

PHILOSOPHIEREN

MIT DILEMMATA

-
**METHODEN IM
PHILOSOPHIE- UND
ETHIKUNTERRICHT**

-
Herausgegeben von
Martina und Jörg Peters

Band **3**



Meiner



Die Reihe Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht ist auf neun Themenbände angelegt, die bis 2023 erscheinen werden:

- 1 Philosophieren mit Filmen im Unterricht
 - 2 Philosophieren mit Gedankenexperimenten
 - 3 Philosophieren mit Dilemmata
 - 4 Philosophieren mit Bildern und Comics
 - 5 Vom Umgang mit philosophischen Texten
 - 6 Der Einsatz von Spielen im Philosophie- und Ethikunterricht
 - 7 Literatur und Jugendliteratur im Philosophie- und Ethikunterricht
 - 8 Das Sokratische Gespräch im Philosophie- und Ethikunterricht
 - 9 Theatrales Philosophieren, Musik und Videoclips im Philosophie- und Ethikunterricht
- Ausführliche Informationen unter: www.philosophie-didaktik.de

Martina und Jörg Peters

Philosophieren mit Dilemmata

Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht

Meiner

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://portal.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7873-3745-3

ISBN eBook: 978-3-7873-3746-0

www.meiner.de

© Felix Meiner Verlag Hamburg 2020. Alle Rechte vorbehalten. Dies gilt auch für Vervielfältigungen, Übertragungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, soweit es nicht §§ 53, 54 UrhG ausdrücklich gestatten. Satz: 3W+P GmbH, Rimpar. Druck und Bindung: Druckhaus Nomos, Sinzheim. Werkdruckpapier: alterungsbeständig nach ANSI-Norm resp. DIN-ISO 9706, hergestellt aus 100% chlorfrei gebleichtem Zellstoff. Printed in Germany.

INHALT

	Einführung: Über die Rolle von ethisch-moralischen Dilemmata für den Philosophie- und Ethikunterricht	7
	<i>Martina Peters und Jörg Peters</i>	
1	Dilemmata im Philosophie- und Ethikunterricht	13
	Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion	13
	<i>Georg Lind</i>	
	Die erweiterte Dilemma-Diskussion	27
	<i>Marie-Luise Raters</i>	
	Dilemmadiskussion – ein Weg der Werteerziehung?	47
	<i>Bernd Rolf</i>	
	Dilemmadiskussion	63
	<i>Klaus Blesenkemper</i>	
	Einsatz von Dilemmata zur Wertebildung in Schulen	77
	<i>Birgitta Maria Kopp</i>	
2	Beispiele aus der Praxis	97
	Soll Calvin »pfuschen«?	97
	<i>Jörg Peters</i>	
	Das ist unser Land!?	111
	<i>Simon Mayer</i>	
	Wann ist Kooperation vernünftig?	123
	<i>Reinhold Breil</i>	
3	Auswahl ethischer und philosophischer Dilemmata	133
	<i>Bernd Rolf, Martina Peters, Jörg Peters</i>	
	Auswahlbibliographie	155

Über die Rolle von ethisch-moralischen Dilemmata für den Philosophie- und Ethikunterricht

Martina Peters und Jörg Peters

Dieser Band zum Philosophieren mit Dilemmata richtet sich hauptsächlich an drei unterschiedliche Zielgruppen: Die erste Zielgruppe stellen die Studierenden der Fächer Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen sowie Lebenskunde – Ethik – Religion (L-E-R) dar, die sich möglicherweise aus didaktischen Gründen erstmals mit Dilemmata auseinandersetzen und sich in diesem Bereich orientieren wollen. Die zweite Zielgruppe, die diese Anthologie erreichen will, sind Referendarinnen und Referendare bzw. Junglehrerinnen und Junglehrer, die gerade ihre ersten praktischen Erfahrungen mit Dilemmata sammeln und daher auf der Suche nach Praxisbeispielen und motivierendem Material für ihre Unterrichtsstunden sind. Zielgruppe drei umfasst all diejenigen, die den Einsatz von Dilemmageschichten im Philosophie- bzw. Ethikunterricht längst als sinnvolle Vorgehensweise in ihr Methodenrepertoire aufgenommen haben und nun ihr Beispielspektrum durch neue Impulse erweitern bzw. sich mit den derzeit diskutierten theoretischen Ansätzen befassen möchten. Darüber hinaus wenden sich natürlich auch Menschen, die philosophisch interessiert sind oder aus beruflichen Gründen mit ihnen konfrontiert werden – man denke beispielsweise an Ärztinnen und Ärzte, Pflegepersonal oder Juristinnen und Juristen –, moralischen Dilemmata zu. Auch sie mögen in diesem Band reizvolle Anregungen finden. Allerdings konzentrieren sich die zusammengestellten Beiträge auf den Einsatz im Philosophie- und Ethikunterricht, da die Bücher dieser Reihe auf einen didaktischen Schwerpunkt hin ausgerichtet sind.

Aber was sind überhaupt Dilemmata, und warum besteht in derart vielen Gruppen eine so hohe Motivation, sich damit auseinanderzusetzen? Wenn man im Bereich der Philosophie über Dilemmata spricht, mag man entweder »an mehr oder weniger eng verwandte Schlüsse«¹ denken, wie sie in der Logik vorkommen, oder an ethisch-moralische Zwickmühlen, wie sie insbesondere in der Ethik anzutreffen sind. Dass im vorliegenden Buch ausschließlich dem ethisch-moralischen Dilemma Aufmerksamkeit

¹ Vgl. Artikel: »Dilemma«, in: Regenbogen, Armin; Meyer, Uwe (Hrsg.): *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*, begründet von Kirchner, Friedrich und Michaëlis, Carl, fortgesetzt durch Hoffmeister, Johannes, PhB 500, Felix Meiner Verlag, Hamburg 2013, S. 151–152.

geschenkt wird, liegt daran, dass die Logik im Kanon der zu unterrichtenden philosophischen Teildisziplinen nur eine – wenn überhaupt – untergeordnete Rolle spielt. Dementsprechend besteht derzeit auch kein ausdrücklicher Bedarf, logische Dilemmata für den schulischen Kontext aufzuarbeiten, so dass eine didaktische Auseinandersetzung mit ihr momentan kaum stattfindet. Für das ethisch-moralische Dilemma gilt genau das Gegenteil. Der Einsatz von Dilemmageschichten hat sich als eine wichtige Methode des modernen Philosophie- und Ethikunterrichts etabliert und lässt sich aus ihm ebenso wenig wegdenken wie der Einsatz von philosophischen Texten und Gedankenexperimenten.²

Bevor der Einsatz von ethisch-moralischen Dilemmata im Philosophie- bzw. Ethikunterricht in den Blick genommen wird, soll zunächst ein kurzer Überblick über die verschiedenen Dilemmatypen erfolgen.

➔ Dilemmatypen

Zu unterscheiden sind drei Dilemmatypen, nämlich *positive*, *falsche* und *negative* Dilemmata:

1. *Positive Dilemmata* sind eigentlich keine richtigen Dilemmata. Bei ihnen stellt sich lediglich die Frage nach dem einzuschlagenden Weg, weil das Ergebnis – egal welches Mittel man wählt – immer das gewünschte sein wird. Man kann sich beispielsweise zwei unterschiedliche medizinisch-therapeutische Maßnahmen vorstellen, deren Anwendungen gleichermaßen zur Genesung einer Patientin oder eines Patienten führen. In diesem Fall ist es daher unerheblich, für welche der beiden Maßnahmen sich die behandelnde Ärztin bzw. der behandelnde Arzt entscheidet, da die Patientin bzw. der Patient durch das gewählte Verfahren auf alle Fälle gesunden wird.

2. Wie der Name schon andeutet, handelt es sich bei einem *falschen Dilemma* ebenfalls um kein wirkliches Dilemma. Es trägt seinen Namen deshalb, weil man die Vorstellung gewinnt, dass es zu einer Streitfrage nur genau zwei sich widersprechende Standpunkte gibt, selbst dann, wenn beide Positionen gar nicht im Widerspruch zueinander stehen oder zumindest eine weitere Handlungsoption angedacht werden kann. Das von Frank Zenker angeführte Beispiel für ein falsches Dilemma, »Wir machen das entweder richtig, oder wir machen das gar nicht«³, zeigt klar, dass die Sprecherin oder der Sprecher erstens überhaupt nur zwei Handlungsmöglichkeiten vor Augen hat, nämlich »es richtig zu machen«⁴ oder »gar nicht«, und zweitens sie bzw. er keine wei-

² Vgl. Peters, Martina; Peters, Jörg: »Der Einsatz von Gedankenexperimenten im Philosophie- und Ethikunterricht«, in: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hrsg.): *Philosophieren mit Gedankenexperimenten*, Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht, Bd. 2, Felix Meiner Verlag, Hamburg 2020, S. 7–12: S. 7.

³ Zenker, Frank: »Argumentationstheorien«, auf: *Internet Archive Wayback Machine* vom 31. Mai 2012, auf: https://web.archive.org/web/20120531132628/http://www.frankzenker.de/downloads/Zenker%202008_Argumentationstheorie_RUB.pdf#page=13 (Stand: 15.08.2020).

⁴ Es ist unklar, a) was der Begriff »richtig« hier eigentlich bedeuten soll und b) wie viele Möglichkeiten, »etwas richtig zu tun«, im Terminus »richtig« bereits angelegt sind.

tere Handlungsoptionen ins Kalkül zieht, obwohl die Aussage, »es richtig zu machen«, diese durchaus impliziert.

3. Ein *negatives Dilemma* meint eine Situation, in der eine Person zwischen zwei unerwünschten Alternativen⁵ eine Entscheidung herbeiführen muss. Die Person weiß also vom ersten Moment an, dass sie sich mit der Wahl von Möglichkeit A nicht nur gegen Möglichkeit B entscheidet bzw. umgekehrt, sondern zugleich die jeweils andere unmöglich werden lässt. Darüber hinaus weiß sie auch, dass es in einer solchen Zwickmühle⁶ keine – weder für sie selbst noch für andere Beteiligte – irgendwie zufriedenstellende Lösung geben kann bzw. wird. Da sie mit ihrer Wahl in jedem Fall gegen eine von zwei gebotenen moralischen Pflichten verstößt, zieht jede der von ihr in Augenschein genommenen Alternativen unweigerlich negative Konsequenzen nach sich.⁷ Das Beispiel »Sophies Wahl« aus dem gleichnamigen Roman von William Styron verdeutlicht das Gesagte: Sophie wird mit ihren beiden Kindern während des Zweiten Weltkrieges nach Auschwitz deportiert. Von einem NS-Offizier wird sie dort vor die Wahl gestellt, entweder beide Kinder in den sicheren Tod zu schicken oder eines von ihnen zu retten. Sie habe – so sagt ihr der sadistische Offizier – die Wahl, zu entscheiden, welches Kind weiterleben dürfe. Treffe sie keine Entscheidung, würden ihr beide Kinder weggenommen. Sophie entscheidet erst im letzten Moment, als die Nazis bereits beginnen, ihr die Kinder zu entreißen, dass ihr Sohn weiterleben soll.

Egal, welche Entscheidung Sophie auch trifft, sie hat keine Option, in irgendeiner Weise richtig zu agieren. Trifft sie die Wahl, dass ihr Sohn weiterleben darf (Möglichkeit A), entscheidet sie sich gegen ihre Tochter, die dann in einer Gaskammer ihr Leben verlieren wird. Trifft sie die Wahl, dass ihre Tochter weiterleben darf (Möglichkeit B), muss ihr Sohn sein Leben hingeben. Trifft sie keine Wahl (Möglichkeit C), sterben beide Kinder. Man kann also sagen, dass Sophies Handeln zugleich etwas Positives als auch Negatives bewirkt. Positiv ist die Tatsache, dass sie einem ihrer Kinder das Leben retten kann, negativ, dass sie das andere dem Tod preisgeben muss. Indem Sophie sich gegen eines ihrer Kinder wendet, verstößt sie unweigerlich gegen das moralische Gebot, jeglichen (körperlichen) Schaden von Menschen grundsätzlich fernzuhalten.

Die Entscheidung, die Sophie zu treffen hat, dürfte wohl jeden Menschen moralisch extrem belasten. Wie oft wird sich Sophie in der Folge wohl vorgeworfen haben, auf die Konversation mit dem deutschen NS-Offizier eingegangen zu sein? Hätte sie ihm seine Frage, ob sie eine »dreckige Kommunistin« sei, nicht beantwortet, wäre sie wohl nie vor die schreckliche Wahl gestellt worden. Sowohl die Tatsache, dass Sophie sich Vorwürfe macht, sie hätte die Situation umgehen können, eine Entscheidung treffen zu müssen, als auch der Umstand, eine (tödliche) Entscheidung herbeigeführt und selbst den

⁵ Vgl. Artikel: »Dilemma«, in: Redaktion Schule und Lernen: *Schülerduden Philosophie. Ein Lexikon zu Philosophie und Ethik für Schule und Studium*, Dudenverlag, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 2002 (völlig neu bearbeitete Auflage), S. 93–94: S. 93.

⁶ Vgl. Artikel: »Dilemma«, in: Schischkoff, Georgi (Hrsg.): *Philosophisches Wörterbuch*, begründet von Schmidt, Heinrich, KTA 13, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1991, S. 142.

⁷ Vgl. Artikel: »Dilemma«, in: Regenbogen, Armin; Meyer, Uwe (Hrsg.): *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*, a.a.O., S. 151–152.

Holocaust überlebt zu haben, lösen bei Sophie das sogenannte Überlebensschuld-Syndrom aus. Ein wesentliches Merkmal dieses Syndroms besteht darin, dass der oder die Betroffene von Schuldgefühlen geplagt wird, die Internierung in einem Konzentrationslager »überlebt zu haben, obwohl viele Menschen durch dieses Ereignis oder bei diesem Ereignis ums Leben gekommen sind. Entscheidend [...] ist das Schuldgefühl des Betroffenen, dass er gewollt oder ungewollt überlebt hat, während andere Personen um ihn herum gestorben sind, ohne dass er diesen hat helfen können«. ⁸

Das Überlebensschuld-Syndrom macht evident, wie schwierig es für Sophie fortan sein wird, mit der Schuld, die sie vermeintlich auf sich geladenen hat, zu leben: »Wenn Sophie dem [...] [Offizier] nicht geantwortet hätte, wären beide Kinder in die Gaskammern von Auschwitz geschickt worden. Dies ist schrecklich. Doch dann hätte sie lediglich die Nazis, das Schicksal oder Gott verfluchen müssen. Jetzt muss sie sich jedoch auch selbst anklagen und sich mit unerträglichen Selbstvorwürfen quälen. Hätte sie geschwiegen, hätte [...] nicht die Verantwortung für den Tod ihrer Tochter auf sie [...] [abgewälzt werden] können«. ⁹

➔ Ethisch-moralische Dilemmata im Philosophie- und Ethikunterricht

Negative bzw. moralische und insbesondere tragische Dilemmata stellen »Handelnde vor die Herausforderung [...], in Situationen eine Entscheidung zu treffen, in denen sie es nicht vermeiden können, einer Pflicht zuwiderzuhandeln.« ¹⁰ Handelnde, die sich in einer ausweglosen Situation befinden, sollten nicht erwarten, dass ethische Theorien in der Frage, was sie tun sollen, »entscheidungsrelevante Hilfe bieten. Denn ein tragisches Dilemma ist gerade dadurch definiert, dass man die eine ebenso wie die andere Handlung auszuführen verpflichtet ist«. ¹¹

Aber es ist genau diese Aporie, die sich in besonderem Maße für den Einsatz im Philosophie- und Ethikunterricht eignet. Die Gründe dafür sind mannigfaltig:

1. In Anlehnung an den amerikanischen Psychologen Lawrence Kohlberg sollen die am Philosophie- bzw. Ethikunterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ihre jeweilige moralische Kompetenz erweitern. Dazu bieten sich Dilemmadiskussionen an, denn sie fordern zu einer begründeten Stellungnahme geradezu heraus.

2. Je mehr ethische Positionen Schülerinnen und Schüler kennen, desto kenntnisreicher können sie Dilemmata dahingehend analysieren, welche ethische Theorie dazu

⁸ Vgl. Artikel: Überlebensschuld-Syndrom, auf: <https://de.wikipedia.org/wiki/%C3%9Cberlebensschuld-Syndrom> (Stand: 30.08.2020).

⁹ Dahl, Edgar: »Ein unerträgliches Dilemma«, in: *Humanistischer Pressedienst*, Ausgabe vom 17. Januar 2014, auf: <https://hpd.de/node/17615/seite/0/1> (Stand: 30.08.2020).

¹⁰ Schmidt, Thomas: »Gibt es unauflösbare moralische Konflikte?«, auf: <https://www.philosophie.hu-berlin.de/de/lehrbereiche/ethik/mitarbeiter/schmidt/schmidt-moralische-konflikte-zuerich-30-09-2015.pdf> (Stand: 30.08.2020).

¹¹ Ibid.

beiträgt bzw. welche ethischen Theorien dazu beitragen können, zu einer eventuell vertretbaren Lösung des aufgeworfenen Problems zu gelangen.

3. Auch der hohe motivationale Charakter, der von Dilemmageschichten ausgeht, darf keineswegs außer Acht gelassen werden. Gerade weil unterschiedliche Positionen eingenommen werden können, mag dies eine höhere Beteiligung an den häufig sehr konträr geführten Diskussionen zur Folge haben. Auf diese Weise kann außerdem die Gesprächskultur innerhalb einer Klasse oder eines Kurses weiter gefördert werden.

4. Das oberste Ziel aber, das im Philosophie- oder Ethikunterricht mit der Durchführung von Dilemmadiskussionen angestrebt wird, besteht – folgt man Lawrence Kohlberg – in der (Weiter-) Entwicklung der moralischen Urteilskraft.¹² Für die Schulung moralischer Kompetenz ist es seiner Theorie zufolge förderlich, Schülerinnen und Schüler in echte Moralkonflikte zu versetzen, um sie dann mit Argumenten zu konfrontieren, die eine Stufe höher liegen als die von ihnen derzeit vertretenen. Durch diese Vorgehensweise soll erreicht werden, dass die jungen Menschen zur nächsthöheren Moralstufe geführt werden.

Kohlberg, der seine (ausschließlich männlichen) Probanden mit Dilemmata buchstäblich überfrachtete, musste allerdings einsehen, dass sich eine moralische Weiterentwicklung nicht allein durch den permanenten Einsatz von Dilemmata erreichen ließ. Dennoch ist es ihm – sozusagen als Vater des methodischen Einsatzes von Dilemmata – zu verdanken, dass im modernen Philosophie- und Ethikunterricht der Auseinandersetzung mit moralischen bzw. negativen Dilemmageschichten eine tragende Rolle zukommt.

Der didaktische Hauptgrund für die mittlerweile gängige Beschäftigung mit Dilemmata im Unterricht liegt klar auf der Hand: Die Lernenden werden auf diese Weise förmlich dazu gezwungen, rational über emotionale Zwangslagen nachzudenken, ihre Ansichten ständig neu zu hinterfragen und die von ihnen vertretenen Standpunkte immer wieder zu überprüfen.¹³ Wer der »didaktischen Falle«¹⁴ von Dilemmageschichten aufsitzt, sich auf sie einlässt und sich in die Lage der oder des Handelnden begibt, wird nicht umhinkönnen, sich philosophisch zu betätigen. Das Sich-Einlassen auf eine moralische Dilemmasituation bedeutet automatisch, sich mit einem nicht zu lösenden moralphilosophischen Problem auseinanderzusetzen. Für die Fächer Philosophie und Ethik lässt sich aus dem Gesagten ableiten, dass es nahezu unmöglich ist, mit dem Einsatz von Dilemmata einen nicht-problemorientierten Unterricht durchzuführen.

Aus den angeführten Aspekten erwächst geradezu die Notwendigkeit des unterrichtlichen Einsatzes von Dilemmata. Dabei ist es sinnvoll, dass ein zur Verwendung kommendes Dilemma möglichst der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entstammt. Der Vorteil einer solchen Dilemmageschichte liegt darin, dass sie, ohne Umwege einzuschlagen, direkt zum Problem der Schülerinnen und Schüler avanciert. Be-

¹² Vgl. dazu das sechsstufige Stufenschema Kohlbergs.

¹³ Ähnlich argumentiert auch Johnson, Lee: *Ethical Dilemmas to Pose to Students*, auf: <https://classroom.synonym.com/ethical-dilemmas-pose-students-8066466.html> (Stand: 10.08.2020).

¹⁴ Rolf, Bernd: »Wie soll ich mich entscheiden?« Dilemmata im Philosophie- und Ethikunterricht«, in: *Ethik & Unterricht* 11/2001, Heft 3: Praktische Philosophie, S. 18–22: S. 18.

nutzt man allerdings ein Dilemma, das – wie Sophies Wahl – fernab der Lebenswelt der Lernenden liegt, so regt es natürlich auch zum Denken an. Damit es sich aber für die Moralentwicklung als gewinnbringend erweist, ist es von entscheidender Bedeutung, dass es von den Schülerinnen und Schülern nicht als weit von ihnen entferntes und daher für sie irrelevantes fiktionales Beispiel wahrgenommen, sondern in seiner ganzen Dramatik nicht nur mitgedacht, sondern auch mitgeföhlt wird.

➔ Der Aufbau des Buches

Wie in den beiden bisher erschienenen Bänden *Philosophieren mit Filmen im Unterricht* und *Philosophieren mit Gedankenexperimenten* hat sich auch für dieses Buch eine Dreiteilung in einen Theorie-, einen Praxis- und einen Materialteil angeboten.

Der Theorieteil umfasst alle maßgeblichen deutschsprachigen Ansätze, die sich aus didaktischer Sicht mit dem Einsatz von Dilemmata im Philosophie- und Ethikunterricht der Sekundarstufen beschäftigen. Die Rezipientinnen und Rezipienten, für die sich der Umgang mit Dilemmata als etwas Neues darstellt, können hier die theoretische Basis dafür kennenlernen oder – sofern sie schon Kenntnisse besitzen – diese weiter vertiefen.

Der anschließende Praxisteil wartet mit einigen Vorschlägen auf, wie sich Dilemmata konkret im Unterricht umsetzen lassen. Die vorgestellten Beispiele machen evident, welche Chancen Dilemmata mit sich bringen, aber auch, welche Schwierigkeiten sie im Unterricht bereiten können und wie man diese meistern kann.

Der dritte und letzte Teil des Buches, der Materialteil, enthält eine Sammlung von 43 Zwickmühlen. Neben einigen Klassikern finden sich dort auch zahlreiche eher unbekanntere Dilemmageschichten. Damit die didaktische Methode des Philosophierens mit Dilemmata nicht eintönig verläuft, haben bei der Auswahl auch innovativere Präsentationsweisen eine Rolle gespielt: Zwar werden die meisten Dilemmata als klassische Kurztexte vorgestellt, darüber hinaus aber auch in Form von (nacherzählten) Filmausschnitten oder Comics.

Der Band endet mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie, in die unter Berücksichtigung der zu Beginn umrissenen Zielgruppen ausschließlich Beiträge zum Einsatz von Dilemmata aus didaktischer Perspektive aufgenommen worden sind.

1

DILEMMATA IM PHILOSOPHIE- UND ETHIKUNTERRICHT

Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion

Georg Lind

Wie kann man die Fähigkeit effektiv fördern, Probleme und Konflikte auf der Grundlage moralischer Prinzipien durch Abwägen und Diskutieren zu lösen, statt durch Gewalt, Betrug oder Unterwerfung unter andere? Wie kann man also das fördern, was wir Moralkompetenz nennen? Die meisten, wenn nicht alle Methoden der Moralerziehung zielen auf die Vermittlung ethischer Konzepte oder auf die Änderung moralischer Einstellungen und Werthaltungen oder auf die Modifikation des »Verhaltens«. Keine dieser Methoden scheint geeignet, Moralkompetenz zu fördern. Die wenigen Studien, die es dazu gibt, zeigen kaum Effekte.¹ Einige haben, wie die experimentellen Studien von Hartshorne und May² zeigen, sogar einen negativen Effekt: Jugendliche, die in der Sonntagsschule in Religion unterwiesen wurden, neigten eher zur Übertretung von Regeln als zum Beispiel Schüler von Reformschulen (*progressive schools*). Auch die Methode der »Wertklärung«, die zeitweise stark genutzt wurde, zeigt kaum Wirkung.³ Zu anderen Methoden liegen bislang kaum Studien vor, in denen die Wirksamkeit für die Moralkompetenz geprüft wurde. Zu den wenigen Methoden der Moralerziehung, die empirisch evaluiert wurden und sich als wirksam erwiesen, gehören die Blatt-Kohlberg-Methode der Dilemmadiskussion, die Kohlberg trotz ihrer Wirksamkeit nicht mehr empfiehlt, und die hieraus entwickelte *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion*. Beide sollen hier vorgestellt werden. Beide Methoden haben wenig gemein mit spontanen Diskussionen, mit Rollenspielen, mit philosophischen Semindiskussionen oder mit den im angelsächsischen Raum bekannten Debatten, die auch bei uns populärer werden.

¹ Vgl. Lind, Georg: *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, Logos Verlag, Berlin 2002.

² Vgl. Hartshorne, Hugh; May, Mark A.: *Studies in the Nature of Character*, 3 Vols., Vol. 1: *Studies in deceit*, Book one and two, The Macmillan Company, New York 1928.

³ Vgl. Leming, James S.: »Tell me a Story: An Evaluation of a Literature-based Character Education Program«, in: *Journal of Moral Education* 29, 2000, S. 413–427.

➔ Die Dilemma-Methode von Blatt und Kohlberg

Moshe Blatt und Lawrence Kohlberg⁴ waren wohl die ersten, die Dilemmadiskussionen einsetzten, um Moralkompetenz zu fördern. Diese Methode erwies sich auf Anhieb als sehr wirksam. In einer Analyse der weit über hundert Studien, die in den 1970er und 80er Jahren veröffentlicht wurden, ergab sich eine mittlere Wirksamkeit von $d = 0.86$ bzw. $r = 0.40^5$ – ein Wert, der weit über den sonst gefundenen Effektstärken liegt.⁶

Trotz dieses Erfolgs riet Kohlberg davon ab, sie zu benutzen: »Unsere Forschungsbefunde zeigten an, dass die Operation erfolgreich war [...] Der Patient jedoch starb: das heißt, wir kamen ein Jahr später zurück und fanden, dass kein einziger Lehrer weiter Dilemmadiskussionen machte, nachdem ihre Teilnahme an der Forschung zu Ende war.«⁷ Kohlberg deutet auch den Grund für die Ablehnung durch die Lehrer an. Die Lehrkräfte waren »kaum in der Methode ausgebildet.«⁸ Den Erfolg verdankten sie also mehr den Leitern der Forschungsprojekte, an denen sie beteiligt waren. Ohne deren Hilfe sahen sie sich offenbar nicht in der Lage, selbst die Dilemmadiskussion durchzuführen. Dafür war die Blatt-Kohlberg-Methode wohl auch zu komplex, worauf Oser und Althof hinwiesen: »Erstens ist die Konstruktion von Dilemmata mit zwei sich wirklich widersprechenden Grundwerten eine äußerst zeitaufwendige Sache [...] Zweitens ist es für Lehrpersonen äußerst schwer, das Basismodell der Dilemma-Diskussion durchzuführen: [...] (a) Dilemma-Erfahrung, (b) Kontroverse, (c) +1-Konvention (Konfrontation mit Argumenten, die eine Stufe höher anzusiedeln sind als die Stufe des eigenen Denkens), (d) Prozessreflexion, die notwendig ist, um wirksam in Richtung der nächst höheren Stufe des sozio-moralischen Urteils zu entwickeln. [...] Drittens besteht die Gefahr, dass das Argumentationsmaterial einer höheren Stufe, das Lehrpersonen unter Umständen vorbringen, in eine moralisierende Bewertung der Schülerargumente abrutscht.«⁹ Trotz Kohlbergs Abkehr von der Dilemmamethode gab es für mich zwei wichtige Gründe, an ihr festzuhalten – und sie zu verbessern:

⁴ Vgl. Blatt, Moshe; Kohlberg, Lawrence: »The Effect of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment«, in: *Journal of Moral Education* 4, 1975, S. 129–161.

⁵ Vgl. Lind, Georg: *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, a.a.O.

⁶ Lipsey, Mark W.; Wilson, David B.: »The Efficacy of Psychological Educational and Behavioral Treatment Confirmation From Meta-Analysis«, in: *American Psychologist* 48, 1993, Issue 12, S. 1181–1209.

⁷ Kohlberg, Lawrence: »The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice«, in: Berkowitz, Marvin W.; Oser, Fritz (Hrsg.): *Moral education: Theory and application*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1985, S. 27–87: S. 33.

⁸ Ibid.

⁹ Oser, Fritz; Althof, Wolfgang: »Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens«, in: Edelstein, Wolfgang; Oser, Fritz; Schuster, Peter (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*, Beltz Pädagogik, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, S. 233–268: S. 250–251.

1. Die Blatt-Kohlberg-Methode war bis dahin die einzige Methode, mit der sich die Moralkompetenz effektiv fördern ließ, und zwar viel effektiver, als dies sonst in Interventionsstudien der Fall ist. Mir schien, dass man sie noch effektiver und vor allem besser lehrbar machen konnte, so dass Lehrer sie besser lernen können.
2. Sie nimmt die Teilnehmer als moralische und denkende Wesen ernst. Auch hier, schien mir, konnte noch einiges verbessert werden. Vor allem schien es mir wichtig, den Teilnehmern viel mehr Zeit für die eigene Auseinandersetzung mit Dilemmasituationen zu geben, als dies dort der Fall war.

➔ Die Ziele der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion¹⁰

Die KMDD wurde entwickelt, um die Fähigkeit von (jungen und alten) Menschen zu fördern, Probleme und Konflikte auf der Basis von universellen moralischen Prinzipien durch Denken und Diskussion zu lösen, also das zu fördern, was wir als Moralkompetenz bezeichnen. Diese Fähigkeit stellt eine Schlüsselkompetenz für das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft dar.¹⁰ Fehlt diese Fähigkeit, dann bleibt den Menschen zur Lösung von Problemen und Konflikt nur Gewalt, Betrug und die Unterwerfung unter andere. Die KMDD zielt primär nicht darauf ab, die Teilnehmer mit Ethik vertraut zu machen und zum moralphilosophischen Diskurs zu befähigen. Aber in Dilemma-Diskussionen entsteht meist ein starkes Interesse an moralphilosophischen Fragestellungen und, je nach Thema der Dilemmageschichte, auch an akademischen Fachgebieten, auf das Ethik- und Fachunterricht aufbauen können.

Moralkompetenz setzt sich aus einer Vielzahl von Teilfähigkeiten zusammen, die in Dilemmadiskussionen gebraucht und geübt werden:

- sich der eigenen Moralprinzipien bewusst werden; sie in Worte fassen.
- Umstände und Fakten einer Situation genau beachten.
- Die eigenen Prinzipien nach ihrer Wichtigkeit und Angemessenheit unterscheiden.
- Bei Konflikten zwischen gleichrangigen Prinzipien ein übergeordnetes Prinzip finden, das helfen kann, moralische Konflikte aufzulösen.
- Den eigenen Standpunkt auch dann vertreten, wenn Gegner anwesend sind und eine andere Meinung vertreten als man selbst.
- Sich Zeit und Gelegenheit zum Denken und Diskutieren zu nehmen, auch wenn man zeitlich, emotional oder sozial unter Druck steht.
- andere Meinungen nicht nur zu tolerieren, sondern sie zu *schätzen*, weil sie einen zur Überprüfung der eigenen Argumente zwingen und dadurch vor Fehlern bewahren können.

¹⁰ Vgl. Lind, Georg: *Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann.* Mit Diskussionstheater, Logos Verlag, Berlin 2019 (erweiterte und neu bearbeitete Auflage).