

30.7.2006

Teilhabe an der 'Argumentationsgemeinschaft' als Ziel der Bildung:

*Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion*<sup>1</sup>

Georg Lind<sup>2</sup>

Einleitung

Argumentation ist eine wesentliche Voraussetzung für die friedliche, gewaltfreie Lösung von Konflikten und Problemen. Diese sollen – im Idealfall – durch den Austausch von Argumenten im Rahmen eines 'herrschaftsfreien Diskurses' (Habermas) gelöst werden statt durch die Anwendung von Gewalt oder die Ausnutzung von politischer und ökonomischer Macht (Galtung: strukturelle Gewalt). An die Qualität dieser Argumentation werden im allgemeinen *wissenschaftliche* Maßstäbe (werden Behauptungen mit Fakten belegt und stimmen diese Belege?) und *linguistisch-logische* Maßstäbe angelegt (sind die Argumente sprachlich korrekt, logisch konsistent und kohärent?)<sup>3</sup>. Wenig Beachtung erhält dabei die Frage, ob Akteure psychologisch in der Lage ist zu argumentieren, das heißt, ob und wie sie mit Argumenten in Emotionen evozierenden Konfliktsituation umgehen, und wie man die Fähigkeit zur argumentativen Teilhabe an Konfliktlösungs-Diskursen fördern kann. Dieser *psycho-logischen* Fragestellung gehe ich hier nach. Ich gebe eine operationale Definition moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit. Sodann erörtere ich die Bedeutung der Bildung für die Entwicklung dieser Fähigkeit und stelle die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion als einer der wirksamsten Methoden der gezielten Förderungen vor.

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag fußt auf dem gleichnamigen Vortrag zu dem Symposium "Argumentieren in Schule und Hochschule" an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, 13.-14. 10.05.

<sup>2</sup> Anschrift: Prof. Dr. Georg Lind, Fachbereich Psychologie, Universität Konstanz, 78457 Konstanz.

<sup>3</sup> Vgl. Kuhn (1991).

## Ein Fallbeispiel für Argumentieren

Eine Frau war krebskrank, und es gab keine Rettungsmöglichkeit mehr für sie. Sie hatte qualvolle Schmerzen und war schon so geschwächt, dass eine größere Dosis eines Schmerzmittels wie Morphin ihr Sterben beschleunigt hätte. In einer Phase relativer Besserung bat sie den Arzt, ihr genügend Morphin zu verabreichen, um sie zu töten. Sie sagte, sie könne die Schmerzen nicht mehr ertragen und würde ja doch in wenigen Wochen sterben. Der Arzt gab der Frau die Überdosis Morphin, wie sie es wollte.<sup>4</sup>

Wir haben diesen Fall im Rahmen unserer Forschung sehr viel verschiedenen Menschen vorgelegt. Die Teilnehmer sollten sagen, ob sich der Arzt richtig entschieden hat, und Argument für und gegen die Entscheidung beurteilen. Die Argumente für beide Seiten waren so ausgewählt worden, dass sie jeweils den sechs 'Stufen' der moralischen Orientierung nach Kohlberg (1984) entsprachen. Die Argumente unterschieden sich also hinsichtlich ihrer Übereinstimmung mit der Meinung des Befragten sowie hinsichtlich ihrer moralischen Qualität.

Allgemein interessiert man sich für die Meinung der Befragten zu dem Problem (Wie stehen sie zu Sterbehilfe?). Aus vielen Befragungen mit dieser Geschichte wissen wir zum Beispiel, dass es in jedem Land stark auseinander liegende Meinungen zu dem Verhalten des Arztes gibt, und dass sich die Befragten in "katholischen" Länder wie Polen stark von denen in mehr laizistischen Ländern im Westen Europas unterscheiden (Lind, 1986). An den Bewertungen der Argumente und der ihnen zugrunde liegenden moralischen Orientierungen können wir aber auch sehen, dass hinsichtlich moralischer Grundwerte (Vertrauen, Respekt vor menschlichem Leben, Menschenwürde, Gerechtigkeit u.ä.m.) ein nahezu kompletter Konsens zwischen Menschen unterschiedlicher Religion, Alter, Bildungsstatus, Geschlecht, Schicht und Kulturzugehörigkeit besteht (Lind, 1986; 2002). Die Menschheit, so kann man aus diesen und vielen anderen Befunden ableiten, ist sich einig, dass ein Problem wie das der krebskranken Frau auf höchstem moralischen Niveau überlegt und diskutiert werden sollte.

In starkem Kontrast hierzu finden sich in vielen Studien Hinweise, dass zwischen diesem moralischen Ideal und dem tatsächlichen Diskurshandeln im Alltag eine breite Kluft besteht. Entweder versucht man ganz die Reflexion auf moralische Prinzipien oder einen moralbezogenen Diskurs zu vermeiden, oder man benutzt moralische Orientierungen nur dazu,

---

<sup>4</sup> Dies ist eine der beiden Dilemmas, die im "Moralisches-Urteil-Test" (MUT) von Lind (2002; 2005; 2006...) verwendet werden.

übernommene, unhinterfragte Meinungen im Nachhinein zu rechtfertigen. Nach einer Studie von Keasey (1975) beurteilt die Mehrheit der Jugendlichen in den USA Argumente in solchen Fällen nach ihrer Meinungskonformität. In deutschen Studien zeigt sich dasselbe Bild. Die moralische Qualität der Argumente kommt dabei kaum oder gar nicht in den Blick (Lind, 2002). In Extremfällen fällt es sogar schwer, sich überhaupt mit Argumenten auseinander zu setzen, vor allem bei Menschen, denen Argumentieren eine unvertraute Beschäftigung ist, was vermutlich weniger eine Frage der "Kultur" als der Qualität der Bildung ist, zu der Menschen Zugang haben.<sup>5</sup>

Besondere Bedeutung gewinnt dieser Befund dadurch, zwischen moralischer Urteilsfähigkeit auf der einen Seite und der Neigung zu Gewalthandeln und Kriminalität auf der anderen eine deutliche negative Korrelation zu beobachten ist.<sup>6</sup>

Fasst man die diversen Beobachtungen der Reaktionen von Menschen auf moralische Argumente unterschiedlicher moralischer Qualität zusammen, so lassen sich einige typische Muster erkennen, die verschiedene Niveaus der moralisch Urteils- und Diskursfähigkeit reflektieren:<sup>7</sup>

*Niveau 1* urteilt über das Verhalten der Dilemma-Person, weigert sich aber, die vorgelegten Argumente zu bewerten ("Ich habe doch meine Meinung schon gesagt!")

*Niveau 2* bewertet nur die meinungskonformen Argumente ("Die anderen Argumente treffen alle nicht zu.")

*Niveau 3* fängt an, moralisch "schlechte" Argumente weniger gut zu finden, auch wenn sie seine eigene Meinung stützen ("Das ist kein gutes Argument.") Ab diesem Niveau zeigen sich also erstmals Spuren *moralischer* Urteilsfähigkeit.

*Niveau 4* bewertet Gegenargumente, aber immer nur negativ ("Alles nur Mist")

*Niveau 5* fängt an, Gegenargumente weniger negativ zu bewerten, wenn sie moralisch gut sind ("Da ist was dran.")

*Niveau 6* bewertet Argumente überwiegend nach ihrer Qualität statt nach ihrer Meinungskonformität.

Es ist offensichtlich, dass nur auf dem letzten Niveau an Urteils- und Diskursfähigkeit die

---

<sup>5</sup> "[T]he main dividing line for the data is . . . between industrialized Western or East Asian countries with demanding educational systems and Third World, less-industrialized countries with less-demanding educational systems." (Gielen & Markoulis, 1993, S. 85; siehe auch Gielen et al., 1992).

<sup>6</sup> Lind (1994; 1998).

<sup>7</sup> Die folgenden sechs Typen weisen rein zufällig formale Ähnlichkeiten mit Kohlbergs sechs Stufen der moralischen Orientierung auf. Es handelt sich hier aber um eine Typisierung von Fähigkeitsniveaus.

realistische Chance besteht, dass die Beteiligten für einen Konflikt zwischen gegnerischen Personen oder Parteien eine diskursive Lösung finden werden.

### Der Moralische Urteils-Test als Argumentationssituation

Auf der Grundlage dieser Erfahrungen hatten wir vor 30 Jahren ein kleines Experiment in Papierform, den *Moralisches Urteil-Test* (MUT) entwickelt, mit dem wir, so unsere Hoffnung, die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit ökonomisch und valide messen könnten. Heute können wir sagen, dass dies erstaunlich gut gelungen ist (Lind, 2005; im Druck). In diesem Fragebogen werden zwei Dilemmageschichten präsentiert (neben der Sterbehilfe-Geschichte noch die Geschichte aus Max von der Grün's *Stellenweise Glatteis* von zwei Arbeitern, die in das Büro der Firmenleitung einbrechen, um an ihnen begangenes Unrecht zu beweisen), in denen die Entscheidung der Protagonisten zu bewerten ist.

Danach sollen die Befragungsteilnehmer, wie bereits erwähnt, jeweils sechs Argumente für und sechs gegen diese Entscheidung beurteilen (auf einer 9-Punkte-Skala von "lehne völlig ab" = -4 bis "stimme völlig zu" = +4). Wir wählten vorformulierte statt eigene Argumente, um eine Möglichkeit zu bekommen, um eine hohe Vergleichbarkeit und eine möglichst vollständiges Reaktionsmuster von jedem Befragten zu erhalten. Damit war die Grundlage für eine relativ eindeutige numerische Beschreibung der moralischen Urteilsfähigkeit gegeben, die durch den C-Wert ausgedrückt wird (Lind, im Druck).

Gleichzeitig kommen solche Beurteilungssituationen im Alltag durchaus häufig vor, vermutlich viel häufiger sogar als die eigene Produktion von Argumenten, und sie auch diagnostisch ergiebiger. Um selbst Argumente zu produzieren, muss eine Person zusätzlich zur basalen Urteils- und Diskursfähigkeit, um die es uns hier geht, noch weitere Fähigkeiten besitzen und dazu auch willens sein, sich argumentativ zu engagieren. All dies führt dazu, dass offenes Antwortmaterial häufig nur unter großen Mühen eindeutig einem bestimmten moralischen Fähigkeitsniveau zuordenbar ist.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> "The scorer must often construct meaning out of garbled words and mangled sentences. This reconstruction process is called transposition, [ . . . ] Transposition involves relating the relevant interview material in way that is more coherent than the subject's own expression of his or her thoughts." (Colby et al., 1987, S. 175).

## Demokratie und Argumentation

Zweifellos sind das Hervorbringen von Argumenten und die damit verbundenen Fähigkeiten unabdingbar für den demokratischen Diskurs. Aber ohne die Fähigkeit der Mitglieder einer Argumentationsgemeinschaft, sich in einem Streitfall die Argumente von Gegnern anzuhören und sie nach ihrer moralischen Qualität und Konsensfähigkeit hin zu überprüfen, erscheint eine friedliche, das Gemeinwesen festigende Lösung kaum denkbar. Die Gemeinschaft würde in vielfache Lager zerfallen, die sich bezüglich vieler Streitfragen feindlich gegenüberstehen. Ein "Konsens" wäre unter diesen Umständen nur zu erreichen, indem ein Teil der Mitglieder durch Gewaltanwendung oder unter dem Eindruck von für sie ungünstigen Machtverhältnissen ihren Standpunkt aufgibt, oder eben – bei günstigen Machtverhältnissen – den anderen den eigenen Standpunkt aufzwingt. Soweit dabei Argumente eingesetzt werden, dienen diese aber nicht der diskursiven Überzeugung des Gegners, sondern stehen ganz im Dienste der Herrschaftssicherung im Sinne von 'Rationalisierung' statt von Rationalität (Habermas, 1983).

Die Kernidee der Demokratie ist es, dass die Mitglieder sich der Autorität moralischer Prinzipien unterwerfen statt der Autorität eines Königs, eines Tyrannen oder einer Herrschaftsschicht. Hierfür bedarf es bestimmter institutioneller Voraussetzungen wie freie Wahlen und öffentliche Meinungsfreiheit, aber auch individueller Voraussetzungen, wie der Fähigkeit, für Konflikte eine gewaltfreie Lösung zu finden, die durch Diskurs und Argumentation statt durch Gewalt und Macht erreicht wird. "Eine Vielheit seiner Natur nach ist der Staat, sagt Aristoteles, aber wir müssen hinzusetzen, dass er auch eine Veranstaltung zur Einigung der Vielen ist und zugleich der fortwährende Prozess solcher Einigung. Nicht Einheit kann das Wesen des Staates sein, wohl aber Frieden." (Sternberg, 1986, S. 229).

Eine ideale Demokratie besteht also in einer freien Argumentationsgemeinschaft im Sinne von Habermas (1983) und Apel (1990), in der jede gleich viel Stimme zählt und die Richtigkeit bzw. Gerechtigkeit einer Konfliktlösung sich danach bestimmt, ob sie in einem zwanglosen Diskurs als Konsens herausstellt. "Demokratie wird nicht lediglich als eine Verfahrensform im politischen Bereich gesehen, sondern als Ziel einer gesellschaftlichen Entwicklung, die Partizipation in allen Lebensbereichen anstrebt. Partizipation ist ein Beitrag zu menschlicher Selbstentfaltung und Humanisierung. Die Gewährleistung demokratischer Verhältnisse wird nicht (lediglich) von den 'demokratischen Eliten' erwartet, sondern von einer durchgehend demokratischen Kultur in einer Gesellschaft." (Eder, 1998, S. 14)

Neben der Beschränkung der äußeren Freiheit durch ungerechte soziale Verhältnisse, Gesetze und Institutionen stehen der Demokratie als Lebensform (Dewey, 1966) auch innere Begrenzungen der Freiheit im Weg, was psychoanalytisch als “Furcht vor der Freiheit” (Fromm, 1997) und entwicklungspsychologisch als Mangel an moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit bedeutet wurde (Lind, Sandberger & Bargel, 1983; Lind, 1987). Wenn die einzige Chance, ohne Gewalt und Macht zu einer Konfliktlösung zu gelangen, darin besteht, auf der Grundlage gemeinsamer moralischer Ideale Diskurse zu führen, dann müssen wir fragen, wie es mit der Fähigkeit hierzu bestellt ist. Notwendig für die Teilhabe an einer Argumentationsgemeinschaft ist eine ausgereifte moralische Urteils- und Diskursfähigkeit, unter Habermas (1983) treffend definiert als die “Integration von Erkenntnisleistungen und Gefühlseinstellungen bei der Begründung und der Anwendung von Normen” (S. 194). Was das konkret heißt, sieht man an den Reaktionen von Menschen auf das kleine Experiment, das wir oben beschrieben haben. Diese Fähigkeit zur inneren Freiheit, die – ebenso wie die äußere Freiheit – Voraussetzung für den “herrschaftsfreien Diskurs” (Habermas) und die Gestaltung einer Gesellschaft als “Argumentationsgemeinschaft” (Apel, 1990, S. 38) ist, scheint bei uns – wie auch in vielen anderen Ländern – weniger weit entwickelt zu sein als für den Erhalt und Weiterentwicklung der Demokratie notwendig wäre.<sup>9</sup>

Um Moralprinzipien gemäß urteilen und handeln zu können, ist wahrlich keine leichte Aufgabe:

- ▶ Moralische Prinzipien sind sehr allgemeiner Natur: Du sollst gerecht sein! Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst! Du sollst Menschen in Not helfen! Du sollst wahrhaftig sein! Aber: Was bedeuten diese Prinzipien im konkreten Fall? Wie ist der Reichtum in der Welt gerecht zu verteilen? Was wäre eine gerechte Lösung des Israel-Krieges?
- ▶ Moralische Prinzipien können zu einander und sogar zu sich selbst in Widerspruch geraten, indem sie Handlungen erfordern, die sich gegenseitig ausschließen. Wie löst man ein moralisches Dilemma? Angenommen, ein Schüler wird von seinem Banknachbarn bei einer Klassenarbeit gebeten, ihn abschreiben zu lassen, weil er sonst die Arbeit “verhauen” und sitzen bleiben würde. Soll er der Regel folgen, dass man nicht betrügen

---

<sup>9</sup> Um das schiefe Bild von der deutschen Bildungslandschaft etwas zurecht zurücken, das durch PISA entstanden ist, sei erwähnt, dass die moralische Urteilsfähigkeit deutscher Schüler und Studierender international gesehen sehr hoch liegt (Lind, 1986; Colesante & Biggs, 2003). Für eine statistische Gegenüberstellung fehlen in vielen Ländern jedoch repräsentative Daten.

und keinen abschreiben lassen darf, oder soll der dem Nachbarn helfen, also einem Gebot der menschlichen Nächstenliebe folgen? Darf man, um das Prinzip des Lebensschutzes einen Arzt töten, der eine Abtreibung vorgenommen hat?

- ▶ Moralische Erwägungen stehen oft in Konkurrenz zu scheinbar banalen menschlichen Bedürfnissen wie Ruhe und Sicherheit oder dem Bedürfnis, an einer einmal gefassten Meinung festzuhalten. Wenn ein Mensch der Meinung ist, dass Sterbehilfe unmoralisch und gegen Gottes Wille ist, steht es ihm dann noch zu, zu fragen, ob seine Entscheidung mit moralischen Prinzipien in Einklang steht?
- ▶ Moralische Erwägungen kommen oft auch in Konflikt mit Machtpositionen. Was soll ich als junge Ärztin in der Ausbildung tun, wenn mein Professor mir die Anweisung gibt, auf illegale Weise von einem frisch Verstorbenen ein Organ zu entnehmen, das für eine Operation dringend benötigt wird?<sup>10</sup> Kann ich es wagen, an meinen moralischen Überzeugungen fest zu halten, wenn dabei meine berufliche Zukunft auf dem Spiel steht?

Es ist offenkundig, dass die Fähigkeit, mit solchen Fragen umzugehen und eine Lösung für moralische Dilemmas zu finden, ein weit größere Rolle für das Verhalten spielt als das bloße Bekenntnis zu moralischen Prinzipien. Zu solchen Prinzipien bekennen sich nahezu alle Menschen unabhängig vom Alter, von der sozialen Herkunft oder dem kulturellen Hintergrund. Aber die Fähigkeit, moralische Prinzipien auch im Konfliktfall anzuwenden und sie konsistent und differenziert anzuwenden, ist sehr ungleich verteilt, wobei es kaum einen Menschen gibt, der von sich behaupten kann, in dieser Hinsicht vollkommen zu sein. Im Gegenteil, die meisten Menschen scheinen diese Fähigkeit nur zu einem geringen Grad zu besitzen, und dieser Grad scheint weitgehend abhängig von der Qualität und der Quantität der allgemeinen Bildungserfahrungen zu sein, die ihm offen standen (Lind, 2002).

### Die Rolle von Bildung

Moralisch-demokratische Kompetenzen, so wissen wir heute, sind nicht angeboren, sondern müssen weitgehend durch Bildungsprozesse in Elternhaus, Schule, Hochschule und auch im beruflichen Bereich gefördert werden (Lind, 2002; Rest & Thomas, 1985). Vor allem der

---

<sup>10</sup> Diesen Fall haben wir in Form des "Dr. Paul-Dilemmas" für den Einsatz in Dilemmadiskussionen aufbereitet (<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm>).

Schule in einer Demokratie ist es aufgegeben, die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit zu vermitteln, die für die Teilhabe an der gesellschaftlichen Willensbildung und Konfliktlösung notwendig ist. Die Erhaltung und Weiterentwicklung der realen Kommunikationsgemeinschaft einer demokratischen Gesellschaft ist daher von Bildung abhängig bzw. von der Bereitschaft der Gesellschaft, gute Bildung für alle Mitglieder der Gesellschaft anzubieten.

Umso bedauerlicher ist es, dass es bislang kaum systematische Bemühungen gibt, diese Fähigkeit bei in den Schulen zu fördern. Erfreulich ist aber, dass Kultusbehörden neuerdings erklären, dass “die Förderung moralischer und demokratischer Kompetenzen [. . .] ein wesentliches Element der Bildungsreform und damit des Bildungsplans 2004 [ist], der in der Einführung Leitfragen zu den Bereichen ‘In Gemeinschaft leben’ und ‘Demokratie lernen’ formuliert, die verbindlichen Charakter haben.” (S. 2)<sup>11</sup> Aber es gibt dazu noch kaum eine entsprechende Umsetzung in der Lehrerbildung und in den Stundentafeln der Schulen.

#### Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion

Mit der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion liegt heute eine Methode vor, die eine sehr effektive Förderung moralisch-demokratischer Fähigkeiten erlaubt (Lind, 2002). Die Wirksamkeit dieser Methode beruht auf drei psychologischen Prinzipien (Lind, 2003):

1. Konstruktivismus (Kohlberg-Prinzip): Das Lernen stimulieren mit angemessenen moralischen Aufgaben.

Während Lernen sonst oft als ein Prozess verstanden wird, der den Schülern vom Lehrer aufgezwungen werden muss, gehen konstruktivistische Pädagogen wie Piaget (1973) und Kohlberg (1984; 1995) davon aus, dass jeder Mensch einen natürlichen Lerntrieb hat. Dieser Lerntrieb von Schüler und Schülerinnen wird am besten herausgefordert, wenn er mit angemessenen Aufgaben konfrontiert wird. Angemessen meint zum einen, dass sie die Aufgaben nicht leicht lösen können, dass diese aber auch nicht unerreichbar schwer für sie sind, und zum anderen, dass sie so angelegt sind, dass sie die moralisch-demokratischen Fähigkeiten herausfordern. Hierauf kommt es besonders an, wenn man ein *edukatives* moralisches Dilemma für die Diskussion auswählt bzw. konstruiert. Der natürliche Lerntrieb kann teilweise oder ganz “verschüttet” sein, wenn Erwachsene ständig das

---

<sup>11</sup> Antwort des Ministerium für Kultus, Jugend und Sport von Baden-Württemberg auf die Anfrage der SPD-Landtagsfraktion (Dr. Caroli, Zeller, et al.) vom 16.2.2004.



Lernen des Schülers zu “motiveren” und bis ins Detail zu lenken versucht haben (Kohn, 1999). Bei solchermaßen geschädigten Schülern ist besondere Geduld notwendig.

2. Optimale Zone des Lernens (Vygotsky-Prinzip): Durch den Wechsel von Unterstützung und Herausforderung wird eine Zone der maximalen Aufmerksamkeit und des optimalen Lernens hergestellt.

Die abwechselnde Phasen der *Unterstützung* und *Herausforderung* erzeugen ein hohes Aufmerksamkeitsniveau bei allen Teilnehmern und damit eine optimale Zone des Lernens. Das Thema Aufmerksamkeit ist leider selten Gegenstand pädagogischer Ausbildung, obwohl leicht einzusehen ist, dass ohne Aufmerksamkeit kein Wissen “vermittelt” werden kann. Mit diesem Phasenwechsel wird, wie Norman Sprinthall und seine Kollegen betonen (Sprinthall, et al., 1993), erreicht, dass die Teilnehmer sich weder langweilen noch vor Überforderung lernunfähig werden. Auf diese Weise können wir zwei und mehr Stunden lang ein optimales Lern- und Aufmerksamkeitsklima aufrechterhalten ohne dass jemand sich absentiert oder stört. Wir sind überzeugt, dass man mit der Methode auch im restlichen Unterricht ein gutes Lernklima erzeugen kann.

3. Freie Diskursgemeinschaft (Habermas-Apel-Prinzip): Ein freier, auf gegenseitiger Achtung beruhender moralischer Diskurs, der von Regeln statt von einer Autorität (des Lehrers) geleitet wird, stellt ein wichtiges Vorbild für die wechselseitige Achtung dar, die wir bei den Lernenden zu fördern versuchen.

Bei dem Prinzip *des wechselseitigen Respekts* kommt darauf an, dass wir als Lehrer im Unterricht nicht als übergeordnete, allwissende Wertevermittler auftreten, sondern als Mitglied einer freien Diskurs- und Lerngemeinschaft. Es kommt dabei darauf an, dass der Lehrer oder die Lehrerin als ein gleichberechtigter Partner der Schüler auftritt und er/sie akzeptiert, dass Kinder ihre eigene Meinung und ihre eigenen Ideale haben, die wir nicht von vornherein herabwürdigen und als veränderungsbedürftig ansehen sollten. Dieses Prinzip darf aber nicht bloß ein Lippenbekenntnis sein, sondern muss durch das ganze Auftreten der Lehrperson – inklusive Mimik, Gestik und Körpersprache – auch wirklich vorgelebt werden. Für die Offenheit des moralischen Diskurses zwischen den Schülern ist es also ganz wichtig, sich als Lehrer auf gleiche Augenhöhe mit den Kindern zu begeben. Der Lehrer wird dadurch erfahren, dass es oft spannend und lehrreich ist, Kinder beim

moralischen Argumentieren zuzuhören.

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

- Die erste Regel basiert auf dem Grundprinzip der Achtung der Würde des anderen. Sie lautet: Es darf alles gesagt werden, aber nichts Positives und nichts Negatives über andere Personen, anwesende wie abwesende.
- Das zweite ist mehr eine Spielregel, die sogenannte "Pingpong-Regel", besagt, dass die Gesprächsleitung während der Diskussion nicht beim Lehrer liegt, sondern bei den Schülern, und zwar jeweils bei dem Schüler oder der Schülerin, der oder die gerade gesprochen hat. Dieser übergibt die Leitung dann an einen Teilnehmer aus der anderen Gruppe (Pro-Kontra-Gruppen), wodurch die Moderation zwischen den Gruppen sich immer abwechselt. In dieser Phase nimmt sich der Lehrer maximal zurück, so dass er nicht durch seine Moderation andeutet, welche Argumente er gut findet und welche nicht. Damit wird vermieden, dass die Lehrperson direkt oder indirekt wertende Signale an die Schüler aussendet.

#### Ablauf einer Dilemmadiskussion nach der Konstanzer Methode

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

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

Die zweite Phase hat stützende Funktion. Etwa 10 bis 20 Minuten lang wird von der Klasse geklärt, ob das "Dilemma" überhaupt eins ist und, wenn ja, worin es besteht. Erst wenn der Lehrer das Gefühl hat, dass alle Schüler das Problem verstanden und sich zu ihrer Sicht des Dilemmas geäußert haben, wird zur nächsten Phase übergegangen.

Jetzt kommt eine starke Herausforderung. Die Schüler werden aufgefordert, öffentlich durch Handheben über die Dilemmaperson zu entscheiden und zwar schnell. Der Leiter

macht deutlich, dass die Entscheidung – wie im wirklichen Leben – drängt und dass man nicht lange überlegen und beraten kann. Bei der Entscheidung spielt die Gruppendynamik eine nicht zu unterschätzende Rolle. Wie stimmen die anderen ab? Was denken die anderen, wenn ich so oder so abstimme?

Anschließend folgt wieder eine Phase der Unterstützung. Es werden Pro und Kontra-Gruppen gebildet, die – aufgeteilt in kleine Arbeitsgruppen von 3 bis 4 Personen von Gleichgesinnten – stützende Argumente für die eigene Position zu dem Dilemma sammeln. Dabei erleben die Schüler, dass sie nicht alleine stehen.

Die sich anschließende Gruppendiskussion stellt wieder eine Herausforderung dar: man muss sich mit “Gegnern” auseinander setzen, die einem als geschlossen erscheinende Gruppe gegenüber sitzen, und die man von der Richtigkeit der eigenen Meinung überzeugen soll. Wie aus vielen sozialpsychologischen Experimenten bekannt ist, entsteht allein schon durch die räumliche Aufteilung von Menschengruppen der Eindruck von “wir hier” und “ihr da” mit allen dazugehörigen Empfindungen. Die Diskussion findet nur zwischen den Teilnehmern statt. Der Lehrer wacht nur über die Spielregeln, ruft aber niemand auf. Das tun die Teilnehmer selbst, indem der jeweils aktive Sprecher oder Sprecherin aus der Gegengruppe jemanden aufruft, der ihm/ihr antwortet.

Damit aus dieser kontroversen Diskussion keine bleibenden gegnerischen Empfindungen zurückbleiben, wird in der nachfolgenden “Versöhnungs”-Phase jede Gruppe gebeten, die besten Argumente der Gegenseite zu bestimmen.

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

### Das zweite Fallbeispiel

Der Philosoph Peter Sloterdijk rechnet “allein in der arabischen Hemisphäre bis Mitte des 21. Jahrhunderts” mit einem 'Reservoir von mehreren hundert Millionen junger Männer' für den islamistischen Terrorismus. Niemand habe heute “die geringste Vorstellung davon, wie die umfangreichste Welle an genozidschwangeren Jungmännerüberschüssen

in der Geschichte der Menschheit, mit friedlichen Mitteln einzudämmen wäre."<sup>12</sup>

Diese Äußerung wurde kurz nach Beginn der Kriegshandlungen im Nahen Osten gemacht und steht im Zusammenhang mit der öffentlichen Debatte um den so genannten "Kampf der Kulturen", den Auseinandersetzungen zwischen gewaltbereiten Extremisten in verschiedenen (meist religiös motivierten) Lagern. Das Zitat belegt die Vermutung, dass Gewalt und Krieg nicht die Endpunkte bestimmter Entwicklungsverläufe darstellen, sondern eher als niedrigstes Niveau von Konfliktbewältigung darstellen (Lind, 1998). Sloterdijk, in entlasteter Atmosphäre ein sicherer Argumentierer und Freund des friedlichen Diskurses, sieht angesichts der von ihm wahrgenommenen Bedrohung durch Gewalt durch "suizidschwangere Jungmänner" keine Möglichkeit des friedlichen Diskurses mehr, so dass, wenn man seinen Gedanken im Sinne von Habermas Gegenüberstellung konsequent zu Ende denkt, nur Gewalt oder Schlimmeres als Lösung bliebe.

Die Einübung formaler Argumentierregeln und Diskurslogiken allein scheint also keine Gewähr dafür zu bieten, dass Argumente und Diskurs zur Lösung von Konflikten eingesetzt werden und Menschen eine freie und faire Argumentationsgemeinschaft bilden. Offenbar bedarf es mehr, nämlich der Fähigkeit, auch unter emotionalem Druck auf einen fairen und freien Diskurs zu setzen, und mit Gegnern Argumente auszutauschen. Offenbar können Menschen diese Fähigkeit aber selten erwerben, wenn sie auf sich allein gestellt sind und keine Förderung durch Schule und Hochschule erhalten. Hier besteht ein großer Nachholbedarf, um die Demokratie so mit Leben zu füllen, dass sie die in sie gesetzten Hoffnungen auch dann erfüllen kann, wenn sie unter Stress gerät.

## Literatur

Apel, K.-O. (1976). *Transformation der Philosophie. Band 2, Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.

Apel, K.-O. (1990). *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral* (Original 1988). Frankfurt: Suhrkamp.

Brookfield, S.D. (1988). *Developing critical thinkers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

---

<sup>12</sup> Meldung im Südkurier vom 25.7.2006.

- Colby, A., Kohlberg, L., Abrahami, A., Gibbs, J., Higgins, A., et al. (1987). *The measurement of moral judgment. Volume I, Theoretical foundations and research validation*. New York: Columbia University Press.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press
- Eder, F. (1998). *Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Fromm, E. (1997). *Die Furcht vor der Freiheit*. München: dtv.
- Gielen, U.P., Ahmed, R.A., & Avellani, J. (1992). The development of moral reasoning and perceptions of parental behavior in students from Kuwait. *Moral Education Forum*, 17, 20-37.
- Gielen, U.P. & Markoulis, D. (1993). Preferences for principled moral reasoning: A developmental and cross-cultural perspective. In: L.L. Adler & U.P. Gielen, Hg., *Cross-Cultural Topics in Psychology*, S. 73-87. Westport CN: Praeger.
- Habermas, J. (1976). *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Keasey, C.B. (1975). Implicators of cognitive development of moral reasoning. In D. Palma & J. Foley, eds., *Moral development*, pp. 39-56. New York: Wiley.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. II, The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt : Suhrkamp.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards. The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lind, G. (1986). Cultural Differences in Moral Judgment Competence? A study of West and East European University Students. *Behavior Science Research*, 21 (4), 208-255.
- Lind, G. (1987). Moral competence and education in democratic society. In G. Zecha & P. Weingartner, Eds., *Conscience: An Interdisciplinary Approach*. Dordrecht: Reidel, pp. 91-122.
- Lind, G. (1994). Jugendliche Gewalt - Fakten und Fiktionen. *Politisches Lernen*, Oktober 1994, 26-37.
- Lind, G. (1998). Gewalt und Krieg als niedrigste Stufe der Konfliktbewältigung. In W.

- Kempf & I. Schmidt-Regener, Hg., Krieg. *Nationalismus, Rassismus und die Medien*, S. 273-282. Münster: LIT-Verlag.
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos-Verlag.
- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Lind, G. (2005 ). *30 Years of MJT-Research: Strong support for the cognitive-developmental theory of moral development and education. Presentation*, Conference of the Association for Moral Education (AME), Nov. 3.-5. 11. 2005, Cambridge, MA.
- Lind, G. (2006). Das Dilemma liegt im Auge des Betrachters. Zur Behandlung bio- ethischer Fragen im Biologie-Unterricht mit der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. Praxis der Naturwissenschaften. *Biologie in der Schule, Heft 1/55*, 10 - 16.
- Lind, G. (im Druck). Perspektive "Moralisches und demokratisches Lernen". In: A. Fritz, R. Klupsch-Sahlmann & G. Ricken, Hg., *Veränderte Kindheit -zu pessimistisch in die Zukunft? Lehren und Lernen in der Grundschule* (Arbeitstitel). Weinheim: Beltz.
- Lind, G., Sandberger, J.-U. & Bargel, T. (1985). Moral competence and democratic personality. In G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Eds., *Moral Development and the Social Environment*. Chicago: Precedent Publishing, pp. 55-77.
- Lind, G. & Raschert, J. (1987). *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt: Suhrkamp (Original 1932).
- Power, F.C., Higgins, C. & Kohlberg, L. (1987). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Rest, J.R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.
- Rest, J.R. & Thoma, S.J. (1985). Relation of moral judgment development to formal education. *Developmental Psychology*, 21, 709-714.