der Diskussion geklärt.

Bei der Erstabstimmung nach der Dilemmaklärung ergab sich zunächst ein Problem, das hier kurz angesprochen werden soll. Relativ unerwartet bekundete die gesamte Klasse ihr Verständnis für die Entscheidung Richter Steinbergs, sodass eine Gruppenbildung für die Diskussion unmöglich erschien. Obwohl LIND in einem solchen Fall von der Durchführung der KMDD abrät (LIND 2009), versuchte ich, durch einen kurzen Exkurs zum Thema „Folter“ mit den Schülern zu klären, welche Folgen Folter hat und was es für Menschen bedeutet, gefoltert zu werden. Dabei wurde deutlich, dass die Schüler mit der Thematik nur sehr oberflächlich vertraut waren bzw. sich noch nie damit beschäftigt hatten. Nach dem etwa 5-10-minütigen Lehrer-Schüler-Gespräch entschieden sich schließlich 16 der 27 Schüler, sich umzuentcheiden und so die „Contra-Gruppe“ gegen Steinbergs Entschluss zu bilden. Anschließend konnte ich mit der Dilemmadiskussion „nach Plan“ fortfahren.

Wenngleich für die Diskussion keine „künstliche“ (und somit unsinnige) Gruppenbildung angenommen wird, sollte das Abstimmungsverhältnis an dieser Stelle kurz thematisiert werden, da es eventuell für die Auswertung der Intervention von Bedeutung ist. Sicherlich sollte bei derartigen Schwierigkeiten die KMDD abgebrochen und stattdessen der normale Unterricht abgehalten werden. Die Schüler sollten nicht das Gefühl haben, der Lehrer stehe unter dem Druck, die Diskussion durchführen zu müssen. Im Falle dieser Untersuchung war dies zwangsläufig der Fall, denn ich hatte nur einmalig die Gelegenheit, die KMDD in der Klasse durchzuführen. Für weitere KMDD-Interventionen wäre daher sicher ratsam, sich vorab mehrere mögliche Klassen und Termine zu sichern, um bei ähnlichen Problemen die zeitliche Freiheit zu haben, die Diskussion verschieben bzw. eine andere Dilemmageschichte benutzen zu können. Bei Lehrern empfiehlt es sich darüber hinaus, als Alternative zu einer möglicherweise missglückten Dilemmadiskussion regulären Unterricht vorbereitet zu haben.

## 6. Ergebnisse und Diskussion

Bevor allgemeine Aussagen über die Wirkung der KMDD auf die subjektive Einstellung von Schülern zum Englischunterricht gemacht werden, sollen zunächst die Ausgangsergebnisse des Einstellungsbogens ausgewertet werden.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen vergleichbarer Studien (vgl. GROß, 2009, S. 17) lässt sich für die 9. Klasse zunächst festhalten, dass die überwiegende Mehrzahl der befragten Schüler (92%) zumindest teilweise bis meist *Spaß* am Englischunterricht hat. Lediglich 4% (dies entspricht bei der untersuchten Stichprobe genau einem der 27 Schüler) geben an, nie Freude am Englischunterricht zu haben. Auch fachspezifische *Scham* vor Mitschülern oder *Langeweile* im Unterricht scheinen in der Klasse keine auffällige Rolle zu spielen. So verspüren 78% nie bis teilweise Langeweile in Englisch und ganze 96% geben an, sich nie bis selten („teilweise“) vor ihren Mitschülern zu genießen.

Diese Zahlen deuten darauf hin, dass die Klasse sich prinzipiell im Englischunterricht wohl fühlt. Dennoch fallen bei genauerer Betrachtung

einige Ergebnisse auf, die Rückschlüsse auf die mündliche Beteiligung erlauben. 44% der Schüler beteiligen sich nur selten („teilweise“), 8% gar nicht am Englischunterricht. Knapp 30% vermeiden meist bis immer, etwas auf Englisch zu sagen. Dies stimmt mit der Einschätzung der Englischlehrerin überein. Im Vorfeld der Untersuchung beschrieb diese die Klasse als verhältnismäßig leistungsschwach. Während etwa ein Drittel der Klasse sich regelmäßig mündlich am Unterricht beteilige, sei die Mehrzahl der Schüler dazu nur selten bereit. Auch bei Partner- und Gruppenarbeiten werde von den meisten Schülern auf das Deutsche zurückgegriffen.

Daher scheint es auch nicht verwunderlich, dass 41% der Schüler zumindest teilweise nervös werden, wenn sie aufgefordert werden, etwas auf Englisch zu sagen. Bei 15% ist dies sogar meist bis immer der Fall. Insgesamt sind 30% gar nicht bis selten („teilweise“) entspannt im Unterricht und 11% melden sich aufgrund sprachlicher Unsicherheit nur selten zu Wort. Schließlich sind 41% der Schüler mit ihrer eigenen Leistung in Englisch meistens unzufrieden, auf immerhin 33% trifft dies teilweise zu.

*Tabelle 1: Erste Erfassung von fachspezifischen Emotionen und sprachlicher Beteiligung der Klasse 9d des HGWT. Erhebung Dezember 2009. (Alle Angaben in Prozent).*

	<b>9. Klasse</b>
<b>Fachspezifischer Unterrichtsspaß</b>	
„nie“	4
„teilweise“	55
„meist“	37
„immer“	4
<b>Fachspezifische Leistungsunzufriedenheit</b>	
„nie“	22
„teilweise“	33
„meist“	41
„immer“	4
<b>Fachspezifische Entspannung</b>	
„nie“	8
„teilweise“	22
„meist“	55
„immer“	15
<b>Fachspezifische Langeweile</b>	
„nie“	22
„teilweise“	56
„meist“	22
„immer“	0
<b>Fachspezifische Scham</b>	
„nie“	85

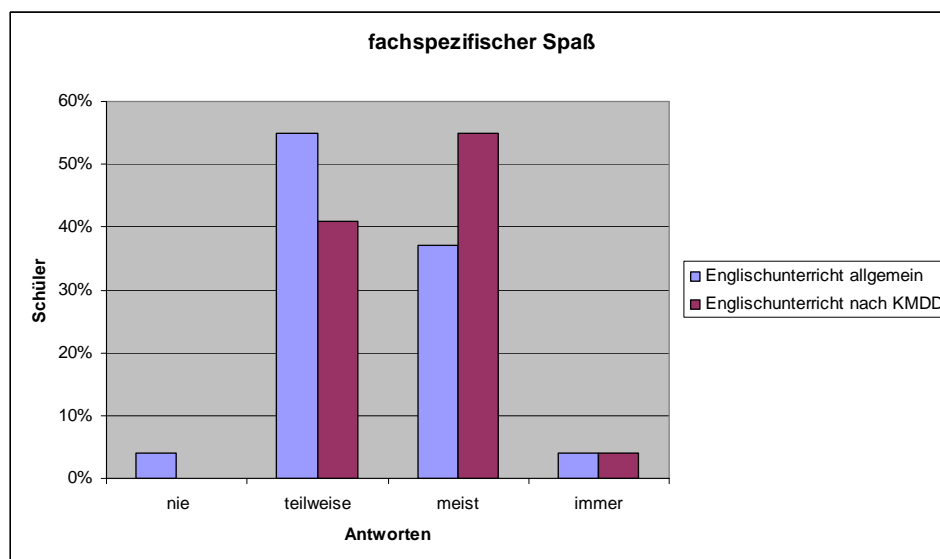
„teilweise“	11
„meist“	4
„immer“	0
<b>Fachspezifische Nervosität</b>	
„nie“	44
„teilweise“	41
„meist“	11
„immer“	4
<b>Fachspezifische Eigenbeteiligung</b>	
„nie“	8
„teilweise“	44
„meist“	37
„immer“	11
<b>Fachspezifische Sprechunsicherheit</b>	
„nie“	52
„teilweise“	37
„meist“	11
„immer“	0
<b>Fachspezifische Sprechvermeidung</b>	
„nie“	33
„teilweise“	37,5
„meist“	18,5
„immer“	11

### 6.1 Veränderung negativer Einstellungen zum Englischunterricht durch die KMDD

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Nachbefragung der Schüler mit den Daten der Vorerhebung verglichen, um so zu Aussagen über die Wirkung der KMDD-Intervention hinsichtlich der Einstellung zum Fremdsprachenunterricht zu gelangen.

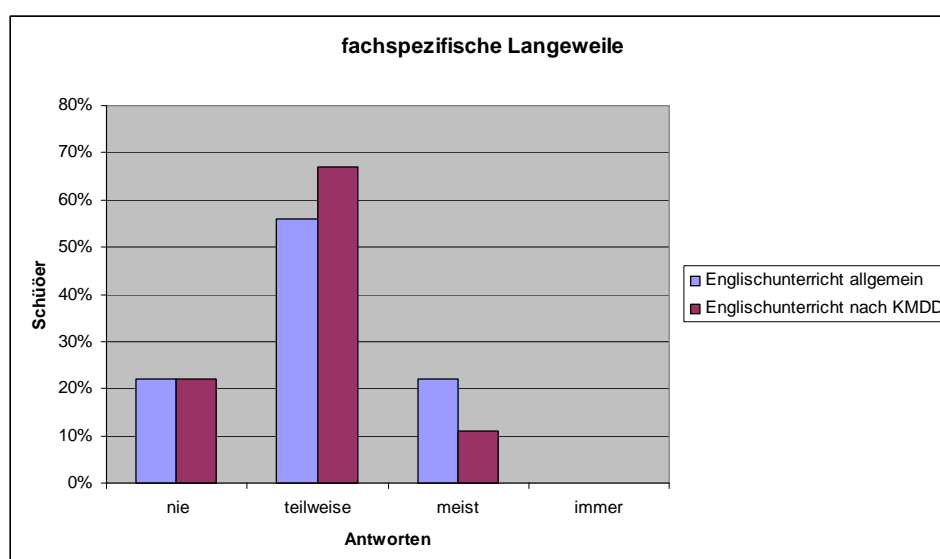
Wie oben bereits angesprochen, ist das generelle Wohlbefinden der Schüler der 9. Klasse bereits vor der Durchführung der KMDD recht hoch. Dennoch zeigt sich an den Daten der Nacherhebung, dass beispielsweise der fachspezifische Unterrichtsspaß durchschnittlich gesteigert werden konnte. Während die Zahl der Schüler, die meist Spaß am Englischunterricht haben, um 18% (von 37% auf 55%) gesteigert wurde, nahm die Zahl derer, die nie bis selten („teilweise“) Spaß empfinden, um eben diesen Prozentsatz ab.

*Diagramm 1: Vergleich der von der Klasse 9d des HGWT empfundenen fachspezifischen Emotion „Spaß“ vor und nach der KMDD-Intervention. Erhebung Januar 2010.*



Ähnlich verhält es sich mit fachspezifischer Langeweile. Auch hier bewirkte die KMDD durchschnittlich eine leichte Verbesserung der Werte. Während sich an den Extremwerten nichts verändert hat, ist die Zahl der Schüler, die meist Langeweile empfinden, um 11% gesunken. Da sich diese Untersuchung auf eine kleine Stichprobe von 27 Schülern bezieht, bedeutet dies, dass zumindest drei Schüler der Klasse weniger Langeweile im Englischunterricht empfinden als vor der Intervention.

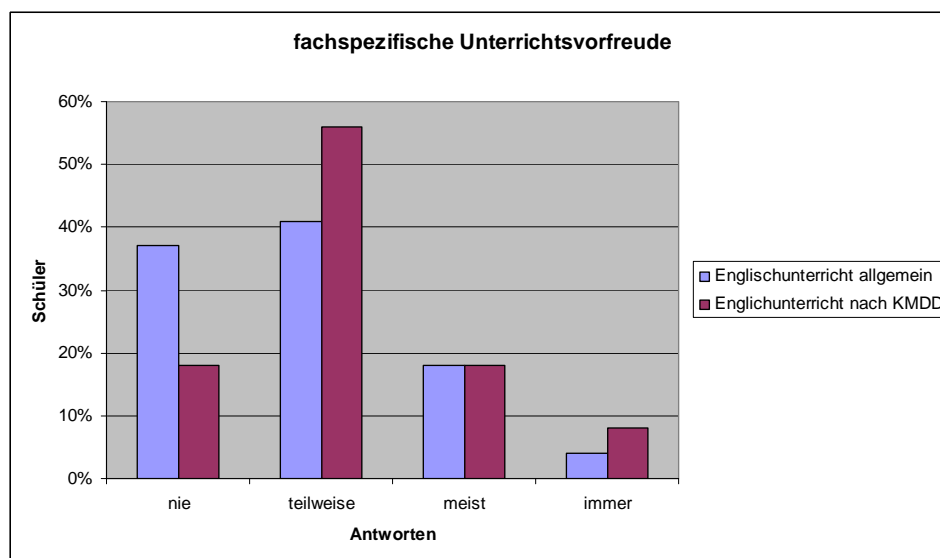
*Diagramm 2: Vergleich der von der Klasse 9d des HGWT empfundenen fachspezifischen Emotion „Langeweile“ vor und nach der KMDD-Intervention. Erhebung Januar 2010.*



Von einer Untersuchung der Emotion „Angst“ im Englischunterricht, wie Groß sie in ihrer Arbeit anstellt, wird in dieser Arbeit abgesehen. Daten hierzu wurden zwar erhoben, doch Schwierigkeiten bei der Nacherhebung ergaben eine nicht ausreichende Datenmenge für eine vergleichbare Auswertung. Dennoch wird angenommen, dass aufgrund der Ergebnisse zur fachspezifischen Unterrichtsfreude („Spaß“) die Angst in der untersuchten 9. Klasse keine Rolle spielt. Auch die Tatsache, dass die gesamte Klasse die Frage, ob ihnen der Englischunterricht Sorgen bereitet (Frage 18 des Fragebogens) sowohl vor als auch nach der Dilemmadiskussion einheitlich verneint (jeweils 100% antworten mit „stimmt nie“), lässt diesen Schluss wohl zu.

An dieser Stelle bereits darauf zu schließen, dass die KMDD nachhaltig die unterrichtsbezogenen positiven Emotionen von Schülern fördert und somit die Einstellung der Schüler zum Englischunterricht ändert, wäre sicherlich übertrieben. Das generell positive Unterrichtsempfinden der Klasse spricht wohl für die Qualität des Englischunterrichts an sich und hängt nur indirekt mit der KMDD zusammen. Die Ergebnisse sind zwar erfreulich, doch sollten sie mit Vorsicht interpretiert werden, da das Antwortmuster der Nacherhebung sich nur durch die Wanderbewegung einiger weniger Schüler zwischen zwei der vier Antwortmöglichkeiten von denen der Nacherhebung unterscheidet. Trotz aller Zurückhaltung in der Auslegung der Ergebnisse bleibt aber trotzdem festzuhalten, dass sich das Antwortmuster nur in die positive Richtung verändert. Wenn auch in geringem Ausmaß, so scheint die KMDD an der Steigerung positiver Emotionen und an der Reduzierung negativer Emotionen beteiligt zu sein. Ein weiteres Anzeichen dafür liefert der Vergleich der Antworten zu Frage 3: „Ich freue mich auf den Englischunterricht“.

Diagramm 3: Vergleich der von der Klasse 9d des HGWT empfundenen fachspezifischen Emotion „Unterrichtsvorfreude“ vor und nach der KMDD-Intervention. Erhebung Januar 2010.



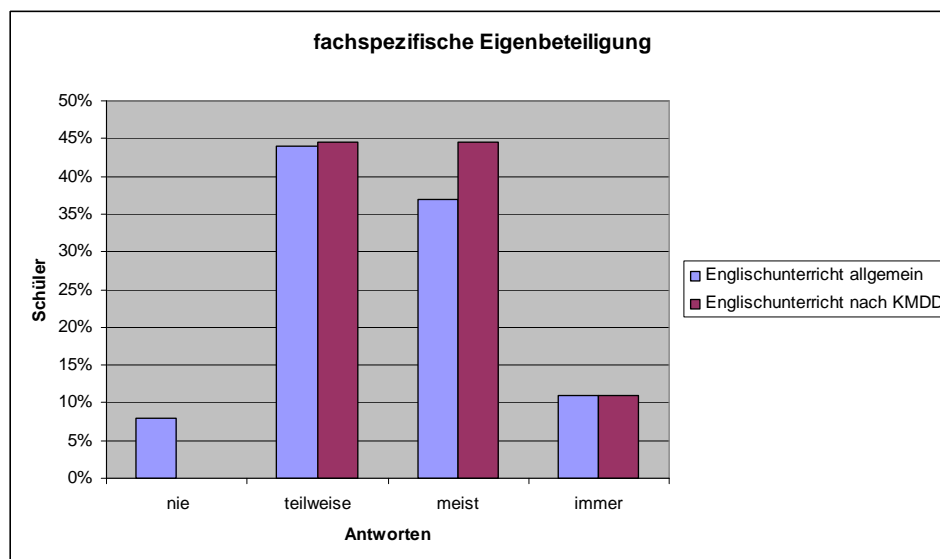
## 6.2 Abschwächung kommunikationsspezifischer negativer Emotionen durch die KMDD

Von den 18 Fragen des Fragebogens dienen 7 Fragen der Erfassung von Emotionen und Einstellungen, die relevant für die Ausbildung kommunikativer Kompetenz sind. Zu ihnen gehören die persönliche *Beteiligung* am Englischunterricht (Frage 2), die *Entspannung* (Frage 4), die *Vermeidungshaltung*, Englisch zu sprechen (Frage 7), *Leistungsunzufriedenheit* (Frage 10), *sprachliche Unsicherheit* (Frage 11), *Nervosität* (Frage 13) und die *Scham* vor Mitschülern (Frage 17). Die Fragen 4, 11, 13 und 17 sind, wie bereits erwähnt, in leicht modifizierter Form der Skala zur Messung von Fremdsprachenverwendungsangst von HORWITZ et al. entnommen.

Bei der Auswertung zeigen sich interessante Veränderungen. Zunächst steigt besonders die Zahl derjenigen Schüler, die sich ohnehin überwiegend gerne am Englischunterricht beteiligen, von 37% auf etwa 45% an. Gleichzeitig taucht die Antwort „nie“ in der Erhebung nach der KMDD-Intervention im Fragebogen nicht mehr auf.

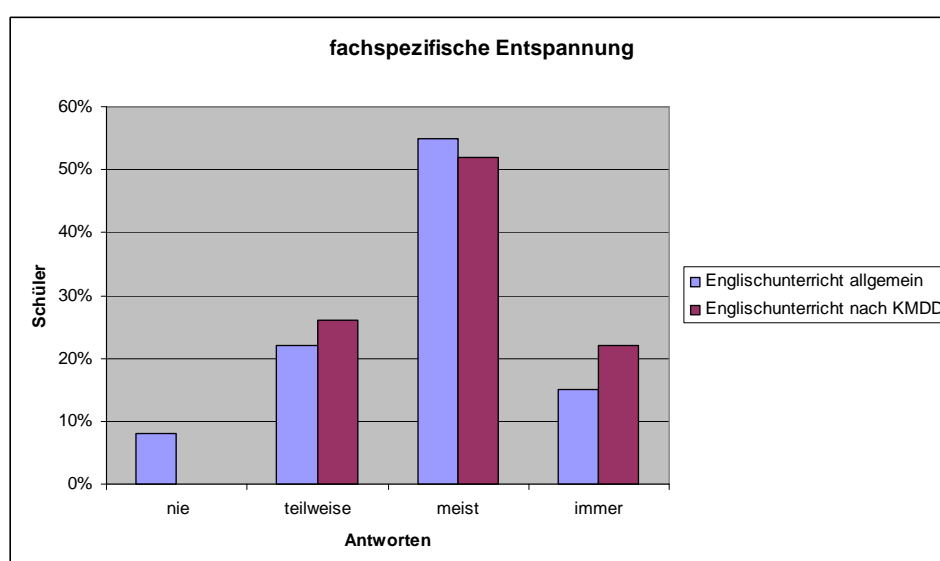


*Diagramm 4: Vergleich der Selbsteinschätzung der fachspezifischen Eigenbeteiligung der Klasse 9d des HGWT vor und nach der KMDD-Intervention. Erhebung Januar 2010.*



Ähnliches ergibt sich für den Grad der in der 9. Klasse empfundenen Entspannung im Englischunterricht. Auch hier sind die prozentualen Veränderungen zwar nicht gravierend, aber die durchschnittliche Entspannung der Schüler steigt. Wie bei der Eigenbeteiligung sind es vor allem die Extremwerte, bei denen sich die größte Veränderung zeigt.

*Diagramm 5: Vergleich der von der Klasse 9d des HGWT empfundenen fachspezifischen Emotion „Entspannung“ vor und nach der KMDD-Intervention. Erhebung Januar 2010.*



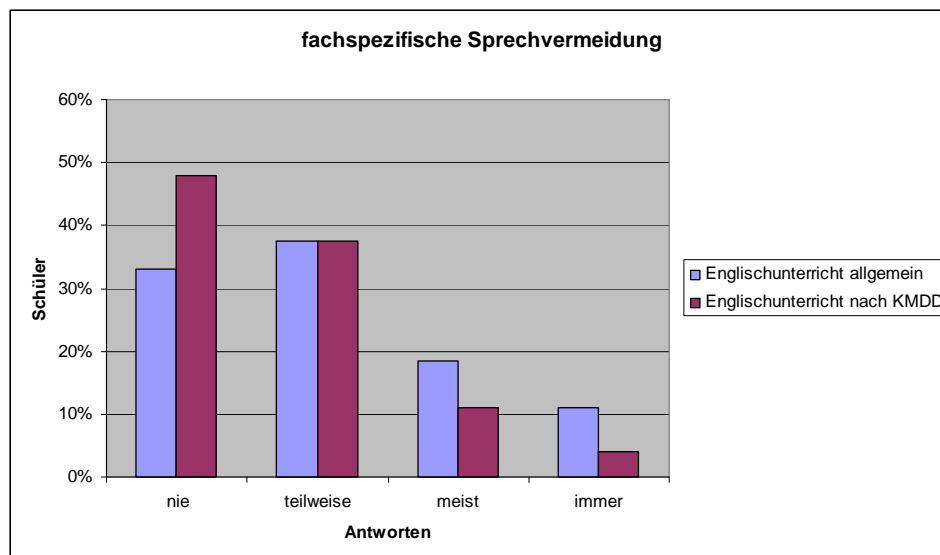
Vielleicht sind die eher geringen Veränderungen in den Diagrammen 4 und 5 damit zu erklären, dass speziell für diese beiden Items die im Fragebogen gebotenen Antwortmöglichkeiten zu ungenau formuliert sind. Wo die Grenzen liegen zwischen Entspannung, die „teilweise“ empfunden wird und Entspannung, die überwiegend oder „meist“ empfunden wird, hängt primär von der Auslegung der einzelnen Schüler ab. Gleiches gilt für die Beteiligung am Unterricht. Ob sich ein Schüler „teilweise“ oder „meist“ in den Unterricht einbringt, hängt von dessen Interpretation der Begriffe ab. Aus diesem Grund erscheint es hier sinnvoll, die Veränderungen im „Mittelfeld“ der Antwortskala zu ignorieren. Was hingegen zu beachten bleibt, ist die Tatsache, dass die jeweils 8% der Schüler, die zunächst nie Entspannung empfinden bzw. sich nie am Unterricht beteiligen – beides eindeutige Antworten -- nach der KMDD zumindest mit „teilweise“ auf die Fragen antworten. Hier scheint die KMDD einen positiven Effekt erzielt zu haben.<sup>9</sup>

Größere Veränderungen ergeben sich für die Sprechvermeidung der Schüler. Mit 48% gibt knapp die Hälfte der Klasse an, das Englischsprechen im Unterricht nicht zu vermeiden. Die Zahl derer, die dies meist bis immer tun, halbiert sich von 30% auf 15%. Dies bedeutet, dass eine größere Zahl der Schüler zwei Wochen nach der Dilemmadiskussion offenbar eine positivere Einstellung zum Gebrauch des Englischen hat. Diejenigen Schüler nämlich, die in der Nacherhebung nicht mehr mit „stimmt meist“ und „stimmt immer“ geantwortet haben, sind nicht dieselben, die nun den Zuwachs der Antwort „stimmt nicht“ bilden. Dass ein Schüler bei der Vorerhebung angibt, immer zu vermeiden, Englisch zu sprechen und dann in der Nacherhebung ankreuzt, dies gar nicht zu tun, ist äußerst unwahrscheinlich. Vielmehr muss angenommen werden, dass sich innerhalb jeder Antwortmöglichkeit Schüler entschlossen haben, eine positivere Antwort anzukreuzen. Auch wenn sich also auf den ersten Blick bei den Schülern, die ihre Sprechvermeidung mit „teilweise“ angeben, nichts verändert, ist zu beachten, dass ein Teil von ihnen in der Vorerhebung noch mit „meist“ geantwortet hat.

---

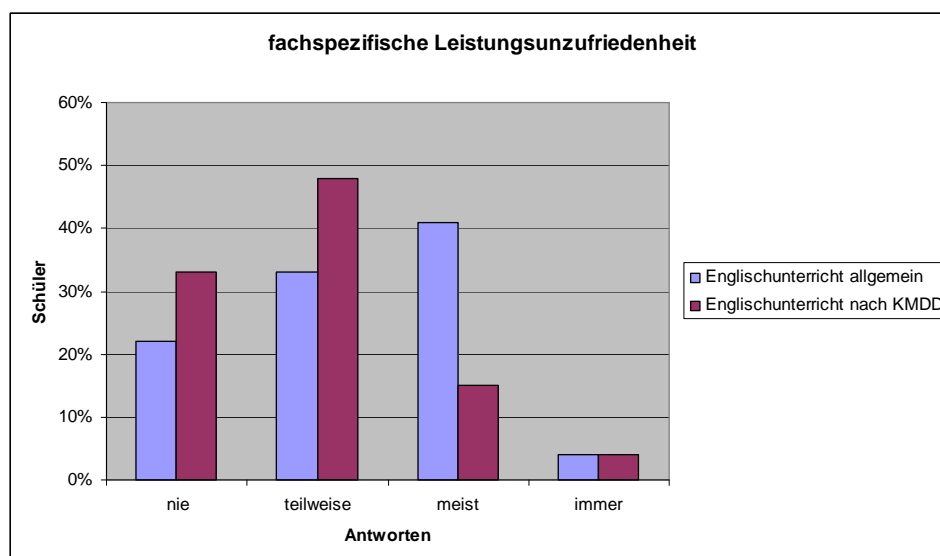
<sup>9</sup> Die beiden Schüler, die bei der Frage nach der Eigenbeteiligung mit „stimmt nicht“ geantwortet haben, sind nicht dieselben, die bei der Frage nach Entspannung mit „stimmt nicht“ geantwortet haben.

Diagramm 6: Vergleich der von der Klasse 9d des HGWT angegebenen Vermeidungshaltung gegenüber der Sprachanwendung des Englischen vor und nach der KMDD-Intervention. Erhebung Januar 2010.



Nach der KMDD-Intervention hat das Empfinden von Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung im Englischunterricht stark abgenommen. Waren bei der Vorerhebung noch 41% der Klasse meistens mit sich unzufrieden, so sinkt dieser Wert auf 15% ab. Insgesamt sind 81%, das entspricht 22 Schülern, nicht mehr bzw. nur teilweise mit ihrer Eigenleistung zufrieden.

Diagramm 7: Vergleich der von der Klasse 9d des HGWT empfundenen fachspezifischen Leistungsunzufriedenheit vor und nach der KMDD-Intervention. Erhebung Januar 2010.



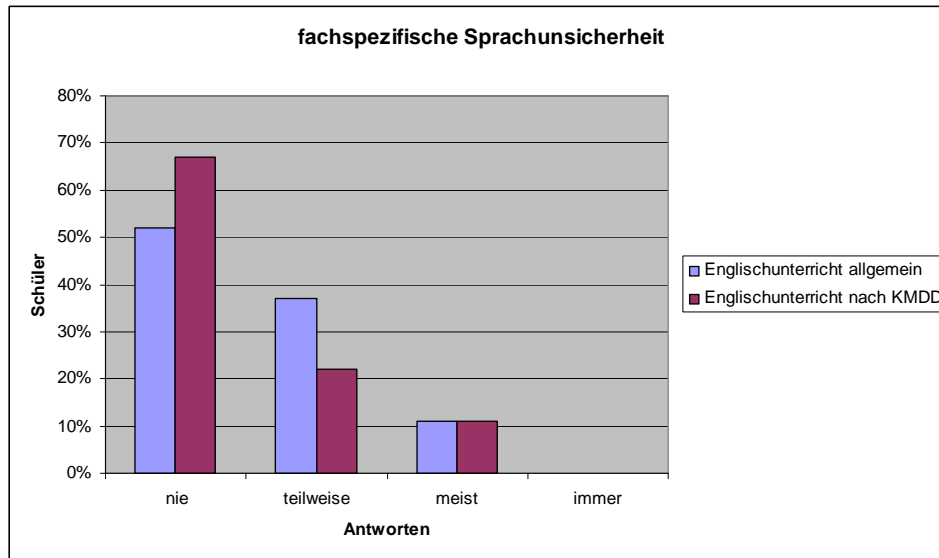
Die Leistungsunzufriedenheit bezieht sich hier nicht (nur) auf die Zufriedenheit der Schüler mit ihren Fachnoten. Die Teilnehmer der Untersuchung, die in der Vorerhebung mit „stimmt meist“ geantwortet haben, hatten nach eigenen Angaben im letzten Zeugnis teilweise gute bis sehr gute Englischnoten. Vielmehr erfasst die Frage nach der Leistungsunzufriedenheit einen Aspekt, der für die Ausbildung kommunikativer Kompetenz wichtig ist. Es wird angenommen, dass Schüler, die mit sich selbst im Englischunterricht nicht zufrieden sind, weniger Bereitschaft oder Motivation zeigen, sich mündlich im Unterricht zu beteiligen.<sup>10</sup> Kann die persönliche Unzufriedenheit also durch die KMDD gesenkt werden, so schwindet eines der Hindernisse kommunikativer Fähigkeit.

Wie nach den Ergebnissen zur Sprechvermeidung erwartet, zeigt sich auch bei der Sprachunsicherheit eine erfreuliche Veränderung. Im Fragebogen wurde diese erfasst durch die Formulierung „Ich sage im Englischunterricht nichts, weil mir die richtigen Worte fehlen“. Nach der KMDD stimmen dieser Aussage noch 33% der Klasse zu, 67% hingegen – und somit 15% mehr als vor der KMDD – verneinen sie. Da sich bei dieser Frage die Antworten „stimmt meist“ und „stimmt immer“ bei Vor- und Nacherhebung nicht unterscheiden, ist hier klar, dass dieselben Schüler, die zuvor mit „stimmt teilweise“ geantwortet haben, den Zuwachs bei der völligen Ablehnung ausmachen. Dies bedeutet, dass nach der Durchführung der Dilemmadiskussion zwei Drittel der 9. Klasse auch bei sprachlichen Unsicherheiten – aufgrund der Fragestellung also hauptsächlich bei lückenhaftem Vokabular – mündliche Äußerungen auf Englisch nicht scheuen.

---

<sup>10</sup> Vgl. Randall, K. (2007). Words Fail Me. Foreign Language Anxiety Crippling for Students. Online im Internet: <http://www.utexas.edu/features/2007/language> (6.02.2010)

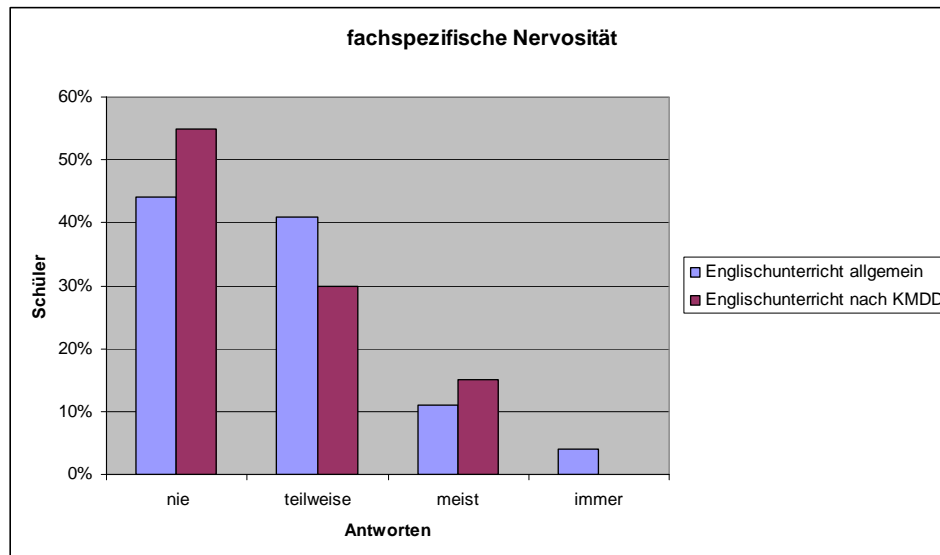
Diagramm 8: Vergleich der von der Klasse 9d des HGWT empfundenen fachspezifischen Sprachunsicherheit vor und nach der KMDD-Intervention. Erhebung Januar 2010.



Die letzten Ergebnisse, die hier besprochen werden sollen, beziehen sich auf die Nervosität der Schüler.<sup>11</sup> Die Zahl der Schüler, die überhaupt nicht nervös werden, wenn sie im Englischunterricht aufgerufen werden, steigt um 11% auf 55% an. Um denselben Prozentsatz fällt hingegen die Anzahl derer, die mit „stimmt teilweise“ geantwortet haben. Nach der KMDD gibt kein Schüler mehr an, immer nervös zu werden, wenn er Englisch sprechen soll.

Diagramm 9: Vergleich der von der Klasse 9d des HGWT empfundenen fachspezifischen Emotion „Nervosität“ vor und nach der KMDD-Intervention. Erhebung Januar 2010.

<sup>11</sup> „Scham“ spielt, wie oben bereits erwähnt, bei der untersuchten Stichprobe keine auffällige Rolle. So entfallen 89% auf die Antwort „stimmt nicht“ und 11% auf die Antwort „stimmt teilweise“.



### 6.3 Zwischenfazit

Die Auswertung des Fragebogens zeigt, dass die KMDD grundsätzlich eine positive Wirkung auf fachspezifische Emotionen und Einstellungen im Englischunterricht hat. Bei keiner der 18 Fragen entwickeln sich die Werte zum Negativen. Während das allgemeine Wohlbefinden der Schüler im Vergleich zur Studie von GROß nur marginal gesteigert wurde (bereits bei der Vorerhebung waren die Werte bezüglich „Spaß“ und „Langeweile“ sehr erfreulich), konnten besonders die spezifischen negativen Unterrichts-emotionen, die eine Steigerung der kommunikativen Kompetenz behindern, abgemildert bzw. beseitigt werden.

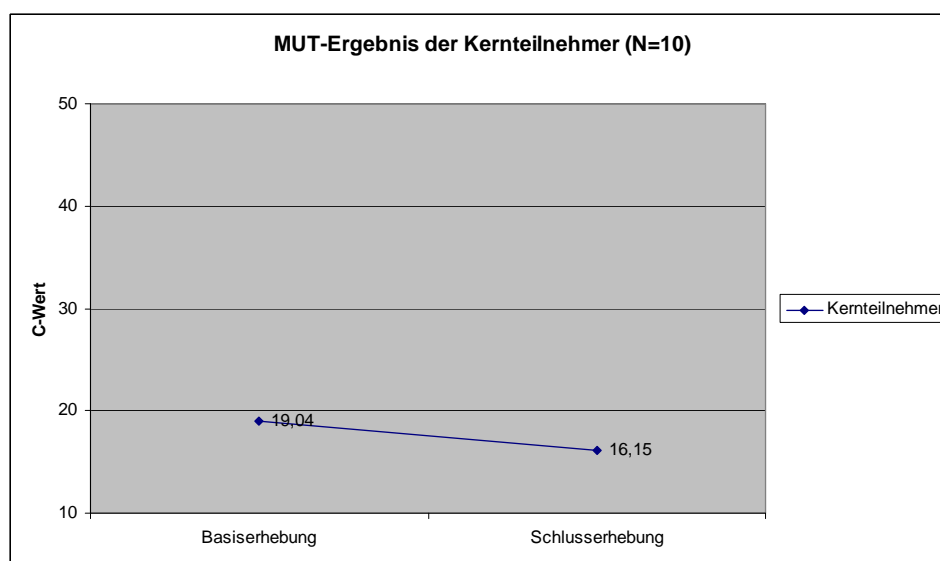
Dieser positive Effekt der KMDD betrifft bei einer Stichprobengröße von nur 27 Schülern allerdings nur einen Teil der Schüler, darunter besonders diejenigen, die bei den entsprechenden Fragen in der Vorerhebung die absoluten Antworten „stimmt nicht“ und „stimmt immer“ angekreuzt haben.

Im folgenden Abschnitt wird die Frage behandelt, ob die KMDD auch im Englischunterricht die moralische Urteilsfähigkeit von Schülern steigern kann.

## 6.4 Steigerung der moralischen Urteilsfähigkeit durch den Einsatz der KMDD im Englischunterricht

Vergleicht man die mittleren C-Werte, die sich aus Vor- und Nacherhebung des MUT ergeben, ist das Ergebnis zunächst ernüchternd.

*Diagramm 10: Veränderung der moralischen Urteilsfähigkeit der Kernteilnehmer aus Klasse 9d des HGWT. Basiserhebung Dezember 2009, Schlusserhebung Januar 2010.*



Anstatt anzusteigen, wie dies erwartet wurde, fällt der C-Wert nach der Durchführung der KMDD um 2,89 Punkte ab. Da dieser Wert sich allerdings nur auf 10 Schüler der Klasse bezieht, die sowohl an der Vor- als auch an der Nacherhebung teilgenommen haben, hat das Ergebnis nur eine begrenzte Aussagekraft. Möglicherweise hat sie bei den Teilnehmern eine gewisse „Testmüdigkeit“ eingestellt. Obwohl den Schülern im Vorfeld eröffnet wurde, dass sie denselben Test zweifach ausfüllen sollen, kann es sein, dass die Zweitbefragung mittels MUT nicht mehr sehr ernst genommen wurde. Eventuell ist dies auch der Grund, warum viele Schüler gar nicht erst an der Nacherhebung teilgenommen haben. Dafür spricht auch der Vergleich der MUT-Ergebnisse aller Teilnehmer ( $N_{\text{Vorerhebung}} = 21$ ,  $N_{\text{Nacherhebung}} = 14$ ). Hier verändert sich der C-Wert nicht, was bedeutet, dass die Schüler, die lediglich an der Nacherhebung teilgenommen haben ( $N=4$ ) eine höhere moralische Urteilsfähigkeit haben müssen als die Kernteilnehmer. Gleichzeitig ist der mittlere C-Wert der Basiserhebung, an

der 21 Schüler teilgenommen haben, niedriger als der von den Kernteilnehmern erreichte Wert. Unter Vorbehalt aufgrund der sehr kleinen Stichprobe deutet dies darauf hin, dass generell Schüler mit niedriger moralischer Urteilsfähigkeit eher zum Verweigern der Schlusserhebung neigten. Andere Untersuchungen kommen ebenfalls zu diesem Ergebnis und bestätigen somit diese Interpretation (vgl. KREB & ROSENWALD, 1977; MIEG, 1994).

Weiter spielt sicherlich eine Rolle, dass die Durchführung der KMDD erstmals von mir selbst durchgeführt wurde. LIND beispielsweise erzielt mit der KMDD einen Zuwachs an moralischer Urteilsfähigkeit von bis zu 15 Punkten pro Halbjahr.<sup>12</sup> Dies spricht für die Notwendigkeit einer gründlichen Ausbildung in dieser Methode und dafür, dass für einen optimalen Effekt langjährige Erfahrung nötig ist. Eine letzte mögliche Ursache für das Absinken des mittleren C-Wertes könnte schließlich darin liegen, dass aufgrund der oben beschriebenen Probleme bei der Erstabstimmung die Diskussion teilweise doch nicht unbedingt auf der eigenen, echten Meinung der Schüler – oder zumindest Teilen von ihnen – basierte.

Dass die KMDD grundsätzlich die moralische Urteilsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht steigern kann, hat GROß gezeigt (GROß, 2009, S. 24). Um die effektive Wirkung der KMDD im Fremdsprachenunterricht empirisch zu belegen, sind aber noch weitere Untersuchungen notwendig. Einige wenige Daten, die auf verhältnismäßig kleinen Stichproben basieren, sagen noch nichts über die Wirkung einer Methode aus, die seit Jahren weiterentwickelt und verbessert wird. Deshalb erachte ich es als wichtig, dass gerade im Bereich des Fremdsprachenunterrichts weiter Daten erhoben werden, damit sich irgendwann konkrete Aussagen machen lassen.

---

<sup>12</sup> Lind, G. (2004) Unveröffentlichte Studie.  
Online im Internet: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dias/d-effekte/5\\_KMDD-effect-size-d.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dias/d-effekte/5_KMDD-effect-size-d.pdf) (9.02.2010)



## 7. Schlussfolgerungen und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, eine wissenschaftlich erprobte Methode auf ihre Wirkung im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen. Während theoretische Überlegungen dazu bereits existierten (vgl. METZINGER, 2007) und erste Daten auch schon für den Französischunterricht erhoben waren (GROß, 2009), sollte die *Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion* erstmals im Englischunterricht praktisch angewendet werden. Angenommen wurde, dass die KMDD durch die ihr zugrunde liegenden didaktischen Prinzipien neben der moralischen Urteilsfähigkeit auch die kommunikative Kompetenz von Schülern in der ersten Fremdsprache fördern kann.

Die entscheidende Frage ist, ob sie das kann?

Eine Steigerung der moralischen Urteilsfähigkeit konnte in dieser Studie leider nicht nachgewiesen werden. Die wenigen verfügbaren Daten ließen Aussagen über einen erwarteten Zuwachs des mittleren C-Wertes der Klasse nicht zu.

Allerdings konnte die Untersuchung zeigen, dass durch die KMDD negative Emotionen und Einstellungen, die einer Förderung der kommunikativen Kompetenz im Wege stehen, abgeschwächt werden können. Wenn Schüler zu nervös sind oder sich aufgrund fehlender Vokabeln sprachlich unsicher fühlen, vermeiden sie nach Möglichkeit, sich sprachlich am Unterricht zu beteiligen. Während der Durchführung einer Dilemmadiskussion, bei der der Lehrer ganz in den Hintergrund tritt, erfahren sie, dass flüssiges und fehlerfreies Englisch nicht ausschlaggebend ist, um die eigene Meinung zu einem Problem auszudrücken. Sie erfahren, dass auch andere Fehler machen und deswegen nicht kritisiert werden. Dies kann dazu führen, dass Schüler, die sonst nichts sagen, sich öfter in den Unterricht einbringen. Dies wiederum steigert ihr Selbstvertrauen und sie werden auf längere Sicht darin bestärkt, ihre Interessen und Ansichten in der Gesellschaft zu vertreten. Die bei der Diskussion anwesende Englischlehrerin zeigte sich nach der Doppelstunde überrascht über die Beteiligung ihrer Klasse und über die Qualität der vorgebrachten Argumente. Schüler, von denen sie lange nichts mehr im Unterricht gehört habe, hätten auf einmal selbstsicher und frei diskutiert.

Die KMDD ist also eine Methode, die einen festen Platz im Englischunterricht und in der schulischen Bildung allgemein verdient. Besonders angehende Lehrer sollten sich in der Methode ausbilden lassen, um ihre vielfältigen Möglichkeiten im Unterricht für sich nutzen zu können. In dieser Arbeit wurde nur eine kleine Stichprobe von Schülern untersucht und die KMDD wurde einmalig durchgeführt. Weiterführende Studien sollten sich zur Aufgabe machen, ihren Einsatz im Englischunterricht weiter zu untersuchen und zu optimieren. Vielleicht wäre auch eine Untersuchung sinnvoll, die die längerfristige Wirkung der KMDD im Englischunterricht bei mehrfacher Durchführung der Diskussion überprüft.

Persönlich bin ich von der KMDD überzeugt und nach dem Studium werde ich mich sicherlich weiterführend mit ihr beschäftigen, denn ihre Möglichkeiten, das zeigt diese Studie, reichen weit über die Steigerung der moralischen Urteilsfähigkeit hinaus.

## 8. Literatur

- BLATT, M. & KOHLBERG, L. (1975). "The Effect of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgement", in: *Journal of Moral Education*, 4, S. 129-161.
- DURKHEIM, E. (1984/1902). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- EDELHOFF, C. (Hg.) (2001). *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Schroedel.
- GEHRING, W. (2004). *Englische Fachdidaktik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- GROß, N. (2009) „Ça fait du bien!“ Förderung emotionalen Wohlbefindens und moralischer Urteilsfähigkeit im Französischunterricht?! Konstanz (Abschlussarbeit).
- HECHT, K. & GREEN, P. (1991). „Schülerselbstkorrektur beim Einsatz des Englischen in mündlicher Kommunikation“, in: *Die Neueren Sprachen*, 90, S. 607-623.

- HORWITZ, E. – HORWITZ, M. & COPE, J. (1991/1986). "Foreign Language Classroom Anxiety", in: Horwitz, E. & Young, D. (Hgg.) (1986). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New York: Prentice Hall, S. 27-36.
- HORWITZ, E. (2001). "Language Anxiety and Achievement", in: *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, S. 112-126.
- KREBS, D. & ROSENWALD, A. (1977). "Moral Reasoning and Moral Behavior in Conventional Adults", in: *Merrill Palmer Quarterly*, 23, S. 77-87.
- LEVY-STUHL, M. (1912), „Die Prüfung der sittlichen Reife jugendlicher Angeklagter und die Reformvorschläge zum § 56 des deutschen Strafgesetzbuches“, in: *Zeitschrift für Psychotherapie*, S. 232-254.
- LIND, G. (2000). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, Berlin: Logos-Verlag.
- LIND, G. (2006). „Das Dilemma liegt im Auge des Betrachters. Zur Behandlung. Zur Behandlung bio-ethischer Fragen im Biologie-Unterricht mit der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion“, in: *Praxis der Naturwissenschaften. Biologie in der Schule, Januar, 1/55*, S. 10-16.
- LIND, G. (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.
- MIEG, H. (1994). *Verantwortung. Moralische Motivation und die Bewältigung sozialer Komplexität*. (Responsibility. Moral motivation and the coping with social complexity.) Opladen: Westdeutscher Verlag.
- REST, J. (1986). *Moral Development. Advances in Research and Theory*, New York: Preager.
- SNAREY, J. (1985). „The Cross-Cultural Universality of Socio-Moral Development. A Critical Review of Kohlbergian Research“, in: *Psychological Bulletin*, 97, S. 202-232.
- YERKES, R. & DODSON, J. (1908). "The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-Formation", in: *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, S. 459-482.

## Internet

- *Bildungsplan 2004 für Gymnasien*. Online im Internet:  
[http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf) (3.02.2010)
- LIND, G. (2004). *Unveröffentlichte Studie*. Online im Internet:  
[http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dias/d-effekte/5\\_KMDD-effect-size-d.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dias/d-effekte/5_KMDD-effect-size-d.pdf) (9.02.2010)
- LIND, G (2010). *Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen durch die KMDD*.  
Online im Internet:  
<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm#andere>  
(3.02.2010)
- METZINGER, S. (2005). *Überlegungen zur Verortung der KMDD im Lehrplan*. Online im Internet:  
[http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/workshop/kurse/metzinger-2005\\_dilemma-methode-sprachunterricht.htm](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/workshop/kurse/metzinger-2005_dilemma-methode-sprachunterricht.htm) (8.02.2010)
- MERKL, M. (2008). *Handreichungen. Englische Fachdidaktiken*.  
Online im Internet:  
[http://www.anglistik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99050601/handreichungen\\_englischdidaktik\\_wuerzburg.pdf](http://www.anglistik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99050601/handreichungen_englischdidaktik_wuerzburg.pdf) (6.02.2010)
- Randall, K. (2007). *Words Fail Me. Foreign Language Anxiety Crippling for Students*.  
Online im Internet:  
<http://www.utexas.edu/features/2007/language> (6.02.2010)

## 9. Anhang

Anmerkung: Aus urheberrechtlichen Gründen wird der Moralische Urteilstest an dieser Stelle nicht angehängt. Bei Interesse wenden Sie sich bitte an Professor Dr. G. Lind.

Weitere Informationen unter: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral>

## 1. Fragen zur Einstellung zum Englischunterricht

1. Der Englischunterricht macht mir Spaß
2. Ich beteilige mich gern am Englischunterricht
3. Ich freue mich auf den Englischunterricht
4. Ich bin im Englischunterricht entspannt
5. Ich bin froh, in der Schule Englisch zu lernen
6. Ich denke, mein Englisch ist gut
7. Ich versuche zu vermeiden, im Englischunterricht etwas auf Englisch zu sagen
8. An Tagen, an denen ich Englisch habe, würde ich lieber zuhause bleiben
9. Ich finde den Englischunterricht langweilig
10. Ich bin mit meiner Leistung im Englischunterricht unzufrieden
11. Ich sage im Englischunterricht nichts, weil mir die richtigen Worte fehlen
12. Ich höre mich gern Englisch sprechen
13. Ich werde nervös, wenn ich im Englischunterricht aufgerufen werde
14. Im Englischunterricht vergeude ich meine Zeit
15. Ich schreibe gern auf Englisch
16. Ich werde im Englischunterricht für meine Leistung gelobt
17. Ich schäme mich, vor meinen Mitschülern Englisch zu sprechen
18. Der Englischunterricht macht mir noch nach der Schule Sorgen

(Alle Fragen waren optional mit „stimmt nicht“, „stimmt teilweise“, „stimmt meist“ und „stimmt immer“ zu beantworten.)

## 2. Judge Steinberg's Decision

Judge Steinberg has to make a difficult decision. The secret service of a country in Europe has evidence that a terrorist group is planning a bomb attack on a bus for the next day during rush hour. This might kill a hundred people or more. The group is known for its cruelty.

The secret service gets hold of a woman who is considered to be one of the top-leaders of the terrorist group. There is evidence that the woman participated in the planning of the attack. The investigators believe it can prevent the attack if they could make the woman speak. They interview the woman intensely. However, the woman totally refuses to cooperate. The secret service fears that the woman would not speak before it was too late to prevent the attack.

Therefore, they ask Judge Steinberg to allow the use of torture to make the woman speak about the plans of her group in spite of the fact that, in this country, torture is not allowed by the law.

Judge Steinberg hesitates. Yet, finally, he gives permission to torture the suspect.

How difficult is such a decision? I think it is...

**Very easy   0   +1   +2   +3   +4   +5   +6   Very difficult**

What may have crossed Judge Steinberg's mind when making this decision? What might have made the decision difficult? Please write down your thoughts:

---

---

---

---